ISBN: 978-9940-46-049-5

EĞİTİM BİLİMLERİ

EĞİTİM BİLİMLERİ

Teori, Güncel Araştırmalar ve Yeni Eğilimler

Doç.Dr. Harun Şahin

IVPE 2020

EĞİTİM BİLİMLERİ

Teori, Güncel Araştırmalar ve Yeni Eğilimler

Editör
Doç. Dr. Harun ŞAHİN

Editör
Doç. Dr. Harun ŞAHİN

Birinci Baskı •© Ekim 2020 /Cetinje-Karadağ

ISBN • 978-9940-46-049-5

© copyright All Rights Reserved

web: www.ivpe.me

Tel. +382 41 234 709

e-mail: office@ivpe.me

Cetinje, Karadağ

ÖNSÖZ

Baş döndürücü bir hızla küreselleşen günümüz dünyası; bilim ve teknolojide meydana gelen değişim ve gelişimle birlikte artan bilgi birikimi; ülkeleri ve insanlarının öğrenme ihtiyacını da beraberinde getirmekte ve süreğen kılmaktadır.

İnsanoğlunun yeryüzündeki varoluşundan bugüne öğrenme olgusu, infomal süreçlerin etkisinden uzaklaşarak, formal süreçlerin baskınlığında ve etkisinde süreğen, belirli düzeyde çevresel uyarıcıların da işe koşulduğu, etkileşimli, birikik ve aktif bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çağdaş anlamda öğrenmenin sorumluluğu; öğrencide bulunmakla birlikte, artan bilgi birikimi ve karmaşıklığı öğretim etkinliklerinin planlanması, programlanması, tasarlanması ve düzenlenmesini zorunlu kılmıştır. Günümüzde bu etkinlikler kurumsal olarak okullarca yerine getirilirken, bu süreçte öğrenmenin sağlanması, kılavuzlanması, öğrenmeye rehberlik etme ve yol gösterme etkinlikleri de öğretmenlerce üstlenilmiştir.

Nitekim öğrenmenin değişen doğası ve öğretmenin değişen rolleri gereği çağımızda; soran, sorgulayan, problem çözebilen, önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmelerini ilişkilendirerek bilgiyi kendine özgü bir biçimde yeniden yapılandırabilen bireylerin yetiştirilmesi ihtiyacı açığa çıkmıştır.

Kuşkusuz ülkeler ve içinde yaşayan toplumları; eğitim bilimleri ve öğrenme kuramları kapsamında, eğitimin temel öğeleri; öğrenci, öretmen ve eğitim programlarını geliştirilerek, toplumsal ve bireysel açıdan bilgiye ulaşma ve öğrenme, bilime ve teknolojiye sahip olma ve böylece çağa uyum sağlama düşüncesi ve planlamaları bağlamında "Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alanlarında sayısız çalışma ve araştırmalar yapmaktadırlar.

Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanına özgü alt disiplin alanları ile ilgili çalışmaları kapsayan kitabımız, bu alanda yeni ve güncel çalışma ve araştırmalar yapan bilim insanlarını bir araya getirmeyi ve gelecekteki olası araştırmalar için de yeni tartışmalara ışık tutmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan kitapta, 22 çalışma yer almaktadır. Kitabın ortaya çıkmasında yazıları ile katkıda bulunan yazarlara ve çalışmaların bilimsel açıdan yayına uygunluğunun değerlendirilmesinde hakem olarak katkılarını esirgemeyen meslektaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Doç. Dr. Harun ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ……..……..…I

İÇİNDEKİLER……..…..II

HAKEMLER……..VI

BÖLÜM I

Havva YAMAN& Burcu ANILAN

FEN BİLİMLERİ DERSİNDE ETKİNLİK TEMELLİ DEĞER ÖĞRETİMİ: SORUMLULUK DEĞERİ ……..…….1

BÖLÜM II

Burcu ÖZER

PİYANO EĞİTİMİNDE ZİHİNSEL ÇALIŞMA VE EZBERLEMENİN ÖNEMİ……...23

BÖLÜM III

Gülşah SEVER

SUZUKİ YAKLAŞIMINDA TONALİZASYON KAVRAMI VE ÖRNEK ÇALIŞMALAR ……...…44

BÖLÜM IV

Harun TEPELİ & Gözde YÜKSEL

ANKARA'DA ÖZENGEN MÜZİK EĞİTİMİ VEREN KURUMLARA YÖNELİK ÇOK YÖNLÜ BİR İNCELEME ……..……**59**

BÖLÜM V

Muhammet İNCEAĞAÇ

EĞİTİMDE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM VE GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ……..…….78

BÖLÜM VI

Ömer Bilgehan SONSEL

AYFER TANRIVERDİ - VİYOLA METODU 1 VE ÖMER CAN - VİYOLA EĞİTİMİ 1 KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ …….87

BÖLÜM VII

Senim ÇENBERCİ

ÇALGI EĞİTİMİNDE GÜDÜLENMEYİ SAĞLAMAYA VE SÜRDÜRMEYE YÖNELİK YÖNTEMLER ……....100

BÖLÜM VIII

Tülay EKİCİ

SES EĞİTİMİNDE REPERTUVAR……...……112

BÖLÜM IX

Emine Aysın ŞENEL

ÖĞRENME HALKASI YAKLAŞIMI ……..138

BÖLÜM X

Ahmet Murat ELLEZ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICILIK DÜZEYLERİ ……....152

BÖLÜM XI

Sedef ÖZET& Figen KILIÇ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ÇOKLU ZEKA KURAMI TEMELLİ BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ETKİNLİKLER ……168

BÖLÜM XII

Esra SUCU & Kibar AKTIN

SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA ÇOCUK HAKLARI…… 196

BÖLÜM XIII

Ceyda AKILLI & Murat YILDIZ & Ali ATEŞ & Neslihan ATEŞ

VELİLERİN OKULLARDA YAŞADIKLARI ÇATIŞMALAR VE ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİNİN SOSYO-EKONOMİK FAKTÖRLER AÇISINDAN İNCELENMESİ……233

BÖLÜM XIV

Derya KAVGAOĞLU

YÜKSEKÖĞRETİMDE GRUP ARAŞTIRMASIYLA ÖĞRENME: BİR ÖĞRENME DENEYİMİ ANALİZİ…….... 250

BÖLÜM XV

Gülten Feryal GÜNDÜZ

META - DEĞERLENDİRME: PROGRAM DEĞERLENDİRMEDEKİ ÖNEMİ NEDİR VE NASIL YAPILMALIDIR?.....277

BÖLÜM XVI

Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN BEKLENTİLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ ……...298

BÖLÜM XVII

Mustafa ASLAN

SOSYO EKONOMİK DÜZEY VE CİNSİYET DEĞİŞKENLERİNİN ÇOCUĞUN PAYLAŞMA DEĞERİNE YANSIMASI…….……321

BÖLÜM XVIII

Ümit DURUK

FEN EĞİTİMİNDE AKTİF KATILIM VE OTANTİK ÖĞRENME ADINA YENİ YÖNELİMLER: REAPS MODELİNE İLİŞKİN BİR DERLEME ……....332

BÖLÜM XIX

Yavuz Selim BAYBURTLU

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİSİNİ KARŞILAMA DÜZEYLERİ…….348

BÖLÜM XX

Ayşe Nur BULUT ÜNER& Güzin ÖZYILMAZ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ, FEN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE ÖZ YETERLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ ……..374

BÖLÜM XXI

Mehmet Şaban AKGÜL

BİR MESLEK OLARAK ÖĞRETMENLİK ……...…404

BÖLÜM XXII

Nurhüda SÖZEN &Levent ÖZİL

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI…….. 417

BÖLÜM XXIII

Seda SAKARYA & Gözde AKOĞLU

SÖZEL ÇALIŞMA BELLEĞİNİN GÖRSEL OKURYAZARLIK BECERİLERİNİ YORDAYICI ROLÜ.....……..…432

HAKEMLER

Prof. Dr. Erdal Canpolat, Fırat Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Işıl Tanrıseven, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Zafer Gölen, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Hale Sucuoğlu, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Harun Şahin, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Hüseyin Kotaman, Harran Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Neşe Özkal, Alanya Alaattin Keykubat Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Tuğba Karaaslan, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Tuncay Türkben, Aksaray Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Yasin Gökbulut, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Burcu Kalkanoğlu, Trabzon Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Doğan Güllü, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi, Emrah Tüncer, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkiye

Dr. Ahmet Murat Ellez, Dokuz eylül Üniversitesi, Türkiye

Dr. Çağla Serin Özparlak, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Dr. Ömer Bilgehan Sonsel, Gazi Üniversitesi, Türkiye

BÖLÜM I

FEN BİLİMLERİ DERSİNDE ETKİNLİK TEMELLİ DEĞER ÖĞRETİMİ: SORUMLULUK DEĞERİ[1]

**Arş. Gör. Havva YAMAN& **Doç. Dr. Burcu ANILAN

Trabzon Üniversitesi, Trabzon, Türkiye
e-mail: yamanhavva9326@gmail.com, Orcid no: 0000-0003-2952-2075

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye
e-mail: anilanburcu@gmail.com, Orcid no: 0000-0002-4153-1866

Giriş

21. yüzyılın hızlı değişen dünyası eğitim programlarında değişiklikler yapmayı zorunlu kılmıştır. Ülkemizde de 2005 yılında uygulamaya konulan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim programıyla birlikte bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedefler ön plana çıkarılmış ve duyuşsal hedeflerin içerisinde de tutum ve değerlere yer verilmiştir. (MEB, 2005). Bu bakımdan öğretim programının sadece alan bilgisi öğretimini temel almadığı aynı zamanda beceri, duyuş, tutum ve değerlere de odaklandığı görülmektedir. Ayrıca 2017 yılında yayımlanan (MEB, 2017) ve 2018 yılında güncellenen (MEB, 2018) Fen Bilimleri Dersi Taslak Öğretim Programında ise bilimsel etik değerlere ve toplumsal değerlere vurgu yapan kazanımların yer alması değerlere gereken önemin verilmesi gerektiğini göstermektedir. Ancak ön plana çıkarılan değerlerin fen eğitimi yoluyla nasıl kazandırılabileceğine öğretim programında detaylı olarak değinilmemiştir. Dolayısıyla ülkemizde fen eğitiminde değerlerin bireylere nasıl kazandırılacağı, değerlerin ilişkili olduğu kazanımlara nasıl entegre edilebileceğine ilişkin kavramsal veya uygulamalı çalışmalara gereksinim duyulduğu görülmektedir (Tekbıyık ve Akdeniz, 2017, s. 131).

Ayrıca, fen bilimleri dersinde duyuşsal alan öğretimi ile ilgili çalışmalar yapılmasına rağmen bu çalışmaların çoğunlukla tutum, istek ve inanç boyutlarını ele aldığı için değerler öğretiminin ihmal edildiği düşünülmektedir. Bu bağlamda ihmal edilen değer öğretiminin ve değerlendirilmesinin planlanması bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır.Bunlara ek olarak fen bilimleri dersinde değerler eğitiminin ele alındığı bu çalışma sonucunda her etkinlik için hazırlanan dokümanların,

[1]Bu çalışma, Doç. Dr. Burcu ANILAN danışmanlığında Havva YAMAN tarafından hazırlanan Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yayımlanmamış yüksek lisans tezinden üretilmiş ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Komisyonu tarafından 2018-2437 kodlu proje kapsamında desteklenmiştir.

değerler eğitimini sınıflarında uygulamak isteyen fen bilimleri öğretmenlerine kaynak olacağı düşünülmektedir.

1. Değer Kavramı

Değer kavramı yüzyıllar boyunca çeşitli şekillerde tanımlanmış ve ortak bir görüş üzerinde uzlaşmaya varılamamış bir kavramdır (Akbaba Altun, 2003, s. 10; Aslan, 2011; s. 3; Demirhan İşcan, 2007, s. 12; Dilmaç 2007; s. 14). Bunun nedeni olarak değer kavramının felsefeden psikolojiye, matematikten ekonomiye ya da eğitim bilimlerine pek çok disiplinde farklı açılardan ele alınan çok yönlü bir kavram olması gösterilebilir (Baydır, 2018; s.11; Kayır, 2011, s. 5-6). Bu bağlamda Türk Dil Kurumu'nun çevrimiçi güncel Türkçe sözlüğünde "1. Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet. 2. Bir şeyin para ile ölçülebilen karşılığı, paha. 3. Üstün nitelik, kıymet. 4. Üstün, yararlı nitelikleri olan kimse. 5. Kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey. 6. Bir değişkenin veya bilinmeyenin sayı ile anlatımı. 7. Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü" olarak tanımlanması değer kavramının sözlük anlamının zenginliği göstermektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019).

Genel anlamda yapılan tanımlara bakıldığında değer, bir durum karşısında bireyin gösterdiği kişisel veya sosyal tercihlerine rehberlik eden inançlar olarak tanımlanmaktadır (Rokeach, 1973, akt. Akbaba Altun, 2003, s. 7). Değer, bireylerin topluma uyumunu sağlayan belirli standartlar olmakla birlikte, bir duruma yönelik gösterdiği eylemlerin temel kaidesi görevini üstlenmektedir (Özensel, 2003, s. 237). Buradan hareketle değerlerin önemli bir diğer özelliğinin toplumun huzuru ve mutluluğu için yapılması arzu edilen olgular olduğunu söylemek mümkündür (Çelik ve Buluç, 2018, s. 69).

Değer kavramı ve değerlerin özellikleri ile ilgili çeşitli tanımlara benzer biçimde değerlerin sınıflandırılmasına yönelikte farklı sınıflandırmalarla karşılaşılmaktadır.

2. Değerlerin Sınıflandırılması

Değer kavramı gibi alanyazında değerlerin sınıflandırılmasında bir birlik söz konusu değildir. Rokeach(1973, akt. Aktepe, 2015, s. 60) tarafından değerler amaç (terminal) ve araç (instrumental) değerler olmak üzere iki grupta sınıflandırılmıştır. Bu iki değer grubu da 18'er tane değer içermektedir. Amaç değerler, yaşamın esas amaçlarını (özgürlük, mutluluk, aile güvenliği, barış içinde bir dünya, başarılı olma, bilgelik, dinî olgunluk, eşitlik, gerçek dostluk, güzellikler dünyası, heyecan verici bir yaşam, iç huzur, kendine saygı, rahat bir yaşam, sosyal kabul, ulusal güvenlik, zevk) kapsarken; araç değerler bu amaçlara ulaşırken kullanılan

davranış biçimlerini (bağımsız olma, bağışlayıcı, cesaretli, dürüst, entelektüel, geniş görüşlü, hırslı, itaatkâr, kendini kontrol eden, kibar, kendine hâkim, mantıklı, neşeli, sevecen, sorumluluk sahibi, temiz, yardımsever, yaratıcı olma) kapsamaktadır. Spranger(1928, akt. Akbaş, 2004, s. 30-31) değerleri estetik, teorik (bilimsel), ekonomik, siyasi, sosyal ve dini değerler olmak üzere altı temel değer grubuna ayırmıştır. Her değer grubu için farklı beklentiler belirlenmiş ve bu sınıflandırma sonraki yıllarda ölçeğe dönüştürülmüştür.Schwartz ve Bilsky(1987, akt. Demirhan İşcan, 2007, s. 24) güç, basarı, yaşamdan haz duyma, uyarılım, öz yönelim, evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyumluluk ve güvenlik olmak üzere 10 farklı değer grubu belirlemiştir.Tan (1997, s. 557-558), değerleri fen bilimleri kapsamında epistemolojik değerler, destekleyici değerler,topluma ait değerler, sorgulanabilir değerler olmak üzere dört değer grubu altında ele almıştır.

Fen bilimleri bağlamında yapılan bu sınıflandırmanın, bağlı bulunduğu topluma göre uyarlanabileceği belirtilmektedir (Tan, 1997, s. 558). Farklı değer sınıflandırmalarına göre ele alınan değerlerin kişilere kazandırılmasına yönelik gerçekleştirilen değer kazandırma etkinlikleri güncel olarak değerler eğitimi olarak adlandırılmaktadır.

3. Değerler Eğitimi

Değerler eğitiminden bahsedebilmek için öncelikle değer ve eğitimi tanımlamak daha sonra aralarındaki ilişkiye bakılması gerekir (Beldağ, 2012, s. 29). Değerler toplum tarafından benimsenmiş olgular, toplumun sosyal anlamda ihtiyaçlarını karşıladığına inanılan ölçütler, bireyin bilincini, duygularını ilgilendiren ve davranışlarına yön veren güdülerdir (Özgüven, 1994, akt. Kurtdede Fidan, 2009, s. 2). Eğitim, en kapsamlı şekilde bireyin sahip olduğu tüm yetenek ve eğilimlere dikkat ederek belirli bir amaca göre bireyi yetiştirmek ve geliştirmek anlamına gelmektedir (Aydın, 2008, s.56, akt. Kayır, 2011, s. 25). Başka bir ifadeyle eğitim, bireylerin sadece bilişsel yeteneklerini değil aynı zamanda duyuşsal yeteneklerini de ele alarak bireyi geliştirmeye çalışmaktadır (Çelik ve Buluç, 2018, s. 69; United Nations Educational, ScientificandCulturalOrganization [UNESCO], LivingValuesEducation, 2005, akt. Demirhan İşcan, 2007, s. 30). Buna göre, eğitim kazanım olarak değerleri içermeli ve ruhunda barındırmalıdır (Dilmaç, 1999, s.1; Meydan, 2014, s. 94). Bu doğrultuda eğitim yoluyla değerleri öğretmek ve kazandırmak alanyazında "değerler eğitimi" terimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Değerler eğitimini ifade etmede çok çeşitli tanımlamalar kullanılmasına rağmen değerler eğitimi genel anlamda kişilere toplumda kabul görmüş belli değerler doğrultusunda davranabilmeleri için gerekli becerileri kazanmalarını ve bu yönde eğilim göstermelerini doğrudan veya dolaylı

şekilde öğretme girişimi olarak tanımlanmaktadır (ValuesEducationStudy, 2003, akt. Hökelekli ve Gündüz, 2007 s. 385). Değerler eğitimi, toplum tarafından bireylerde bulunması istenen değerlerin bireylere farklı yollarla kazandırılması hizmetidir (Çetin, 2016, s. 16). Bu nedenle, değerler eğitiminin teoriden daha çok uygulamayı gerektirdiğinden bahsedilmektedir (Tozlu ve Topsakal, 2007, s.180).

Daha ayrıntılı olarak ele alındığında değerler eğitiminin hem toplumun düzeninde meydana gelen olumsuz olaylar hem de bireylerin birbirlerine ve çevreye karşı sergiledikleri olumsuz davranışlarından dolayı son yıllarda eğitimin önemli konuları arasında yer aldığı görülmektedir (Önder, 2011, s. 165). Değerlerin bireylere kazandırılması eğitimin genel hedeflerinden olmuş ve öğretim programlarında da değerlerin entegrasyonuna yönelik son otuz yılda yapılan çalışmaların sayısında artış gözlemlenmiştir (Kayır, 2011, s. 2; Lena, 2012, s. 14).

Değerler eğitiminde doğru niteliklerin neler olduğu birçok araştırmacı tarafından tartışılmış ve topluma göre değer niteliklerinin değişkenlik gösterebileceği sonucuna ulaşılmıştır (Demirhan İşcan, 2007, s. 31). Günümüzde ise hangi değerlerin kazandırılması gerektiği ve bu değerlerin daha iyi nasıl kazandırılabileceği ile ilgili sorular ön plana çıkmaktadır (Meydan, 2014, s. 96). Öğretim programlarında açık ve örtük şekilde yer verilen evrensel, ahlaki, millî, ve manevi değerlerin öğrencilere hissettirilerek kazandırılması amaçlanmaktadır (Tekbıyık ve Akdeniz, 2017, s. 131). Değerlerin nasıl öğretileceğinin tam olarak belirtilmemesinden ötürü değer eğitiminin formal eğitim kapsamında örtük şekilde değinilen bir alan olduğu belirtilmektedir (Doğanay, 2006, s. 266).Değer öğreticileri, değer öğretimi sürecinde kullanabilmek ve nitelikli bir değer öğretim ortamı oluşturabilmek için, çeşitli değerler eğitimi yaklaşımları ortaya koymuştur.

4. Değerler Eğitimi Yaklaşımları

Değerler ve değerler eğitimi ile ilgili alanyazına baktığımızda, değer öğretiminde kullanılacak kayda değer ve farklı yaklaşımların bulunduğu görülmektedir (Halstead, 1996, s. 9; Smyth, 1996, s. 56). Bu yaklaşımların bir kısmı, öğrencilere değerlerin doğrudan aktarımına yönelik yaklaşımlar iken bir kısmı ise öğrencilerin kendi değer yargılarının farkına varmalarına ve değerlerini oluşturmalarına yönelik yaklaşımlardır. Bazen bu yaklaşımlardan bir tanesi kullanılırken bazen de birden çok yaklaşım aynı anda kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlar farklı kaynaklarda farklı sayılarda ele alınmıştır (Beldağ, 2012, s. 37). Genel anlamda alan yazında değerler eğitimi ile ilgili esas alınan dört temel yaklaşımdan bahsedilmektedir (Yazıcı, 2006, s. 510). Bu yaklaşımlar; değerlerin doğrudan öğretimi (telkin) yaklaşımı, değer açıklama (değer belirginleştirme) yaklaşımı, değer analizi yaklaşımı ve ahlaki muhakeme (ahlaki ikilem) yaklaşımı

şeklinde sıralanmaktadır. Bu yaklaşımlara ek olarak aktif öğrenme, gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımlarından da bahsedilmektedir (Whithey, 1986, akt. Kaptan, 2015, s. 26).

Öğretim programları bünyesinde verilen dersler ile öğrencilerin, bireysel ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi, toplumsal olay ve durumlara karşı duyarlı bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Akbaş, 2008, s. 22). Fen bilimleri dersi öğretim programların da değerler eğitimi yaklaşımları ciddi anlamda yerini bulmaya başlamıştır.

5. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi

Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri esas alınarak hazırlanan öğretim programlarında duyuşsal alana yönelik gelişmelerin olduğu göze çarpmaktadır. MEB son 16 yılda fen alanı öğretim programında üç kez yenileme ve değişiklik yapmaya gerek duymuştur. Her programda kendine yer bulamayan değer ve değerler eğitimi 2005 yılında yeniden tasarlanan Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında yer almıştır (Kunduroğlu, 2010, s. 19). Bu bağlamda, 2005 Fen ve Teknoloji dersi öğretim programından itibaren günümüze doğru yenilenen fen öğretim programlarında duyuşsal alana verilen önemin açık bir biçimde arttığı görülmektedir. Bu bağlamda bireyin içinde bulunduğu toplumla uyum içinde olacağı bilgi, tutum ve becerilerin geliştirmeyi amaçlandığı düşünülmektedir (Demirhan İşcan, 2007, s. 11).

5.1. 2005 Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında değerler eğitimi

Ülkemizde özellikle 2000'li yıllara gelindiğinde bireyin değişen ihtiyaçları sebebiyle Fen Bilimleri dersi öğretim programında köklü değişiklere gidilmiştir (Badur, Timur ve Timur, 2017, s. 474). 2005- 2006 yılında tüm yurtta uygulanmaya başlanan Fen ve Teknoloji öğretim programında öğrenme alanları yediye ayrılmıştır (MEB, 2005, s. 5). Bu öğrenme alanları şu şekilde belirtilmiştir;

- Canlılar ve Hayat (CH)
- Madde ve Değişim (MD)
- Fiziksel Olaylar (FO)
- Dünya ve Evren (DE)
- Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre ilişkileri (FTTÇ)
- Bilimsel Süreç Becerileri (BSB)
- Tutum ve Değerler (TD)

Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında yer alan tutum ve değer kazanımları Tablo 1'deverilmiştir.

Tablo 1.6., 7. ve 8. Sınıf Düzeyi İçin "Tutum ve Değer" Kazanımları

Düzey	**Tutum ve değerler**
TD-1 Algılama (Dikkatini vermesi ve sabit tutması)	Kendini vererek dinler. Çevresinde olayları/etkinlikleri takip eder. Öğrenmeye ve anlamaya isteklidir. Açık fikirlidir. Ön yargıları yoktur.
TD-2 Tepkide Bulunma (Karşılık vermesi ve bundan tatmin olması)	Kendisine ve çevresine karsı ilgi ve merak duyar. Kendi başına fikir üretir. Görevleri isteyerek gönüllü olarak yapar. Bilim ile ilgili meslek ve hobi edinmeye ilgi duyar. Sorumluluklarını yerine getirmeye gayret eder.
TD-3 Değer Verme (Hareketlere, olaylara ve nesnelere önem ve değer vermesi)	Denemeye sürekli isteklidir (İç motivasyonu vardır). Demokratik süreçlere güven duyar. Mantığa, bilime ve teknolojiye güven duyar. İnsanlığın refahına katkı sağlayan gelişmeleri ve kişileri takdir eder. Temiz ve sağlıklı yasamaya gayret eder ve/veya böyle yasayanları takdir eder. Kendisine ve çevresine saygılı davranır (Gürültü yapmaz, çevresine zarar vermez, başkalarının hakkını çiğnemez, adil ve dürüsttür).
TD-4 Örgütleme (Tutarlı bir değer sistemi oluşturması)	Olayların sonucunu göz önüne alarak hareket eder (Dikkatlidir, titizdir, hareketlerinin doğurduğu sorumlulukları kabul eder). Problemlerin çözümünde, sistematik planlamanın önemini kabul eder. Kendisini tanır ve kendisine güvenir (Öz güvenlidir, zayıf ve güçlü yönlerini bilir). İş birliği yapar. Sorumluluklarını yerine getirir.
TD-5 Yasam Tarzı Geliştirme (Değer sisteminin hareketleri uzun zaman kontrol etmesi sonucunda	Kendisini ve çevresini sürekli sorgular. Sağlıklı yasam alışkanlıklarını devam ettirir. Her şeyin sevgi, barış ve mutluluğa hizmet için olduğunu fark eder. Öz disiplinlidir (Otokontrollüdür, her şeyi zamanında yapar, kendini değerlendirir, samimidir, tutarlıdır).

hayat stili geliştirmesi)	Kendisi ve çevresi için güvenlik önlemleri alır.

Öğretim programında sadece bilgi, anlayış ve beceri kazanımlarının yeterli olmayacağı aynı zamanda öğrencilerde belli tutum ve değerlerin de geliştirilmesi gerektiği önemle belirtilmesine rağmen, bu değerlerin kazandırılıp kazandırılmadığı konusunda değerlendirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili bir bilgiye yer verilmemiştir (MEB, 2005, s. 50).

5.2. 2013 Fen Bilimleri dersi öğretim programında değerler eğitimi

Eğitim sisteminde uygulanan sekiz yıllık zorunlu eğitim sistemi yerine 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi ile birlikte sisteme uyum sağlamak amacıyla öğretim programında değişikliğe gidilmiştir (Özcan, Oran ve Arık, 2018, s. 157). Öğretim programın yapısında yapılan birtakım değişikliklerle birlikte dersin adı da Fen Bilimleri olarak değiştirilmiştir (Karatay, Timur ve Timur, 2013, s. 236). 2013 yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programında öğrenme alanları "bilgi, beceri, duyuş ve fen-teknoloji-toplum-çevre" olmak üzere dört gruba ayrılmıştır.Öğretim programında duyuş öğrenme alanında "tutum, motivasyon, değerler ve sorumluluk" boyutlarına yer verilmiştir. Fakat bu boyutlar programda yer alan kazanımlarla ilişkilendirilmemiştir (MEB, 2013, s. 6).

5.3. 2018 Fen Bilimleri dersi öğretim programında değerler eğitimi

Yeni program incelendiğinde 2013 Fen Bilimleri dersi öğretim programından farklı olarak doğrudan "Değerler Eğitimi" temasına yer verildiği görülmektedir (Deveci, 2018; s. 804; MEB, 2017, s. 5). Bununla birlikte yenilenen öğretim programının ana odağının değerler ve değerler eğitimi olduğuna ve aleni veya örtük biçimde okullardaki etkinliklerin öğrencilerin değer sistemini geliştirmelerine yardımcı olduğuna değinilmiştir (MEB, 2017, s.7).

Eğitim sisteminin temel amacının değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek olarak ifade edilen programda, eğitim sisteminin sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapıda olmadığına da değinilmiştir. Esas görevin temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek ve yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmek olduğu yeni programda değerlerimiz, ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiştir. Aksine değerlerimizin, eğitim süresince bütün öğretim programlarında ve bütün ünitelerde yer verilmesi gerektiği önem arz etmektedir. Bunun dışında öğretim programında "kök değerler" ifadesine yer verilmiş ve bu değerler eğitim öğretim hedefleriyle ilişkilendirilerek öğrencilere aktarılması hedeflenen millî, manevi ve evrensel değerler olarak on ana başlık altında

toplanmıştır. Programda kök değerler şu şekilde açıklanmıştır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Programda sözü edilen kök değerlerin tek başına, bağlantılı olduğu alt değerlerle ya da diğer kök değerlerle birlikte ele alınmasına da dikkat çekilmiştir (MEB, 2017, s. 5).

6.Sorumluluk Değeri

2018 Fen Bilimleri dersi öğretim programında kök değerlerden biri olan sorumluluk değeri, bireylere kazandırılmak istenen değerler arasında günden güne önemini daha da artıran bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır (Selanik Ay ve Dal, 2014, s. 80).

Lickona (1991, s. 68) sorumluluğu ahlak boyutunda ele alarak bireyin kendisine ve başka kişilere özen göstermesi, görevlerini üstlenmesi, toplumsal yaşama katılması, problemleri düzeltmek için çalışması ve daha iyi bir yaşam için çaba harcaması olarak tanımlamıştır. Şahan (2011, s. 11), bireyin, toplum içerisinde özgür iradesi ile aldığı kararların bilincinde hareket etmesi ve devam eden süreçte ortaya çıkma olasılığı olan sonuçların mesuliyetini alması olarak ifade etmiştir.Sorumluluk değeri bireyin kendini tanıması ve toplum içerisindeki rollerini belirlemesi bazında bir hayli önemlidir.

Sorumluluk değerinin kazandırılmasında çevrenin etkisi büyüktür. Bu nedenle erken yaşta çocukların yaşlarına, gelişim düzeylerine ve yeteneklerine uygun biçimde sorumluluklar verilmeli ve onlara bazı konularda kendi kararlarını vermeleri için fırsat tanınmalıdır. Bu sayede çocuk ileriki yaşantısında kendi kararlarını verebilecek ve sorumluluklarını üstlenecektir. Sorumluluk bilincinin gelişmesi için çocuğun sorumluluk alabileceği, kendi kararlarını kendi verebileceği ve yaptığı davranışların sonuçlarını üstlenebileceği bir ortamda yetiştirilmesi gerekir. Aile, bu ortamın sağlanmasında önemli bir rol oynar. Aile bireylerinin çocuğa karşı davranışı, iletişimi ve aile içi disiplin çocuğun tecrübe edinerek sorumluluklarını üstlenmesini sağlayacaktır.

Çocuğun sorumluluk bilincinin gelişiminde aileden sonra en önemli etkiye sahip ortam okullardır. Okullar sorumluluk konusunda çocuğu desteklemek ve cesaretlendirmek için bir ortam sağlar. Bu ortam çocuğun kendi yaşantısını yönetmesine fırsat vereceği gibi onun sorumluluk sahibi bir birey olmasında da etkilidir (Yavuzer, 2009, s. 107). Okullar temel işlevleri bakımından doğrudan "sorumluluk taşıyan ve sorumluluk aşılayan" kurumlardır.

Değerlerin öğrencilere doğrudan sunulması yerine onlara hissettirerek kazandırılması gerektiği belirtilmektedir (UNESCO, 1991, akt. Tekbıyık ve Akdeniz, 2017, s. 131). Aslında tam anlamıyla burada değerlerin öğrencilere keşfettirilmesinden bahsedilmektedir. Bu doğrultuda

değerlerin dolaylı olarak öğrencilerde farkındalık oluşturacak etkinlikler, drama, rol oynama, eğitsel oyunlar, grup çalışması, simülasyon, eğitimsel geziler, projeler gibi birçok öğretim tekniğinin kullanılabileceği tavsiye edilmektedir (UNESCO, 2005, akt. Demirhan İşcan, 2007, s. 31). Ayrıca fen eğitiminde özellikle şiir, şarkı, poster, hikâye gibi alternatif materyallerin kullanılmasının da yarar sağlayacağı savunulmaktadır. (Chowdhury, 2016, s. 7).

7. Sorumluluk Değeri Kazandırmaya Yönelik Öğrenci Temelli Etkinlik Örnekleri

Yapılandırmacı yaklaşım, değer öğretiminde de öğrencilerin aktif katılımını gerekli kılmıştır (Arabacı ve Akgül, 2013, s. 20). Öğrencilerin dikkatini belirlenen değere çekerek o değer hakkında düşünmesini ve sahip olduğu değerleri açığa çıkarmasını sağlayacak öğrenci merkezli aktif öğrenme teknikleri ile değer eğitiminin gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir (Akbaş, 2008, s. 22).Öğrenci temelli etkinlikler öğrencinin öğrenme ortamında daha özgür davranmasına fırsat vererek gerçekleştirilen etkinlikler ile birlikte ön planda olmasını sağlayan uygulamaya dönük etkinliklerdir (Aydın ve Balım, 2005, s.150).Bu bağlamda sorumluluk değerinin kazandırılmasına yönelik öğrenci merkezli etkinliklere örnekler verilecektir.

Slogan Hazırlama Etkinliği

Öğrencilerden ısı yalıtımının etkilerini ve avantajlarını bulmaları ve ısı yalıtımı ile tasarruf arasındaki ilişkiyi kurabilmelerini sağlamak içinısı yalıtımı ile ilgili bir metin verilerek bu metne göre slogan oluşturmaları istenmiştir.

Kitap okumayı çok seven, doğayı korumaya özen gösteren, doğayı korumaya yönelik çalışmalar yapan ileri görüşlü bir kişi olan Zeynep Hanım oturduğu binanın yönetimini üstlenmiştir. Apartman için her zaman doğru ve etkili çalışmalar yapmak ve üzerine düşen görevi yerine getirmek için düzenli olarak çalışmakta, fikirlerini toplantılarında komşularıyla paylaşmakta ve onların görüşlerini almaktadır. Komşuları ile birlikte ortak karara vardıktan sonra aralarında görev paylaşımı yapılmakta ve herkes sorumluklarını yerine getirmektedir. Zeynep Hanım yine uzun süren araştırmalarından sonra hem sağlıklı, rahat bir yaşam sürdürebilmek ve ekonomiye katkıda bulunmak hem de çevreyi korunmak ve kaynakları etkili kullanmak için binalarda ısı yalıtımı yaptırmanın büyük bir öneme sahip olduğunu öğrenir. Bunun üzerine kapı, pencere ve duvarlardan kaynaklanan ısı kayıplarını önlemek için neler yapılması gerektiğini ve ısı yalıtımın sağladığı yararları toplantıda komşularına detaylı bir şekilde anlatır. Bazı komşuları bu konuda önlem alınması gerektiğini söylerken bazıları bu fikre katılmaz. Bu konuda fikir birliği sağlanamadan toplantıyı sonlandırırlar. Komşularının duyarsız kalmaması gerektiğini fark eden Zeynep Hanım, bu durum ile ilgili komşularını bilgilendirmekten sorumlu olduğunu ve bir şeyler yapması gerektiğini düşünür. Fakat bunu nasıl yapacağını bilemez. Bu durumun kolay olmayacağını bildiği için birkaç gün neler yapabileceği ile ilgili düşündükten sonra aklına bir fikir gelir. Binanın girişinde ve her katta bulunan panoya asılan yazıları komşularının takip ettiğini bilen Zeynep Hanım birçok slogan hazırlayıp panoya asmanın hem onları bilgilendirmek hem de sorumluluklarını üstlenmeleri sağlamak

için etkili bir yöntem olduğunu düşünür. Fakat kendisinin hazırlayacağı sloganlar yeterli olmayacağı için sizden yardım beklemektedir. Haydi, en az birer tane slogan oluşturalım.

Metin Okuma ve Soruları Cevaplama Etkinliği

Öğrencilerin binalarda ısı yalıtımının önemini, aile ve ülke ekonomisine katkısını kavramaları ve evde enerji tasarrufu yapmak için yerine getirmesi gereken sorumlulukları fark etmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçla bu konuları içeren bir metin verilmiş ve öğrencilerden metin ile ilgili olarak sorulan soruları cevaplamaları istenmiştir.

"Hale Hanım" ve "Ayşe Hanım" çok iyi iki komşudur. Bir kış günü Hale Hanım Ayşe Hanım'ı çay içmeye davet eder. Çaylarını içerken Ayşe Hanım Hale Hanım'a evinin soğuk olduğunu ve çok üşüdüğünü söyler. Hale Hanım bunun üzerine ısınma masrafına fazla ödeme yaptığı için evin ısı derecesini yükseltemediğini ve doğalgaz faturasını düşürmek için gündüz vakti evde kimse olmadığında kombiyi kapatıp akşam eve gelince açtığını söyler. Kendi evinin de aynı derecede ısındığını fark eden Ayşe Hanım, aynı derecede olmasına rağmen hem kendi evinin ısınma masrafına düşük ödeme yaptığını hem de evinde ısınma problemi yaşamadığını söyler. Ayşe Hanım, Hale Hanım ile evlerini aynı derecede ısıtmalarına, evlerinin aynı mevkide ve mimaride, aynı yüz ölçümünde olmalarına rağmen sadece evin soğuk olması değil aynı zamanda fazla fatura ödemesine çok şaşırır. Bunun üzerine Ayşe Hanım "Halecim ısınma problemi ciddi bir konu bu konuyu ihmal etmemelisin. Mutlaka bununla ilgili araştırma yapmalısın ve hemen gerekli tedbirleri almalısın" der. Bunun üzerine Hale Hanım işte çok yoğun çalıştığını, ilgilenecek vaktinin olmadığını ve bu durumdan pek de rahatsız olmadığını dile getirir. Ayrıca Hale Hanım bu meselenin masraflarını daha da artıracağını belirtir ve merak edip Ayşe Hanım'a bu konunun neden bu kadar önemli olduğunu sorar. Ayşe Hanım önemini şu şekilde açıklar: "…" Hale Hanım'ın söylediklerine ve tutumuna çok şaşıran Ayşe Hanım, bu konulara dikkat eden biri olarak odalara göz gezdirdiğinde ise evin ısınmasına engel olabilecek birkaç şey gözüne çarpar.

1. *Ayşe Hanım bu durumun önemini Hale Hanım'a anlatırken neler söylemelidir?*
2. *Hale Hanım ile Ayşe Hanım'ın evlerinin aynı mevkide, aynı mimaride, aynı yüz ölçümünde olmasına ve evlerindeki aynı derecedeki ısı ile ısıtmalarına rağmen Hale Hanım'ın yüksek fatura ödemesinin sebebi ne olabilir?*
3. *Evdeki hangi kısımlardan ısı kaybı olmuş olabilir?*
4. *Evde dereceyi yükseltmeden evin daha sıcak olması için Hale Hanım'ın yapması gerenler var mıdır? Varsa nelerdir?*
5. *Hale Hanım'ın bu durumla ilgili olarak yerine getirmesi gereken sorumluluklar var mıdır? Varsa sizce bunlar nelerdir?*
6. *Ayşe Hanım'ın evin ısınmasına engel olabilecek gözüne çarpan birkaç şey neler olabilir?*

Hikâye Tamamlama Etkinliği

Öğrencilerin elektriğin yaşamımızdaki önemini kavramasını sağlamaları ve kaynakların kullanımında alınabilecek önlemlerle ilgili fikirlerini paylaşmaları ve kaynakların tasarruflu kullanılmadığı takdirde gelecekte karşılaşılabilecek sorunları belirtmesi ve bu sorunlara çözüm önerisi sunması amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerden bazı kısımları eksik bırakılan hikâyeyi tamamlamaları istenmiştir.

Emre uykuya dalmadan gün içinde okulda fen bilimleri dersinde öğrendiklerini hatırladı. Öğretmeni ders bitiminde " elektriğin olmadığını ve uzun sürede kullanamayacağınızı düşünün. Acaba hayatınızda ne gibi değişiklikler olurdu? Neleri yapamazdınız? Zorluklar yaşar mıydınız? Hayal edin. Yarın bu konu hakkında konuşalım" demişti. Öğretmeninin sorusundan çok etkilenen Emre neler değişeceğini düşünmeye başladı. Aklına gelenleri arka arkaya sıraladı…

Emre aklına gelenleri sıraladıkça bir an paniğe kapıldı çünkü elektrik olmadığında insanlar hayatında birçok şeyi yapamayacak ve zorluklar yaşayacaktı. Bugün derste elektrik enerjisinin nasıl üretildiğini öğrenmişti. Öğretmeni bunun için ülke bütçesinden ciddi miktarda parasal kaynaklara ihtiyaç duyulduğunu anlatmıştı. Öğretmeninin konuyla ilgili anlattıkları çok ilgisini çekmişti. Bu konuda daha duyarlı davranması ve elektrik enerjisini bilinçli ve verimli kullanması gerektiğini düşündü. Bu konuda kendisinin, ailesinin, arkadaşlarının kısaca tüm kişilerin sorumluklarının olduğunu ve ancak herkes üzerine düşen görevi yerine getirdiğinde enerjiyi verimli ve tasarruflu kullanabileceğini şimdi daha iyi anlamıştı. Bunun için hem bir şeyler yapmak hem de sorumluluklarını yerine getirmek isteyen Emre derin düşüncelere daldı. Evde, okulda yakın çevresinde kendisinin, ailesinin ve arkadaşlarının sorumluluklarını, kendi üzerine düşen sorumlulukları yerine getirip getirmediğini ve neler yapabileceğini düşünürken uyuya kaldı ve rüyasında…

Enerji Dedektifi Etkinliği

Öğrencilerin enerjiyi verimli kullanmak için proje tasarlamaları, evlerinde enerji verimliliği açısından neler yapılması gerektiğini belirtmeleri aile bireylerinin bireysel sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini tespit etmeleri ve aile üyelerinin yanlış davranışlarını düzeltmek için çözümler sunmaları amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere birer enerji dedektifi olarak çalıştıkları belirtilmiş ve yerine getirmeleri gereken iki görev verilmiştir.

Hepiniz birer enerji dedektifi olarak çalışıyorsunuz.

- ✓ *Birinci göreviniz: Bir hafta boyunca aile bireylerinizin evde enerji tasarrufu için neleri yaptığını ve neleri yapmadığını gözlemleyip not edin.*
- ✓ *İkinci göreviniz: Ailenizin enerjisi tasarrufu sağlamak ve enerji tüketimi davranışlarını değiştirmek için neler yapabileceğinizi planlayın ve ailenizi buna nasıl katacağınızı anlatın.*

Fotoğraflar Etkinliği

Öğrencilerin fotoğraflarda doğru ve yanlış davranışları görmeleri ve insan yaşamındaki sorumluluğun önemini hissederek kendi davranışlarını değiştirmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçla grup olarak her bir fotoğrafı incelemeleri ve verilen soruyla ilgili görüşlerini yazmaları istenmiştir. Daha sonra gruplardan son sayfada boş bırakılan alana grup ismi belirleyerek bu fotoğrafların ne ile ilişkili olduğuna dair grup değerlendirme yazısı yazmaları istenmiştir.

1. *Grup olarak her bir fotoğrafla ilgili görüşlerinizi boş bırakılan alana yazınız.*
2. *Son sayfada boş bırakılan alana bu fotoğrafların ne ile ilişkili olduğuna dair grup değerlendirme yazısı yazınız.*
3. *Fotoğraflara ve yorumlarınıza dayanarak grup isminizi belirleyiniz.*
4. *Grup değerlendirme yazınızı ve grup isminizi arkadaşlarınızla paylaşınız.*

- *Yukarıdaki fotoğraflarda yapılmasını yanlış olarak gördüğünüz davranışlar nelerdir? Açıklayınız.*

Lamba Tipi	***100WAkkor Flamanlı Lamba***	***23W Kompakt Floresanlı Lamba***
Maliyet	*Düşük*	*Yüksek*
Lamba ömrü	*Kısa ömürlü*	*Uzun ömürlü*
Çok yönlü ışık yayabilme	*Hayır*	*Evet*
Işık verimliliği	*Düşük*	*Yüksek*
Toplam elektrik maliyeti	*Yüksek*	*Düşük*

- *Yukarıdaki tabloya göre hangi lambayı kullanmayı tercih edersiniz? Nedeniyle birlikte açıklayınız.*

- *Gördüğünüz fotoğraflar ile ilgili neler düşünüyorsunuz? Bu fotoğrafları görünce neler hissettiniz?*

- *Fotoğraflardaki beyaz eşyaların kullanımında yapılmasını doğru ya da yanlış olarak gördüğünüz davranışlar nelerdir? Beyaz eşyaların kullanımında dikkat edilmesi gereken davranışlar nelerdir?*

Enerji Kılavuzu Etiketlerini Karşılaştırma Etkinliği

Öğrencilerin elektronik cihaz satın alırken nelere dikkat edilmesi gerektiğini görmeleri ve bunları satın alma hakkında bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrencilerden enerji kılavuzu etiketleri verilen iki su ısıtıcısındaki bilgileri karşılaştırarak hangi su ısıtıcısını satın almanın tasarruf sağlayacağını öğrenmeleri için belirtilen tabloyu doldurmaları istenmiştir.

Ailenizin yeni bir su ısıtıcısı alması gerekiyor. Su ısıtıcıları genellikle 10 yıl ve daha uzun süre dayanır, böylece enerji tasarruflu bir su ısıtıcısından çok fazla para tasarrufu yapabilirsiniz. Enerji Kılavuzu etiketlerindeki bilgileri karşılaştırarak hangi su ısıtıcısını satın almanın tasarruf sağlayacağını öğrenmek için aşağıdaki tabloyu doldurun.

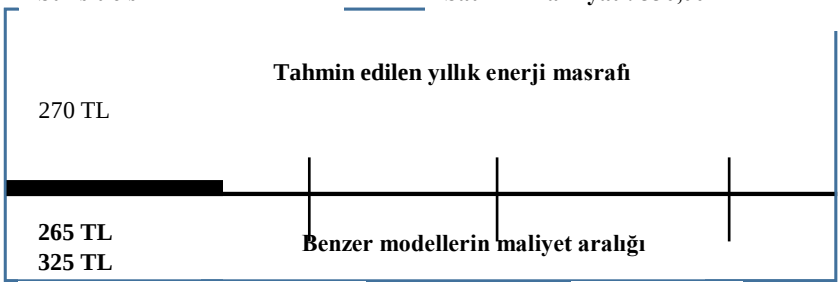
- *Kaç yıl sonra para biriktirmeye başlayacaksınız?*
- *Yedi yıl sonra ne kadar para biriktirmiş olacaksınız?*

Su Isıtıcısı 1 Model ABCD	***Giderler***	***Bugüne kadarki maliyeti***
Satın Alma Fiyatı		
Birinci Yıl		
İkinci Yıl		
Üçüncü Yıl		
Dördüncü Yıl		
Beşinci Yıl		
Altıncı Yıl		
Yedinci Yıl		

Su Isıtıcısı 2 Model 1234	***Giderler***	***Bugüne kadarki maliyeti***
Satın Alma Fiyatı		
Birinci Yıl		
İkinci Yıl		
Üçüncü Yıl		
Dördüncü Yıl		
Beşinci Yıl		
Altıncı Yıl		
Yedinci Yıl		

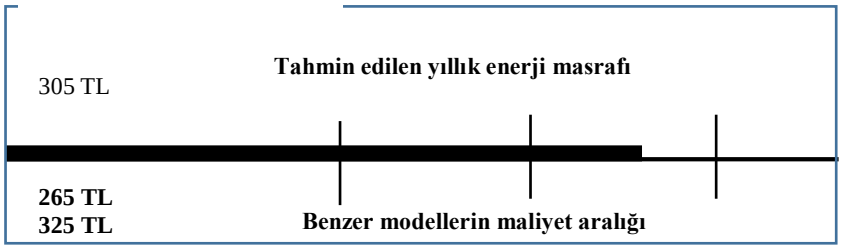
ENERJİ KILAVUZU Model ABCD

Su Isıtıcısı **Satın Alma Fiyatı: 330,00 TL**



ENERJİ KILAVUZU Model 1234

Su Isıtıcısı **Satın Alma Fiyatı: 250,00 TL**



Bir Gün Boyunca Kullandığım Enerji Kaynakları

Öğrencilerin elektrik tasarrufu yapmak için uygulayabilecekleri yöntemleri keşfettirmek,elektrik tasarrufuyla ilgili öğrencilerin bireysel sorumluluklarını değerlendirerek uygulamaya koymasında yardımcı olmak,kaynakların tasarruflu ve etkili kullanımına özen göstermelerini sağlamak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerden bir gün içerisindeki kullandıkları cihazları işaretlemeleri ve ne kadar "enerji para" harcadığını gösteren tabloya göre toplam kullandıkları enerji parayı hesaplamaları beklenmiştir. Daha sonra toplam enerji giderlerini "10 enerji para" azaltmak için davranışlarını nasıl değiştirecekleri sorulmuştur.

*Hangi cihazları kullandıysanız yanına **X** işareti koyunuz. Listeyi tamamladığınızda, öğretmeniniz size her cihazın ne kadar "enerji para" harcadığını gösteren bir tablo verecektir. Bu tabloya göre sadece işaretlediğiniz cihazların yanına tabloda belirtilen "enerji paraları" yazın. Daha sonra bu sayıları toplayın ve bulduğunuz sonucu en sonda belirtilen "Kullandığım Toplam Enerji" kısmına yazın.*

Bu sabah hangi cihaz seni uyandırdı?
- *Alarmlı Saat /Telefon _____*

Kahvaltı hazırlamak için hangi cihazlar kullanıldı?
- *Ocak _____*
- *Soba / Fırın _____*
- *Tost Makinesi / Ekmek Kızartma Makinesi _____*
- *Buzdolabı _____*

Bu sabah okula hazırlanırken hangi cihazları kullandın?
- *Klima / Isıtma _____*
- *Radyo / CD Çalar / MP3 Çalar / _____*
- *Oyun Sistemi _____*
- *TV / DVD Oynatıcı _____*
- *Duş/ Banyo _____*
- *Saç kurutma makinesi _____*
- *Telefon / Cep Telefonu _____*
- *Bilgisayar _____*
- *Tablet _____*

Bu sabah hangi odaların ışıkları açıldı?
- *Yatak odası _____*
- *Banyo _____*
- *Mutfak _____*
- *Oturma odası _____*
- *Diğer _____*

Bugün okula nasıl geldin?
- *Yürüyerek _____*
- *Bisiklet _____*
- *Okul otobüsü _____*
- *Aile Aracı _____*

Dün okuldan sonra hangi cihazları kullandın?
- *Klima / Isıtma _____*
- *Araçla Seyahat _____*
- *Işıklar _____*
- *Bilgisayar _____*

- *Tablet _____*
- *Oyun Sistemi _____*
- *Radyo / CD Çalar / MP3 Çalar / _____*
- *TV / DVD Oynatıcı _____*
- *Telefon / Cep telefonu _____*

Dün gece evde hangi cihazlar kullanıldı?

- *Klima / Isıtma _____*
- *Mikrodalga fırın _____*
- *Soba / Fırın _____*
- *Tost Makinesi Fırın / Ekmek Kızartma Makinesi _____*
- *Buzdolabı _____*
- *Ocak _____*
- *Işıklar _____*
- *TV / DVD Oynatıcı _____*
- *Oyun Sistemi _____*
- *Duş / Banyo_____*
- *Saç kurutma makinesi _____*
- *Telefon / Cep Telefonu _____*
- *Bilgisayar _____*
- *Tablet _____*
- *Radyo / CD Çalar / MP3 Çalar / _____*

Kullandığım Toplam Enerji _____

✓ *Etkinliğine bakarak, toplam enerji giderlerini "10 Enerji Para" azaltman için davranışlarını nasıl değiştirirsin?*

	ENERJİ PARA
Bu sabah hangi cihaz seni uyandırdı?	
Alarmlı Saat /Telefon	*2*
Kahvaltı hazırlamak için hangi cihazlar kullanıldı?	
Ocak	*2*
Soba / Fırın	*5*
Tost Makinesi / Ekmek Kızartma Makinesi	*3*
Buzdolabı	*3*
Bu sabah okula hazırlanırken hangi cihazları kullandın?	
Klima / Isıtma	*10*
Radyo / CD Çalar / MP3 Çalar / iPod	*2*
Oyun Sistemi	*3*
TV / DVD Oynatıcı	*3*
Duş/ Banyo	*3*
Saç kurutma makinesi	*3*
Telefon / Cep Telefonu	*2*
Bilgisayar	*3*
Tablet	*2*
Bu sabah hangi odaların ışıkları açıldı?	
Yatak odası	*2*
Banyo	*2*
Mutfak	*2*
Oturma odası	*2*
Diğer	*2*
Bugün okula nasıl geldin?	
Yürüyerek	*0*

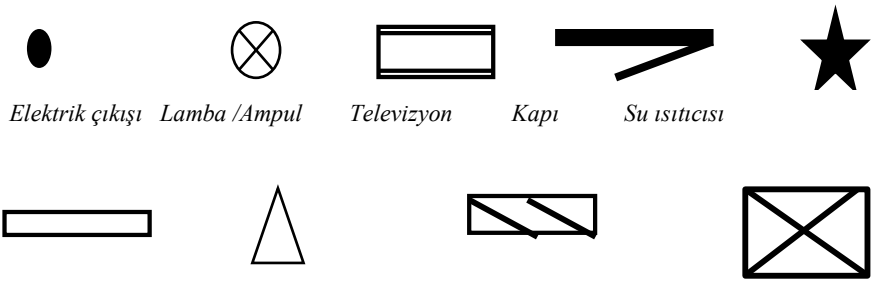
Bisiklet	*0*
Okul minibüsü	*1*
Aile Aracı	*5*
Dün okuldan sonra hangi cihazları kullandın?	
Klima / Isıtma	*10*
Araçla Seyahat	*5*
Işıklar	*2*
Bilgisayar	*3*
Tablet	*2*
Oyun Sistemi	*3*
Radyo / CD Çalar / MP3 Çalar /	*2*
TV / DVD Oynatıcı	*3*
Telefon / Cep telefonu	*2*
Dün gece evde hangi cihazlar kullanıldı?	
Klima / Isıtma	*10*
Mikrodalga fırın	*2*
Soba / Fırın	*5*
Tost Makinesi / Ekmek Kızartma Makinesi	*3*
Buzdolabı	*3*
Ocak	*2*
Işıklar	*2*
TV / DVD Oynatıcı	*3*

Evde Enerji Kullanımı Etkinliği:

Öğrencilerin ev ortamını gözlemleyerek evde enerji kullanımı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak, evde enerji kullanımı konusunda bireysel sorumluluklarının farkına varmalarını sağlamak, aile bireylerinin gözlemlemeyerek bireysel sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini tespit etmeleriamaçlanmıştır. Öğrencilerden mutfak ve oturma odalarının çizimlerini yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin çizimlerini daha anlaşılır ve kolay şekilde yapmaları için örnek bir çizim etkinlik kâğıtlarının ön sayfasında eklenerek açıklanmıştır. Öğrencilerden çizimlerini bitirdikten sonra etkinlik kâğıdında en sonda verilen soruları cevaplamaları istenmiştir. Etkinlik ev ödevi olarak verilmiş ve bir sonraki derste öğrencilere etkinlik kâğıtlarının toplanacağı belirtilmiştir. Bir sonraki derste yönlendirici sorular sorularak öğrencilerin çizimleri ve cevapları üzerinde tartışmalarını sağlamıştır.

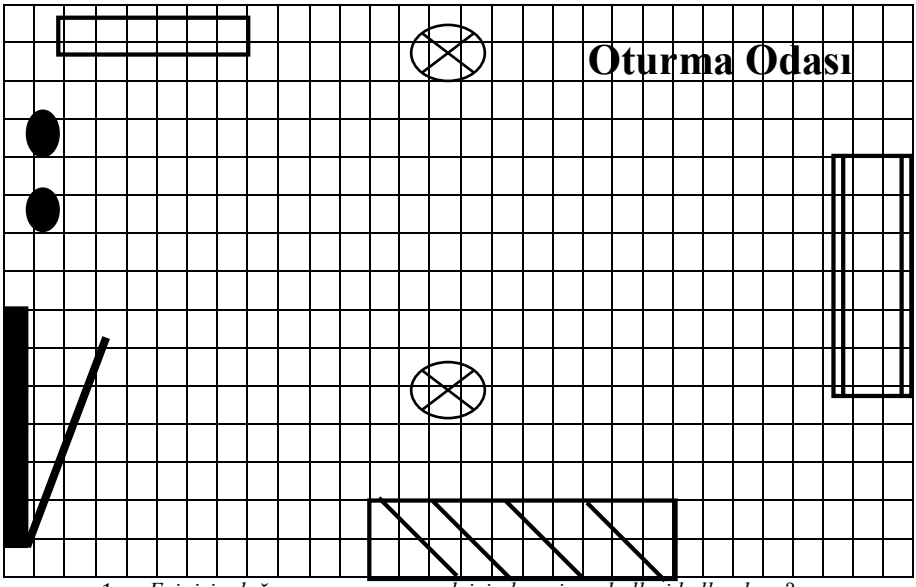
Göreviniz, aşağıdaki örnekte olduğu gibi mutfağınızın ve oturma odanızın çizimlerini yapmak. Şemalarınızı en sondaki boş sayfa üzerine çizin. Pencereleri, kapıları, elektrik prizlerini, ampulleri, klimaları ve diğer elektrikli cihazları belirtmek için aşağıdaki sembolleri kullanın. Herhangi bir cihaz için kendi belirlediğiniz sembolleri aşağıya belirterek çiziminizde kullanabilirsiniz.

Aşağıdaki örnek şema, oturma odası ve mutfaktır. Mutfak alanında bir kapı, bir pencere, bir kalorifer peteği, dört adet elektrik prizi, bir lamba, bir su ısıtıcısı, dört adet etiketli alet (buzdolabı, ocak, bulaşık makinesi ve fırın) ve iki adet elektrikli ev aleti (kahve makinesi, tost makinesi) bulunmaktadır. Oturma odasında ise bir kapı, iki pencere, iki kalorifer peteği, üç elektrik prizi, iki lamba, bir televizyon vardır.



Elektrik çıkışı *Lamba /Ampul* *Televizyon* *Kapı* *Su ısıtıcısı*

Pencere *Küçük elektrikli ev aleti* *Klima/Kalorifer peteği* *Buzdolabı*



1. *Evinizin doğru şemasını yapmak için hangi sembolleri kullandınız?*
2. *Evinizde kaç tane kapı var? _____*
3. *Evinizde kaç pencere var? _____*
4. *Mutfağınızda kaç tane enerji tüketen cihaz var? _____*
5. *Oturma odasında kaç tane enerji tüketen cihaz var? _____*
6. *Evinizde kaç tane ampul var? _____*
7. *Bu ampullerden kaç tanesi akkor lamba _____, kaç tanesi fuloresan _____ veya LED' lambadır? _____*
8. *Bu etkinliği tamamlarken sizi şaşırtan bilgiler oldu mu? Oldu ise kısaca açıklayın.*
9. *Ailenizin enerjiyi tasarruflu kullandığı bir örnek verin.*
10. *Ailenizin enerjiyi boşa harcadığı bir örnek verin.*

Kamu Spotu Hazırlama Etkinliği

Öğrenciler televizyon kanallarında yayınlanacak izleyicilerin ısı yalıtımı ve enerji tasarrufunun önemi, enerji tüketimi, enerji kaynakları, gibi yakıtlar konularda bilgi sahibi olmaları ve bu konularda daha duyarlı

davranmalarını sağlamak amacıyla bir kamu spotu hazırlamaları istenmiştir.Öğrenciler iki kişilik gruplar olarak çalışmıştır. Bu kapsamda hazırlanan örnek bir yönerge aşağıdaki gibidir.

Sevgili öğrenciler,

İki kişilik gruplar olarak sizlerden televizyon kanallarında yayınlanacak izleyicilerin ısı yalıtımı ve enerji tasarrufunun önemi, enerji tüketimi, enerji kaynakları, yakıtlar konularında bilgi sahibi olacağı ve bu konularda daha duyarlı davranmasını sağlayacak bir kamu spotu tasarlamanızı istiyoruz. Çalışmalarınıza rehberlik etmesi için hazırlanan bu yönergede kamu spotu hazırlarken dikkat etmeniz gerekenler belirtilmiştir. Çalışmalarınızın her adımında yardım alabilirsiniz.

1. *Hazırladığınız kamu spotu videonuzun televizyon kanallarında yayınlanabilmesi için gerekli şartlar aşağıda sıralanmıştır.*
   - *Kamu spotunuz için dikkat çekici bir isim belirlemelisiniz.*
   - *Kamu spotunuz 2-3 dakikayı geçmemelidir.*
   - *Kamu spotunuzda izleyiciler üzerinde ilgi uyandırıcı ve dikkat çekici unsurlar olmalıdır.*
   - *Kamu spotunuz izleyicilerin ısı yalıtımı ve enerji tasarrufunun önemi, enerji tüketimi, enerji kaynakları, yakıtlar konularında daha bilinçli olması ve bu konularda daha duyarlı davranmasını sağlayacak bilgiler içermelidir.*
   - *Konuya uygun görseller, açıklamalar ve metinler kullanılmalıdır.*
   - *Görsel, açıklamalar ve metinler uygun yerlere konulmalıdır.*

2. *Kamu spotunuzda ele aldığınız konuya hakim olmalısınız. Konunuz ile ilgili araştırma yaparken aşağıdaki noktalara dikkat ediniz.*

   - *Konunuz ile ilgili olarak öğretmeninizden, kitap, dergi, ansiklopedi, internet ve çeşitli yararlanabilirsiniz.*
   - *Internet araştırmalarında konu ile ilgili web sayfasından faydalanabilirsiniz. Web sitesinden içerik ve resimlere erişebilirsiniz.*
   - *Sahnelerinizi hazırlarken kendinizin yüklediği görsellerden, kendi ses kaydınızdan, video ve müziklerden ya da PowToon'daki hazır görsellerden, müzik ve videolardan faydalanabilirsiniz.*

3. *Sizlere dağıtılan hikâye tahtaları hakkında detaylı bilgi verilecektir. Grup olarak hikâye tahtasını doldururken dikkat etmeniz gerekenler aşağıda belirtilmiştir. Kamu spotunuzu hazırlarken hikâye tahtası üzerinde değişiklikler yapabilirsiniz.*
   - *Hikâye tahtasında belirtilen olayların sıralaması dikkatli şekilde oluşturulmalıdır.*
   - *Hangi bölümde hangi görselin kullanılacağı belirlenmelidir.*
   - *Kamu spotu videosunda kullanılacak tüm unsurlar dâhil edilmelidir.*

Kaynakça

Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(1), 7-18.

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi, 6*(16), 9-27.

Aktepe, V. (2015). 5.Sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerinin geliştirilmesine yönelik bir performans görevi uygulaması. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(4), 1511-1534.

Aktepe, V. (2015). 5.Sınıf öğrencilerinin sorumluluk değerinin geliştirilmesine yönelik bir performans görevi uygulaması. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(4), 1511-1534.

Arabacı, B. İ. ve Akgül, T. (2013). Elazığ ilinde uygulanan etkinlik temelli değer öğretimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi. 11*(25), 7-31.

Aslan, M. (2011). "İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler", *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Badur, S., Timur, B. veTimur, S. (2017). Fen bilimleri dersi öğretim programı'nın genel amaçlarının gerçekleşme derecesi hakkındaki öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 1*3(3), 471-497.doi: 10.17244/eku.331940

Baydır, E. (2018). "İngilizce öğretmenlerinin 2017 taslak İngilizce öğretim programında yer alan değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri", *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Beldağ, A. (2012). "İlköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" *Yayınlanmamış doktora tez,* Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Chowdhury, M. (2016). Emphasizingmorals, values, ethics, andcharactereducation in scienceeducationandscienceteaching. *Malaysian Online Journal of EducationalSciences, 4*(2), 1-16.

Çelik, Ö. ve Buluç, B. (2016). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 67-88. doi:10.17556/erziefd.325878

Çetin, H. (2016). "Dördüncü sınıf öğrencilerinin toplumsal değer Algılarının incelenmesi", Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Demirhan İşcan, C. (2007), "İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği", *Yayımlanmamış doktora tezi,* Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Deveci, İ. (2018). Türkiye'de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin UniversityJournal of theFaculty of Education, 14*(2).

Dilmaç, B. (2007). "Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması", *Yayımlanmamış doktora tezi*, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Dilmaç, B.(1999). "İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi verilmesi ve ahlaki olgunluk ölçeği ile eğitimin sınanması", *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Doğanay, A. (2006). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi, C. Öztürk. (Ed),*Değerler eğitimi* içinde (s. 255-286). Ankara: Pegem A Yayınları.

Halstead, J.M. (1996). Valuesandvalueseducation in schools. J.M. Halstead ve M.J. Taylor (Ed),*Values in educationandeducation in values*(s. 3-14). London: Falmer Pres.

Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2007). Üstün yetenekli çocukların değer yönelimleri ve eğitimleri. R.Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin (Ed), *Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu*içinde. İstanbul: DEM.

Kaptan (2015). "İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretimi", *Yayınlanmamış doktora tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karatay, R., Timur, S. ve Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(15), 234-264. doi:10.14520/adyusbd.709

Kayır, M. (2011). "Ortaöğretim öğrencilerinin değer algılarının incelenmesi: Eskişehir İli örneği", *Yayımlanmamış yüksek lisans tez*i, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Kunduroğlu, T. (2010). "4. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programıyla bütünleştirilmiş "değerler eğitimi" programının etkililiğinin incelenmesi*" Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 2*(2), 1-18.

Lena, P. (2012). Education in science: itsvaluesandthe role of thescientificcommunity. *RendicontiLincei, 23*(1), 13-16. doi:10.1007/s12210-012-0195-z

Lickona, T. (1999). Character education: Seven crucial issues. *Action in T each Education, 20*(4), 77-84. doi:10.1080/01626620.1999.10462937

MEB, (2005). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programı,* Ankara. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB, (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı.*Ankara. MEB.

MEB, (2017). *2017 fen bilimleri dersi taslak öğretim programı,* Ankara. MEB.

Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1*(1), 93-108.

Önder, M. (2011, Ekim). *Din ve temel değerler.* DeğerlerEğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Eskişehir.

Özcan, H., Oran, Ş., ve Arık, S. (2018). Fen bilimleri dersi 2013 ve 2017 öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmalı incelenmesi. *Başkent UniversityJournal of Education, 5*(2), 156-166.

Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(3), 217-239.

Selanik Ay, T.ve Dal, S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ürünlerine göre sorumluluk değeri algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22, 78-93.

Smyth, J.C. (1996). EnvironmentalValuesandEducation. J.M. Halstead& M.J. Taylor (Ed),*Values in EducationandEducation in Values* (s. 32-41). London, UK:Falmer Pres.

Tan, S. K. (1997). Moral valuesandscienceteaching: A Malaysianschoolcurriculuminitiative. *ScienceandEducation, 6*, 555-572.

Tekbıyık, A., ve Akdeniz A. R. (2017). *Fen bilimleri eğitimine değerler eğitiminin entegrasyonu üzerine bir değerlendirme.*[e- kitap sürümü]. http:// http://www.pegemindeks.netadresinden erişilmiştir.

Tozlu, N., ve Topsakal, C. (2007). Avrupa birliğine uyum çerçevesinde değerler eğitimi. *Toplum ve Değerler, 10*(11), 1449-1470.

Türk Dil Kurumu (2019). *Türk dil kurumu çevrimiçi sözlüğü*http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5aea221ee4ea68.85147907 adresinden erişilmiştir.

Yavuzer, H. (2009). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 19*, 499-522.

BÖLÜM II

PİYANO EĞİTİMİNDE ZİHİNSEL ÇALIŞMA VE EZBERLEMENİN ÖNEMİ

Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÖZER

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, Türkiye
e-mail: burcuozer@nevsehir.edu.tr, Orcid no: 0000-0002-9219-1291

1. Giriş

İnsan davranışları ve öğrenmesinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu pek çok araştırma sonucu kabul görmüş bir doğrudur. Bu boyutlar genel itibariyle bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardır. Dolayısıyla insan ve öğrenmesini anlamak, karmaşık ve sistematik planlama gerektiren bütüncül bir yaklaşım gerektirir. Eğitimin her alanında bütüncül temelli yaklaşımlar başarıya giden anahtar yöntemlerdir. Dolayısıyla müzik eğitiminin bir kolu olan çalgı eğitiminde de bu yaklaşım ve yöntemleri göz ardı etmek mümkün değildir.

Müzik, yapısı gereği insanın biliş, duyuş ve psikomotor davranışlarına etki eden bir sanat dalıdır. İster amatör ister profesyonel seviyede olsun müziğin bu etki faktörü bireyleri aynı boyutlarıyla fakat farklı düzeyde etkiler. Bu noktada müzik eğitiminin amacı önem taşımaktadır. Müziği meslek olarak seçen ve bir enstrümanda profesyonelleşme amacı taşıyan bireylerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde, bütünsel bir yaklaşım hedefleyen yöntemler uygulanmalıdır. Bu yaklaşım çalgı eğitiminin bir dalı olan Piyano eğitimi için de gereklidir.

Kamacıoğlu (1996), mesleki piyano eğitiminin genel hedeflerini; doğru nota çözme yeteneğini kazanabilme ve doğru ritimle çalmayı öğrenme, on parmağına hâkim olabilme, beyni ile parmakları arasında koordinasyon kurabilme, çoksesli duyma yeteneğini geliştirebilme, herhangi bir şarkının eşliğini doğru akorlarla, doğru fonksiyonlarla yapabilme, öğrendiklerini kendi başına denetleyebilme, nasıl öğretileceğini öğrenebilme, müzik zevkini ve görüşünü geliştirebilme, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarını geliştirebilme, bir başkasının söz konusu davranışlarını denetleyebilme olarak belirlemiştir (Akt Özer ve Yiğit, 2011, s. 40).

Piyano eğitimi her ne kadar enstrüman üzerinde uygulama ağırlıklı bir yaklaşım gibi algılansa da, kas ve merkezi sinir sistemi koordinasyonunun kusursuz işleyebilmesi ve başarının yakalanabilmesi için zihinsel çalışma süreçleri önem taşımaktadır. Bir performans piyanodan önce zihinde canlandırılıp kusursuzlaştırıldığı ölçüde icrasında başarı sağlanır. Piyanistin notadan, çalgıdan, gerginlikten bağımsızlaşıp zihninde canlandırdığı performansı çalışında uygulayabilmesi, saatlerce

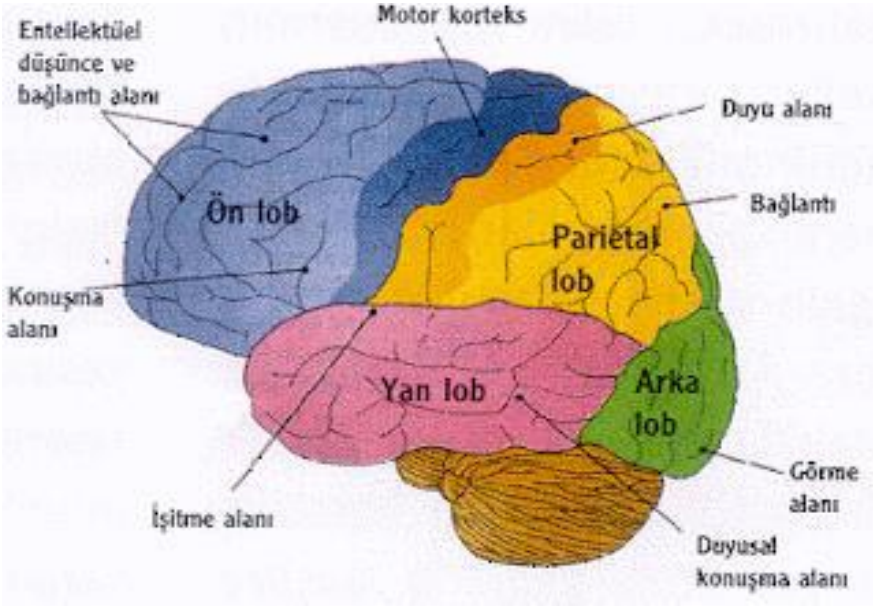
fiziksel çalışma yaparak dikkat eksikliği, ezberlenemeyen notaya sürekli bakarken kendini dinleyememe, teknik ve müzikaliteye dikkat edemeden yapılan çalışmalardan çok daha iyi sonuçlar verdiği pek çok araştırma sonucu ortaya çıkmıştır.

Latince mens (zihin) sözcüğünden türetilmiş olan İngilizce mental (zihinsel) sıfatı ile yine İngilizce training (çalışma) isminin birleştirilmesiyle oluşturulmuş 'mental training' kavramı Türkçede zihinsel çalışma, zihinde çalışma gibi anlamlara gelir (Uçar, 2019, s.1)

Bu zihinsel prova süreci, birkaç biçimi kapsayan bir beceri olarak değerlendirilmiştir ve bu süreç görseldir (piyanistler klavyenin üzerinde ellerini "görürler"), motor-kinestetik beceriye dayalıdır (piyanistler klavyeyi ve klavyenin üzerindeki parmaklarını "hissederler") ve bunlarla birlikte işitseldir. Tosoff, bu ifadeleri daha açıkça şöyle değerlendirmektedir: "bir piyanist zihninde pratik yaptığında, olasılıkla; yazılı müzik veya piyano tuşları üzerindeki ellerini (görsel), bir eser çalan parmaklarını ve tuşlara dokunma hissini (motor-kinestetik) ve melodiyi, armoniyi, ritmi, tınıyı, dinamikleri ve eserin diğer belirli bileşenlerinden oluşan müziğin sesini (işitsel imgeleme) imgelemektedir" (Zatorre, Halpern, 2005 ve Tosoff, 2012'den Akt. Okay, 2015, s.159). Bu araştırmada "mental training" kavramı "zihinsel çalışma" olarak kullanılacaktır.

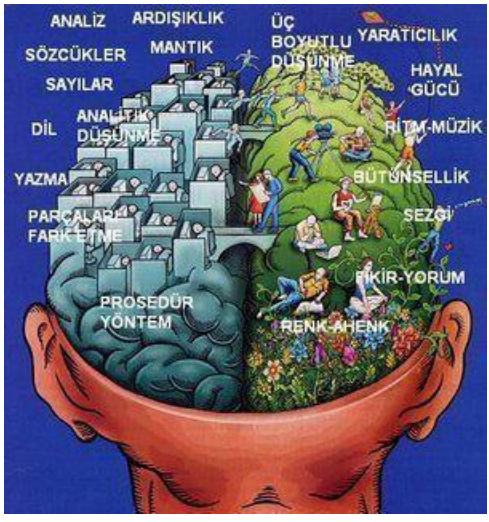
Piyanoda zihinsel çalışma ve ezberleme aşamalarına geçmeden önce beynin çalışma prensibi ve ezber için önem taşıyan bellek kavramlarından ve bilginin kazanılma ve öğrenilme sürecinden bahsetmek gerekmektedir. Günümüz öğrenme kuramları; öğrenme süreçlerini ve özelliklerini, öğrenmenin fonksiyonlarını belirleyen ilkeleri ve yasaları ortaya koymaya çalışmaktadır. Bireyin bilişsel öğrenme süreçlerini inceleyen kuramlardan biri olan bilgiyi işleme kuramına göre öğrenmenin gerçekleşmesinde ilk olarak duyu organlarına gelen fiziksel uyarıcılar duyusal kayıt yoluyla sinir sistemine girer. Duyusal kayıtta orijinal uyarıcıyı temsil eden bilgi, kısa süreli belleğe aktarılarak zihinsel tekrar yoluyla kodlanıp istenildiği zaman tekrar hatırlanmak üzere uzun süreli belleğe gönderilir. Bilginin kalıcı hale getirilerek yeni bilgilerin inşa edilebilmesi için bireyin yeni bilgileri mevcut bilgileriyle karşılaştırması ve yeni bilgilerle mevcut bilgiler arasında gerekli bağlantıları kurması gerekir. Bu işlemlerin gerçekleşmesi doğal olarak beyin tarafından sağlanır hızlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi ise beynin her iki yarım küresinin koordineli bir biçimde kullanılmasına bağlıdır (Senemoğlu, 2013, Balım, Evrekli ve Aydın, 2006, Uluorta ve Atabek, 2003).

Karmaşık bir yapıda olan beyni bilim adamları 4 bölüme (Loba) ayırmışlardır. Beyinde bulunan dört temel lob; arka lob (Occipital), ön lob (Frontal), yan lob (Pariental) ve şakak (Temporal) lobudur. Şekil 1'de beynin bu kısımları görülmektedir.



Şekil-1: Beynin Kısımları
(Kaynak: http://psikolojikarastirma.blogspot.com.tr/)

Beynin sağ yarım küresi sol tarafın, sol yarım küresi de sağ tarafın yönetiminde görevlidir. Yani vücudun sağ tarafından sol yarım küre, sol tarafından ise sağ yarım küre sorumludur. İnsanlarda beynin bu yarım kürelerinden birinin diğerine göre daha yoğun kullanıldığı bir durum söz konusu olmaktadır. Buna "beyin başatlığı" denir (Çakıroğlu, 2014, s. 11).



Şekil 2: Sol Ve Sağ Yarıküreler (Kaynak: Odabaşı, 2010, s.131)

Howard Gardner, beynin iki yarı küresi ve bunların müzikle olan ilişkisi üzerine yaptığı araştırmaların sonuçlarını Sanat, Zekâ ve Beyin başlıklı kitabında sunmuştur. Gardner yaptığı araştırmalardan yola çıkarak Müziğin temel olarak sadece sağ beyin fonksiyonları ile sınırlı olduğunu söylemenin doğru olmadığı sonucuna varmıştır. Beyin üzerinde yapılan çalışmalar sonucu "Analitik" ve "Küresel" yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Analitik yaklaşım, genel olarak bir bütünün ayrıntılı parçalarını ele alırken, Küresel yaklaşım bütünü görmekle ilgilidir

1.1.Analitik Yaklaşım: Enstrüman çalarken yapılan fiziksel hareketler, artikülasyonlar, notaların ve ritimlerin doğru çalınması, çalmadaki zamanlama beynin sol yarı küresi tarafından yönetilir. Beynin sol yarı küresi, bütüne değil parçaya odaklıdır ve genellikle tek seferde sadece tek bir şey üzerine odaklanır. Analitik fonksiyon aynı zamanda kas hareketlerinin ezberlenmesinden ve otomatikleşmesinden de sorumludur. Örneğin; bisiklete binerken denge kurmayı, pedal çevirmeyi düşünmeyiz, bu hareketler otomatikleşmiştir. Aynı şekilde piyano çalarken de el, oturma pozisyonunu düşünmeyiz, dizileri, ritimleri hatırlar ve tekrarlarız.

1.2.Küresel Yaklaşım: Analitik yaklaşımın aksine, küresel işlevleri yöneten beynin sağ yarı küresidir. Duyuşsal ağırlıklı olan bu bölüm müziğin stilini ve duygusunu sezgisel olarak anlamak içindir. İçsellikle bağlantılı beynin sağ tarafı yaratıcılık ve yorum yapabilme becerisini yöneterek doğal ve yaratıcı bir performansa etki eder. Küresel işlevsellikle, eserin bütününün içerisindeki her bir notanın veya her bir cümlenin farkına varırız. Bunun yanı sıra, beynimizin sağ yarı küresi, doğru parmak kullanımını veya doğru sesi çıkartıp, çıkartmadığımızı da kontrol eder (Green, 2015'den akt. Akkaya, 2017, s.12).

2. Bellek Türleri

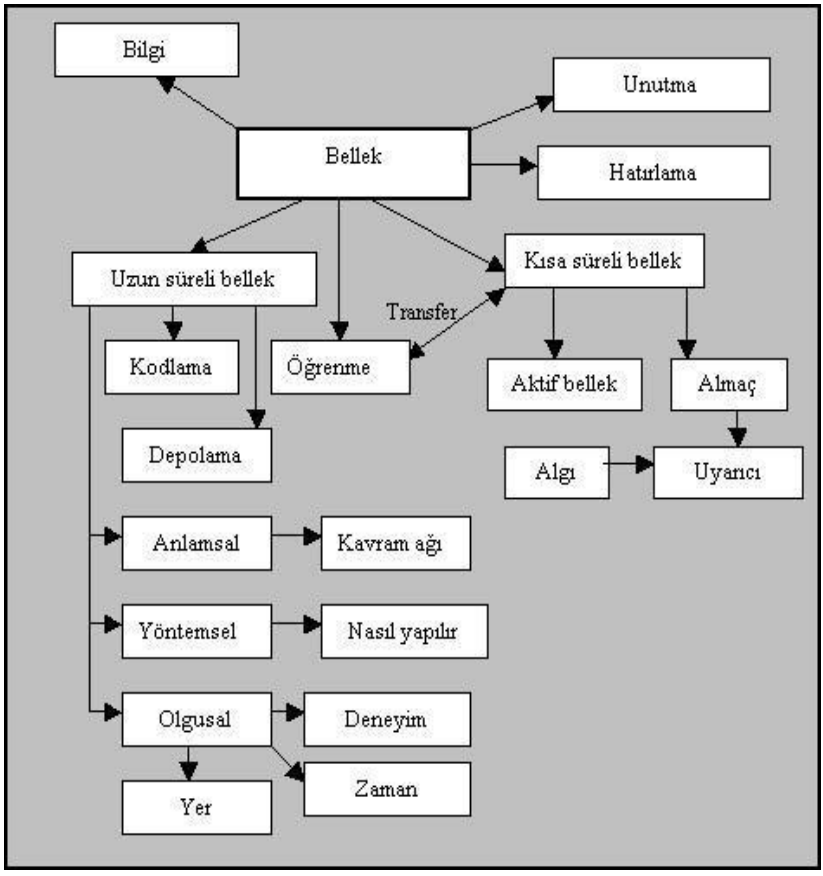
Beynin sağ ve sol küre çalışma prensipleriyle birlikte öğrenmeye etki eden en önemli faktörlerden biri de uyaranları algılamada farkındalık ve hafızada tutma süreçleridir. Bu noktada bellek kavramı ve çeşitleri önem taşımaktadır.

Pek çok araştırmacıya göre 3 tür bellek vardır. Bunlar duyusal bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellektir. Aşağıda bu bellek türleri açıklanmıştır (Senemoğlu, 2013: 272-286):

2.1.Duyusal Bellek: Duyu organlarına gelen uyarıcıların ilk algılandığı yerdir. Duyusal kayıt olarak da adlandırılan bu bellekteki bilgi uyarıcının bir kopyasıdır. Kapasitesi sınırsızdır. Duyusal belleğe gelen sınırsız uyarıcıdan sadece dikkat edilen bilgiler kısa süreli belleğe aktarılır. Bu geçişte dikkat ve seçici algı süreçleri süzgeç görevi yapar.

2.2.Kısa Süreli Bellek: İşleyen bellek, çalışan bellek olarak da adlandırılan bu bellek duyusal bellekten gelen sınırlı sayıdaki bilgiyi sınırlı bir süre için depolar. Ayrıca kısa süreli bellekte zihinsel işlemler de yapılmaktadır. Kısa süreli bellekte bilgi doğrudan üreticilere gönderileceği gibi zihinsel tekrar ve kodlama süreçleri ile uzun süreli belleğe de gönderilebilir.

2.3.Uzun Süreli Bellek: Bilginin sürekli depolandığı yerdir. Bu belleğin kapasitesi sınırsızdır. Anısal bellek, anlamsal bellek ve işlemsel bellek olarak ele alınan bölümleri vardır.



Şekil 3: Bilgiyi İşleme Süreci (Kaynak: https://docplayer.biz.tr/)

Bilgiyi işleme modelinin vurguladığı bellek türlerine gelen uyaranların algı düzeyine göre seçili öğrenme aşamasına geçme süreci şu şekilde işler: Bireyin beş duyu organına gelen dış çevredeki fiziksel uyarıcılar duyuşsal belleğe kaydedilir. Bireyin dikkat ve algı alanına girmeyen uyarıcılar kısa süreli belleğe henüz gönderilmeden duyuşsal kayıttan atılır veya burada kaybolur. Dikkat, tanıma, geçmiş bilgiler ve seçici algılama süreçlerinden geçenler ise kısa süreli belleğe gönderilir.

Buradaki bilgiler zihinsel olarak açık ve örtük tekrarlarla, kodlama ve adlandırmalarla uzun süreli belleğe gönderilir (Duman, 2015, s. 200).

Uzun süreli bellek; anısal bellek (episodic memory), anlamsal bellek (semantic memory) ve işlemsel bellek (procedure memory) olmak üzere üç temel bölümden oluşur. Anısal bellek, yaşantı içerisindeki olayların depolandığı kısındır. Olayların zamanı, geçtiği yerler, içinde bulunan kişiler, olayların akışı ve sonuçları anısal bellekte depolanır. Ağırlıklı depolama şekli zihinsel imgelem şeklindedir. Anlamsal bellek, uzun süreli belleğin kurallar, genellemeler, kavramlar, problem çözme becerileri gibi bilgilerin yer aldığı bölümdür. Anlamsal bellekte bilgi, farklı türlerdeki kodların ağ gibi birbirine bağlanmasıyla depolanır. Birçok psikolog, bir bilginin hem görsel hem de sözel olarak kodlanmasının anımsamayı kolaylaştırdığını kabul etmektedir. İşlemsel bellek, belli bir işlemin nasıl yapıldığına ilişkin bilgilerin saklandığı bellek bölümüdür. İşlemsel bellekte işlemlerin basamaklarının oluşması uzun zaman alır, ancak oluştuktan sonra anımsanması çok kolaydır. Örneğin; yüzmenin öğrenilmesi çok zaman alır ancak unutulmaz. İşlem ne denli çok yinelenirse o denli doğal tepkiye dönüşür (Subaşı, 1999).

Müziği öğrenmede ise zihinsel süreç ve ezberlemede kullanılan 4 çeşit bellek türü vardır (Haydon, 1996, s.342)

2.4. Görsel Bellek: Piyanoda ezberleme işleminin diğer bir yönü de görsel bellektir. Her insan farklı seviyelerde de olsa, görsel belleğe sahiptir. Birçok piyanist belli bir anda çalmakta olduğu müziğin, sayfanın üzerinde nerede yazılı olduğunu bilir. Bu bazıları için "sayfanın ortalarında" gibi belirsiz, bazıları için ise "dördüncü satırın üçüncü ölçüsünde" gibi kesin bir bilgi olabilir

2.5. İşitsel Bellek: Ezberleme işleminin istemsiz bir yönüdür. Bir piyano parçasını çalışırken, parçayı işitsel olarak öğrenmekten kendimizi alıkoyamayız. Çünkü çalışırken ürettiğimiz sesler, işitsel belleğimizde kendiliğinden depolanır. Bu sistemin güvenirliği, öğrencinin işitsel algısının gelişim seviyesine göre değişiklik gösterir. Her durumda ezbere çalarken yalnızca bu sisteme güvenmek.

2.6. Kinestetik Bellek: Kas belleği olarak da bilinen, bir parçayı çalarken duyulan fiziksel hisleri kaydeden sistemdir. Bu sistem, ezberleme işleminin belki de en önemli sistemidir. Fakat aynı zamanda en güvenilmez sistemi olduğunun da anlaşılması gerekir. Bunun nedeni, bedenimizin kinestetik olarak bilinçaltı bir seviyede tepki veriyor olmasıdır.

Çalgı performansı söz konusu olduğunda kinestetik bellek vazgeçilmez gibi görünse de öğrenciler bir eseri ezberlemek için sadece parmak ezberi kullanmanın tehlikeleri konusunda uyarılmalıdır. Bir

parçayı öğrenmek için tekrar tekrar çalmak, parçanın yapısının kavranmasını sağlamaz ve güvenilir değildir.

2.7. Teorik Bellek: Aslında bellek sisteminin ayrı bir alt sistemi olmamakla birlikte, yapıyı kavramakla ilişkilidir. Herhangi bir piyano parçasının tam olarak ezberlenebilmesi ancak parça üzerinde çeşitli analiz yöntemleri uygulanarak, parçanın yapısının her açıdan kavranmasıyla mümkündür. Bu analizler; "biçimsel yapı analizi, armonik yapı analizi, melodik yapı analizi, el pozisyonu analizi, dinamik yapı analizi" olarak sıralanabilir (Eroğlu 2010, s. 15).

3. Piyano Eğitiminde Zihinsel Çalışma

Piyano çalma, bir bütün olarak pek çok beceriyi içeren karmaşık bir eylemdir. Günümüzde psikoloji ve fizyoloji dalında yapılan araştırmalar karmaşık piyano becerilerinin yönlendirilmesinde bilişsel (zihinsel) sürecin çok önemli bir rol oynadığı sonucuna varmışlardır. Klöppel (2013)'e göre; müzik hareketlerinin sadece fiziksel olarak öğrenilmesi ve motor hareketler (otomatikleştirme) tek başına yeterli değildir. Motor hareketler, bir bütünün sadece bir kısmını oluşturur. Bedensel performans gerektiren hız, kuvvet, esneklik, koordinasyon gibi beceriler bile, tek başına bedensel faaliyetler olarak düşünülemez. Gerekli hareketlerin yönetiminde ve gerçekleştirilmesinde zihnin etkisi göz ardı edilemez.

Zihinsel çalışmaların en yoğun ve sistemli kullanıldığı alan spordur. Uygulama alanı ilk olarak spor psikolojisinde ortaya çıkan zihinsel çalışmalar, müzik araştırmalarına da aktarılmıştır. Spor psikolojisinde zihinsel antreman ilkelerinin müzik performansına aktarılması (Bellon, 2006), bir müzik ezberleme yöntemi olarak zihinsel çalışmaların etkisi (Rubin-Rabson 1941), çeşitli çalgılar açısından zihinsel çalışmaların müziksel bellek ve performans üzerindeki etkisi (Ross, 1985; Coffmann, 1990; Miklazewski, 1989; Theiler ve Lippman 1995; Holmes 2005; Sisterhen, 2005), bireysel ve toplu performansta zihinsel çalışmaların kullanımı (Galyen, 2006), zihinsel çalışmalar ve entonasyon ilişkisi (Ruotolo, 1997) bu çalışmalardan birkaçıdır. (Sever ve Çilden, 2012 s. 22).

Spordaki zihinsel çalışma araştırmaları bu birikiminin müzik performansına ve şan/enstrüman derslerine aktarılması sürecine en büyük katkıyı sunan isimlerden biri Ukraynalı Alman piyano pedagogu Prof. Tatjana Orloff-Tschekorsky'dir. Orloff-Tschekorsky'nin 1996 yılında yayımlanmış kitabı bu alandaki en önemli kaynaklardan biridir (Uçar, 2019).

Orloff-Tschekorsky, (2001)'e göre; zihinsel çalışma, gerçekleştirilecek olan etkinliğin zihinsel ön analizidir. Hangi etkinlik olursa olsun mutlaka ön bilgi ve tecrübenin önceden kazanılmış olması

şarttır. Diğer bir deyişle; söz konusu etkinlikleri, fiziksel olarak yapmak için gerekli bilgiye sahip olmadan zihinsel çalışma mümkün değildir. Örneğin; piyanoda bir eseri zihinsel olarak çalışabilmek için piyano çalmayı fiziksel olarak bilmek ayrıca teknik ve müzikal becerilerin yeterli düzeye gelmiş olması gerekmektedir. Bu öğrenme metodu, müzikte her türlü teknik ve yorumlama çalışmaları için uygundur. Birçok piyano öğrencisi, enstrüman çalışmayı, öğrenilmesi gereken hareketlerin sıklıkla tekrarlanması olarak adlandırırlar. Çalışılan esere tamamen hâkim olmak ve mükemmel hale getirmek için defalarca çalarak tekrar etme yöntemini kullanırlar. Önemli müzik pedagoglarından Carl Czerny ve Hanon gibi isimler de çalışma tavsiyesi olarak, çalışılan alıştırmaların 30-40 defa çalınarak tekrarlanması gerektiğini söylemişlerdir. Bilişsel psikolojiye göre ise; doğru antreman, kendi kendini gözlemlemeyi ve kendi kendini kontrol etmeyi gerektirir (Orloff-Tschekorsky, 2001'den Akt. Akkaya, 2017, s.17)

Piyano çalma mekanizmasının zihinsel temellerini ortaya koyan en önemli deneysel bulgular, Alman piyanist Oscar Raif tarafından elde edilmiştir. İnsan fizyolojisi ve merkezi sinir sisteminin çalışma prensiplerini aydınlatmak için yıllarca yürütülen pek çok deney, gerek piyanistlere gerekse bu eğitimi almamış insanlara uygulanmış ve çarpıcı sonuçlara ulaşılmıştır (Pruner, 1999'dan akt. Ömür ve Gültek 2013, s.421).

Genel düşünce olarak Raif, öğretmenlerin kendilerini öğrencilerinin parmak hızlarına odaklandığını ancak göz, kulak ve parmak koordinasyonuna odaklanmadıklarını gözlemlemiş, deneylerini öğrencilerin zihinsel hünerlerinin arttırılmasının parmak becerisinden daha büyük önem taşıdığını ve aslında parmak becerisinin zihinsel koordinasyona bağlı olduğunu ispatlamak amacıyla gerçekleştirmiştir (Gültek, 2004:17). Gerçekleştirilmesi istenen hareketlerin, yoğun bir konsantrasyonla zihinde canlandırılmasının, ilgili kas gruplarını aktivite ettiği uzun süredir bilinmektedir. İngiliz Doktor A. A. Carpenter 1873 yılında planlanan hareketleri aktif olarak yapmadan, sadece zihinde canlandırarak imgeleme ya da bu hareketlerin gözlenmesi yoluyla ilgili kas gruplarının uyarıldığını keşfetmiştir. Zihinsel canlandırma yoluyla kaslara iletilen ve çalışıyor hissi veren bu etkiye "Carpenter Etkisi" adı verilmektedir. Bu etki ilk keşfin ardından 50 yıl sonra, kaslara gönderilen elektrik akımlarıyla yapılan ölçümler sonucunda tam olarak kanıtlanmıştır (Klöppel, 2013).

Zihinsel çalışma, fiziksel deneyim olamadan yalnızca zihinsel olarak yapılan çalışmadır. Fiziksel çalışmanın mümkün ya da yeterli olmadığı durumlarda çalgı çalma, zihinde imgeleme ve tekrar yoluyla gerçekleştirilebilmektedir. Saatler boyunca çalgılarını çalışmaktan hoşlanmayan Rubinstein ve Horowitz gibi piyanistlerin, zihinsel

çalışmayı etkin olarak kullandıkları söylenir. Ayrıca nörolojik ve psikolojik çalışmalar, fiziksel deneyimle gerçekleşen spor ve sanat gibi dallardaki başarı kazanmış birçok ismin zihinsel çalışmayı etkin olarak kullandığını belirtir. Konu ile ilgili yapılan bir araştırmada, hayali bir piyanoda 2 saat boyunca çalışma yapan deneklerin beyinlerinde, aynı miktarda çalışmayı gerçek bir piyanoda yapan denekler ile aynı değişikliklerin oluştuğu gözlemlenmiştir (Kageyama 2012'den Akt. Özmenteş 2013 s. 442).

Zihinsel çalışma müzikte sistemleştirilmeden önce de pek çok piyanist tarafından uygulanmaktaydı. 20. Yüzyılın büyük piyanistleri içinde yer alan İdil Biret, oldukça geniş bir repertuara sahiptir. Rus piyanist Sviatoslaz Richter; Cesar Franck'ın piyano ve orkestra için yaklaşık yirmi dakika süren Variations Symphoniques adlı eserini Madrid'e giderken otobüs yolculuğu sırasında öğrendiğini, oraya vardığı gibi de ezbere çaldığını otobiyografisinde anlatan Arthur Rubinstein ve Walter Gieseking zihinsel çalışmayı yoğun olarak uygulamış müzisyenlerin en tanınmışlarıdır.

Gieseking (1963); otobiyografisinde zihinsel çalışmaya sıklıkla başvurduğunu şu şekilde anlatmıştır:

"Her zor eseri piyanoda çalarak öğrenmem, bunun yerine sadece notalarını okurum. Aynı şekilde uzun süre çalmadığım eserleri de hafızamda tutabilmek için notaları yakınımda bir yerlere koyup, zihnimde baştan sona canlandırarak çalarak tekrarlarım. Bu sırada, o esnada aktif olan parmaklar da belli belirsiz hareket ettirilebilir. Böylece beyinden gelen komutlar; fiziksel olarak piyano üzerinde çalıyormuşum gibi parmak hareketlerimin kontrolünü sağlıyor. Bu aktarım hiçbir aksaklık olmadan sorunsuz gerçekleşiyorsa, artık piyanoda çalışmaya gerek kalmıyor. Bu şekilde okuyarak öğrenme, sadece ezberlemenin en sağlam şekli değil, aynı zamanda tren seyahatlerinde geçen zamanı en iyi şekilde kullanmayı sağlayan bir yöntemdir" (Gieseking, 1963'den Akt. Uçar, 2019 s.5).

Orloff-Tschekorsky (2001)'e göre; piyanoda zihinsel çalışmada öğrenilmesi gereken eserin müzik hareketlerinin çok yavaş bir tempoda ve metronom eşliğinde, nota takip edilerek zihinde canlandırılması gerekmektedir. Eser, önce kısa bölümlere ayrılarak çalışma kolaylaştırılır, tempo yavaş yavaş arttırılır ve eser istenilen tempoya getirilir. Orloff sisteminin başlangıç aşamasında, zihinde canlandırma işlemi çok vakit aldığı için çalışmanın sürecini kısaltmadığı fakat parça içerisindeki uzun süredir alışılagelmiş çalışma yöntemleri ile üstesinden gelinemeyen problemlerin çözümünde büyük bir yarar sağladığı gözlenmiştir (Akkaya, 2017, s.24).

Orloff-Tschekorsky zihinsel çalışma sürecinin başında kendi deneyiminden yola çıkarak Friederich Chopin'in (1810-1849) op. 52 dört numaralı Ballade'ını seçmiş ve önce rahatlama egzersizlerini yaptıktan sonra piyanist daha önce hiç çalışmadığı bu eserin ilk altı sayfasını zihninde canlandırmaya başlamıştır. Eseri bölümlere ayırarak önce tek el, sonra iki el partilerini zihninde canlandırmış ve 45 dakikayı bulan bu zihinsel çalışma sonrasında eseri piyanoda çalmaya başlamıştır. Piyanist bu eserde daha önce enstrümanda hiçbir fiziksel çalışma yapmadan 45 dakikalık salt zihinsel çalışma sonrasında ulaştığı noktayı şu sözlerle açıklar: "Büyük bir şaşkınlıkla gördüm ki, 45 dakika sonunda eserin bu ilk altı sayfasını akıcı ve emin bir biçimde çalabilecek durumdaydım. Gerçek tempoya neredeyse ulaşmıştır" (Orloff-Tschekorsky, 2001, s.25 Akt Uçar, 2019 s. 17).

4. Piyanoda Zihinsel Çalışma Tekniğinin Aşamaları

Bu çalışma yönteminin üç aşaması vardır: Rahatlama Alıştırmaları, Zihinde Canlandırma ve Uygulama.

4.1. Rahatlama

Zihinsel çalışmaya mutlaka gevşeme, rahatlama egzersizleriyle başlanmalıdır. Bu durum gereksiz kasılmaların, düşünce ve kasların rahat bırakılarak öğrenmeye en uygun zeminin hazırlanasını sağlar. Bu nedenle piyanoda zihinsel çalışmaya başlamadan önce düşünce ve fiziksel olarak rahatlamak gerekmektedir. Rahatlama tekniği ile ilgili farklı yaklaşımlar vardır. Bunlar. Bunlar arasında en çok tercih edilenler; Johannes Heinrich Schultz tarafından geliştirmiş olan Otojen Gevşeme Egzersizleri ve Edmund Jacobson'un geliştirdiği Jacobson Progresif) Kas Rahatlatma Egzersizleridir.

Otojen gevşeme egzersizleri, oturarak ya da uzanarak yapılabilir. Oturma pozisyonunda; kafa aşağıya doğru eğilir ve kollar rahat bir şekilde bacakların üstüne konur. Uzanma pozisyonunda ise rahat bir şekilde sırtüstü yatmak yeterlidir ve gözler kapalı tutulur. Bu metot, kasların gevşemesine ve kan basıncının düzenlenmesine yardımcı olur. Nefes alışverişinin ve kalp atışlarının sakinleşmesini sağlar.

Jacobson kas rahatlatma tekniğinde belirli bir kas grubunu isteyerek germek ve sonrasında gevşetmek suretiyle, iki farklı durumu da bilinçli bir şekilde hissetmeyi öğrenmek esastır. Çoğu müzisyende, müzik icra ederken gereksiz ve engelleyici kas kasılmaları tespit edilmiştir. Bu egzersizler, gerekli kas aktivitelerine eşlik eden yorucu ve gereksiz kasılmaları fark etmemizi, duruşumuz ve hareketlerimiz esnasında gerçekleşen aşırı kasılmaları engelleyebilmemizi sağlar (Akkaya, 49-51).

Piyanist kendine en uygun rahatlama egzersizini seçip bunu alışkanlık haline getirmelidir. Bu şekilde rahatlama aşamasında verim alınarak zihinde canlandırma sürecine geçilebilir.

4.2. Zihinde Canlandırma

Zihinde canlandırma aşaması kas ve sinir sistemine etki eden önemli bir basamaktır. Çalışılan eserin notalarının, form yapısının, parmak numaralarının, teknik ve müzikal yönden tüm özelliklerinin çözümlenerek piyanoda çalınıyormuş gibi zihinde her ayrıntısıyla canlandırılması aşamasıdır. Motor hafıza zihinsel süreçle birleşerek kasları uyarır. Fakat bu noktada ön öğrenmeler ve piyanistik organların kinestetik hafızalarında bulunan aktarımlar önem taşımaktadır.

Müzik hareketleri zihinsel olarak çalışılmak istendiğinde, hafızaya alınmış olan hatıralar ortaya çıkar. Dolayısıyla hareketlerin kesinlikle doğru hayal edilmesi gerekir. Aksi halde hareketler hafızaya yanlış kaydedilir ve yanlış çalınır. Zihinsel canlandırma hatalarından kaçınmak için, çalışılan bölüm, zihinsel çalışmanın hemen arkasından enstrüman üzerinde çalınarak kontrol edilmelidir (Klöppel, 2013, s.31).

Langeheine (2004) zihinsel çalışma esnasında üç farklı şekilde "zihinde canlandırma" tekniği kullanılabileceğini belirtmiştir. Bunlar:

Parçayı Zihinsel Olarak Çalmak: Müzik hareketlerini, hareketlerin hissini (örneğin tel veya tuşlara dokunurken parmak uçlarını hissetmek) ve ortaya çıkan sesleri zihinde canlandırmak.

Notayı, Zihinde Bir Resim Olarak Görmek: Nota üzerinde yazan her ayrıntıyı (nüans, artikülasyon, süsleme vb.) zihinde canlandırmak, ezber çalışmaları için çok iyi bir yöntemdir.

Kişinin, Kendisini Sahnede Çalarken Hayal Etmesi: Bu yöntem konser veya sınav öncesi hazırlığı için oldukça faydalıdır. Kişi özgüvenle sahneye gelişini, sahnede iyi ve olumlu hisler taşıdığını zihninde canlandırır (Langeheine 2004'den Akt, Akkaya, 2017, s.38).

4.3. Uygulama

Zihinde her ayrıntısıyla canlandırma aşamasından sonra piyanoda uygulama aşamasına geçilir. Bu aşamada eserin zihinse canlandırılan temposuyla icrası yapılır. Eğer rahatlama ve zihinde canlandırma aşamaları motor hafızayla uygun şekilde desteklendiyse piyanoda eserin çalınma aşaması sorunsuz gerçekleşir (Klöppel, 2013). Zihinsel çalışmanın etkilerini deneysel süreçlerle ortaya koymaya çalışan Orloff-Tschekorsky, piyanoda sorunlar yaşayan ve çalarken hiçbir zaman takılmadan ve durmadan çalamayan bir öğrencisiyle zihinsel çalışma sürecine girmiş ve başarılı sonuçlar elde etmiştir. Buna örnek olarak öğrencisine daha önce hiç çalışmadığı Chopin'in op:10 no:12 etüdünü

vererek bu etüdü yaklaşık üç hafta zihinsel olarak çalıştırmıştır. Daha önce teknik anlamda sıkıntılar yaşayan öğrenci üç hafta yaptığı zihinsel çalışmanın ardından bu etüdü hatasız ve virtuoz bir tempoda kayıt altında belgelenerek icra etmiştir (Orloff-Tschekorsky, 2001'den Akt. Uçar, 2019).

Resim 1: Frederic Chopin, Etude Op.10 No:12 1-9. Ölçüler (Akkaya, 2019,s.43).

Bu esere yönelik çalışma aşamalarını ve zihinsel çalışma sürecini Orloff-Tschekorsky şu şekilde açıklamıştır (Orloff-Tschekorsky, 2001).

Chopin 12 No'lu etüdün 1'den 9. Ölçüye kadar belirlenen kısmı önce notadan okunur veya çalarak gözden geçirilme aşamasında parmak numaraları yazılır. Sonra bu 9 ölçü de kendi içinde daha küçük çalışma bölümlerine ayrılır. Bu bölümlerin kısalığı kişinin kendi çalışma yöntemine göre değişir fakat önerilen bu 9 ölçünü müzikal bütünlüğünü koruyarak iki ölçülük bölümlere ayırmaktır. Zihinsel çalışmanın ilk

aşaması olan rahatlama durumuna geçilir. Rahatlama sağlandıktan sonra, ilk olarak etüdün sol el notaları düşünülür ve bunların piyanoda çok yavaş bir tempoda çalındığı zihinde canlandırılır. Bu esnada her parmağın hareketi ve bu hareket sonrası ortaya çıkan sesler duyumsanmaya çalışılır. Bu esnada diğer piyanistik organların kullanımı da düşünülerek bilek ve omuzda meydana gelen değişiklikler imgelenerek hissedilmeye çalışılır. Bütün hareketlerin çok kolay, eforsuz ve rahat bir şekilde gerçekleştirildiği düşünülmelidir. Gerekli hâkimiyetin ve tonun sağlanabilmesi için basılan tuşun dibe kadar basıldığı hissedilmelidir. Rahatlama ve zihinde canlandırma aşamasından sonra uygulama aşamasına geçilir. Zihinde canlandırılarak çalışılan kısa bölüm piyano üzerinde çalınır. Eğer bu bölümün zihinde canlandırma aşaması doğru yapıldıysa ve çok uzun değilse muhtemelen ilk çalışta başarıya ulaşılacaktır. Eğer bu bölüm ilk denemede doğru çalınamadıysa yeniden denenmeli, bu tekrar da başarısız olursa tempo biraz düşürülüp bölüm daha küçük parçaya bölünerek yeniden çalışılmalıdır. Eğer ilk deneme başarılı olduysa tempo biraz daha arttırılabilir ve istenilen tempoya ulaşana kadar tekrar edilir. Bu aşamadan sonra diğer bölüme geçilerek yeniden rahatlama, zihinsel çalışma ve uygulama yapılır. Sol el çalışmasının ardından sağ ele geçilir ve süreç sağ el çalışması için uygulanır. Sağ elde bulunan akorları basarken parmak numaraları, parmak pozisyonları ve akorları bağlama hareketlerini ve bunları uygularken bilek ve omuzun durumu zihinde canlandırılır. Bunlarla birlikte akor sesleri zihinde duyumsanmaya çalışılır. Her iki elde de tek başına ayrıntılı bir şekilde çalışılıp başarıya ulaşıldıktan sonra iki el beraber çalışılmaya başlanabilir. Başlangıçta iki eli aynı anda düşünmek zor olabilir. Bu nedenle çok yavaş tempoda sadece birer ölçülük bölümlere ayrılarak çalışılmalıdır. Yeni başlayanlar için kesintisiz ve konsantre bir mental çalışma sadece 10 veya 20 dakika ile sınırlandırılır. Deneyim kazandıktan sonra bu süre, en fazla 45 dakikadır. Dinlenme zamanı ise en az 15 dakika olmalıdır.

5. Piyanoda Zihinsel Çalışmanın Ezbere Etkisi

Tüm bu anlatılanlar ışığında zihinsel çalışmanın bütüncül bir yaklaşımla bilişsel, duyuşsal ve pisikomotor öğrenme ve hafızaya alma sürecinde etkisinin önemi ortadadır. Piyanoda zihinsel çalışmanın aşamaları uygulanarak çalışılan bir eserin ezberlenmesi rahat olacaktır. Bu ezber sadece motor hareketlerle parmak ve kas hafızasında yer eden ezberden çok daha etkili ve kalıcıdır. Çünkü başta da değinilen beyinin her iki lobunu da devreye sokan bir çalışma ve hafızaya alma sürecinden geçmektedir.

Caine ve Caine (2002)'e göre; öğrenilen bilgilerin, geçici bir ezber olarak kalmayıp kalıcı hafızada dosyalanması ve ömür boyu kullanılabilmesi, beynin kapasitesinin artırılması için, beynin her iki

lobunun da öğrenme işine aktif olarak katılmasıyla mümkündür. Örneğin; kitap okumak beynin her iki lobunu da dengeli şekilde çalıştıran etkili bir faaliyettir. Çünkü kitap okurken beynin sol lobu, sözel kavramları kavrarken; sağ lob da bunları tasvir edip, şekil, imge ve yeni düşüncelere dönüştürür. Oysaki televizyon izlemek beynin sağ lobunu pasif bıraktığı için, beynin gelişimine pozitif bir katkısı olmamaktadır.

Piyanoda performans anlıktır ve yapılan hatalar geri alınamaz. Bu nedenle konser, sınav, yarışma gibi etkinliklerde yer alan piyanistler veya öğrenciler için bu anlık performansın en iyi şekilde sergilenmesi gerekmektedir. Sürekli tekrar yapılarak analiz edilmeden kapalı bir zihinle sadece motor hafıza tarafından ezbere alınan eserler, anlık performans sırasında dikkat dağınıklıkları veya yüksek kaygı ve heyecan düzeyinden ötürü yaşanabilecek unutkanlıklara neden olabilmektedir. Bu esnada kişi adeta uyanarak nerede olduğunun hafıza boşluğu içerisinde kaldığı yerden eseri toplamakta güçlük çekmektedir. Bu nedenle piyano eğitiminde motor hafızanın yanında bilişsel süreçlerin de devreye sokularak çalışılan eserin derinlemesine analiz edilip zihinsel çalışmaya alınması sağlam bir ezberi de beraberinde getirir.

Hareketleri herhangi bir fiziksel aktivite olmaksızın, sadece düşünce bazlı mental öğrenme tekniği, günlük hayatta pek çoğumuzun yaptığı basit bir zihinsel resmetme veya arzu edilen hayalin zihinde canlandırılması gibidir. Ancak mental çalışmadaki fark, gelişigüzel bir hayal kurmaktan öte; zihninizde resmettiğiniz eserinizi pozisyonlar, nüanslar ve cümleler gibi, birebir tüm gerçek kuralları ve varmak istediğiniz performans sonuçları ile canlandırıp hayal etmenize dayalıdır (Gül, 2015 s. 83).

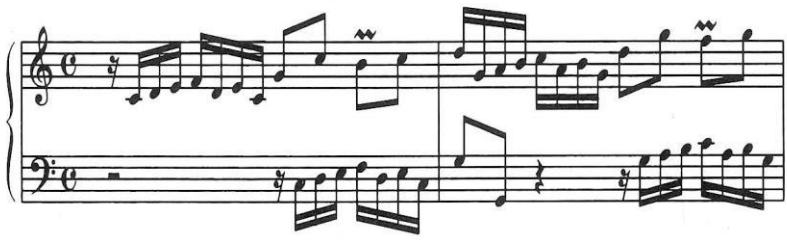
Günümüzde ezbere çalma becerisi, bir konser sanatçısının profesyonel becerisinin temel özelliğidir. Ezbere çalma; piyanistlerin olduğu kadar, diğer enstrüman solistlerinin, şarkıcıların ve şeflerin de profesyonel hayatlarının bir parçasıdır. Hatta öğrenci konserleri ve genç piyanistler için düzenlenen bölgesel yarışmalar bile, müziğin ezberlenmesini şart koşar. Diğer yandan, bellekten çalma mecburiyeti birçok müzisyen adayı için önemli bir engel teşkil eder. Bu mecburiyet en denetimli icracılar için bile bir endişe kaynağıdır. Hatırlamada kopukluklar sıklıkla meydana gelir ve bir performansı kazaya uğratıp, sanatçı için olduğu kadar dinleyici için de kötü bir deneyime neden olabilir (Chaffin, Imreh ve Crawford, 2002'den Akt. Gün Duru, 2013).

Ezber çalışmalarında motor hafıza tek başına yeterli olmamaktadır. Beynin motor merkezi, öğrenilen hareketin doğru veya yanlış olduğuna karar veremez. Sadece hareketin kayıt edilip gerçekleştirilmesini sağlar. Nota analizi ve işitsel algılama, genel olarak öğrenmeyi ve ezberlemeyi de hızlandıracaktır. Bir eserin notasında bulunan ayrıntılara dikkat edip

melodik ve armonik yürüyüşlerini işitsel olarak zihinde canlandırmak sağlam ezberin ve performansta hareketlerin akıcı ve doğru şekilde çalınmasına yardımcı olur. Analiz etme çalgı çalmada bilişsel bir taktiktir. Eserin tonu, ritmik yapısı ve temposu gibi özelliklerinin ortaya çıkarılması, olası zor pasajların belirlenmesi, benzer ve ayrı melodilerin belirlenmesi ve eserin armonik yapısının çözümlenmesi gibi etkinlikler çalışmadaki etkililiği arttıracak nedenler olarak görülebilir. (Klöppel, 2013, Özmenteş 2013 s. 442).

Ezber çalmak, unutma korkusuna neden olduğundan, sahneden kaygı duygusunun artmasını da tetikleyebilir. Performansa hazırlanırken çok iyi planlanmış bir çalışma programının izlenmesi, görsel, işitsel, motor ve analitik hafızanın bir arada kullanıldığı etkin bir ezberleme tekniğinin uygulanması güvenli ve sağlam bir ezberin oluşmasına katkıda bulunur. Bütün bu çalışma ve yapılan hazırlıklar sanatçının öz güvenini arttırır, dolayısıyla kaygı giderek azalır (Topoğlu, 2013, s.51).

Zihinsel çalışma yoluyla parça ezberleme metodunu ilk kullananlardan biri, Karl Leimer olmuştur. Leimer'e göre; notaların analiz edilerek her ayrıntısının çok iyi kavrandığı yöntemle hafızaya alınması zihinsel çalışma metodunun en önemli aşamasıdır.



Resim 2**.** J. S. Bach, Envansiyon no:1 (Akt. Akkaya, 2013, s.33).

Leimer, J. S. Bach'ın 1 numaralı iki sesli envansiyonunun, ilk iki ölçüsü üzerinde zihinsel ezber çalışmasını, öncelikle eserin tonuna ve ölçü sayısına dikkat edilmesi gerektiği, motiflerin belirlenerek, motif yapısının tarifiyle (onaltılık es ile başlayan yapı ve ard arda çıkıcı sırayla devam eden yapı) anlatmıştır. Aynı motifin sol elde gelmesi ve devamında beşli atlama ile sağ el partisinde duyulması, ardından sol elde aynı motifin giriş yapması eserin önemli özelliğidir. Bu şekilde analiz edilen her eserde görsel, motor ve duyuşsal hafızanın zihinde canlandırılması ile kalıcı ve etkili bir ezber çalışması yapılabilir (Klöppel 2013).

Klickstein (2009), zihinsel çalışmaların öğrenme, müzik performansı ve ezberleme gibi etkinliklerin birleştiği önemli bir yöntem olduğunu

belirttiği kitabında dörder maddeden oluşan iki temel süreci (1.imgeleme; 2.imgeleme ve uygulama) önermektedir. Örnek uygulama şu şekildedir:

Resim 3. Klickstein Mental Pratik Egzersizi (Akt. Okay, 2015, s. 163).

1. İmgeleme

a. ilk olarak piyanonun önüne oturulur. Resim 3'de görülen örnek ezgiyi çalmak için gereken notaların yerleri klavye üzerinde belirlenerek ezginin başladığı sol sesi çalınır ve metronom açılır.

Gözlerle nota takip edilirken zihinden ezginin notaları seslendirilir ve sanki piyanoda çalınıyormuş gibi havada sağ elin parmaklarıyla nota aynı anda çalmaya çalışılır.

c. Canlı ve birden çok algıya ulaşan bir deneyim yaratılır:: ezgi zihinde seslendirilirken düşünsel olarak çalınan piyanonun tuşları parmaklarda hissedilmeye çalışılır, müzikal dinamikler, gerilim ve rahatlamalar zihinde canlandırılır.

d. Örnek en az üç kere imgelenir. Her bir tekrarda daha gerçekçi ve temiz bir algılama elde etmeye odaklanılmalıdır.

2. İmgeleme ve Uygulama

a. Sağ el piyanoda ezginin başlangıç sesine göre yerleştirilir ve Resim 3'de verilen örneğin ilk ölçüsü piyanoda çalınıyormuş gibi imgelenir. Metronomla birlikte sesli şekilde "1 ve 2 ve" ifadesiyle sayılarak çalmaya hazırlanılır.

b. Çalma sırasında çalınan ölçüden önceki ölçü düşünülmelidir. Çıkıcı diziyi çalarken, inici dizi; inici diziyi çalarken de son iki ses düşünülmelidir. Son notaları çalarken ise çıkıcı dizi düşünülür ve bu şekilde devam edilir.

c. Bilinçsizce çalmaya çalışılmalıdır mutlak doğruluk takıntısından uzak, küçük ayrıntılara takılmadan mental hafızaya güvenilerek uygulama yapılmalıdır.

d. Birkaç defa tekrar yapılmalıdır. İlk çalma esnasında sadece notaların isimleri seslendirilir. Bundan sonra seslendirme bırakılır fakat mental olarak notaların isimleri içsel şekilde seslendirilmeye devam edilir. Her tekrarda notaların izlenmesi azaltılır. (Klickstein, 2009'dan Akt. Okay, 2015, s.163).

Sonuç

Piyano performansı yoğun bir çalışma gerektiren sürecin ardından ortaya çıkan sonuçtur. Bu sonucun başarılı bir şekilde sunulabilmesi için verimli ve amaca uygun olarak düzenlenmiş bir çalışma süreci gereklidir. Piyano performansı her ne kadar motor beceri ile göz önünde olsa da icracı için kas, merkezi sinir sistemi, otokontrol, duygular ve zihnin aktif olduğu zamanlardır. Dolayısıyla bu performans anına hazırlık da çok boyutlu yapıyı içeren bir çalışma programı ile başarıya ulaşabilir.

Piyano eğitiminde zihinsel hazırlığa dayalı çalışmalar motor beceri, kas ve sinir sistemini de etkilemekte ve piyano başında saatlerce yapılan çalışmalardan çok daha etkili sonuçlar vermektedir. Ayrıca zihinsel çalışma süreciyle eseri tüm yönleriyle analiz ederek yapılan ezberleme çalışmaları, motor hafızaya alınan ezberden daha kalıcı ve etkilidir.

Çalgı eğitiminde zihinsel çalışmalar ve hazırlık süreciyle ilgili yapılan çalışmalar sonucu bu yöntemin eğitim sürecine ve performansa etkili olduğuna dair sonuçlara varılmıştır. Sever ve Çilden (2012); "Çalgısal Belleğin Geliştirilmesinde Zihinsel Hazırlık Çalışmalarının Rolü" isimli çalışmasında zihinsel çalışmanın; keman eğitimi alan öğrencilerin çalgısal bellek düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Tekrarlamalı ölçümler modeli kullanılan araştırma sonucunda zihinsel çalışmaların öğrenci çalgısal bellek düzeylerinde büyük ölçüde artış sağladığı saptanmıştır. Ömür ve Gültek (2013); "Piyano Performansına Etki Eden Zihinsel Süreçler" adlı çalışmalarında, tarihsel süreç içerisinde gelişen ekollere ve piyano performansı ve eğitimine etki eden zihinsel süreçlerin gelişimine değinmişlerdir. Okay (2015); "Çalgı Eğitiminde Mental Pratik" isimli çalışmasında mental pratik uygulamalarını genel bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda daha etkili bir müzikal performans için fiziksel pratiklerin mental pratikle birleştirilmesi önerilmektedir. Akkaya (2017); "Mental Enstrüman Çalışma Tekniklerinin Gitar İcrasındaki Yararları" başlıklı tezinde öğrencilere ve profesyonel icracılara mental çalışma yöntemini tanıtmayı amaçlayarak tarihsel süreç ve yapılan çalışmalarla ilgili bilgiler vermiştir. Üstün (2019); Flüt Eğitiminde Zihinsel Çalışma Yapmanın Motivasyon, Tutum ve Görev Performansı Üzerine Etkisi" adlı deneysel çalışmasında zihinsel çalışmalarla 10 hafta desteklenen flüt eğitimi sonucunda zihinsel çalışma yapmanın flüt eğitiminde motivasyon, tutum ve görev performansı üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Uçar (2019); "Müzikte Zihinsel Çalışma (Mental Training) "Orloff-Mental-System" Metodları ve Zihinsel Çalışmanın Sunduğu Diğer Olanaklar Işınında Obua" adlı tezinde zihinsel çalışmanın kökeni, tarihsel gelişimi, müzik

performansında zihinsel çalışma ve çalışmanın etkilerini incelemiş, Obua icracıları için zihinsel çalışma kılavuzu oluşturmuştur.

Ayrıca yine piyano ve diğer çalgıların eğitiminde ve müzik eğitimi sürecinde ezberin önemine yönelik literatürde birçok çalışma mevcuttur. Uzunoğlu (2006); "Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Ezber Çalmanın-Söylemenin Öğrenci Başarısına Etkisinin Değerlendirilmesi" başlıklı tezinde; müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki bireysel çalgı öğretim elemanlarının ve öğrencilerin ezber tekniğini kullanımları, ezber çalma/söylemenin ders, konser, resital ve sınav başarılarına etkilerine ilişkin görüşlerini değerlendirmiş ve ezbere çalma/söylemenin eğitim sürecinde bireysel çalgı eğitimi derslerinde kullanılması gerekliliği, çalgı hâkimiyeti ve yorumlana yeteneğini arttırdığı yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Eroğlu (2010); "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Piyano Eserlerini Ezbere Çalma Başarılarında Analitik Ezberleme Yaklaşımının Etkililiği" başlıklı doktora tezinde, öğrencilerin piyano eserlerini ezbere çalma başarılarında analitik ezberleme yaklaşımının etkisini araştırmak için deneysel bir çalışma yürütmüştür. Deneysel süreç sonunda analitik ezberleme yaklaşımının müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin piyano eserlerini ezbere çalma başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Gün Duru ve Köse (2016) "Keman Eğitiminde Ezber Yöntemine Dayalı Bir Öğretim Programı Önerisi" başlıklı çalışmalarında, mesleki müzik eğitimi kapsamında keman eğitimi alan öğrencilerin eğitiminde ezberin önemine değinmişler ve 4 haftalık bir süreyi kapsayan ezber yöntemine dayalı bir program önermişlerdir. Kudatgobilik (2019); "Klasik Batı Müziği İcrasında Literatür Açısından Ezber Olgusu" adlı çalışmasında, literatür incelemesi yaparak güvenli bir ezberin oluşması için gerekli olan müziğin hafızaya alınma sürecini ve hafıza çeşitlerini incelemiş ve çalışma sonunda ezberi geliştirmeye yönelik analiz yapılması, hücreden büyük bölüme geçerek ezber çalışması, zihinsel çalışma ve nota yazımı gibi önerilerde bulunmuştur.

Tüm bu çalışmalar ışığında, piyano eğitiminde zihinsel çalışmalara yer verilmesi ve analitik ezberleme yöntemi ile eserin zihinde çalışılarak ezbere alınması ve bu çalışmalara yönelik bir eğitim-öğretim programına derslerde yer verilmesi önerilmektedir.

Piyano eğitiminde ve performans sürecinde zihinsel çalışmaya yönelik deneysel araştırmalar yapılmalı ve sonuçları değerlendirilmelidir.

Müzik eğitiminde zihinsel çalışma ve ezberin önemine dair seminerler düzenlenmeli, program modelleri geliştirilmeli, uygulamadaki görünümü değerlendirilerek geliştirilmelidir.

Kaynakça

Akkaya, T. (2017). *Mental Enstrüman Çalışma Tekniklerinin Gitar İcrasındaki Yararları.* Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Balım, A. G., Evrekli, E. ve Aydın, G. (2006). *Zihin haritalama tekniğinin fen ve teknoloji öğretimindeki yeri*. Avrupa Birliği ile Bütünleşme Sürecinde İlköğretim Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, TAKEV Özel İ.Ö.O, İzmir.

Caine, R. N., & Caine, G. (2002). *Beyin temelli öğrenme.* (G. Ülgen, Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Çakıroğlu, Ü. (2014). Evaluating students' perspectives about virtual classrooms with regard to Seven Principles of Good Practice, *South African Journal of Education*, 34(2), 1-19.

Duman, B. (2015). *Neden Beyin Temelli Öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Eroğlu, Ö. (2010). *Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Piyano Eserlerini Ezbere Çalma Başarılarında Analitik Ezberleme Yaklaşımının Etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gül, E. (2015). *Performans Hazırlık Yöntemleri*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.

Gültek, B. (2004). *Piyano Eğitiminde Varolan Eğitim Ekollerinin Felsefeleri ve Günümüz Çalışmalarında Kullanabilirlikleri Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşleri (G.Ü.G.E.F. Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gün Duru, E. (2013). *Keman Eğitiminde Ezber Yöntemine Dayalı Öğretim Programının Öğrenci Performansına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Gün Duru, E. ve Köse, H.S. (2016). Keman eğitiminde ezber yöntemine dayalı bir öğretim programı önerisi. İdil Dergisi, 5(24), 1163-1182.

Haydon, G. (1996). İnternalization via Memorization for the Intermediate Student. In J. Lyke, Y. Enoch and G. Haydon (Eds.). *Creative Piano Teaching* (p. 340-347). (Third edition). Champaign, Illinois: Stipes Publishing.

Klöppel, R. (2013). *Mentales Training für Musiker*, Kassel, Bosse Verlag,

Kudatgobilik, S. (2019). Klasik Batı Müziği İcrasında Literatür Açısından Ezber Olgusu. *Konservatoryum,* 6(1), 91-103.

Odabaşı, B. (2010). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep

Okay, H. H. (2015). Çalgı eğitiminde mental pratik. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, The Journal of International Education Science Yıl: 2, Sayı: 3, s.* 157-167

Ömür, Ö., Gültek, B. (2013). Piyano Performansına Etki Eden Zihinsel Süreçler. *International Journal of Human Sciences,* 10(1), 417 433.

Özer, B., Yiğit, N., (2011). Piyano Öğretiminde Deşifre Becerisinin Kazandırılması. Eskişehir *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 12(1), 39-49.

Özmenteş, S. (2013). Çalgı Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Kullandıkları Çalışma Taktikleri. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(2), 439-454.

Uzunoğlu, B. (2006). *Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Ezber Çalmanın-Söylemenin Öğrenci Başarısına Etkisinin Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lİsans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (23. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi

Sever, G. ve Çilden, Ş. (2012). Çalgısal belleğin geliştirilmesinde zihinsel hazırlık çalışmalarının rolü. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 15 - Sayı: 28*.

Subaşı, G. (1999). Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı- Bilgiyi İşleme Kuramı. *Mesleki Eğitim Dergisi,* 1(2), 27-36.

Topoğlu, O. (2013). Müzisyenlerde Sahne Korkusu, Sahne Korkusunun Nedenleri ve Sahne Korkusuyla Baş Etmede Kullanılabilecek Stratejiler. *E-Journal of New World Sciences Academy,* 8(1), 43-55.

Uçar, S. (2019). *Müzikte Zihinsel Çalışma (Mental Training) "Orloff-Mental-System" Metodları ve Zihinsel Çalışmanın Sunduğu Diğer Olanaklar Işınında Obua.* Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Uygulama Raporu. Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir

Uluorta, N. ve Atabek, E. (2003). Beyin eğitimi ve fen bilgisi laboratuvar öğretimindeki yeri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*, 295-304.

Üstün, E. (2019). Flüt Eğitiminde Zihinsel Çalışma Yapmanın Motivasyon, Tutum ve Görev Performansı Üzerine Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2019(52), 377-399. DOI10.21764/maeuefd.49442

İnternet Kaynakları

http://psikolojikarastirma.blogspot.com.tr/ erişim tarihi: 12.08.2020

https://docplayer.biz.tr/ erişim tarihi: 22.08.2020.

BÖLÜM III

SUZUKİ YAKLAŞIMINDA TONALİZASYON KAVRAMI VE ÖRNEK ÇALIŞMALAR

Dr. Öğr. Üyesi Gülşah SEVER

Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
e- posta: gulsah.sever@gmail.com, gsever@gazi.edu.tr
Orcid no: 0000-0003-0559-6993

"Ton, yaşayan bir ruha sahiptir."
Shinichi Suzuki

Giriş

İnsan, seslerden oluşan bir ortamda yaşar. Bu seslerin kalınlık- inceliği, yüksekliği- kısıklığı her saniyede birçok bilgi ve mesaj taşır. Galamian (2013, s.7)'e göre günlük konuşmada ünlü ve ünsüzlerin kullanımı ile sesin tınısı sürekli değişiklik göstermektedir. İyi bir konuşmacı sesini iyi kullanan, hitabeti güzel olan, önemli noktaları karşıya anlaşılır bir şekilde ileten kişidir. Aynı şekilde iyi bir müzik performansı da teknik ustalık ve bu ustalığın karşıya anlaşılabilir olarak aktarılmasını sağlayan yorumlama becerilerini içerir. Konuşma dilindeki ünlü sesler, kemanda başlangıcı ve bitişi yumuşak olan tona karşılık gelmektedir. Ünsüzler ise sol ve sağ elin basıncı ile vurgulu üretilen tona karşılık gelmektedir. Keman çalmada ünlü ve ünsüz bu tonların dengeli olarak çalınması önemlidir.

Kemanda ton üretiminde her ne kadar fiziksel yapı ve teknikten kaynaklanan benzerlikler bulunsa da her sanatçının ürettiği ton birbirinden farklılık göstermektedir. Kimi sanatçı indirgemeci bir yaklaşımla ton algısını daha mekanik alt bileşenlerle incelemekte, kimi ise daha bütünsel bir yaklaşım ile yaşam felsefesi olarak değerlendirmektedir. Suzuki (1979)'a göre ton, yaşayan bir ruha sahiptir ve güzel bir ton, güzel bir kalbin simgesidir. Bu iki aforizma oldukça derin anlamlar taşımaktadır. Selden (1980, s.49) bu cümleyi 'Ses, bir biçim olmaksızın yaşayan, yaşamın soluğudur' biçminde tercüme etmiş; Corina (1981) ise 'Müzik, kalbin sözsüz dilidir.' olarak çevirmiştir. Ton kişinin en hassas duygularının aktarımı için bir araçtır. Bir kişinin ürettiği ton, o kişiden bağımsız olarak düşünülemez. Suzuki, ses üzerine derin meditasyonlar yaparak, varoluş sebebinin keman sesini dinleme ve bu hassas tonları öğretme olduğunu belirtmektedir (Shepheard, 2012 p.22).

Suzuki'ye göre ruh ve nefes eğitimi müzik öğretim metodunun en önemli kısmıdır. Yay hareketi ve kontrolü en yüksek önem taşıyan becerilerdir. Bu beceriler, ruh ve nefes taşıyarak müzikal izlenimlerin oluşmasını sağlar. Bu konuda savaş sanatları ile uğraşan ustalar rahatlık, esneklik ve merkezlenme ile ilgili dersler yaparlar. Ağırlığı tüm vücuda yaymanın ve doğru nefes kontrolünün bedende ağırlık merkezini bulmaya

yardımcı olduğunu belirtirler. Suzuki'ye göre keman derslerinde omuz ve kollara güç vermek yerine öğrencilerden ağırlık merkezlerini bulmaya odaklanmalarını istersek doğal ve rahat bir duruş elde ederiz. Ruhu olmayan bir performans, kalbi ve tonu olmayan bir müziğe dönüşür. Sadece müzik için değil aynı durum kişiliğin şekillenmesinde ve tüm insanlığın hassas bir ruha sahip olmasında da geçerlidir (Hermann, 1981, s.192).

Suzuki, yaşamının sonuna kadar bu hassas ton duygusunun nasıl aktarılacağı ile ilgili fikirler üretmiştir. Bu fikirlerini "Tonalizasyon" terimi ile ifade etmektedir. Suzuki bu terimi üretirken ses eğitimcilerinin "vokalizasyon" çalışmalarından ilham almıştır. Ses eğitiminde her ders, repertuar çalışmasına geçilmeden önce sesi ısıtmak, sesin doğru yerini, doğru tınısını bulmak, repertuarda geçen teknik konuları daha temel egzersizlerle geliştirmek için vokal çalışmaları yapılır. Bu çalışmalar genellikle birkaç notadan oluşan bir motifin farklı şekillerde tekrarlanmasından oluşur. Suzuki'ye göre tüm şarkı söyleyenler vokalizasyon çalışmaları yapıyorlar ise tüm çalgı çalanlar da tonalizasyon çalışmaları yapmalıdırlar. Suzuki (1985, s.4)' e göre iyi ton üretiminin çalgı eğitimi sırasında doğal olarak geliştiğine ve öğretmenlerin keman tekniği üzerinde daha çok durmaları gerektiğine ilişkin genel bir inanç vardır. Suzuki ise öğrencilere iyi tonun nasıl üretileceği ile ilgili özel bir eğitim vermenin önemine inanır. Yetenek eğitiminde bir öğretmen, tellerden güzel bir tını ile ses üretme yöntemlerini ve doğru seslendirme bölgelerini öğrencilerine aktarmakla yükümlüdür (Hermann, 1981, s.176). Suzuki, bu amaçla derslerine tonalizasyon çalışmaları ile başlar. Öğrencinin çaldığı ilk tonalizasyon egzersizi bir ısınma çalışması olarak görülmez. Tam tersi bu çalışma öğrencinin hâlihazırdaki beceri ve içgörüsünün bir özetidir. Bu kısa çalışma ile Suzuki, öğrencinin beceri düzeyini analiz eder ve anında çalışma konularını belirler. Birçok egzersiz altı notadan daha azdır ve ders boyunca farklı şekillerde en az 20 kez tekrarlanır (Hersh, 1995, s.89). Koyanagi (1996, s.13), tonalizasyon çalışmalarının sadece iyi ton üretmek değil aynı zamanda rahat bir duruş tutuş ile enerjinin verimli kullanılmasını sağladığını belirtmektedir. Bu çalışmaları yapmaya başladıktan sonra kaç kez tekrar yaparsa yapsın yorgunluk yaşamadığını aktarmıştır.

Suzuki'nin çalgıdan üretilen ton kavramını odak noktası olarak alarak bütünsel teknik çalışmalar yaptığı tonalizasyon egzersizleri, onun yaklaşımını anlamakta oldukça önemlidir. Türkçe literatürde, Suzuki yaklaşımının oluşumunu, temel felsefesini ve uygulamalarını konu alan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırma ise daha detaylı teknik bir konu olan tonalizasyon çalışmaları ile literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle, Suzuki'nin farklı kaynaklarda yayınlanan tonalizasyon çalışmalarının derlemesi yapılmıştır.

Tonalizasyon Çalışmaları

Bu bölümde Suzuki'nin derslerinde kullandığı tonalizasyon çalışmalarından örneklere yer verilmiştir. Suzuki'nin tonalizasyon için kullandığı sayısız çalışma bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında farklı tutuş ve yaklaşımlar ile diğer keman eğitimcilerinin yöntemlerinden ayrılan çalışmalara öncelik verilmiştir.

1. Suzuki'nin Tonalizasyon Sınıflaması

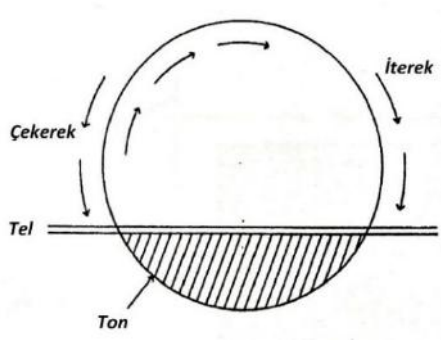
Suzuki, derslerinde duymak istediği tonları metaforlar yardımıyla somutlaştırmaktadır. Tonalizasyon kavramını da dört farkı düzeyde metafor ile açıklamaktadır (Hermann, 1981, s.177).

- *Su üzerinde yüzen örümcek:* Hafif, yüzeyde kayarcasına ilerleyen, yumuşak sesler.
- *Hipopotam:* Çok ağır, hantal, güzel olmayan cızırtılı ses.
- *Japon balığı:* Oldukça güzel ama çok küçük.
- *Tuna balığı (Ton balığı):* En çok istenen, güzel, güçlü, manevra kabiliyeti olan, hareketli, etkileyici.

Suzuki'nin en çok istediği tonu ifade eden 'Tuna Balığı'nın Türkçede 'Ton Balığı' olarak tercüme edilmesi güzel bir benzerlik oluşturmaktadır. Bu metaforlar yardımıyla derste öğrencilere geri bildirim vermek öğrenme ortamının da daha keyifli olmasını sağlamaktadır.

2. Çember Alıştırması

Çember alıştırması, Suzuki'nin tonalizasyon çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. İlk dersten itibaren önce sadece kollarla, sonra yay tutuşu için oluşturulmuş hafif materyallerle, sonra da yay ile birçok farklı şekilde çalışılmaktadır. Buradaki amaçlar, doğru yay tutuşunun korunması, yayın dengesinin sağlanması, daha yumuşak bir ton çıkarmak için hazırlık ve rahat bir beden ile çalma olarak özetlenebilir.



Şekil 1: Çember Alıştırması (Suzuki, 1977)

Suzuki (1977, s.2)'de bu egzersizin çalışma aşamaları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. *Keman olmadan:* Doğru yay tutuşunu yapın. Bütün kolunuzu kullanarak büyük bir çember çizin. Yayın ucu, topuğu ve dirseğiniz aynı doğrultuda hareket etsin.
2. Sonra, yayın ucunu izleyerek küçük daireler çizin.
3. Yayın uç kısmını sabitleyin ve dirsek ile dairesel hareket yapın. Bu sayede yayın elastik gücünden tam olarak yararlanmak mümkündür.
4. *Keman ile:* Bu hareketi kemanda boş telleri kullanarak yapın.

Bu alıştırmada yay, telin üzerinde yatay hareket etmez. Dirseğin dairesel hareketi ile telin içine doğru bir çizgi çizmelidir. Bu yumuşak ve derin bir ses elde edilmesini sağlar. Bu alıştırma kemana yeni başlayan öğrencilerden öğretmen eğitimi alan kişiler de dâhil olmak üzere her seviyede yapılmaktadır. Literatürde küçük öğrenciler için Twinkle Twinkle Little Star melodisi eşliğinde çeşitli yay oyunları bulunmaktadır (Up Like a Rocket | Suzuki Violin Viola PreTwinkle). Suzuki (1992), sonraki yıllarda bu çalışmaya benzer çalışmaları yayı baş aşağı olacak şekilde tutarak da yapmaktadır. Bu tekniğe ileriki bölümlerde yer verilecektir.

3. Doğru Kol Pozisyonu

Suzuki, doğru pozisyonun nasıl olacağını somutlaştırmak için çalgıyı farklı şekillerde tutma araştırmaları yapmıştır. Bu sayede farklı açılardan, farklı ağırlık ve denge durumlarında gözlem yapma şansı elde ettiğini belirtmektedir. Bossuat (2014)'e göre Suzuki, doğal ve zengin tınılı bir ses elde etmek için diğer keman ekollerinden farklı olarak dirsek açısının bedene daha yakın olmasını önermektedir. Bu açının ne kadar olması gerektiğinin somut bir ölçütü olarak da aşağıda fotoğraflardaki tutuş çalışmasını önermektedir.

Fotoğraf 1: Yay kıllarından tutularak sol telinde dirsek pozisyonunun bulunması

Fotoğraf 2: Yayın kıllarından tutularak mi telinde dirsek pozisyonunun bulunması.

Suzuki (1977), bu çalışmada parmakları yay çubuğu ve kıllar arasına yerleştirerek yay tutuşunu yaptırmaktadır. Yayı bu şekilde tutarak sessiz tel değiştirme ve tel atlama ile boş tellerde yay çekme çalışmaları önermektedir. Bu tutuş ile dirsek pozisyonu anlaşıldıktan sonra yayı normal şekilde tutarak aynı tel değiştirme ve yay çekme çalışmaları tekrarlanmalıdır.

Fotoğraf 3: Normal yay tutuşu ile sol telinde dirsek pozisyonu

Fotoğraf 4: Normal yay tutuşu ile mi telinde dirsek pozisyonu

4. Doğal Ton Üretimi

Doğal, yumuşak bir ton üretimi Suzuki (1985)'in tonalizasyon çalışmalarında ilk sıralarda yer alır. Doğal tonu anlamak için bir referans noktasına ihtiyaç vardır. Bu da tellerin parmakla çekilerek, bir yay baskısı olmaksızın oluşturduğu sestir. Suzuki doğal ses çalışmalarına aşağıdaki alıştırma ile başlar. Sonrasında bu alıştırmayı aynı telde kalarak birkaç notadan oluşan diziler ile ve farklı tel atlamaları içeren çalışmalar ile sürdürür. Suzuki'nin yaklaşımında her zaman kolaydan zora, basitten karmaşığa bir düzen gözlenmektedir.

Şekil 2: Doğal Ton Üretimi (Suzuki, 1985)

Suzuki (1985, s.6), buradaki alıştırmanın çalışma basamaklarını şöyle sıralamaktadır:

1. Farklı denemelerde hem sağ hem de sol el parmaklarınızı kullanarak teli çekin. Temiz bir pizzicato ses çalın ve ardından oluşan tınıyı dinleyin. Bu ses, doğal sesin oluşan ilk tonudur.
2. Yayınızı hazırlayın ve doğal tonu aklınızda tutarak benzer bir sesi yay ile çalmayı deneyin. Yay ile tele baskı uygulamayın. Yay kıllarını kontrollü bir şekilde tele yerleştirin. Sağ elinizi serbest ve rahat bırakın.
3. Doğal tonu yumuşak çalın ve piano (*p*) tınısı ile üretin. Pizzicatodan sonra oluşan tınının aynısını çalmak için defalarca çalışın.
4. Öncelikle kısa yaylarla başlayın. Gitgide yayın boyunu uzatarak aynı çalışmayı yapın (Hermann, 1981, s.188).

Bu çalışmada Suzuki, doğal sesin nasıl bir tınısı olduğuna ilişkin öğrencilerine bir fikir ve hareket noktası oluşturmaktadır. Aynı zamanda derin bir dinleme çalışması olduğu da gözlenmektedir.

5. Baş Aşağı Yaylar ile Denge

Suzuki'nin tonalizasyon çalışmaları içinde belki de en çok dikkat çeken çalışma baş aşağı yay çalışmasıdır. Suzuki (1992, s.4), yayı baş aşağı tutarak çalmanın öğrencilerin tonalizasyonunda büyük bir gelişim ile sonuçlandığından bahsetmektedir. Normal yay tutuşunda ağırlık topuk kısmında fazladır. Bu nedenle öğrenciler uç kısımda yayın dengesini kurmakta zorluk çekerler. Baş aşağı yayda ise ağırlık yayın uç kısmında toplanır ve zengin bir tını oluşmasını sağlar. Yeni başlayanlar ile bu şekilde çalışmak mümkündür. İkinci kitaptan itibaren de öğrenciler tüm parçalarını hem düz hem de baş aşağı yay ile çalarlar. Bu çalışma ileri seviye öğrenciler için de üretilen tonun karşılaştırması için kullanılabilir.

Fotoğraf 5: Baş aşağı yay tutuşu

Fotoğraf 6: Dirsek kontrolü

Suzuki, baş aşağı yay çalışması için aşağıdaki basamakları önermektedir:

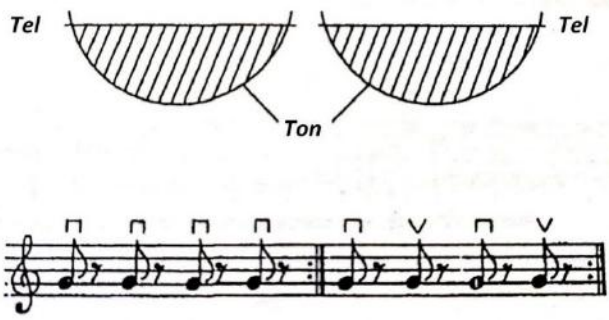
1. Fotoğraf 1 ve 2'de görüldüğü gibi sol elinizle sağ dirseğinizi tutun ve beraber hareket ettirin. Bu alıştırma, dirseğin çalışma prensiplerini öğrenmek için önemlidir.
2. Baş aşağı yayı taşımaya başlarken sağ dirseğin sabit olmasına dikkat edin. Yayın yönünü ve ağırlığını parmaklar ile hissedin. Serbest bıraktığınızda yay sol teline doğru aşağıya düşecektir.
3. Forte çalarken derin bir nefes alın ve yayı çekin. Yayın üst yarısı bu tonu oluşturacaktır.

Fotoğraf 7: Baş aşağı yay ile bütün yay pozisyonu

Bossuat (2014)'e göre bu çalışma ilk olarak yay tutuşu, yayın ağırlık merkezinde olacak şekilde yapılmalıdır. Bu sayede yayı dengelemek daha kolay olmaktadır. İlerleyen çalışmalarda yay tutuşu da daha aşağıya indirilerek zorluk derecesi arttırılabilir.

6. Dairesel Dirsek Hareketi ile Staccato Alıştırması

Staccato kelimesi, kısa, açıkça birbirinden ayrılmış yay ile teller birbirine sürekli temas ederek çalınan yay tekniğini ifade eder (Galamian, 2013 s.78). Suzuki için staccato yay tekniği en temel tekniktir. Kemana başlayan öğrenciler birinci kitap boyunca staccato tekniği ile çalarlar. Bossuat (2014)'e göre yukarıdan aşağıya kolun kendi ağırlığı ile doğal düşüşü staccato tonunu oluşturur. Özellikle yeni başlayan öğrencilerde beden rahatlığı kontrolü için staccato başlamak önemlidir. Bu teknik aynı zamanda durarak bir sonraki notanın hazırlanmasına da imkân verir. Suzuki'nin staccato hareketi yine dairesel yaylar ve dirsek kontrolü ile yapılır. Aşağıdaki şekilde staccato yayların tel üzerinde gösterimi yer almaktadır.



Şekil 3: Staccato yaylar (Suzuki, 1977)

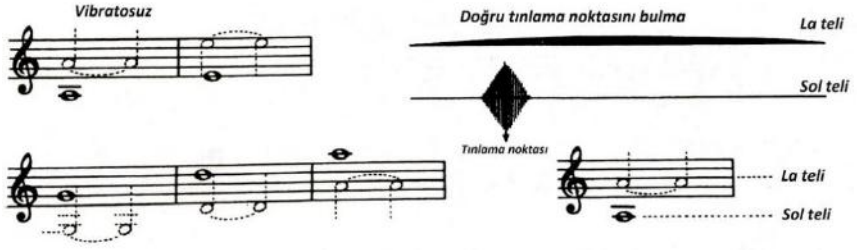
Suzuki (1977, s.4)'te bu egzersizin çalışma aşamaları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. *Keman olmadan:* Yay ile havada küçük çemberler çizin.
2. *Keman ile:* Yayın topuk kısmında küçük çemberler halinde hep çekerek çalın. Havada kullandığınız dirsek hareketini burada da uygulayın.
3. Dirsek yüksek olduğunda bu hareket küçük ve sert bir tını oluşmasını sağlar. Dirsek daha aşağıda olduğunda büyük ve sıcak bir ses oluşur. Hem forte hem de piano olarak bu çalışmayı yapın.
4. Bu egzersiz sayesinde yay dengenizi, parmakların hareketlerini dengeleyebilir ve daha yumuşak ısırtma sesleri elde edebilirsiniz.

Bu çalışma önce yavaş sonra giderek hızlanarak yapılabilir. Daha ileri düzeydeki öğrenciler baş aşağı yay tutuşu ile de yayın farklı bölgelerinde bu egzersizi deneyebilirler.

7. Tınlama Noktası

Suzuki, ton üretme çalışmalarını sadece yay üzerinde değil sol el üzerinde de uygulamıştır. Doğru ve temiz tınılı bir ses elde etmek için sol elde parmakların bastığı noktalar büyük öneme sahiptir. Ancak ince işitme ve parmak hassasiyeti isteyen bu konuda öğrencilere temiz sesi anlatmanın ve bu sesin kemandaki fiziksel etkilerinin somutlaştırılması önemlidir. Aşağıdaki çalışma da işitme hassasiyetini arttırmak ve doğru parmak basma yerlerini anlatmak amacıyla oluşturulmuştur.



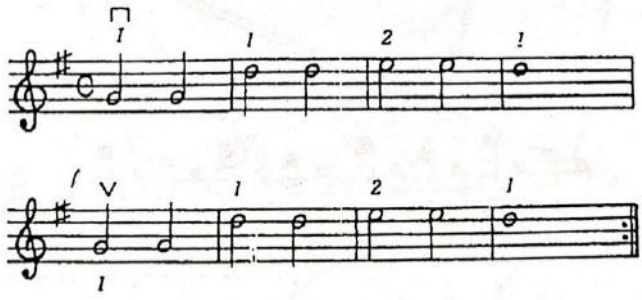
Şekil 4: Tınlama noktası (Suzuki, 1985)

Suzuki (1985, s.19) bu alıştırmada basılan seslerin diğer tellere etkisini gözlemleyerek başlar. 218, 219, 220, 221 ya da 222 Hertz'lik titreşimler insan kulağı tarafından neredeyse aynı algılanabilir. Ancak saniyedeki salınım 220 Hertz olduğunda, yani tam olarak La frekansı oluştuğunda tellerin salınımı da daha geniş olur. Bu nedenle Sol telindeki birinci parmak La sesi, tam olarak 220 frekans olduğunda boş tel olan ve 440 frekansa akortlanmış La sesi de kolaylıkla duyulur ve görülür biçimde biçimde titremeye başlar. Şeklin sol üst tarafındaki görsel bu etkiyi ifade etmektedir.

Sol telindeki birinci parmak La sesi, kemanda bu tınının en açık bir şekilde gözlemlendiği yerdir. Bu anlaşıldıktan sonra daha yüksek frekansları nedeniyle hareketi küçülerek gözlemlenmesi zorlaşan diğer seslere geçilebilir. Doğru yerin tam olarak bulunabilmesi için bu çalışma mutlaka vibratosuz yapılmalıdır.

8. Tonalizasyon Çalışması için bir Örnek

Suzuki metodunda ilk çalışılan parça "Twinkle Twinkle Little Star-Yaşasın Okulumuz" çeşitlemeleridir. Suzuki bu eseri sadece çalınıp geçilecek bir materyal olarak değil, defalarca farklı şekillerde tekrarlanarak çalma tekniğini ve tonalizasyonun temellerini oluşturan bir egzersiz olarak görür. Aşağıdaki egzersiz de aynı ezginin kısa bir çeşitlemesidir. Burada bütün yayda güzel ve büyük volümlü, koyu bir ton oluşturmak için çalışılır. Bu çalışmanın başarıya ulaşması için yayın neresinde olursanız olun aynı volümde ses üretmek gereklidir.



Şekil 5: Örnek tonalizasyon çalışması (Suzuki, 1977)

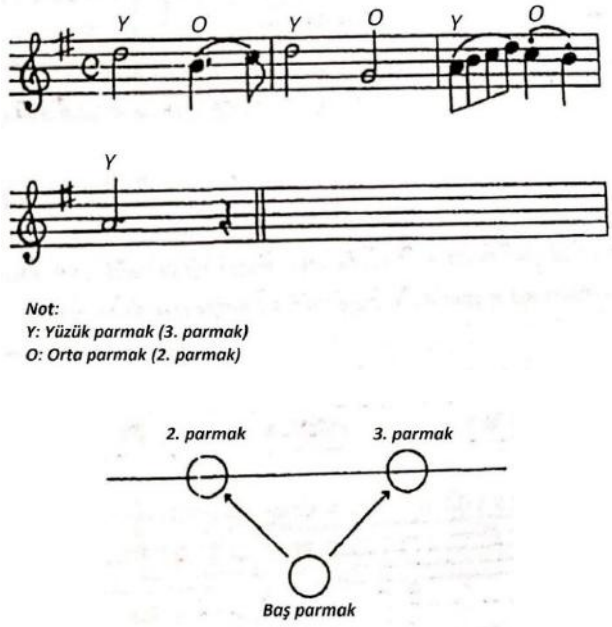
Suzuki (1977, s.10), bu egzersizin çalışma aşamalarını aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

1. Yayı ters çevirerek uç kısmından tutun ve bu egzersizi çalın.
2. Yayı normal tutuşa getirin ve aynı sesi üretmeye çalışın.
3. Yay tutuşunda işaret parmağını (1. parmak) kaldırın ve yine aynı sesi üretmeye çalışın.
4. Yay tutuşunda işaret (1. parmak) ve serçe parmağınızı (4. parmak) kaldırın ve yine aynı sesi üretmeye çalışın.
5. Yay tutuşunda orta (2. parmak) ve serçe parmağınızı (4. parmak) kaldırın ve yine aynı sesi üretmeye çalışın.
6. Yay tutarken sadece 2. parmak ve baş parmağınızı kullanarak aynı sesi üretmeye çalışın.
7. Yay tutarken sadece 1. parmak ve baş parmağınızı kullanarak aynı sesi üretmeye çalışın.
8. Bu çalışmaların tamamını her telde tekrarlayın.

Suzuki, bu sesi üretebilmek için yayı "Kreisler Otoyolu"nda kullanmanın önemini belirtir. İlerideki başlıklarda bu konuya daha geniş yer verilecektir.

9. İterek ve Çekerek Yaylarda Aynı Volümde Çalma

Bir önceki egzersizde yay tutuşunda farklı parmakları kaldırarak aynı volümde ses üretme çalışması yapılmıştır. Burada ise bu çalışmanın devamı olarak düşünülebilecek hem çekerek hem de iterek yaylarda aynı volümde çalma egzersizi yer almaktadır. Yay, yapısı gereği topuk kısmında ağır, uç kısımda ise hafiftir. Bu ağırlık durumu yayın kendi doğal seyrine bırakıldığında çekerek yayların daha güçlü, iterek yayların ise daha hafif olmasına neden olur. Bu egzersizde ise farklı parmak baskılarını kullanarak çekerek ve iterek yaylardaki bu farkın eşitlenmesi amaçlanmaktadır.

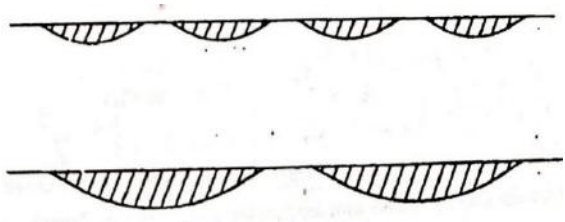


Şekil 6: İterek ve çekerek yaylarda aynı volümde çalma (Suzuki, 1977)

Bu egzersizde çekerek yaylarda 3. parmak ve baş parmak birlikte kullanılır. İterek yaylarda ise 2. parmak ve baş parmağın dengesi söz konusudur. Suzuki (1977, s. 12) bu egzersizde tüm parmakların yay üzerinde olduğunu ancak çekme ve itme durumlarında 2. ya da 3. parmağın diğerlerine göre daha fazla hissedilmesi gerektiği belirtmektedir. Bu her iki bacağınızın üzerinde de aynı dengeyi koruyarak yürümeye benzer. Egzersizin başarıya ulaşması için her yay yönünde aynı volümde ses üretilmesi gereklidir.

10. Casals'ın Tonalizasyonu

Suzuki, yaşamı boyunca başarılı müzisyenlerle tanışma fırsatı bulmuştur. Bu müzisyenlerden biri de ünlü viyolonsel sanatçısı Pablo Casals'tır. Suzuki (2010), Casals'ın 1961 yılında Tokyo stadyumunda, 5-12 yaş grubu 400 öğrencinin hep birlikte keman çaldığı bir konseri çok etkilenerek gözyaşları ile izlediğini anlatır. Konser bitiminde Casals sahneye çıkarak onurlandırıcı bir konuşma yapar. Suzuki ise Casals'a teşekkür ederek, uzun zamandır kendisinin öğrencisi olduğunu söyler. Casals şaşırarak daha önce Suzuki'yi tanımadığını söyleyince Suzuki "Her gün dinlediğim kayıtlarınız sayesinde sizin öğrencinizim" der (Hermann, 1981, s.36). Bu deneyim hem yeni müzikal fikirler hem de Suzuki metodunun dünyaya açılması ile ilgili süreci hızlandırmıştır. Suzuki (1977) tonalizasyon çalışmalarına Casals tonu olarak ifade edilen yay çalışmasını da eklemiştir. Bu tonalizasyonun görsel gösterimi aşağıda yer almaktadır.



Şekil 7: Casals'ın tonalizasyonu (Suzuki, 1977)

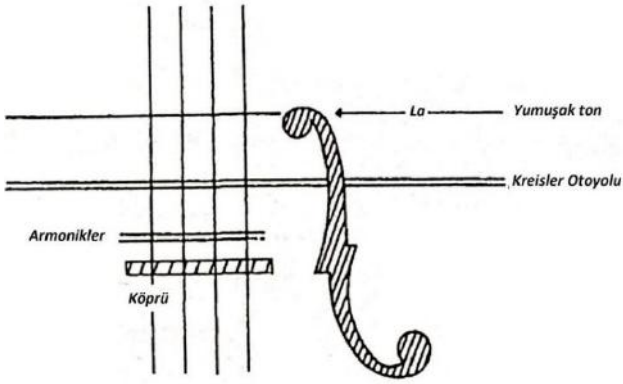
Şekilde görüldüğü gibi Casals'ın tonalizasyonu da Suzuki'nin temel aldığı çember tonu ile benzer bir görsele sahiptir. Burada aynı yay yönünde dalgalanmalar yapılmaktadır. Suzuki (1977, s.13) bu çalışmanın basamaklarını şu şekilde özetlemiştir:

1. Bu egzersizi ilk olarak bütün yayda "*PP*" (Pianissimo) nüansında çalın.
2. Yayın hızını değiştirmeden ton volümü üzerinde odaklanın:
   - Bunu yapabilmek için ikinci parmak ve baş parmak basıncı ile oluşan orta noktanın gücünü kullanmalısınız.
   - Dirsekle bağlantılı çember hareketi yapılması gereklidir.
3. Bu teknik yay ile ezgiler söylemenizi sağlar.

11. Kreisler Otoyolu

Suzuki'nin yaşamındaki en önemli kişilerden birisi de keman eğitimcisi olan Fritz Kreisler'dir. Flesch (2008) de Kreisler'in kemanda ton üretimi için kendine has bir tekniği olduğundan bahseder. Bu tonun oluşumunda kısa yaylar, güçlü yay basıncı ve sürekli derin vibrato kullanımı ön plana çıkmaktadır. Suzuki'nin ton ve seslere yönelik aydınlanması Kreisler'in kayıtlarını dinlemesi ile başlar (Shepherd, 2012,

s.22). Suzuki zaman zaman öğrencilerine "Öğretmeniniz kim?" diye sorar. Doğru yanıt "Kreisler" olmalıdır. Suzuki bir yardımcı, Kreisler ise gerçek öğretmendir. Suzuki, ses kayıtlarında Kreisler'in üretiği büyük volümlü ve güzel tonu kendisi de çalabilmek için uzun süren denemeler yapmıştır ve bulduğu seslendirme noktasına "Kreisler Otoyolu" ismini vermiştir. Seslendirme noktasının yeri aşağıdaki görselde yer almaktadır.



Şekil 8: Kreisler Otoyolu (Suzuki, 1977)

Şekilde görüldüğü gibi Kreisler Otoyolu, F deliklerinin en uç noktası ile köprü arasında yer alan bir bölgededir. Büyük ve volümlü güzel ton üretmek için en önemli beceri bu yolu bularak, bu yol üzerinde düz yaylar çekmektir. Çember çalışmasından itibaren burada bahsi geçen önceki çalışmalar bu tekniğin de altyapısını oluşturmaktadır.

Tartışma

Bu araştırmada keman öğretim yaklaşımlarından biri olan Suzuki yaklaşımında doğru ve güzel ses üretme anlamına gelen tonalizasyon kavramı ele alınmış ve örnek çalışmalara yer verilmiştir. Tonalizasyon kavramı, doğru duruş- tutuş alışkanlıkları, temiz ses üretme, yay teknikleri ve nüanslar gibi keman tekniğinin birçok konusunu içermektedir. Bu nedenle Suzuki, derslerinde öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre sayısız tonalizasyon çalışması üretmiştir. Bu çalışmalardan bazıları çağdaşlarının izlerini taşımaktadır. Bazıları ise Suzuki'nin kendi denemeleri sonucu ortaya çıkan orjinal egzersizlerdir.

Suzuki'nin çağdaşlarından farkı, kemanı çok farklı şekillerde tutmayı ve kullanmayı denemesidir. Yayı ters tutarak denge çalışmaları ve yay tutuşunu kıllardan yaparak dirsek pozisyonu bulma çalışmaları buna en büyük örnektir. Aynı zamanda içinde yetiştiği uzak doğu kültüründe yaygın olan savunma ve savaş sanatları öğretileri de bu denemeleri bedensel olarak desteklemektedir. Tonalizasyon başlıklı kaynaklarda yer almasa da grup derslerinde uygulanan yere yatarak ya da dizlerin üzerinde oturarak keman çalma, yürüyerek çalma, keman ve yay ile sessiz hareketler

yapma gibi çalışmalar ile öğrencileri zorunlu keman duruşundan farklı denemelere yönlendirmektedir. Bu sayede keman çalmayı günlük hayattaki hareketlerin bir parçası haline getirmektedir. Aynı zamanda keman çalma tekniğini de yürüme, durma, oturma, kalkma, diz üstünde durma, yere uzanma vb gibi her koşulda deneyerek müthiş bir deneyim yelpazesi oluşturmaktadır.

Suzuki'nin çağdaşlarından bir farkı da keman tekniği ve tonalizasyona ilişkin muğlak sayılabilecek kavramları somutlaştırmasıdır. Örneğin dirsek yüksekliği bir öğrenciye anlatılırken biraz aşağı, biraz yukarı gibi kavramlar kesinlik belirtmemektedir. Öğrenci derste doğru davranışı gösterse bile bireysel çalışmasında dirseğini ne kadar yüksek tutması gerektiğine ilişkin bir referans noktasına ihtiyacı vardır. Suzuki'nin önce yayın kıllarından yay tutuşunu yaptırdığı çalışma bu konuda öğrencilere içgörü oluşturacak somut bir referans olmaktadır.

Doğal ve zengin bir ton üretme genellikle yay kullanımı ile ilişkilendirilmektedir. Ancak istenen güzel tonu sol ve sağ el teknikleri birlikte oluşturmaktadır. Sol elde doğru frekans noktasını bulmak için de Suzuki kemanın akustik özelliklerine vurgu yaparak öğrencilere tınlama bakımından bir somut referans noktası sunmaktadır.

Suzuki, Pablo Casals ve Fritz Kreisler gibi 20. yüzyılın büyük virtüözleri ile tanışma fırsatı bulmuştur. Ancak bu kişilerle fiilen tanışmadan önce müzik kayıtlarını dinleyerek onların öğrencisi olduğunu söylemektedir. Derin dinleme ve ses üzerinde yaptığı meditasyonlar ile kayıtlarda üretilen tonların hangi yay hareketleri ile ve hangi yay bölgeleri ile çalınmış olabileceğini analiz etmiştir. Bu analizleri ile söz konusu tonalizasyonları görsellerle öğretilebilir hale getirmiştir. Suzuki yaklaşımının başarısının soyut olan müzik ve ton kavramını görsel, bedensel ve en önemlisi ruhsal düzeyde bir bütün olarak ele alıp, bu bütünsel yapıya göre tonalizasyon çalışmaları yapması sayesinde gerçekleştiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

Bossuat, C. (2014). *Suzuki metodu uygulamaları.* Suzuki keman eğitimi birinci seviye Sertifika Programı Yayınlanmamış Seminer notları. Suzuki Müzik Eğitimi Derneği, 21-25 Haziran, İstanbul.

Corina, J. (1981). *Man is a son of his environment.* Sunnyvale, CA: Kitzune Productions

Detroit Youth Volume (28.08.2019). *Up like a rocket, down like the rain.* https://youtu.be/tAlh5Xvtbfs bağlantısından 18.08.2020 tarihinde ulaşılmıştır.

Flesch, C. (2008). *The art of violin playing.* Revised edition. Carl Fisher Publications.

Galamian, I. (2013). *Principles of violin playing & teaching.* Dover Publications. NewYork

Selden, K. (1980). Words of Shinichi Suzuki. *Talent Education Journal*, Vol. 7, p.7.

Shepherd, L. (2012). *Memoires of Dr. Shinichi Suzuki: Son of his environment,* IP (Interactive publications) ProQuest Ebook Central,http://ebookcentral.proquest.com/lib/gazi-ebooks/detail.action?docID=1107427 29.09.2017 tarihinde ulaşılmıştır.

Suzuki, S. (1977). *Tonalization: Suzuki method report.* Talent Education Institute, Japan. International Teacher's Development Convention in Hawaii.

Suzuki, S. (1985). *Tonalization.* Alfred Publishing izni ile Zen-On Music Company, Tokyo, Japan.

Suzuki, S. (1992) The Suzuki method for developing superionr tone-Lessons in tone with the bow held upside down. *International Suzuki Journal* Vol. 3 no. 2. International Suzuki Association.

Suzuki, S. (2010). *Sevgiyle eğitmek: yetenek eğitimine yönelik mükemmel bir yaklaşım.* Çev. Dittgen, J. Alfred Publishing izniyle Porte Müzik, Istanbul, Türkiye.

Suzuki, S. (2016) *Suzuki keman okulu- Keman 2.* Çev. Övünç Yaman. Alfred Publishing izni ile Porte Müzik, İstanbul.

Hersh, S., S. (1995). *Music educator Shinichi Suzuki: His teacher development program and studio teaching*. Unpublished Ph. D. Dissertation. University of Minnesota.

Hermann, E. (1981). *Shinichi Suzuki: The man and his philosophy*. Summy Birchard Music. Miami USA

Koyanagi, T. (1996). My approach to tonalization. *International Suzuki Journal.* Vo. 7 (2). International Suzuki Association.

BÖLÜM IV

ANKARA'DA ÖZENGEN MÜZİK EĞİTİMİ VEREN KURUMLARA YÖNELİK ÇOK YÖNLÜ BİR İNCELEME*

Harun TEPELİ ** & Dr. Öğr. Üyesi Gözde YÜKSEL***

**Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye
e-mail: flutharun@hotmail.com, Orcid no:0000-0002-0591-2047

***Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye
e-mail: gcoskun@erbakan.edu.tr, Orcid no: 0000-0002-6619-275X

1. Giriş

Bulunduğumuz çağda değişen ve gelişen gereksinimler, ihtiyaçlar ve beklentiler bütün alanları etkilediği gibi toplumun büyük bir kesimine hitap eden eğitim alanını da etkilemiştir. Yaşanan bu gelişmeler sonucunda bilim, sanat ve teknolojinin karşılıklı etkileşimde bulunduğu yeni bir platform doğmuştur. Bu platformun ortaya çıkardığı ürünlerden biri de çağdaş eğitimdir. Çağdaş eğitimin bir kolu olan sanat eğitimi ve sanat eğitiminin de bir kolu olan müzik eğitimi toplumun büyük bir kesimini kucaklayan onların çok yönlü geliştirilmesine katkı sunan önemli bir alandır. Müzik eğitiminin nihai amacı; bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktır.

İnsan; doğan, büyüyen, gelişen, toplumsal ve kültürel bir varlık olarak kabul edilmektedir. Her insan doğuştan belli oranda müziksel bir yeteneğe sahiptir. Bu bakımdan insanın doğası gereği müziksel bir varlık olduğu kabul edilir. Doğumdan itibaren bireylere uygun öğrenme ortamları sağlandığında bireyin müzik alanında hızlı bir gelişim gösterdiği gözlenmiştir. Bu gelişim ile birlikte müzik, yediden yetmişe toplumun her kesiminin yaşamında belirli fonksiyonlar kazanmaktadır. Bu gelişim ve fonksiyonlar birey ve müzik arasındaki karşılıklı etkileşimin daha da gelişmesini sağlamış ve süreç içinde müzik alanının; genel, özengen ve mesleki olmak üzere üç ayrı alanda gelişmesine katkı sunmuştur. Genel müzik eğitimi toplumun her kesimine hitap etmektedir. Bu bakımdan müziğe ilgisi, isteği, yatkınlığı ve yeteneği ne düzeyde olursa olsun her birey genel müzik eğitimi almalıdır. Özengen müzik eğitimi, ilgiye, isteğe ve yatkınlığa bağlı olarak bireylerin müzik eğitimi ile ilgili ihtiyaçlarına cevap vermek için ortaya çıkmıştır. Bu müzik eğitimi türünde gönüllülük ve özgürce seçim ilkeleri temel alınmaktadır. Mesleki müzik eğitiminde ise, müzik ile ilgili istek, arzu, yatkınlık ve ilgili düzeyinden ziyade müzik ile ilgili belli düzeyde yetenek ve kapasite aranmaktadır. Bu bağlamda

* Bu Çalışma 1. Yazarın Ankara' daki Özengen Müzik Eğitimi Veren Kurumların Çok Yönlü İncelenmesi (2018) " başlıklı Yüksek Lisans Tezi'nden Üretilmiştir.

müzik eğitimine dâhil olmak için bireyler belirli sınavlardan geçirilir. Bireylerin mesleki müzik eğitimi alabilmeleri için belli koşullar altında eğitim almayı ve bu yönde davranışlar sergilemeyi kabul etmeleri gerekmektedir (Uçan, 1996, s. 126).

Bireylerin müzik eğitiminin herhangi birine dâhil olması ile; müziğin onu sarması, bireysel ve sosyal anlamda onu olumlu yönde etkilemesi mümkün olacaktır. Genç kuşakların eğitimlerinin önemsenmesi ve bu konuda atılımların gerçekleştirilmesi hem bireysel hem de toplumsal gelişmelerin önünü açmaktadır. Sanat eğitiminin bir dalı olan müzik eğitimi, bireylerin müzik ile kendini gerçekleştirmelerine fırsat sunarak toplumsal gelişime katkı sunmaktadır. Müzik eğitimi sayesinde bireyler müziksel davranışlar ve tutumlar kazanır. Bu kazanımlarını yaşamlarında uygulama fırsatı bulmuş olurlar. Müzik eğitiminin nihai amacı, kişinin eğitim sürecinde kendini tanımasına yardımcı olmak, kendi yeteneklerini tanıma ve geliştirmesine fırsat vermektir. Müzik eğitimi sayesinde bireyler, güzel ve estetik değerlere önem verir, onları korur ve bunu yaşamlarının bir amacı haline getirir. Müzik eğitimi ile tanışan bireylerin; diğer bireyler ile iş birliği yapma, onlarla etkileşim ve paylaşımda bulunma eğilimlerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Uslu, 2009, s. 816).

Müzik eğitimi bireyin sosyal gelişimine de katkıda bulunur. Sosyal gelişimini tamamlayan bireyler çevresi ile daha sağlıklı iletişim kurabilir ve çevresini olumlu yönde etkileyebilecek davranışlar sergileyebilir. Bu bakımdan müzik eğitiminin doğrudan bireylere dolaylı olarak da toplumun büyük bir kesimine olumlu yönde etkisinin bulunduğu söylenebilir. Müziğin bu güçlü yönünün farkında olan toplumlar, genel amaçları doğrultusunda; toplumun görüşlerini, düşüncelerini ve değerlerini müzikten en üst düzeyde yararlanarak genç kuşaklara aktarmaya çalışmaktadır. Bu bakış açısından hareketle, müziğin ve müzik eğitiminin toplum için son derece önemli olduğu söylenebilir. Verilen müzik eğitiminin niteliğine bağlı olarak bireyin davranışları toplumun genel amaçları doğrultusunda etkili bir şekilde geliştirilebilir. Bu nedenle, ülkemizde müzik eğitimi veren kurumlarda verilen eğitimin niteliğinin ve niceliğinin araştırılması son derece önemlidir.

1.1 Problem cümlesi

Araştırmada Ankara'daki Özengen Müzik Eğitimi Veren Kurumların Nicel ve Nitel Yönden Durumu Nedir? Sorusu araştırmanın problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Bu ana problem cümlesine aşağıda belirtilen alt problemlerle cevap aranmıştır.

1. Ankara'daki özengen müzik eğitimi veren kurumların faaliyet geçme yılı nedir?

2. Ankara'daki özengen müzik eğitimi veren kurumların eğitim verdiği öğrencilerin yaş grubu nedir?

3. Ankara'daki özengen müzik eğitimi veren kurumların öğretmen sayısı nedir?

4. Ankara'daki özengen müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitimi verilme durumu nedir?

5. Ankara'daki özengen müzik eğitimi veren kurumlarda eğitimi verilen çalgılar hangileridir?

6. Ankara'daki özengen müzik eğitimi veren kurumlarda eğitimi verilen müzik türleri hangileridir?

7. Ankara'daki özengen müzik eğitimi veren kurumlarda müzik teorisi, müziksel işitme ve solfej eğitimi verilme durumu nedir?

8. Müzik teorisi, müziksel işitme ve solfej eğitimi veren kurumların verdiği eğitime katılım düzeyi nedir?

9. Ankara'daki özengen müzik eğitimi veren kurumlarda bireysel ses eğitimi verilme durumu nedir?

10. Ankara'daki özengen müzik eğitimi veren kurumlarda koro eğitimi verilme durumun nedir?

11. Koro eğitimi veren kurumların eğitimi verilen koro türüne göre dağılımı nedir?

12. Ankara'daki özengen müzik eğitimi kurumlarının, kurumlara olan talep düzeyi nedir?

13. Ankara'daki özengen müzik eğitimi kurumlarının konser ve etkinlik düzenleme durumu nedir?

14. Konser ve etkinlik düzenleyen kurumların düzenledikleri etkinliklere dinleyici katılım düzeyi nedir?

15. Ankara'daki özengen müzik eğitimi veren kurumların teoride ve/veya uygulamada sıkıntı yaşadığı durumlar var mıdır? Varsa nelerdir?

1.2 Yöntem

1.2.1 Araştırma modeli

Bu çalışmada "Betimsel Tarama Modeli" kullanılmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte veya hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır" (Karasar, 1999, s. 77). Betimsel tarama modeliyle, ilgili kurumların, faaliyet geçmişi, hitap ettiği hedef kitle, görev yapan öğretmen sayısı, verilen eğitimin türü ve çeşidi, çok talep edilen ve tercih edilen

müzik türleri, kurumlarda düzenlenen programlara katılım düzeyi, halka açık konser ve etkinlik düzenleme durumu ve yönetici görüşlerine göre teori ve uygulamadaki sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır.

2.2 Evren- örneklem

Milli Eğitimi Bakanlığı'na bağlı özengen müzik eğitimi veren kurumların çok yönlü incelendiği bu çalışma, Ankara ilinde bulunan kurumlardan oluşmaktadır. MEB' ından elde edilen verilere göre Ankara'da Özengen müzik eğitimi verme yetkisine sahip 54 kurum bulunmaktadır. Bu kurumların tamamına ulaşılmış fakat 2 tanesinin kapatıldığı, 4 tanesinin de müzik eğitimi dışında diğer sanat dallarına yönelik eğitim verdiği anlaşıldığından araştırmanın yapıldığı dönemde aktif olarak müzik eğitim vermekte olan 48 özengen müzik eğitim kurumu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sadece Ankara'da gerçekleştirildiği için tüm evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma örneklemindeki özengen eğitim kurumlarının 41'i 6-14 yaş grubundaki çocuklara, 6'sı 15-18 yaş grubundaki gençlere ve 4'ü ise yaş sınırlaması olmaksızın tüm yetişkinlere müzik eğitimi vermektedir. Özengen eğitim kurumlarının listesi Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınarak araştırma ölçme araçları uygulanmıştır. Bu aşamada kurumda bulunan yönetici ya da yönetici yetkili kişilerle yüz yüze görüşülerek görüşme formu uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu uygulanmadan önce gerekli izinler alınmıştır.

2.3 Verilerin toplanması

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, Ankara ilinde bulunan özengen müzik eğitimi veren kurumlar hakkında bilgi toplamak için araştırmacı tarafından bir görüşme formu geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Görüşme formu alan yazındaki çalışmalardan (Turan & Yüksel, 2018) esinlenerek geliştirilmiştir. Görüşme formundaki sorulara yönelik alan uzmanı görüşü alınmış, alan uzmanı görüşleri doğrultusunda önceden yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular yer almaktadır.

2.4 Verilerin analizi

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, Ankara ilinde özengen müzik eğitimi veren kurumların görüşme formunun birden on beşinci soruya kadar vermiş olduğu cevaplar yüzde-frekans analizi ile incelenmiştir. Yüzde frekans analizleri SPSS 24. 0 kullanılmıştır.

Görüşme sorularında yer alan açık uçlu sorunun analizinde "içerik analizi" tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerin derinlemesine analizinin yapılarak kavramsallaştırılması, mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve veriyi açıklayan temalara ulaşılması sürecidir. İçerik analizi yönteminin temel amacı; "toplanan verileri açıklayabilecek

kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır." (Yıldırım & Şimşek, 2000, s. 227). Analiz sürecinde katılımcıların özengen müzik eğitimi veren bir kurum olarak teoride ve/veya uygulamada yaşadıkları sıkıntılara ilişkin ifade ettikleri görüşler kodlanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde Ankara ilinde bulunan özengen müzik eğitimi kurumlarının görüşme sorularına vermiş olduğu cevaplar yüzde-frekans analizleri ile incelenerek raporlanmıştır.

3.1 Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın bu sorusunda, araştırmaya dâhil edilen kurumların faaliyete geçme yılı sorulmaktadır. Bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo- 1: Ankara ilinde bulunan özengen müzik eğitimi veren kurumların faaliyete geçme yılına göre dağılımı

YILLAR	f	%
1985	1	2.0
1989	1	2.0
1994	1	2.0
1995	1	2.0
1996	1	2.0
1997	1	2.0
1998	1	2.0
2001	3	6.2
2003	3	6.2
2004	2	4.1
2005	1	2.0
2006	2	4.1
2007	1	2.0
2008	3	6.2
2009	2	4.1
2010	6	12.5
2011	3	6.2
2012	2	4.1
2013	5	10.4
2014	3	6.2
2015	2	4.1
2016	2	4.1
2017	1	2.0
TOPLAM	48	100

Tablo 1 incelendiğinde, Ankara ilinde bulunan ve araştırmaya dâhil edilen Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özengen müzik eğitimi veren kurumların faaliyete geçme yılının 1985 ile 2017 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen kurumların büyük bir oranının

2010 (%12,5), 2013 (%10,4) ve 2008 (%6,2) yıllarında faaliyete geçtiği belirlenmiştir. Özellikle, 2009-2016 yılları arasında Ankara ilinde bulunan özengen müzik eğitimi veren kurumların sayısının arttığı gözlenmiştir.

3.2 İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Bu araştırma sorusunda kurumlarda eğitim alan öğrencilerin yaş grupları sorulmaktadır. Bulgular Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo- 2: Araştırmaya Dâhil Edilen Kurumların Hizmet Verdiği Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş Grubu	f	%
ÇOCUK (6-14)	41	85.4
GENÇ (15- 18)	4	8.3
YETİŞKİN	3	6.2
TOPLAM	48	100

Tablo 2 incelendiğinde, Ankara ilinde bulunan özengen müzik eğitimi veren kurumların %85,4'ünün çocuk, %8,3'ünün genç ve %6,2'sinin ise yetişkinlere yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu kurumların büyük bir oranının çocuklara yönelik hizmet verdiği belirlenmiştir.

3.3 Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Bu araştırma sorusunda ise araştırmaya dâhil edilen kurumlarda çalışan öğretmenlerin sayısı sorulmaktadır. Bulgular Tablo 3'teki gibidir.

Tablo-3: Araştırmaya dâhil edilen kurumların çalıştırdıkları öğretmen sayısına göre dağılımı

Öğretmen Sayısı	f	%
2	2	4.1
3	7	14.5
4	15	31.2
5	11	22.9
6	3	6.2
7	1	2.0
8	3	6.2
9	1	2.0
11	1	2.0
14	1	2.0
15	1	2.0
17	1	2.0
18	1	2.0
TOPLAM	48	100

Tablo 3 incelendiğinde, Ankara ilinde bulunan özengen müzik eğitimi veren kurumların çalıştırdığı öğretmen sayılarının 2 ile 18 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Özengen müzik okullarının büyük bir oranın 4 öğretmen çalıştıran (%31,2), 5 öğretmen çalıştıran (%22,9), 3 öğretmen çalıştıran (%14,5) olarak belirlenmiştir.

3.4 Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Bu araştırma sorusunda Ankara İlinde bulunan özengen müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitimi verilme durumu sorulmaktadır. Bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo- 4: Araştırmaya dâhil edilen kurumların çalgı eğitimi verilme durumuna göre dağılımı

Çalgı Eğitimi Veriliyor	f	%
Evet	48	100
Hayır	-	-
TOPLAM	48	100

Tablo 4 incelendiğinde, Ankara ilinde bulunan özengen müzik okullarının tamamında çalgı eğitimi verildiği anlaşılmaktadır.

3.5 Beşinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Bu araştırma sorusunda ise Ankara'da bulunan özengen müzik eğitimi veren kurumlarda eğitimi verilen çalgıların hangileri olduğu sorulmaktadır. Bulgular Tablo 5'te gösterildiği gibidir**.**

Tablo- 5: Araştırmaya dahil edilen kurumların eğitimi verilen çalgı türüne göre dağılımı

Çalgılar	f	%
Piyano	43	79.6
Keman	39	72.2
Gitar	38	70.3
Flüt	25	46.2
Viyolonsel	18	33.3
Bateri	15	27.7
Bağlama	11	20.3
Ud	3	5.5
Kanun	2	3.7
Viyola	1	1.8
Ney	1	1.8
Akordeon	1	1.8
Kemençe	1	1.8
Saksafon	1	1.8

Tablo 5 incelendiğinde, Ankara ilinde bulunan özengen müzik eğitimi veren kurumlarda sırası ile çalgı eğitimi olarak en çok; piyano (%79,6), keman (%72,2), gitar (%70,3), flüt (%46,2), viyolonsel (%33,3), bateri (%27,7), bağlama (%20,3), ud (%5,5) ve kanun (%3,7) eğitimi verildiği anlaşılmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen kurumların özellikle piyano, keman ve gitar eğitiminin ön planda olduğu belirlenmiştir.

3.6 Altıncı alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Bu araştırma sorusunda Ankara'da bulunan MEB'e bağlı özengen müzik eğitimi veren kurumlarda hangi müzik türlerinde eğitim verildiği sorulmaktadır. Bulgular Tablo 6 da görülmektedir.

Tablo- 6: Araştırmaya dâhil edilen kurumlarda verilen müzik eğitiminin müzik türüne göre dağılımı

Müzik Türü	Verilme Durumu	f	%
TÜRK HALK MÜZİĞİ	Evet	11	22.9
	Hayır	37	77.0
TÜRK SANAT MÜZİĞİ	Evet	17	35.4
	Hayır	31	64.5
POPÜLER MÜZİK	Evet	34	70.8
	Hayır	14	29.1
KLASİK BATI MÜZİĞİ	Evet	42	87.5
	Hayır	6	12.5
CAZ MÜZİĞİ	Evet	10	20.8
	Hayır	38	79.1

Tablo 6 incelendiğinde, Ankara ilinde bulunan özengen müzik eğitimi veren kurumların %22,9'unda THM, %35,4'ünde TSM, %70,8'inde Popüler müzik, %87,5'sinde klasik batı müziği ve %12,5'inde ise caz müzik eğitiminin verildiği anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan okullarda, özellikle popüler müzik ve klasik batı müziği eğitiminin ön planda olduğu belirlenmiştir.

3.7 Yedinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın bu sorusunda ise Ankara'da bulunan özengen müzik eğitimi veren kurumlarda müzik teorisi, müziksel işitme ve solfej eğitimi verilme durumu sorulmaktadır. Bulgular Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo- 7: Araştırmaya dâhil edilen kurumların müzik teorisi, müziksel işitme ve solfej eğitimi verilme durumuna göre dağılımı

Müzik Teorisi-İşitme – Solfej Eğitimi Veriliyor	f	%
Evet	15	31.2
Hayır	33	68.7
Toplam	48	100

Tablo 7 incelendiğinde, Ankara ilinde bulunan özengen müzik okullarının %31,2'sinde müzik teorisi, müziksel işitme ve solfej eğitiminin verildiği, %68,7'sinde ise müzik teorisi, müziksel işitme ve solfej eğitiminin verilmediği anlaşılmaktadır.

3.8 Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın bu alt probleminde müzik teorisi, müziksel işitme ve solfej eğitimi veren kurumların verdiği eğitime katılım düzeyinin ne olduğu sorulmaktadır. Bulgular Tablo 8'de gösterildiği gibidir.

Tablo-8: Araştırmaya dâhil edilen kurumların verdiği müzik teorisi, müziksel işitme ve solfej eğitimlerine katılım düzeyi dağılımı

Katılım Düzeyi	f	%
Çok İyi	6	40
İyi	4	26.6
Orta	4	26.6
Zayıf	1	6.6
Hiç	0	0
Toplam	15	100

Tablo 8 incelendiğinde, Ankara ilinde bulunan özengen müzik eğitimi veren kurumların müzik teorisi, müziksel işitme ve solfej eğitimi verenlerinin; %40'ında katılım düzeyi çok iyi, %26,6'sında iyi, %26,6'sında orta ve %6,6'sında ise zayıf düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bu okullarından hepsinde müzik teorisi, müziksel işitme ve solfej eğitimlerine katılım belli düzeylerde gerçekleştirilmektedir.

3.9 Dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Bu araştırma sorusunda Ankara'da bulunan özengen müzik eğitimi veren kurumlarda bireysel ses eğitimi verilme durumu sorulmaktadır. Bulgular Tablo 9' da gösterilmektedir.

Tablo-9: Araştırmaya dâhil edilen kurumların bireysel ses eğitimi verilme durumuna göre dağılımı

Bireysel Ses Eğitimi Veriliyor	f	%
Evet	28	58.3
Hayır	20	41.6
Toplam	48	100

Tablo 9 incelendiğinde, Ankara ilinde bulunan özengen müzik eğitimi veren kurumların %58,3'ünde bireysel ses eğitimi verildiği, %41,6'sında ise bireysel ses eğitimi verilmediği anlaşılmaktadır.

3.10 Onuncu alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın bu alt probleminde ise Ankara'da bulunan özengen müzik eğitimi veren kurumlarda koro eğitimi verilme durumu sorulmaktadır. Bulgular Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo- 10: Araştırmaya dâhil edilen kurumlarda koro eğitimi verilme durumu dağılımı

Cevaplar	f	%
Evet	5	10.4
Hayır	43	89.5
Toplam	48	100

Tablo 10 incelendiğinde, Ankara ilinde bulunan özengen müzik eğitimi veren kurumların %10,4'ünde koro eğitimi verildiği, %89,5'inde ise koro eğitimi verilmediği anlaşılmaktadır.

3.11 On birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Bu araştırma sorusunda ilgili kurumlardan koro eğitimi verilenlerinin koro türüne göre dağılımı sorulmaktadır. Bulgular Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo- 11: Koro eğitimi veren kurumların koro eğitimi verilen koro türüne göre dağılımı

Koro Eğitim Türü	f	%
Çocuk Korosu	2	40
Çok Sesli Koro	1	20
THM Korosu	2	40
Toplam	5	100

Tablo 11 incelendiğinde, koro eğitimi veren kurumların %40'ında çocuk korosu, %20'sinde çok sesli koro ve %40'ında THM (Türk Halk Müziği) korosu eğitiminin verildiği anlaşılmaktadır.

3.12 On ikinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Bu araştırma sorusunda Ankara'daki özengen müzik eğitimi kurumlarına talep düzeyi sorulmaktadır. Bulgular Tablo 12'de görülmektedir.

Tablo-12: Araştırmaya dâhil edilen kurumlara talep düzeyi dağılımı

Kurumlara Talep Düzeyi	f	%
Çok İyi	10	20.8
İyi	30	62.5
Orta	7	14.5
Zayıf	1	2.0
Hiç	0	0
Toplam	48	100

Tablo 12 incelendiğinde, Ankara ilinde bulunan özengen müzik eğitimi veren kurumların %20,8'i çok iyi, %62,5'i iyi, %14,5'i orta ve %2'si zayıf düzeyde talep olduğunu belirtmektedir.

3.13 On üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Bu araştırma sorusunda Ankara ilinde bulunan özengen müzik eğitimi veren kurumların konser veya benzeri etkinlik düzenleme durumu sorulmaktadır. Bulgular Tablo 13'te gösterildiği gibidir.

Tablo- 13: Araştırmaya dâhil edilen kurumların konser veya benzeri etkinlikler düzenlenme durumuna göre dağılımı

Konser ve Etkinlik Düzenliyor	f	%
Evet	45	93.7
Hayır	3	6.2
Toplam	48	100

Tablo 13 incelendiğinde, Ankara ilinde bulunan özengen müzik eğitimi veren kurumların %93,7'sinde halka açık konser veya benzeri etkinlikler düzenlendiği, %6,2'sinde ise düzenlenmediği anlaşılmaktadır.

3.14 On dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Bu araştırma sorusunda ise konser ve benzeri etkinlik düzenleyen kurumların etkinliklerine dinleyici katılım düzeyi sorulmaktadır. Bulgular Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo-14: Konser veya benzeri etkinlik düzenleyen kurumların düzenlediği etkinliklere dinleyici katılım düzeyi dağılımı

Katılım Düzeyi	f	%
Çok İyi	19	42.2
İyi	19	42.2
Orta	7	15.5
Zayıf	0	0
Hiç	0	0
Toplam	45	100

Tablo 14 incelendiğinde, konser veya benzeri etkinlik düzenleyen kurumların %42,2'si bu etkinliklere çok iyi, %42,2'si iyi, %15,5'i orta düzeyde dinleyici katılımı olduğunu belirtmiştir.

3.15 On beşinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Bu araştırma sorusunda Ankara ilinde bulunan MEB'e bağlı özengen müzik eğitimi veren kurumların teoride ve/veya uygulamada sıkıntı yaşadığı durumlar var mıdır? Varsa nelerdir? Sorusu sorulmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen kurumlardan elde edilen bulgular Tablo 15 ve 16 'da gösterilmektedir.

Tablo-15: Araştırmaya dâhil edilen kurumların teoride ve uygulamada sıkıntı yaşama durumu dağılımı

Teori Ve/Veya Uygulamada Sıkıntı Yaşanan Durumlar Var	f	%
Evet	32	66.6
Hayır	16	33.3
Toplam	48	100

Tablo 15'e göre, Ankara ilinde bulunan özengen müzik eğitimi veren kurumların %66,6'sı teoride ve uygulamada sıkıntı yaşadığını, %33,3'ü ise müzik okullarının teoride ve uygulamada sıkıntı yaşamadığını belirtmiştir. Teori ve uygulamada sıkıntı yaşayan kurumların sıkıntıları bu araştırma sorusundan daha anlaşılır bir sonuç çıkarılabilmesi adına kategorileştirilmiştir. İlgili kurumların kategorilere göre dağılımı Tablo 16'da belirtildiği gibidir.

Tablo-16: Yaşanan sıkıntıların kategorilere göre dağılımı

Kategori	f	%
Müfredat eski	15	46.8
Müfredat özelleştirilmiş (çalgı, ses eğitimi, teori vb.) değil	15	46.8

Müfredatı uygulamada sorunlar (Araç gereç yetersizliği, zaman vb.)	1	3.1
Takip sorunu	1	3.1
Toplam	32	100

Tablo 16'ya göre, teoride ve uygulamada sıkıntı yaşadığını belirten kurumların %46,8'i müfredatın eski olduğunu, %50'si müfredatta özelleştirilmiş bir programın bulunmadığını ve %3,1'i ise takip sorununu (Öğrencilerin müzik eğitimi aldığının göründüğü fakat müzik eğitiminin hangi boyutunda eğitim aldığının bakanlıkça takip edilmediği, tüm öğrencilerin eşdeğer sertifika aldığı) bulunduğunu ve araç-gereç eksikliği vb. nedenlerle müfredatı uygulamada yetersizliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Sorunların kategorilerine bakıldığında bu kurumların sorununun müfredat ile ilgili çeşitli unsurlar olduğu söylenebilir.

Sonuç-tartışma

Ankara ilinde bulunan özengen müzik eğitimi veren kurumların çok yönlü incelendiği bu çalışmada bu kurumların mevcut durumu ve uygulamada ortaya çıkan sorunlara ilişkin önemli bulgulara ulaşılmıştır. Ankara ilinde bulunan özengen müzik eğitimi veren kurumların, büyük bir oranının 2008-2013 yılları arasında faaliyete geçtiği belirlenmiştir. Bununla birlikte son yıllarda bu kurumların yaygınlaşmasında düşüş eğilimi olduğu görülmüştür. Yaygın eğitim kurumu olarak yapılandırılan bu kurslara ağırlıklı olarak 6-13 yaş grubundaki çocuklara yönelik eğitimler verildiği görülmüştür. Bununla birlikte çok az özengen müzik eğitim kursunda genç ve yetişkinlere eğitim söz konusudur. Bu kurumların çalıştırdıkları öğretmen sayısının ise 2 ile 18 arasında olduğu bu konuda yetersizliklerin dile getirildiği görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçları uluslararası araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Crooke' ye göre (2018, s. 1-2) müziğin, öğrencilerin günlük yaşamının ve eğitiminin önemli bir parçası haline getirilmesi önem taşımaktadır. Müzik öğreniminin hedeflerini günün eğitim öncelikleriyle birleştirmeye çalışan, faydacı, estetik ve pratik uygulamalar bu alandaki temel becerilerin gelişmesine önemli katkılar sağlamaktadır. Okul dışında çocukların müzik eğitimlerini sağlamada ve buradaki uygulamaların okul müzik müfredatları ile ilişkilendirilmesinde sorunlar söz konusudur. Tüm çocuklar, müzik oluşturma, sergileme ve dinlemeyi içeren aktif müzik katılımı ile zenginleştirilmiş bir müzik öğrenme yaşantısı fırsatını hak ederler. Güçlü müzik eğitimi programları, bunu mümkün kılmak gerekli alt yapı, araç-gereç ve öğrenme-öğretme ortamlarını sağlamada etkili tasarım ortaya koyar. Bununla birlikte okulların dışında müzik eğitimin nicelik ve niteliğinde ciddi sorunlar söz konusudur.

Crooke'ye göre (2018: 1-2)"ne yazık ki, sanat eğitiminde inanılmaz derecede destekleyici ve katkıları olan yetenekli uygulayıcıların ve eğiticilerin bu yeterliklerini okul dışındaki günlük eğitimlere entegre edebilmek için, çoğu durumda yeterli ortama, zamana, alt yapıya ve ekonomik olanaklara sahip olmadıkları görülmüştür. Birçok müzik eğitimi kursunda yeterli alt yapı, araç-gereç, öğretim kaynakları ve sistemli bir yapı söz konusu değildir. Öğrencilerin okullarda kendilerine sağlanan nitelikli müzik eğitimini okul dışında erişmede sorunlar yaşadıkları görülmektedir".

Araştırmanın bir diğer sonucu özengen müzik eğitim kurslarındaki eğitimin niteliğine ilişkindir. Araştırma bulgularına göre araştırmaya dâhil edilen özengen müzik eğitimi kurumlarının tamamına yakınında çalgı eğitimi verilmektedir. Bu eğitimlerde en çok; piyano, keman, gitar eğitimlerinin verildiği bu çalgılar dışında flüt, viyolonsel, bateri, bağlama eğitimlerinin verildiği görülmüştür. Bu kurumlarda verilen müzik eğitimi türüne göre dağılım incelendiğinde Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği, Popüler Müzik ve Klasik Batı Müziği ve Jazz müzikleri olmak üzere zengin bir çeşitliliğe sahip olduğu görülmüştür. Bu kurslarda en çok ön plana çıkan ve verilen müzik türleri popüler müzik ve klasik batı müziğidir. Bununla birlikte bu kurslarda müzik teorisi, müziksel işitme ve solfej eğitiminin düşük düzeyde verildiği görülmüştür. Birçok kurumda bu temel müzik eğitim ders ve konuları işlenmemektedir. Araştırmada verilen eğitimlere ilişkin ortaya çıkan diğer dikkat çekici sonuç ise özengen müzik eğitimi veren kurumlarda bireysel ses ve koro eğitiminin düşük olmasıdır. Bu bulgular Kocabaş ve Selçioğlu (2003, s. 1-12) ve Uslu'nun (2009, s. 12) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Uslu'ya göre (2009, s. 12) okul öğrenmelerine ilaveten okul dışında müzik eğitimine yönelik uygulamalar öğrencilerin bireysel gelişimine, kendisini gerçekleştirebilmesine, sosyal ilişkilerine, çevreyle daha etkili iletişimlerin sağlanmasına olumlu yönde katkılar sağlar. Bu yönüyle özengen eğitim kurumlarında verilen müzik eğitiminin, öğrenenler üzerinde olumlu etkilerinin olacağı düşünülmektedir. Bu açıdan verilen müzik eğitimlerin nitelikli ortamlarda sağlanması ve yaygınlaşması önem arz etmektedir. ''Müziğin eğitimin belirli bir plan ve program dâhilinde sağlıklı ortamlarda, etkili yöntem ve tekniklerle, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor amaçların sağlıklı bir şekilde anlaşıldığı, algılandığı, değer gördüğü ve önemsendiği ortamlarda, müzik eğitiminin kalitesinin gelişeceği ve yaygınlaşacağı muhakkaktır' Bu bağlamda Ankara İli içerisinde bulunan özengen müzik eğitimi kurumlarının, gerek nicel gerekse de nitel yönlerden incelenmesi, araştırmaya alınması, ilde verilen müzik eğitimi, müzikal çalışmalar, ağırlıklı olarak kullanılan çalgılar, verilen konserler, dinleyici katılımlarının saptanması bu kurumlarda eğitim kalitesinin geliştirilmesi adına bizlere önemli bilgiler sağlayacaktır.

Ulusal Müzik Eğitim Derneğinin (NAfME, 2017) (The National Association for Music Education) gerçekleştirdiği uluslararası karşılaştırmalı bir çalışmada okul dışı sanat ve müzik eğitimlerinin verilmesi açısından şu konu ve uygulamaların ön plana çıktığı görülmüştür;

- Yaygın eğitim kapsamında müzik sanatı, eğitimi ve sanatsal düşünme,
- Uluslararası müzik eğitimi uygulamaları,
- Yerel ve bölgesel kültür değerlere dayalı müzik eğitimi uygulamaları,
- Teknoloji ve müzik eğitimi,
- Popüler kültür, sosyal medya ve ulusal medyada müzik eğitimi,
- Yaygın eğitimde yaşam boyu öğrenme kapsamında başarılı müzik eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanabilirliği,
- Farklı yaş gruplarına etkili müzik öğretim yolları
- Genel müzik eğitimi ile yaygın eğitim kurumlarındaki müzik eğitim uygulamalarının kaynaşıklığı,
- Müzik eğitiminde yeni eğilimler ve gelişmeler,
- Yaygın eğitim kurumlarında müzik eğitimi, bireysel ve kişisel özellikler ve bağımsız çalışmalar.

Yukarıdaki raporda ifade edilen yaygın eğitim müzik uygulamaları ölçütleri açsından Ankara'da özengen müzik eğitimi kurumlarının yetersiz olduğu görülmektedir. Bu konuda yurtdışı örnekler incelendiğinde zengin eğitim programlarının yoğun bir şekilde uygulandığı görülmektedir.

Literatürde okul dışında sanat ve müzik eğitimi açısından etkinliğin sağlanmasında bazı süreçlerin yerine getirilmesi önem arz etmektedir. Duncum' a göre (1999, s. 298) etkili bir sanat ve müzik eğitimi; öğrencilerin;

- Estetik deneyimlerini göstermeleri için daha açık ve işlevsel olmalıdır,
- Tercih ettikleri müzik eserlerini ve ürünlerini icra etmelerine olanak tanımalıdır.
- İzledikleri (takip edilen) müzik eğitim süreçlerindeki değişiklikleri sanatsal açısından değerlendirmeye imkân tanımalıdır,
- Müziksel kültür ve sanat eğitimi sayesinde, günlük bilgiler arasına sıkışmaktan kurtulup sosyal açıdan öğrenenlerde gelişmeler sağlayabilmelidir, böylece öğrenenler, gelişen ve değişen sanat içreğine adapte olabilirler. Müziksel sanatın sınırları bizim anladığımız formları, uygulamaları ve değerleri içermekle birlikte son zamanlardaki yayılımı farklı bilgilerin ve konuların sınırlarını zorlamaktadır. Etkili programlarla bu olgu günümüz dünyasına daha kolay adapte edilebilir,

- Etkili müzik eğitimi ve kapsamdaki kurslarla öğrenciler kendi bulundukları bilgi seviyesinden daha ileriye geçebilmeleri için yeni yolları deneyip, uygulayıp geliştirebilirler.

Özengen müzik eğitim kurslarının nitelik ve nicelik açısından yukarıdaki unsurları taşıyıp taşımadığı boylamsal araştırmalarla tespit edilebilir. Araştırmanın son bulgusu ise özengen müzik kurslarının teoride ve uygulamada yaşadıkları sıkıntılara ilişkin durumdur. Bu konudaki nitel bulgulara göre müfredatın yetersizliği ve eski olması, müfredatı izlemede yaşanan sorunlar, müfredatı uygulamada yetersizliklerin olması, araç-gereç ve zaman konusundaki sorunlar sıralanmıştır. Tüm bunlar eğitimin kalitesini etkilemektedir. Bu bulgular Kocabaş ve Selçioğlu' nun (2003, s. 1-12) yaptıkları araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Kocabaş ve Selçioğlu (2003, s. 1-12) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya göre ilköğretim müzik derslerinin amaçlarının gerçekleşmesi açsında önemli sorunlar söz konusudur. Araştırmacılara göre bu olumsuz sonucun ortaya çıkmasında müzik dersliklerinin olmaması, müzik etkinliklerinin zengin olmaması ve müzik ders programlarının öngördüğü araç-gereç ve alt yapının eksikliği, derslerde etkili öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılamaması, öğretim programlarındaki yetersizlikler ve en önemlisi öğrencilerde ve ailelerde sanat ve müzik kültürüne yönelik olumsuz algılar ve beklentilerin etkili olduğu ileri sürülmüştür.

Bu kurslarda müzik öğretmenleri ya da eğiticileri öğretmen dersini verirken, uygulamaları araç gereçle destekleyerek dersi daha etkili ve verimli biçime dönüştürebilir. Görsel ve işitsel araçlar başlığı altında müzik öğretim materyallerinin kurslarda bulunması ve işe koşulması özengen müzik eğitimi veren kurumlardaki kaliteyi artıracaktır.

Bu konuda İngiltere Sanat Konseyinin gerçekleştirdiği bir çalışmada Konsey (ACE, 2011, s. 31-50) bu tür yaygın müzik eğitimi kurslarındaki programların yetersizliğine, çalgı eğitiminin sınırlı olduğuna, orkestra enstrümanları ve repertuarlar konusunda yetersizlikler olduğu, tüm yaş grubu ve branşlara hitap etmediği görülmüştür. İngiltere Sanat Konseyinin raporuna göre kursların tüm bu sorunlardaki temel yetersizlik kaynağının, müzikal hedeflerini ve bunları gerçekleştirmek üzere gerekli süreçleri çok iyi saptayamamaları olduğunu ifade etmiştir. Bu tezin bulgularında da özengen müzik eğitimi kurumlarının takip ettiği program ve müfredatın yetersiz olduğu gözlenmiştir. İngiltere Sanat Konseyinin raporuna göre bu kursların aralarında işbirlikleri oluşturarak İngiltere'deki müzik eğitiminin çeşitliliğini, müziğe ilgi duyan her yaştan bireyin çeşitliliğini ve yapılan müzik çeşitliliğini sağlayacak programların ortaya konmasına işaret etmektedir.

Konsey'e göre yaygın müzik eğitim kurumları bu açıdan zengin bir program içeriğine sahip olmalı ve herkesin erişime açık olmalıdır. Bununla birlikte, müzik eğitiminde gerekli finans ve alt yapı desteğini sağlamak için genel olarak okul dışı sanat-kültür eğitiminin nihai hedefleri hakkında açık bir plana ihtiyaç vardır. Müzik Eğitimi Ulusal Planının oluşturulması ve hayata geçirilmesi Özengen Müzik Eğitim kurumlarının gelişimine önemli katkılar sağlayacaktır.

Son olarak Uluslararası Müzik Eğitim Derneğinin (International Society for Music Education) yıllık olarak yayınladığı rapora göre (ISME, 2018, s. 1-2) . Özengen Müzik Eğitim kurumları türündeki okul dışı yaygın müzik eğitim kurumlarının faaliyetlerinin başarılı olmasında şu hususlar önemlidir;

• Müzik eğitiminde öğrenci merkezli programlar uygulama,
• Müzik eğitiminde gözlem, uygulama ve araştırma esaslı öğretim verme,
• Müzik eğitiminde öğrencilerin bireysel ilgi ve yeteneklerini dikkate alma
• Müzikte daha çok pratik yapma,
• Müzik eğitimlerine yönelik değişimlere uyum sağlama,
• Bireysel ve ekiple müzik yapma yeterlikleri kazandırma,
• Temel ve zihinsel beceriler ile bireysel nitelikli akademik temeller kazandırma,
• Müzik yeterliklerini uluslararası standartlar ışığında kazandırma,
• Müzik eğitiminde zenginleştirilmiş bir müfredat kapsamında gerekli personel, araç-gereç ve alt yapı sağlama,
• Müzik eğitiminde modüler öğretim programları ve yaklaşımları uygulama,
• Üst düzeyde müzik becerilerini ve uygulamalarını esas alma,
• Müzik eğitiminde teknolojiden yararlanma,
• Örgün ve yaygın müzik eğitim sistemleri arasındaki kalın ve belirgin ayrımları giderme,
• Okul öncesi düzeyden başlayarak bütün kesimlerine yönelik yaşam boyu süregiden öğrenmeyi esas alma.

Tüm bu unsurlar gerek genel gerekse de yaygın müzik eğitiminde kalite ve standartlarını artıracaktır. Bu konuda müzik eğitimcileri ve karar mekanizmaları arasında yoğun bir işbirliğine gereksinim vardır. ISME' ye göre (2018, s. 1-2) müziğin tüm insanların yaşamının hayati bir parçasıdır, bu nedenle herkesin yaşamın tüm boyutlarında müzik eğitim süreçlerine erişimi temel ilke olmalıdır. Bunu sağlamada müzik eğitimcileri arasında her düzeyde anlayış ve işbirliğini ve her yaştan insan için müzik eğitimini teşvik etmenin önemine işaret edilmiştir.

Öneriler

- Farklı ülkelerde günümüzdeki ve geçmişteki, geleneksel ve güncel (çağdaş) müzik eğitim uygulamaları taranarak etkili müzik eğitim programları tespit edilebilir.
- Özengen müzik eğitim kurslarının zaman içinde müzik konusundaki kültürel değerleri, fikirleri, hisleri ve inanışları öğrenenlere nasıl aktardığı, transfer ettiğinin anlaşılmasını sağlamak üzere nitel araştırmalar yapılabilir,
- Özengen müzik eğitim kurslarındaki uygulamaları sağlıklı bir şekilde anlamak ve değerlendirmek için genel sanat teorileriyle ilgili ilişkileri açısından çalışmalar yapılabilir. Bu kapsamda Özengen müzik eğitim kurslarının kalitesi ve başarısı konusunda araştırma ve analizlere dayanarak kararlar belirlenmeli ve politikalar geliştirilmelidir.
- Toplum içinde kurulan ve müzik eğitimi için görev yapan birçok enstitünün, vakfın vb.'lerinin amacı, gelenekleri, alışkanlıkları ve (sanatçılara ve topluma karşı) sorumlulukları konusunda saha araştırmaları yapılabilir. Bu kurumların bu hedeflerine ulaşmak için gösterdikleri iyi örnek çalışmalar konusunda paylaşımı sağlayacak platformlar oluşturulabilir,
- Özengen eğitim kurumlarının niteliğini yükseltmek, bu kurumlara yönelik ilgiyi artırmak için güncel (çağdaş) sanatçıların ve müzik eğitimcilerinin bu kurslarda eğitim vermeleri sağlanabilir,
- Özengen müzik eğitim kurslarının, finansman, ticari durumunu, alt-yapı ve araç-gereç yeterliklerine ilişkin araştırmalar yapılarak, bu kurslara destekler sağlanabilir.
- Özengen müzik eğitim kurslarının, sosyal ve ulusal medyada, popüler kültürde ve günlük hayatta anlamını ve etkisini artıracak tanıtım çalışmaları yapılabilir
- Bu kurslarda müzik yeterliklerini uluslararası standartlar ışığında kazandırma planlaması yapılabilir.
- Müzik eğitiminde zenginleştirilmiş bir müfredat kapsamında gerekli personel, araç-gereç ve alt yapı sağlama konusunda destekler sağlanabilir.
- Özengen müzik eğitim kurslarında modüler öğretim programları ve yaklaşımları uygulayarak zengin bir müfredat sağlanabilir.
- MEB, Üniversitelerin ilgili bölümleri ile özengen müzik eğitim kurumları arasındaki ilişkiler güçlendirilebilir.
- Özengen müzik eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerine hizmet içi eğitim ve seminerler verilebilir.

Kaynakça

ACE. (2011). *Music Education Must Move Beyond Classical and Become More Inclusive.* London. 05 01, 2018 tarihinde https://culturallearningalliance.org.uk/the-national-plan-for-music-education-is-published/ adresinden alındı

Crooke, A. (2018). *The Trouble With Teaching Music in Our Schools.* 05 01, 2018 tarihinde https://blog.oup.com/2014/10/important-issue-music-education-today/ adresinden alındı

Duncanum, P. (1999). A Case for an Art Education of Everyday Aesthetic Experiences. *Studies in Art Education, 40*(4), 295-311. doi: DOI: 10.1080 / 00393541.1999.11651656

ISME. (2018). *Supporting and Promoting Music Education and Music Making for All.* ISME. 05 24, 2018 tarihinde https://www.isme.org/about, adresinden alındı

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın* (9 b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kocabaş, A., & Selçioğlu, E. (2003). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Müzik Dersinin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitimi Fakültesi Dergisi*, 1-12. 08 20, 2020 tarihinde https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31309 adresinden alındı

NAfME. (2017). *After School Music Education Programmes.* NAME. 05 15, 2018 tarihinde https://nafme.org/about/position-statements/after-school-programs-and-music-education-position-statement/after-school-music-education-programs/ adresinden alındı

Tepeli, H. (2018). *Ankara'daki Özengen Müzik Eğitimi Veren Kurumların Çok Yönlü İncelenmesi.* Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Turan, S., & Yüksel, G. (2018). Kahramanmaraş ilinde Bulunan Müzik Eğitimi Kurumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Güzel Sanatlar Araştırmaları* (s. 50-58). içinde Ankara: Çizgi Kitapevi.

Uçan, A. (1996). *İnsan ve Müzik- İnsan ve Sanat Eğitimi.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uslu, M. (2009). *Cumhuriyet'in İlanından Günümüze Türkiye'de Müzik Eğitimi.* İstanbul: Marmara Ünniversiesi Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (2 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM V

EĞİTİMDE YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM VE GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ

Öğr. Gör. Dr. Muhammet İNCEAĞAÇ

Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye
e-mail: minceagac@kastamonu.edu.tr, Orcid no: 0000-0001-6175-367X

1. Giriş

Yapılandırmacı yaklaşım günümüz eğitim anlayışında adından sıklıkla söz ettiren güncel bir yaklaşımdır. Özellikle eğitim alanında tartışma konusu olan yapılandırmacılığın bu denli dikkat çeken bir yaklaşım olmasının sebepleri de ancak bu yaklaşımın doğru bir şekilde anlamlandırılması ile mümkün olabilir.

Yapılandırmacılığı daha çok dünyayı görme ve algılama şekli olarak tanımlayan Akınoğlu (2005), bilgi ve öğrenmenin doğasıyla ilgili bir yaklaşım olan yapılandırmacılıkta, öğrenmenin yeni deneyim ve düşüncelerin önceden zihinde var olan bilişsel şemalara oturtulması olduğunu, öğretimin ise bu süreci aktif olarak düzenleme olduğunu ifade etmektedir.

Yapılandırmacı kuramda öğrenciler, anladıklarını diğer öğrencilerle tartışırlar ve edinilen kavramalar paylaşıldıkça ortak anlayışlar gelişir böylece farklı öğrenciler farklı yanıtlara ulaşabilirler (Duman, 2008). Yapılandırmacı yaklaşımın temel amacının, öğrencilerin bizzat kendileri tarafından bilginin edinilmesine rehberlik edilmesi olduğunu vurgulayan Savaş (2009) ise, bilginin bütününün öğrenciler için anlaşılır ve kolaylıkla uygulanabilir hale getirilmesi gerektiğini ve öğrencilerin bilginin pasif alıcısı olmak yerine, bilgiyi belli çabalar sonucunda keşfederek elde edecekleri ortamlarla karşı karşıya bırakılması gerektiğini ifade etmektedir.

Bu doğrultuda yapılandırmacı yaklaşımın bireye kendi deneyimleri aracılığıyla bilgiyi edinme fırsatı sağladığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle bu yaklaşım çerçevesinde birey, kendi gözlemleri, tecrübeleri ve anlamlandırmaları aracılığıyla elde ettiği bilgiyi işleme fırsatına sahip olabilme çıkarımına varılabilir.

2. Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşım

Eğitim açısından yapılandırmacı yaklaşıma yönelik pek çok tanıma ulaşmak mümkündür. Çalışmanın bu başlığı altında genel anlamda eğitimde yapılandırmacı yaklaşım ele alınacaktır.

Yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik üstünlüğün, öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin rol oynamalarını kolaylaştırmak olduğunu

belirten Savaş (2009), etkin öğrenmenin öğrenme etkinliklerinde öğrencilere özerklik ve süreci denetleme hakkının verilmesi olduğunu, etkin öğrenme etkinliklerinin ise araştırma gerektiren bir çalışma, problem çözme, küçük grup çalışması, işbirliğine dayalı öğrenme olduğunun ifade edilebileceğini söylemektedir.

Öğretime ilişkin birçok yaklaşımda olduğu gibi yapılandırmacı öğrenmede de öğretmen, öğrencilerin önceki ve yeni karşılaştıkları bilgileri nasıl bağlantı kurarak yapılandıracaklarına rehberlik eder. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerinde onlara öncülük, modellik ederek yardımcı olur. Öğretim ortamını düzenlemede, içeriği çoklu yöntemlerle sunmada da önemli bir rol oynar (Duman, 2008, s.67).

Yapılandırmacılığın ilerlemeci eğitim felsefesine dayandığını belirten Savaş (2009) ise, yapılandırmacı yaklaşımı savunanların, öğretmeni öğrenmeyi kolaylaştıran, ilerlemeci eğitim felsefesinin yaparak öğrenme ilkesini hatırlatan, öğrencilerin öğrenmeleri hakkında dönüt veren ve öğrenmenin etkin bir süreç içerisinde gerçekleşmesini sağlayan kişi olarak tanımladıklarını ifade etmektedir.

Genel olarak Türkiye'ye bakıldığında, yenilenen öğretim programlarının yenilikçi bir yapıya ve bakış açısına sahip olduğunu söyleyen Akınoğlu (2005), 'Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri' üzerine yapmış olduğu çalışmada, yenilenen öğretim programlarının öz olarak, her çocuğu özgün, biricik ve saygı değer bir birey olarak kabul ettiği, düşünme, problem çözme, yaratıcılık üzerinde durarak, araştırma, inceleme, sorgulama, plan yapma, eleştirel düşünme, karar verme gibi üst düzey zihinsel süreçlerinin vurgulandığı ve yalnızca ürünün değil, sürecin de değerlendirilmeye çalışıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Öyle ki, yapılandırmacı yaklaşımın geleneksel öğretim modellerinden ayıran en önemli özelliklerinden birisinin de öğrenme ortamlarında öğreneni etkin öğreteni ise rehber konumunda kılabilmesi olduğu söylenebilir.

Geleneksel eğitim modelinde kullanılan sunuş yoluyla öğretim yöntemi ve bu doğrultuda hazırlanan etkinliklerde öğrenenin uygulayıcı olmaktan ziyade tek yönlü alıcı konumda olduğu ifade edilebilir. Oysa yapılandırmacı yaklaşım, bireylerde kendi tecrübeleri yoluyla kalıcı öğrenmeleri sağlamanın amaç edinildiği bir öğrenme yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Küreselleşme ile birlikte bilginin daha güncel tutulma çabası da ancak yapılandırmacı yaklaşımın amaçları ve ilkeleri üzerine temellenerek mümkün kılınabilmektedir. Değişime ve yenileşmeye duyulan ihtiyaç bilginin yapılandırılması ile amacına ulaşabilir.

3. Görsel Sanatlar Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım

Çocuğun yaşamında ailesinden sonra en önemli kişi ve sosyal kurumun okul ve öğretmen olduğunu belirten Artut (2006), öğretim programlarının içeriğinin çocuğun gelişiminin ve yaratıcı davranış biçimlerinin kazandırılmasında önemli bir faktör olarak karşımıza çıktığını, bu anlamda öğretmenin, çocuğun yaratıcı etkinliklerini yakından izlemesi, yardımcı olması, alışılmışın dışındaki yaratıcı girişimlerine destek vermesi gerekliliğini vurgulamaktadır.

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişimler, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme-öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Söz konu olan bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır (MEB, 2018, s.3). Bu doğrultuda yapılandırmacı eğitim modelinin çok yönlü birey yetiştirme amacına hizmet edecek bir öğretim modeli olduğunu söylemek mümkündür.

Özsoy (2015), eğitimdeki bu yeni yaklaşım doğrultusunda, sadece sayısal-sözel değil aynı zamanda müziksel, kinestetik, uzamsal gibi farklı zekâ alanlarının da dikkate alınarak yaratıcı, özgür ve özgün düşünebilen, yeti, yetenek ve potansiyelleri en üst düzeyde geliştirilmiş, problem çözebilen insanlar yetiştirilmesinin amaç edinilmesi gerektiğinin altını çizmektedir.

Yapılandırıcı yaklaşımın her branşa uygulanabilecek çoklu öğrenme ortamı sunan bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Bilgiyi yapılandırma sürecinin öğrenenlerde, olgu ve durumlara öznel bir bakış açısı ile sorgulama ve araştırma becerisi kazandırarak yaratıcı ve eleştirel düşünce tarzını geliştirmesi yapılandırmacı yaklaşımı öğrenme ortamlarında oldukça gerekli kılmaktadır. Güncel müfredat programlarının içerik, yöntem, teknik, materyal, etkinlik, ölçme ve değerlendirme kriterleri de bu doğrultuda yani yapılandırmacı yaklaşımın amacına uygun olacak şekilde düzenlendiği görülebilir. Branş ayrımı gözetmeksizin öğrenenin etkin, öğretenin ise rehber konumunda olduğu yapılandırmacı yaklaşımın görsel sanatlar eğitimi gibi uygulamaya dayalı alanlarda oldukça etkili bir şekilde uygulanabileceğini ve olumlu dönütler sağlanabileceğini de söylemek mümkün olabilir. Öyle ki öğrenenin aktif bir şekilde rol aldığı öğrenme süreçlerini kendi deneyimleriyle keşfederek, görerek ve algılayarak düzenlemesi, görsel sanatlar eğitiminin temel amaçlarından biri olan bireye yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazandırma amacına doğrudan hizmet edebileceği söylenebilir. Bu doğrultuda yapılandırmacı yaklaşımın görsel sanatlar eğitiminde oldukça önemli bir role sahip olduğu düşünülmektedir.

MEB (2018)'e göre, görsel sanatlar eğitimi bireyin kendini ifade edebilme, estetik bilinç kazanma gibi kişisel yaşantısına katacağı olumlu edinimler ve toplumlar açısından avantajlar sağladığı için her düzeydeki yaş grubundan bireyler için bir gereksinimdir (s.8).

Görsel sanatların bütünüyle öğrencilere önemli yararlar sağladığını belirten Özsoy (2015), bu alanda verilen eğitimin, çocuğu bir bütün olarak yetiştirerek; sezgiyi, mantıklı düşünmeyi, hayal kurmayı, ifadenin ve iletişimin eşsiz biçimlerinde hünerli olmayı, çok çeşitli okur-yazarlığı aşama aşama oluşturduğunu ifade etmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın görsel sanatlar eğitiminde tam anlamıyla uygulama alanına sahip olduğu söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yukarıda verilen tanımlamalar ve bilgiler doğrultusunda, görsel sanatlar eğitimi, doğada var olan olgu ve nesneleri kimi zaman olduğu gibi, kimi zaman ise bireysel bakış açısına bırakarak somut kavramları bireylerin öznelliğiyle ele alarak yorumlayabilmeyi öğretmektedir. Diğer bir ifadeyle görsel sanatlar eğitimi, öğrenmeleri bireyin zihninde kalıcı hale getirebilmenin yollarını öznel ve yaratıcı bakış açısıyla işlemektedir. Dolayısıyla görsel sanatlar eğitiminde öğrenme ortamlarının gerçek çevreden yola çıkılarak özgün ifade ortaya koyduğu için kalıcı öğrenmeler sağlayabileceği düşünülmektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Yapılandırmacı öğretim, öğrencilerin önceki bildikleri ile yeni öğrendiklerini bütünleştirmelerini sağlar ve araştırma, problem çözme süreci üst düzey düşünme ve yansıtıcı etkinlikler gerektirir. Bunun için öğrenci yeni edindiği bilgileri ve anlamları bir ürün üzerinde uygulamalıdır (Savaş, 2009, s.417). Bu açıdan bakıldığında görsel sanatlar eğitiminin tümüyle yapılandırmacı modelin amacına uygun olarak; araştırma, keşfetme, anlama, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini uygulamaya olanak sağlayarak, bireye öznel olarak yansıtıcı, eleştirel ve yaratıcı bir bakış açısı kazandırdığı söylenebilir. Görsel sanatlar dersi tümüyle uygulamaya dayalı derslerin en başında gelir. Dolayısıyla yapılandırmacı öğretim anlayışının eğitim açısından uygulanabilecek en kapsamlı branşı da görsel sanatlar eğitimi olduğu düşünülebilir.

Yapılandırmacı eğitim modeli çerçevesinde düzenlenen görsel sanatlar dersinin bu modele uygunluğunu gösteren en somut öğrenme yöntemlerinden birisinin işbirlikli öğrenme olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda Yılmaz (2007), çağdaş bir eğitim modeli olan yapılandırmacı anlayışa uygun düşen işbirlikli öğrenmenin, öğrenci merkezli olduğunu, öğrencilerin sanatsal ifade yeterliliklerini geliştirdiğini, öğrenmeyi kolaylaştırdığını, kaygıyı azalttığını, özgüven duygusunu geliştirdiğini, 'ben' duygusu yerine 'biz' duygusunu geliştirdiğini, yardımlaşma,

paylaşma, sorumluluk alma ve işbirliği yapma gibi sosyal becerilerin ve insani vasıfların gelişmesine imkân sağladığını, bilişsel ve duyuşsal alan gelişimleri üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir.

Sanat eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım anlayışı içerisinde birçok öğrenme modelini barındırır. Bu nedenle görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşım uygulanmasına ihtiyaç vardır.

Görsel sanatlar dersinde içerik olarak; 'görsel sanat kültürü, müze bilinci ve görsel sanatlarda biçimlendirme' olmak üzere üç öğrenme alanı belirlenmiştir. Böylece görsel sanatların diğer dallarıyla da ilgilenen ve öğrenciye yönlendirebilecek esnekliğe sahip bir program yapılandırılması amaçlanmıştır. Bu programla sanattan zevk alan, sanatı içselleştiren, bilinçli, estetik zevke sahip ve eleştiri yapabilen nesiller yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2006 s.4). Dolayısıyla görsel sanatlar dersinin amaçlarına da yapılandırmacı yaklaşım anlayışının oldukça uygun olduğu söylenebilir.

Kırışoğlu (2015), görsel sanatların görsel-uzamsal yetilerin geliştirilmesine, öğretimin bu yetiler üzerine kurulmasına yönelik çalışmaları içerdiğini ve yaratıcı sürecin duyudan kavrama, kavramdan yaratmaya doğru geliştiğini ifade etmektedir. Ayrıca estetik anlamda görme, algılama, düşünme, anımsama, düşlem, tasarlama, uygulama ve ürün olarak gelişen bu süreç içinde iki öğrenme davranışının yer aldığını ve bunlardan birincisinin estetik algı, ikincisinin ise görsel uzamsal yetilerin işlev gördüğü uygulama ve sonuçta nitelikli ürünle biten davranışlar olduğunu belirtmektedir.

Gürdal Dursin (2010), görsel sanatlar dersi programı uygulanırken esas alınan temel anlayışların ve bu anlayışlara yönelik hareket noktalarının arasında programın plastik sanat eğitimi boyutlarını kapsaması, ölçme ve değerlendirmede yapılandırıcı öğrenme teorisine dayanan alternatif değerlendirme yaklaşımlarını esas alması, öğrencilerin zihinsel ve fiziksel gelişim seviyelerinin gözetilmesi, programın ilgili diğer derslerin programlarıyla paralelliği ve bütünlüğünün gözetilmesi bulunduğunu ifade etmektedir.

Sonuç olarak tüm bilgiler ışığında, bilgiyi yapılandırmayı, öğrenmeyi öğrenme olgusunu yerleştirmeyi ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi hedef alan yenilikçi bir öğretim modeli olarak yapılandırmacı öğrenme modelinin, çok yönlü bireyler yetiştirmeyi amaçladığı söylenebilir. Bireyin psikolojik ve sosyal bir varlık olarak değerlendirilmesi, özgünlüğe, aynı zamanda işbirlikli bir şekilde sosyalleşmeye, yaratıcılığa ve üretkenliğe önem verilmesi yapılandırmacı kuramı klasik kuramlardan ayıran en temel özelliği olarak değerlendirilebilir. Bu noktada yapılandırmacı yaklaşıma ait amaçların görsel sanatlar eğitiminin genel amaçları ile neredeyse birebir örtüştüğü görülebilir. Görsel sanatlar eğitimi bireyin yaratıcılığını,

uzamsal zekâsını ve eleştirel bakış açısını geliştirdiği için, görsel sanatlar eğitimi okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Her ne meslekten olursa olsun alanında başarılı ve özgüvenli bireyler yetiştirmek amacıyla eğitimde sanat eğitiminin yeri oldukça önem taşımaktadır.

Koç ve Demirel (2004)'e ait 'Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma' adlı makale çalışmasındaki yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili araştırmaların açıklamalarına dayanarak, yapılandırmacı felsefenin bilgiye ve öğrenmeye bakış açısındaki farklılıkların, davranışçı kuramın etkisindeki geleneksel eğitim programlarının değişikliğe uğramasına yol açtığı sonucuna ulaşıldığını ifade etmektedir. Ayrıca eğitim programının merkezinde öğrenenin olması durumunun; öğrenme hedeflerinin sürece dayalı ve üst düzey öğrenmeye yönelik belirlenmesini, öğrenme içeriğinin öğrencilerin ilgilerine dayalı ve gerçek yaşamla bağlantılı olmasını, öğrenme-öğretme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenenlerle birlikte planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini gerektirdiği yorumunu yapmaktadır (s.176). Görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşım kapsamında söz konusu olan öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında özellikle görsel sanatlar öğretmenin önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Öyle ki bilgiyi yapılandırma sürecinin doğru ve tam bir şekilde başlayarak sürdürülmesi ancak süreci etkili şekilde yönetebilecek yapılandırmacı yaklaşım anlayışını benimseyen bir görsel sanatlar öğretmeni ile mümkün olabilir.

Alan yazın incelendiğinde görsel sanatlar eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Gürdal (2007)'a ait 'Görsel Sanatlar Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri' başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında ve bu tezden çıkan Gürdal Dursin (2010)'e ait 'Görsel Sanatlar Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğretmen Görüşleri' başlıklı çalışmasında, görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koyduğu bir araştırma çalışması yapıldığı görülmektedir.

Mant (2007)'a ait 'Desen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarının Etkinliği (Dumlupınar Üniversitesi Örneği)' başlıklı doktora tez çalışmasında ve bu tezden çıkan Mant (2014)'a ait 'Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ile Uygulanan Desen Dersi' başlıklı makale çalışmasında, 'Güzel Sanatlar Fakülteleri'ndeki desen dersinin, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı modeline göre uygulanmasının öğrenci başarısına etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Süzen (2009)'e ait 'Görsel Sanatlar Dersi Konularını Öğrenme ve Uygulamada Yapılandırmacı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi: Eser Analizi' başlıklı çalışmasında, yapılandırmacı öğretimde, 5E öğrenme modeliyle uygulanan görsel sanatlar eğitiminde, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, bilgiye ulaşan ve kullanabilen başarılı öğrenci niteliklerini ön plana çıkarmak hedeflenmekte olduğunu belirtir. Bu çalışmada, yapılandırmacı öğretim yaklaşımının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar kültürü öğrenim alanı içinde, 'Eser Analizi' konusunu öğrenme ve uygulama alanlarındaki başarıları, geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaştırılarak incelendiği ve anket uygulaması yaptığı bir çalışma görülmektedir.

Tepecik & Zor (2014)'a ait 'Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Web Tabanlı Bilgisayar Destekli Sanat Eğitiminin Akademik Başarıya Etkisi' başlıklı makale çalışmasında, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış "Web Tabanlı Bilgisayar Destekli Öğretim" etkinliğinin lisans düzeyinde sanat eğitimi gören öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışma yapıldığı görülmektedir.

Bu araştırmaya benzer nitelik taşıyan Çoşkun Onan (2017)'a ait 'Çağdaş Sanat Eğitimi Kuramcıları Bağlamında Sanat Eğitiminde Yeni Eğilimler ve Çeşitli Uygulama Örnekleri' başlıklı makale çalışmasında postmodernizmin etkisinde ki sanatsal uygulamalara paralellik gösteren sanat eğitimi ortamlarının bu değişime ayak uydurabilecek yapılara kavuşturulabilmesi amacıyla sanat eğitiminin yeni uluslararası eğilimleri tartışılmıştır. Araştırma bu çalışmada olduğu gibi yapılandırmacı yaklaşım ele alınarak literatür taramasına dayanmaktadır.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı eğitimin tüm alanlarında çağımız gereği etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Bu doğrultuda her alanda olduğu gibi görsel sanatlar eğitimi alanında da yapılandırmacı yaklaşıma yönelik akademik çalışmalara yer verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Kaynaklar

Akınoğlu, O. (2005). "Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri", *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:22* s.31-46. Erişim: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1743 adresinden 10 Temmuz 2020 tarihinde erişilmiştir.

Artut, K. (2006). Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri. Geliştirilmiş 4. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Coşkun Onan, B. (2017). "Çağdaş Sanat Eğitimi Kuramcıları Bağlamında Sanat Eğitiminde Yeni Eğilimler ve Çeşitli Uygulama Örnekleri", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 30 Sayı: 1,* s.291-

319. Erişim: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/317706 adresinden 10 Eylül 2020 tarihinde erişilmiştir.

Duman, B. (2008). Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim. Genişletilmiş 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürdal, A. (2007). Görsel Sanatlar Dersinde Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir.

Gürdal Dursin, A. (2010). Görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşım ve öğretmen görüşleri. ICONTE-International *Conference on New Trends in Education and Their Implications,* 11-13 November 2010, s. 441-448. Antalya, Turkey. ISBN: 978 605 364 104 9 Erişim: http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/93.pdf adresinden 10 Ağustos 2020 tarihinde erişilmiştir.

Kırışoğlu, O., T. (2015). Sanat, Kültür, Yaratıcılık *Görsel Sanatlar ve Kültür Eğitimi-Öğretimi*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Koç, G. & Demirel, M. (2004). "Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğtimde Yeni Bir Paradigma", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27,* s.174-180. Erişim: http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-812.html adresinden 1 Eylül 2020 tarihinde erişilmiştir.

Mant, S. (2007). Desen Eğitiminde Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarının Etkililiği (Dumlupınar Üniversitesi Örneği), Yayımlanmamış Doktora Tezi, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir.

Mant, S. (2014). "Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile uygulanan desen dersi", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 40 Nisan 2014,* s.253-262. Erişim: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55963 adresinden 1 Eylül 2020 tarihinde erişilmiştir.

MEB, (2006). Görsel Sanatlar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. (Program Danışmanları: Hasan Pekmezci, Namık Kemal Sarıkavak, Meliha Yılmaz), Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü.

MEB, (2018). Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar), Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Erişim: http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018121111026326-

GORSEL%20SANATLAR.pdf adresinden 15 Ağustos 2020 tarihinde erişilmiştir.

Özsoy, V. (2015). Görsel Sanatlar Eğitimi *Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Savaş, B. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme. (Editör: Alim Kaya). *Eğitim Psikolojisi* (ss.411-435), 16. Ünite, 3.Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Süzen, H., N. (2009). Görsel sanatlar dersi konularını öğrenme ve uygulamada yapılandırmacı öğretimin öğrenci başarısına etkisi: eser analizi. *9th International Educational Technology Conference (IETC2009),* 06-08 Mayıs 2009, s. 488-494. Hacettepe Üniversitesi Ankara, Turkey. Erişim: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30849366/ietc2009.pdf?1362541408=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSTAGES_OF_DEVELOPING_TEACHER_VIDEOCASES.pdf&Expires=1600032958&Signature=TXxVA7v1YtRbxavKvYjbtU3c-4hnBtXNe1qkuwWvPxYWQTbxHTV6EXMCQGXRWtltk-tMnoU-3bm4Z~4EpW6nv4i7nwrrHgOgf30rlSYNaf8~hvARkgY9LfK9OVNVYdQ1Ji3OBIU7F16GsKlUJq-LG~iJuW0J7KHWbRpYYt7prsM7myFgj5GHmmnarGnWfvvBU3irwo-QDdLJqJPJs-uyFhIooXi5UiKJDU7lYx846m3hbBav3i4wX4q-wETi7GcT-HTLmAzPbOL0QoiQVqPqsdPC9SoajnUZGA6q0e7ozj8pykAE5XrwwaIpv-scdhGo7szTxDROKvh~5b9j3uiYWw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=520 adresinden 10 Ağustos 2020 tarihinde erişilmiştir.

Tepecik, A. & Zor, A. (2014). "Yapılandırmacı yaklaşıma göre web tabanlı bilgisayar destekli sanat eğitiminin akademik başarıya etkisi", *İdil Sanat ve Dil Dergisi, Cilt:3 Sayı: 14,* s.51-70. Erişim: http://www.idildergisi.com/makale/pdf/1405924872.pdf adresinden 2 Eylül 2020 tarihinde erişilmiştir. DOI: 10.7816/idil-03-14-05

Yılmaz, M. (2007). "Görsel sanatlar eğitiminde işbirlikli öğrenme", *Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:15 No:2,* s.747-756. Erişim: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/819102 adresinden 5 Ağustos 2020 tarihinde erişilmiştir.

BÖLÜM VI

AYFER TANRIVERDİ - VİYOLA METODU 1 VE ÖMER CAN - VİYOLA EĞİTİMİ 1 KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ

Dr. Ömer Bilgehan SONSEL

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
e-mail: bilgehansonsel@gazi.edu.tr, Orcid no: 0000-0001-5814-4363

1. Yaylı Çalgılar Ailesi ve Viyola

Çalgılar, fiziksel özellikleri ve çalınış şekillerine göre adlandırılmakta ve gruplandırılmaktadır. Bu özelliklere göre vurmalı çalgılar, üflemeli çalgılar, mızraplı çalgılar, yaylı çalgılar gibi çeşitli gruplara ayrılmaktadır. Telli çalgılardan titreşim elde etmek için kullanılan yay nedeni ile özellik kazanan çalgılara yaylı çalgılar denmekte, bu çalgı türlerinde titreşim, yayın tele sürtülmesi ile elde edilmektedir. Günümüzde yaylı çalgılar terimi daha çok keman ailesi içerisindeki keman, viyola, viyolonsel ve kontrbas için kullanılmaktadır (Say, 2005: 584).

Yaylı çalgılar ailesinin ikinci üyesi olan viyolanın doğuşu, diğer yaylı çalgılar gibi yaklaşık 15. yy. sonu ve 16. yy. başlarına tekabül etmektedir (Alizade, 2018: 41). Uzun bir yapısal ve müzikal gelişim sürecinden geçen viyolanın bugünkü formuna en yakın şekilde görülebileceği günümüze kadar gelebilmiş en eski tarihli sanat eseri, Gaudenzi Ferrari' nin 1534–1536 tarihleri arasında yaptığı bilinen "AngeliMusicanti" eseridir. Bu eserde tıpkı günümüzdeki gibi 4 telli ve bugünkü keman ailesine benzer şekilli enstrümanlar görülebilmektedir (Bahar, 2016: 1211). Günümüzde çalınan viyola çalgısı görünüşte kemandan pek farklı değildir ancak kemandan 1/7 oranında büyüktür. Viyola adının, 15. yüzyıldaki traubadur denilen gezgin çalgıcılardan geldiği düşünülmektedir. Çalgıya; Fransızca "viole" ya da "alto", İtalyanca "viola", İngilizce "viol", Almanca "bratsche" denmekte, boyutları ise 41cm - 45 cm aralığında değişmektedir (Yılmaz &Mustul, 2019: 108; Derican&Albuz, 2008: 36; Bulut &Özfındık, 2011: 75). Çalgının akordu kemana göre beş ses daha kalın olmakla birlikte viyolonsel ile aynıdır. Akordu kalın tellerden ince tellere göre do, sol, re ve la şeklindedir. Viyola için yazılan notalar üçüncü çizgi do anahtarına yazılmakta tiz pozisyonlarda okuma kolaylığı için sol anahtarı kullanılmaktadır. Ses rengi kemana göre daha kapalı olduğundan, buğulu ve gizemlidir. Tiz seslerde ise dramatik bir etkisi vardır (Bektaş, 2003: 97).

1.1. Viyola Eğitimi Tarihçesi ve Türkiye'deki Mevcut Durum

Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin temellerinden biridir. Çalgı eğitimi sayesinde öğrenciler müzik bilgilerini geliştirme, dağar kazanma, disiplinli ve düzenli çalışmayı öğrenme ve birlikte müzik yapma fırsatı bulurlar

(Kalkanoğlu, 2020: 1042). Ülkemizde çalgı eğitimi, mesleki müzik eğitimi veren her kurumun öğretim programında yer almaktadır. Çalgı eğitimi süreci, eğitimciler tarafından mesleki hedefler dikkate alınarak, temel kuram ve kavramlar doğrultusunda planlanmaktadır. Çalgı eğitiminde amaç, en başta iyi bir öğretmen - öğrenci etkileşimi gözeterek, öğrenciye planlı çalışma, müzikal analiz yapabilme ve çalgısındaki teknikleri bilme, uygulama ve müzikal çalma ile kendilerini değerlendirebilme becerileri kazandırmaktır (Demirci, Parasız ve Gülüm, 2017: 32-33). 19. yüzyıla kadar Avrupa'da viyola eğitimcisi bulunmamakta, viyola sanatçıları keman tekniklerini ve metotlarını kullanarak kendi çabaları ile ilerlemeye çalışmaktadırlar. Dünyada ilk kez 1807'de Alessandra Rolla tarafından Milano Konservatuarı'nda viyola eğitimine başlanmış, takip eden yıllarda ise pek çok mesleki müzik okulunda viyola dersleri verilmiştir (Yazıcı, 2014: 40). Viyola çalgısının örgün eğitimde yer bulabilmesi Türkiye'de ancak 150 sene sonra olabilmiştir. Ankara Devlet Konservatuarı'nın kurulmasıyla 1936'dan sonra viyola kendine örgün eğitimde yer bulabilmiştir. Ancak bir viyola bölümü bulunmamakta, keman öğrencileri ikinci çalgı olarak viyola dersi de görmekte idi. Fakat viyolanın da solistlik gerektiren bir çalgı olması zamanla bir bölüm kurulmasını gerektirmiş ve 1957'de ilk resmi viyola dersi verilmeye başlanmıştır (Teomete, 1990: 106).

Viyola eğitiminde kullanılan yazılı materyaller üç ana kolda toplanmaktadır. Bunlar viyola tarihi ve fiziksel özellikleri gibi kuramsal bilgileri içeren kitap ve akademik yayınlar, konçerto, sonat, özgün eserler ve türkü düzenlemeleri gibi eserlerin yer aldığı albümler ve etütlerden oluşan ve viyoladaki teknik gelişime katkıda bulunan metotlardır. Bu materyallerin kullanımı viyola eğitimini daha da kolaylaştıran ve pekiştiren önemli bir unsurdur. Metotlar sayesinde çalgı (viyola) eğitiminde doğru duruş ve tutuş pozisyonu, sol el parmaklarının tel üzerindeki konumları, görevleri ve bu konular dâhilindeki etütler ve parçalar çalıştırılabilmektedir (Dinç, 2010: 457). Viyola metodları ve içerisinde yer alan etüdler, öğrencilerin teknik ve müzikal gelişimi açısından önem arz etmekle birlikte zorluk seviyelerine göre de çeşitlilik gösteren metot, etüt ve egzersiz kitapları eğitim sürecinde yapılan etkinliklerin temel öğretim materyalleridir (Bulut ve Özfındık, 2011: 79; Özçimen ve Burubatur, 2012: 187). Dünyada ve ülkemizde viyola alanında yazılmış kaynak sayısı çok sınırlı olmakla birlikte yapılan yayınların birçoğunun günümüzde baskısı bulunmamaktadır. Geçmişten beri eğitimciler, yaşanan bu kaynak sorununu çözebilmek için teknik ve yapısal benzerlikleri çok olan kemana yazılan materyallerden faydalanmışlardır. Varış, (2006: 682) bu konuda "fiziksel özellikleri bakımından daha büyük ve daha farklı bir çalgı olan viyolanın eğitiminde genellikle keman dağarcığının kullanıldığı gözlenmektedir" şeklinde belirtmiştir. Keman metotlarının viyola eğitiminde kullanılması kaynak eksikliğini büyük

ölçüde çözmektedir ancak her çalgının benzer yanları olduğu kadar eşsiz özellikleri de bulunmaktadır.Nefesli, yaylı ya da tuşlu tüm çalgıların çalma performanslarında birbirleri ile aynı olduğu kadar kendilerine özgü çeşitli teknik ilkeler bulunmaktadır (Okay ve Kurtaslan, 2013: 281).

1.2. Ayfer Tanrıverdi - Viyola Metot Kitapları ve Ömer Can Viyola Eğitimi Kitapları

Türkiye'de viyola eğitiminde 1990'lı yıllara kadar öğrenciler, öğretmenlerinden aldıkları keman etütlerini beş ses transpoze (aktarım) yapmak zorunda kalmışlardır. Bu durum viyola öğrencileri için oldukça zaman kaybı yaratmakta, öğrencinin ufak bir aktarım hatası, çalışılması gereken etüdün seyrini değiştireceği için ise kullanışlı bir yöntem olarak görülmemekteydi. Etüt kitaplarının hepsinin yabancı kaynaklar olması ve Türkiye'de baskısının olmaması ise öğrencilerin ana kaynaklara ulaşmasını imkansız kılmakta ve aktarım yöntemini kullanmalarını mecbur bırakmaktaydı. Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesi Prof. F. Ayfer Tanrıverdi alanda yaşanan bu kaynak sıkıntısına çözüm getirmek amacı ile öğrenciliği boyunca öğretmenlerinden aldığı ve transpoze yaptığı keman etütlerini seviye sıralaması yapmış ve bu etütlerin yanına Türk Eğitim Müziği bestecilerinin ve kendinin de viyola için yazmış olduğu etütleri ekleyerek üç metot dizisi haline getirmiştir. Böylece hem müzik eğitimi anabilim dallarında bulunan eğitimci ve öğrenciler, hem de yeni açılmış olan güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinde bulunan eğitimci ve öğrenciler ilk defa bir viyola metot kitabından çalışma şansı bulmuştur. 2013 yılına kadar baskısı devam eden metotlarla yaklaşık yirmi nesil eğitim almış, bu neslin bir kısmı öğretmenlik hayatında da bu metotlarla eğitim vermiştir. 90'lı yıllarda atılan bu adam Türkiye'de viyola eğitimi için atılmış büyük bir adım olarak görülmektedir.

Köy Enstitüsü kökenli keman eğitimcisi ve sanatçısı olan Ömer Can, hayatı boyunca edindiği sanatçılık ve eğitimcilik birikimini aktarmak için, uluslararası keman metotlarından derlediği etütlerin yanısıra Türk Eğitim Müziği bestecilerinin ve kendinin yazmış olduğu etütleri de ekleyerek bir seviye sıralaması yapmış ve pozisyon sıralamasına göre sıralanan üç metot dizisi haline getirmiştir. Bu kitaplara ek olarak bir düetler kitabı, bir konçertolardan seçmeler kitabı, bir de günlük çalışmalar kitabı yazmıştır. Türk keman dağarı için büyük önem arz eden bu kitapların ilk üçü metot niteliğinde bulunmakta, diğerleri de öğrencilerin metotları çalışırken beslenebileceği ek kaynaklar görevini görmektedir. Can, 2013 yılında yazmış olduğu üç keman metodunu ve bir günlük çalışmalar kitabını viyolaya aktararak "Viyola Eğitimi I-II-III ve IV" kitaplarını çıkarmıştır. Böylece metodik anlamda viyola alanına ikinci kaynak kazandırılmıştır.

Alana kazandırılan her kaynak, öğrencilerin yetişmesi için büyük bir değer olmasının yanı sıra kendinden sonra yapılacak akademik çalışmalara da ışık tutmaktadır. Bu açıdan bu iki kitap dizisi de viyola alanı için oldukça önemli ve değerlidir. Viyola alanında büyük adımlar atılması ve birçok viyola eğitimcisi-sanatçısı yetiştirilmesi ne yazık ki günümüzde hala alanda eksiklikler bulunmasına engel olmamıştır. Birçok güzel sanatlar lisesinde, müzik eğitimi anabilim dallarında, güzel sanatlar fakültelerinde ve konservatuvarlarda alanı viyola olmayan (büyük oranda keman olan) eğitimciler viyola derslerini yürütmek zorunda kalmaktadır. Bu dersleri yürütmek zorunda kalan eğitimciler ise viyola dağarını doğal olarak tanımamakta ve kaynaklara nasıl yaklaşacaklarını bilememektedir. Bu noktada alana kazandırılan bu iki değerli dizinin içeriklerinin incelenmesi ve karşılaştırılması özellikle alan dışı öğretmenler başta olmak üzere viyola eğitimcileri ve öğrencileri için de kılavuz niteliği göstermesi açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada viyola eğitiminde kullanılan bu metot dizilerinin tamamının yer alması mümkün olamayacağı için en önemli aşama olarak görünen başlangıç aşamasında kullanılan birinci kitaplar incelenmiştir.

2. Kitapların İncelenmesi ve Karşılaştırılması

2.1. Kitapların Künyeleri

Tablo 1. Kitapların Künyeleri

Kitapların Künyeleri	Ayfer Tanrıverdi - Viyola Metodu 1	Ömer Can - Viyola Eğitimi 1
Yayın Yılı	2013	2013
Yayınevi	İşbilen Yayınları	Evrensel Müzikevi
Baskı Sayısı	3. Baskı	1. Baskı
Sayfa Sayısı	91	93
Etüt Sayısı	161	220

Kitapların künyeleri Tablo 1. de verilmiştir. Tanrıverdi - Viyola Metodu 1 in ilk baskısı 90'lı yıllara dayanmaktadır. Ancak günümüzde erişilebilen baskısı 2013 yılında yapılan 3. baskısı olduğu için çalışmaya bu edisyonu dâhil edilmiş ve incelenmiştir. Tanrıverdi Viyola Metodu 1'de 161, Can Viyola Eğitimi 1'de ise 220 etüt-egzersiz yer almaktadır.

2.2. Kitaplarda Bulunan Etütlerin Tonalite/Makam Durumları

Tablo 2. Kitaplarda Bulunan Etütlerin Tonalite/Makam Durumları

Tonalite/Makam	Tonal		Makamsal		Toplam	
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Ayfer Tanrıverdi - Viyola Metodu 1	153	95,03	8	4,97	161	100
Ömer Can - Viyola Eğitimi 1	220	100	-	-	220	100

Tablo 2'de kitaplarda bulunan etütlerin tonalite/makam durumlarına yer verilmiştir. Buna göre Tanrıverdi Viyola Metodu 1'de yer alan etütlerin %95,03'ü tonal geri kalan %4,97'si ise makamsaldır. Makamsal etüt ve egzersizler eğitim müziğinde kullanılan en temel makamlardan hüseyni makamındadır. Metotta yer alan hüseyni etütler la, re ve mi kararlıdır. Can Viyola Eğitimi 1 incelendiğinde ise etütlerin tamamının tonal olduğu görülmektedir. Makamsal etüt ve egzersizler birinci kitapta yer almamaktadır.

2.3. Kitaplarda Yer Alan Etütlerin Besteci Çeşitliliği

Tablo 3. Ayfer Tanrıverdi - Viyola Metodu 1 Kitabında Yer Alan Etütlerin Bestecileri

Besteciler	Ayfer Tanrıverdi - Viyola Metodu 1	
	f	*%*
A. Tanrıverdi	89	55,3
F. Wohlfahrt	16	9,9
H. Sitt	13	8
B. Volmer	6	3,9
Halk Türküsü	6	3,9
F. Mazas	5	3,1
H. Schloming	4	2,5
E. Gironi	4	2,5
A. Albuz	4	2,5
M. Crickboom	2	1,2
A. Tanrıverdi - A. Albuz	2	1,2

A. Seybold	2	1,2
E. Depas	1	0,6
B. Campagnoli	1	0,6
L. Mozart	1	0,6
Wightl	1	0,6
Ö. Can	1	0,6
W. De Fesch	1	0,6
Sammartini	1	0,6
Alard	1	0,6
Toplam	**161**	**100**

Tablo 3.'te Tanrıverdi Viyola Metodu 1'de yer alan etütlerin besteci çeşitliliği gösterilmektedir. Üç kitaplık metot serinin ilk kitabı olan bu çalışmada 18 farklı besteciye ait etütler bulunmaktadır. 2 etüt A. Tanrıverdi ve A. Albuz'un birlikte yazmış oldukları etütler olup 6 etüt ise çeşitli Halk Türkülerinden viyolaya düzenlenmiş veya uyarlanmıştır. Metotta en çok eseri bulunan besteci metodun yazarı olan A. Tanrıverdi'dir. %9,9 ile F. Wohlfahrt ve %8 ile H. Sitt diğer en çok eserine yer verilmiş bestecilerdir. Sekiz farklı bestecinin ise birer etüdüne yer verilmiştir. Besteci çeşitliliğine bakıldığında viyola başlangıç eğitiminde en sık kullanılan metotların bestecileri olduğu ve bu bestecilere ait etütlerin de başlangıç eğitiminde en çok kullanılan etütler olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Ömer Can - Viyola Eğitimi I Kitabında Yer Alan Etütlerin Bestecileri

Besteciler	**Ömer Can - Viyola Eğitimi I**	
	f	***%***
Ö. Can	169	76,8
Mazas	7	3,1
Pracht	7	3,1
Wolfhart	6	2,6
Hohmann	4	1,8
Crickboom	3	1,3
H. Sitt	3	1,3
Joachim - Moser	3	1,3

Alman Halk Şarkısı	2	0,9
Campagnoli	2	0,9
B. Bartok	2	0,9
L. Auer	1	0,5
D. Alard	1	0,5
C. Orff	1	0,5
Handel	1	0,5
D. Alard - L. Berg	1	0,5
Ch. deBeriot	1	0,5
E. Kreuz	1	0,5
O. Schnirlin	1	0,5
L. Spohr	1	0,5
E. Depas	1	0,5
H. Schloming	1	0,5
I. Pleyel	1	0,5
Toplam	**220**	**100**

Tablo 4.'te Can Viyola Eğitimi 1'de yer alan etütlerin besteci çeşitliliği gösterilmektedir. Can, %76,8'i kendi bestelerinden oluşan bu metotta 22 farklı bestecinin etüt ve egzersizlerine yer vermiştir. Bir etüt D. Alard ve L. Berg tarafından birlikte bestelenmiş bu yüzden besteci çeşitliliğine Alard bir kez dâhil edilmiştir. Can Viyola Eğitimi 1 kitabında metodun yazarından sonra etütlerine en çok yer verilen besteciler yedişer etütle Mazas ve Pracht olmuştur. On iki bestecinin birer etüdünün yer aldığı kitapta başlangıç metotlarında en çok kullanılan etütlerin derlendiği ve sıralandığı görülmektedir.

2.4. Kitaplarda Bulunan Etütlerin Solo/Düet Durumları

Tablo 5. Kitaplarda Bulunan Etütlerin Solo/Düet Durumları

Solo / düet durumları	Ayfer Tanrıverdi - Viyola Metodu 1		Ömer Can - Viyola Eğitimi 1	
	f	***%***	***f***	***%***
Solo	143	88,8	182	82,7
Düet	18	11,2	38	17,3
Toplam	161	100	220	100

Birlikte çalmak özellikle başlangıç seviyesinde olan bir öğrenci için oldukça önemli bir etkinliktir. Eşzamanlı müzik yapma yaklaşımı, işbirlikçi öğretime dayalı sorumluluğun ve farkındalığın yüksek olduğu bir öğrenme biçimidir. Bu yaklaşım davranışların, öğretmen ve öğrencinin eşzamanlı olarak birlikte çalması yolu ile kazandırılmasını amaçlamaktadır (Erten & Çilden, 2018: 256). İki kişinin eşzamanlı birlikte seslendirmesi etüt ve eserlerde düet olarak adlandırılmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenci sürekli öğretmenin gözetimi altındadır ve seslendirilen süre boyunca hem görsel hem işitsel anlamda öğretmenini model alarak kendini kontrol edebilir. Çalgı eğitimcisi de ders süresince öğrenciye kendi çalgısı ile eşlik ederken, istenilen davranışların olmadığı esnada müdahale edebilir ve hatalı icra tekrar edilebilir (Öner, 2020: 13).

Kitaplarda bulunan etütlerin solo/düet durumlarının yer aldığı Tablo 5.te iki kitabın da hemen hemen yakın sonuçlarının olduğu görülmektedir. Tanrıverdi Viyola Metodu 1'de düetlerin tüm etütlere oranı %11,2 iken, Can Viyola Eğitimi 1'de bu oran %17,3'tür. Her iki eğitimci de birlikte çalmanın başlangıç çalgı eğitimindeki önemini metotlarında yer vererek göstermişlerdir.

2.5. Kitaplarda Bulunan Etütlerin Tek seslilik/Çift seslilik Durumları

Tablo 6. Kitaplarda Bulunan Etütlerin Tek seslilik / Çift seslilik Durumları

Tek seslililk/ çift seslilik durumları	Ayfer Tanrıverdi - Viyola Metodu 1		Ömer Can - Viyola Eğitimi 1	
	f	%	*f*	%
Tek sesli	158	98,1	188	85,5
Çift sesli	3	1,9	32	14,5
Toplam	161	100	220	100

Viyolada çift sesli çalmak, yayın aynı anda iki tele sürterek farklı iki sesi oluşturması ile oluşmaktadır. Çift ses çalışmaları, çalgı eğitiminde sol elin doğru konumlandırılması ve iyi bir entonasyon temeli için oldukça önemlidir. Aynı anda iki sesin, hem kendileri arasında hem de tonda kalarak tınlamalarını sağlamak büyük bir sorun olduğu için çift ses çalışmalarında doğru bir entonasyon yakalamak oldukça zordur. Çift sesi oluşturan seslerden her birinin bir önceki sese ya da seslere göre doğru tınıda olması ve bu iki sesin kendi aralarında kaynaşması gerekmektedir (Özer, 2006: 15). Ancak çift sesli çalışmalar için acele edilmemesi gerekmektedir. Öğrencilerin ilk önce tek bir tel üzerinde pürüzsüz ve kaliteli ses üretebilmesi, bu dengeyi yakalayabildikten sonra ise iki tel üzerinde kaliteli ve pürüzsüz ses üretebilmesi hedeflenmektedir. Acele edilen bir çift ses eğitimi, öğrenciye faydadan çok zarar sağlayabilecek, hem sağ eli hem sol elindeki gelişimi tamamlanmadan büyük teknik problemler yaratabilecektir. Bu noktada çift ses etütleri başlangıç eğitimini takip eden süreçte yer almaktadır.

Tablo 6.'da kitaplarda bulunan etütlerin tek seslilik/çift seslilik durumları gösterilmektedir. Buna göre Tanrıverdi Viyola Metodu 1'de %1,9'luk bir dilim çift sesli etütlerden oluşurken, Can Viyola Eğitimi 1'de %14,5'lik bir dilim çift sesli etütlerden oluşmaktadır. Aradaki bu fark ise kitaplarda yer alan toplam etüt sayısı ile ilgili olabilmektedir. Can Viyola Eğitimi 1 kitabının sonlarında yer alan bazı etütler Tanrıverdi Viyola Metodu 2'de yer almaktadır. Yani iki kitabın başlangıç noktaları aynı ancak varış noktaları aynı değildir. Bu noktada varış noktalarına geldiklerinde kazandırdıkları teknik ilerleme de eşit olmamaktadır.

2.6. Kitaplarda Bulunan Etütlerin İçerdiği Sağ ve Sol El Teknikleri

Tablo 7. Kitaplarda Bulunan Etütlerin İçerdiği Sağ ve Sol El Teknikleri

Sağ ve Sol El Teknikleri		**Ayfer Tanrıverdi - Viyola Metodu 1**	**Ömer Can - Viyola Eğitimi 1**
		f	***f***
Sağ el teknikleri	Legato	77	141
	Detaşe	84	142
	Müzikal dinamikler (f, mf, p, cresc, decresc vb.)	18	23
	Staccato	5	40
	Bağlı staccato	1	9
	Tek etüt içerisinde yayın farklı bölümlerinde çalma (BY, ÜY, AY)	41	53
	Akor çalma	12	5
	Vurgu	8	4
Sol El Teknikleri	Süslemeler (trill, mordan, çarpma vb.)	2	2
	Pozisyonda kalarak 4. parmak uzatma	4	2
	Parmak tutma	14	93
	Beşli aralık çalmak için parmağı iki tel üzerine yerleştirme	6	13

Sağ ve sol el teknikleri yaylı çalgı çalmanın en önemli ve temel unsurlarıdır. Doğru bir teknik, çalgı eğitimi serüveninin şeklini oluşturacağı için çok titizlikle ve acele etmeden kazandırılmalıdır. Bu noktada metotlar ve dolayısıyla etüt-egzersizler büyük önem kazanmaktadır. Bir etüt-egzersiz sadece bir teknik kazanımı içerdiği gibi birden fazla kazanım da içerebilmektedir. Viyola eğitiminde sağ el yay tekniklerinden ilk öğretilenler legato ve detaşedir. Legato, İtalyanca bağlı çalma anlamına gelmekte, bir yayda birkaç sesin çalınması ile gerçekleştirilmektedir. Nota birimlerinin kullanılan yay alanına dengeli bir şekilde dağılımı bu teknik açısından önemlidir (Kapçak & Çilden, 2012: 275). Detaşe ise, birbirini izleyen sesleri veya notaları belirgin yay değiştirimleriyle birbirinden ayırarak çalma olarak ifade edilir. Detaşe (bağsız) çalarken her ses veya her nota için ayrı bir yay kullanılmaktadır (Alpagut, 2005: 2). Bu iki teknik yayın bütününü ve bu bütünü oluşturan parçaları düz bir çizgide çalıştırdığı için yaylı çalgı eğitiminin temelini oluşturmaktadır. İyi bir legato ve detaşe tekniği kazanımı ömür boyu sürecek çalıcılığın sağlam temellere oturmasını sağlamaktadır. Kitaplar incelendiğinde her iki kitapta da en çok kullanılan iki teknik legato ve detaşe tekniği olduğu görülmektedir. Bu da başlangıç viyola eğitimi için oldukça faydalı etütlerin yer aldığını göstermektedir. Staccato tekniği yayı kıstırarak seslerin kesik kesik çalınması ve seslerinin birbirinden belirgin şekilde ayrılması ile; bağlı staccato tekniği ise yayı aynı yönde kıstırarak seslerin kesik kesik çalınması ve yine seslerin birbirinden belirgin şekilde ayrılması ile oluşmaktadır. Legato ve detaşeye göre hazırbulunuşluk ve ön bilgi gerektiren bir tekniktir. Bu teknikler beklendiği şekilde kitaplarda sonlara doğru ve legato, detaşeden daha az şekilde yer almaktadır.

En önemli sol el tekniklerinden biri parmak tutmadır. Parmak tutma, perdesiz bir çalgı olan viyolada seslerin tuşe üzerinde doğru konumlandırılabilmesi için bir parmağın referans alınarak diğer parmağın tuşe üzerinde konumlanabilmesidir. Parmak tutma tekniği çalgı eğitiminin en başında kazandırılması gereken bir disiplin olup, doğru bir entonasyonun en temel kuralıdır. Her iki kitapta da sol el teknikleri arasında en fazla yer verilen tekniğin parmak tutma olduğu görülmektedir. Çarpma, mordan, trill gibi süslemeler, çalgıda belli bir hazırbulunuşluk düzeyi gerektirmektedir. Bu yüzden çalgıya başlar başlamaz kazandırılabilecek teknikler değil belli bir düzeye geldikten sonra kazandırılabilecek tekniklerdir. Kitaplarda süslemeler en az yer verilen sol el teknikleri olarak görülmektedir ancak başlangıç eğitim kitapları için bu sayısı oldukça normaldir.

KAYNAKÇA

ALİZADE, Ali (2018). YuriBashmet'ın 20.Yüzyıl Konçerto Anlayışı Üzerine Etkisine Viyola Çalgısı Perspektifinden Bir Bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 23*(1), 41-50.

ALPAGUT, Uğur (2005). Keman Eğitiminde "Detaşe" Tiplemelerindeki Hız-Uzunluk Değişimleri İle Sağ El Bilek ve Kol Üzerinde Açısal/Devinişsel Etkileşimler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 1-10.

BAHAR, Barış Kerem (2016). Viyolanın Tarihsel Süreçteki Gelişimi.*Journal of SocialSciences/Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(24), 1202-1223.

BEKTAŞ, Tamer (2003) Bireysel Çalgı Olarak Viyolanın İçerik ve Eğitim Boyutları Üzerine Bir Çalışma. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, (10).*

BULUT, Damla &ÖZFINDIK, Zülfikar (2011a). R. Kreutzer-P. Rode-J. Dont Viyola Metodlarının Karşılaştırmalı Teknik Analizleri. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 1*(1), 77-86.

BULUT, Damla & ÖZFINDIK, Zülfikar (2011b). Güzel Sanatlar FakülteleriMüzik Bölümlerinde Kullanılan Viyola Metodlarının İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(*3), 73-88.

DEMİRCİ, Barış, PARASIZ, Gökalp & GÜLÜM, Ozan (2017). Çalgı Egitimcilerinin Ders İçi Uygulamalara Yönelik Görüşleri (Mevcut Durum ve Olması Gereken Durum). *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, Sayı: 39,* 31-49.

DERİCAN, Betül. & ALBUZ, Aytekin. (2008). Viyola Öğretiminde Türk Müziği Dizilerine Dayalı Oluşturulan Makamsal İçerikli Etütlerin İşlevsellik Durumuna İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri.*Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(*I-II), 34-43.

DİNÇ, Şükrü, Öner (2010).Konservatuvarların Müfredatlarında Kullanılan Viyola Başlangıç Metotlarının İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerine Uygulanmasında Oluşan Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(1), 454-464.

ERTEN, Canan Fidan & ÇİLDEN, Şeyda (2018). Kulaktan (İşitsel Temelli) Öğretim Yöntemi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 248-267.

KALKANOĞLU, Burcu (2020). TheStudentOpinionsRegardingthePiano Training Methods: TheSample of Trabzon

UniversityStateConservatory. *International Journal of EurasianEducationandCulture, Issue: 9*, 1041-1068.

KAPÇAK, Şeydagül& ÇİLDEN, Şeyda (2012). Keman Eğitiminde Kullanılan" Fiorillo 36 Etüden" Metodunun Sağ El, Sol El Teknikleri ve Müzikal Dinamikler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(2), 267-280.

OKAY, H. Hakan & KURTASLAN, Zafer (2013). Keman ve Viyolada Ton Üretimi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 274-283.

ÖNER, Ali Kerim (2020). Eşzamanlı Birlikte Çalma Uygulamasının Ud Eğitiminde Performans ve Motivasyona Etkisi.*Bayterek International Journal of AcademicResearch, 3*(1), 12-18.

ÖZÇİMEN, Aycan & BURUBATUR, Mete (2012). Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Birinci Sınıf 1. ve 2. Yarıyıl Viyolonsel Eğitiminde En Çok Kullanılan Metot, Etüt ve Egzersizler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 27*, 185-194.

ÖZER, Ulaş (2006). *Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Verilen Keman Eğitiminde Çift Ses Çalma Durumlarının İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

SAY, Ahmet (2005). *Müzik Sözlüğü.* Müzik Ansiklopedisi Yayınları, 2. Baskı, Ankara.

TEOMETE, Zafer (1990). *Viyola Yapısı - Müzik Tarihindeki Gelişimi - Eğitimi. Yüksek Lisans Tezi,* Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

VARIŞ, Yakup Alper (2006). *Kemandan Viyolaya Geçişte Karşılaşılan Güçlüklerin Viyola Eğitimine Yansımaları.*Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı, 682-691.

YAZICI, Burcu (2014). *LionelTertis Ekseninde Viyolanın Tarihçesi.* 1. Baskı, Liya Kitap: Ankara.

YILMAZ, İrem Sude & MUSTUL, Önder (2019). Güzel Sanatlar Liseleri ve Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Kullanılan Viyola İçin Yazılmış Eğitim-Öğretim Materyalleri. *Online Journal of Music Sciences, 4*(1), 104-121.

BÖLÜM VII

ÇALGI EĞİTİMİNDE GÜDÜLENMEYİ SAĞLAMAYA VE SÜRDÜRMEYE YÖNELİK YÖNTEMLER*

Öğr. Gör. Senim ÇENBERCİ

Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
e-mail: scenberci@hotmail.com, Orcid no: 0000-0002-5692-2595

Giriş

Çalgı Eğitiminde başarının ve devamlılığın sağlanabilmesi için en önemli faktör güdülenmedir. Eğitimcilerin güdülenme ve başlıca güdülenme yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olması, güdülenmeyi sağlamaya yönelik doğru yöntemleri kullanabilmeleri açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmada genel anlamda güdülenme kavramı ve başlıca güdülenme yaklaşımları, çalgı eğitiminde güdülenmenin önemi, çalgı eğitimcisinin nitelikleri ve güdülenmeyi sağlama üzerindeki etkileri, ailenin çalgı eğitimi sürecinde güdülenme üzerindeki etkileri ve çalgı eğitiminde güdülenmeyi sağlamaya ve sürdürmeye yönelik yöntemler ele alınmıştır. Bu çalışma, çalgı eğitimcilerine kılavuz olma amacını taşımaktadır.

Güdülenme (Motivasyon), organizmayı etkileyerek bir amaç için harekete geçmeye sevk eden en önemli faktördür. Davranışların yapılışındaki canlılık, belirli amaçlar doğrultusunda sarf edilen enerji düzeyi, değişmeye ve dağılmaya karşı olan direnç ve davranışın devamlılığı bireylerin güdülenme düzeyine ve biçimine göre farklılık göstermektedir (Şahin, 2016). Motivasyon (İng. Motivation) kelimesinin kökü İngilizce' deki "motive" kelimesine dayandırılmaktadır. Bu kelime Türkçe' de "güdü" olarak tanımlanmaktadır. Güdülenme, diğer bir tanımıyla insanların eylemleri arkasındaki güdülerdir (Seker, 2015). Güdüler, biyojenik ve sosyojenik olarak iki grupta incelenmektedir. Biyojenik güdüler, açlık susuzluk gibi bütün insanlarda ortak olan ve insanların biyolojik doğaları ile ilgili olan güdülerdir. Biyojenik güdüler "dürtü" olarak da tanımlanabilmektedir. Psikolojik ve sosyal temelli olan sosyojenik güdüler ise, bilme ve başarma isteği gibi ihtiyaçları tanımlamaktadır; bu bağlamda sosyojenik güdüler eğitimde önemli bir yer tutmaktadır (Modiri, 2012). Öğrenmeyi etkileyen bir etken olarak güdüler üç yönden önem taşımaktadır. Güdü; davranışı oluşturan en önemli koşuldur, pekiştirme için gereklidir ve davranışın değişikliğini denetlemektedir (Tufan, 2000).

* Bu Çalışma 10-12 Eylül 2019 tarihleri arasında Budapeşte-Macaristan'da gerçekleştirilen MECAS 7 (Seventh İnternational Mediterranean Social Sciences Congress)'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Davranışları yönlendiren itici güç güdü ise, belli amaçlara ulaşmak için güç kazanma hali güdülenmedir (Tufan, 2000). Bireylerin davranışlarına yön veren güdülenmenin, öğrenme yaşantısı üzerindeki etkileri de çok büyüktür; bu sebeple bireyin öğrenmesini gerçekleştirerek başarıya ulaşmasını sağlayan en önemli faktörün güdülenme olduğu söylenebilir (Şahin, 2016). Güdülenme ile başarı arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Güdülenme her insanda farklı düzeylerde ve biçimlerde meydana gelmektedir. Örneğin bir öğrenci aile ve öğretmeninin takdirini kazanmak için çalışabilir. Başka bir öğrenci yüksek not almak için çalışabilir. Bir diğeri ise kendi amaçlarına ulaşmak için öğrenmek isteyebilir (Akbaba, 2006). Bu farklılıkları tanımlamak için güdülenme kavramı iki kategori altında incelenmektedir. Güdülenme biçimleri, kaynağı kişinin çevresi ise dışsal güdülenme, kaynağı kişinin iç dünyası ise içsel güdülenme olarak birbirinden ayrılmaktadır. Dışsal ve İçsel güdülenmenin detaylı olarak açıklamaları aşağıda yer almaktadır.

İçsel Güdülenme

İçsel güdülenme bireyin içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik tepkileri olarak tanımlanmaktadır. İçsel güdülenmenin kaynağı bireyin içinden gelen merak, ilgi, öğrenme ihtiyacı, yeterlilik ve gelişme duygusu olabilmektedir (Şahin, 2016).

Maslow, en etkili öğrenmenin içsel güdülenme yoluyla gerçekleştiğini savunmaktadır; bu sebeple eğitimde en çok tercih edilen güdülenme biçimi, içsel güdülenmedir. İçsel güdülenme merak duygusunu beslemekte, kavrayarak öğrenmeye teşvik etmekte, performansı geliştirmekte, yaratıcılığı beslemekte ve öğretimde daha esnek olunabilmesine olanak sağlamaktadır; ayrıca içsel olarak güdülenmiş öğrencilerin özsaygı ve özgüveni dışsal olarak güdülenmiş öğrencilere göre daha fazla gelişmektedir (Jhonson, 1992). İçsel olarak güdülenmiş bireylerin öncelikli amacı özel ilgileri doğrultusunda daha çok öğrenmek, doyum elde etmek, yaptığı işten keyif almak ve eğlenmektir.

Güdülenmede devamlılığın sağlanması ancak içsel güdülenme ile mümkün olabilmektedir. Eğitimin en temel amaçlarından birisi, öğrenimin hayat boyu sürmesini sağlamaktır; bu bağlamda bireylerde öğrenmeye karşı içsel güdülenmenin sağlanması büyük önem taşımaktadır.

Dışsal Güdülenme

İçsel güdülenme içgüdüseldir. Bireyi zorlukları aşmaya, yeni bilgiler edinmeye ve derinlemesine kavramaya yönlendirir. İçsel olarak güdülenmiş bir müzik öğrencisi "Enstrümanımı çalmak beni mutlu eder" veya "Derslerde yeni şeyler öğrenmeyi severim" gibi ifadelerde bulunabilir. Dışsal güdülenme ise bireyin dışındaki etkilerin bir sonucudur. Dışsal olarak güdülenmiş bir müzik öğrencisi "Enstrüman çalıyorum

çünkü ailem öyle istiyor" veya "İyi bir piyano dersi yaptığımda öğretmenim bana çıkartma hediye ediyor" gibi ifadelerde bulunabilir (Alexander, 2016). Güdülenmenin bu biçiminde ödül, ceza, takdir edilmek, sevilmek, kabul, baskı, rica gibi etkiler davranışın ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Şahin, 2016).

Dıştan gelen ödüllerin, içsel güdülenmeye katkı sağladığına yönelik teoriler var olsa da bazı psikologlar ödüllendirme yönteminin olumsuz yanları olduğuna vurgu yapmaktadır. Öğrencilerin yerine getirmekle yükümlü oldukları görev yerine, ödüle odaklanmaları dışsal güdülenmenin problemlerinden biri olarak sayılmaktadır; ayrıca dışsal etkenlerle güdülenmiş öğrencilerin daha ilgisiz, daha sabırsız olduğu, öğrenme sürecinden daha az keyif aldığı araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Jhonson, 1992).

Eğitim sürecinde sürekli olarak ödül vaat edilmesi, Öğrencinin odağını öğrenmekten ziyade kazanmaya çevirmektedir. Ödüllendirme sonucunda öğrencilerin mücadelelerden kaçındıkları; daha az esnek, yenilikçi ve yaratıcı oldukları; öğrenilenleri daha az hatırladıkları ve olasılıkları keşfetmeye ve araştırmaya daha az istekli oldukları belirtilmiştir. Aynı zamanda ödülün entelektüel merakı ve içsel motivasyonu azalttığı, heyecanı ve isteği söndürdüğü savunulmaktadır. Alfie Kohn "*Punish by Rewards*" başlıklı kitabında "Ödüller insanları motive eder mi?" sorusunu yanıtlamıştır. Ödülün kesinlikle insanları motive ettiğini ancak bu motivasyonun tamamen ödülü kazanmak üzerine olduğunu söylemiştir. Kısacası ödülün, içsel motivasyondan ve asıl hedeften uzaklaştırması sebebiyle bir cezalandırma olduğunu savunmuştur (Alexander, 2016).

Başlıca Güdülenme Yaklaşımları

Güdülenme ile ilgili kuramsal yaklaşımlar, öğrencinin güdülenmesi aşamasında etkili olan uygulamalar hakkında bilgi vermesi sebebiyle eğitimciler için önem taşımaktadır. Bu kuramlardan başlıca olanları davranışçı, bilişsel, insancıl ve sosyal öğrenme yaklaşımları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Amerikalı psikoloji profesörleri Edward L. Deci ve Richard Ryan tarafından geliştirilen, kapsamlı bir güdülenme teorisi olan öz-belirleme teorisi (Self-determination theory) ve onun bir alt teorisi olan bilişsel değerlendirme teorisi (Cognitive evaluation theory) de bu bölümde ayrıca açıklanmıştır.

Davranışcı Öğrenme Yaklaşımı

Davranışçı öğrenme yaklaşımı, pekiştireç kullanarak davranış değiştirmeyi benimsemiş olması sebebiyle, dışsal güdülenmeye dayalı bir yaklaşımdır. Pekiştireç, bir davranımı kuvvetlendiren veya zayıflatan uyarıcıların genel adıdır. Buna göre ödül olumlu, ceza ise olumsuz bir

pekiştireçtir. Bu yaklaşımda her ikisinin de davranımı kazandırmada çok önemli rolü bulunmaktadır.

Dışsal güdülenmeye dayalı olarak geliştirilmiş bu yaklaşımda, öğrenci amaçlarını bir kenara bırakıp, kendini ödüle götüren amaçlara yönelebilir. Bu sebeple davranışçı öğrenme yaklaşımı, öğrencileri güdüleme konusunda tartışmalı bir yaklaşımdır. Davranışın içselleştirilerek kazandırılmasına dayalı bir yaklaşımın çok daha uygun olacağı söylenebilir (Şahin, 2016).

Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşım içsel güdülenmeye dayalı olması sebebiyle, davranışçı yaklaşıma karşıt görüşler içermektedir. Bu yaklaşıma göre davranışlar üzerinde bilme, dengeleme, dünyayı anlama gibi ihtiyaçlar etkili olmaktadır.

İdeal olarak başarılı bir anlayışa sahip olan öğrenci, içinde bulunduğu durumda başarısızlık sergiliyorsa bu bilişsel dengesizlik olarak adlandırılan durumu beraberinde getirmektedir. Bilişsel dengesizlik, bir öğrencinin bir konuda bilgi edinme ihtiyacının farkına varmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu eksikliğini fark eden öğrenci, bu bilgiyi edinmek için güdülenecektir; ancak öğretmenin, öğrencinin bilişsel dengesini bozarak onu öğrenmeye karşı uyarılmış bir hale getirmesi her zaman mümkün olmamaktadır. Entelektüel merakın işletilmesinin, öğrencinin zihinsel kapasitesiyle birlikte düşünülmesi gerekmektedir (Şahin, 2016).

İnsancıl Yaklaşım

Abraham Maslow'un temsil ettiği bu yaklaşıma göre, insanların güdülenebilmelerinin temelinde ihtiyaçlar bulunmaktadır. Maslow'un bu görüş doğrultusunda oluşturduğu temel ve üst düzey ihtiyaçları kapsayan hiyerarşisine göre, temel düzeydeki ihtiyaçlar giderilmedikçe bir üst düzey ihtiyaçların giderilmesi mümkün olmamaktadır. Temel düzeydeki ihtiyaçlar arasında hayatta kalma ve güvenlik bulunurken, üst düzey ihtiyaçlar arasında entelektüel başarı ve kendini gerçekleştirme yer almaktadır (Şahin, 2016). Örneğin bilimsel bir araştırma yapmak aç bir insanın ilgilisini çekmeyecektir; bu kişi öncelikle yiyecek bulmak üzere güdülenecektir. Benzer şekilde, bir bilim adamı aç veya susuzken araştırmasına devam edemeyecektir (Jhonson, 1992).

Güdülenme konusundaki en kapsamlı çalışma olmasına rağmen Maslow'un bu yaklaşımı birkaç yönden eleştiri almıştır. Birçok durumda öğrenme aşamasına geçilemeyecek kadar yoksun durumların oluşabilecek olması, bu yaklaşımın en çok eleştiri aldığı noktalardan biri olmuştur (Şahin, 2016); ayrıca Maslow eğitimci veya eğitim teorisyeni olmaması sebebiyle teorisinin bu alanda ne şekilde kullanılacağına dair bir açıklamada bulunmamıştır. Neyse ki sonraki teorisyenler Maslow'un

insancıl yaklaşımından yola çıkarak eğitimde güdülenme üzerine çalışmalar yapmışlardır (Jhonson, 1992).

Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Bu yaklaşım, davranışçı ve bilişsel yaklaşımları birleştirerek öğrenmeyi farklı bir şekilde açıklamaya çalışmıştır. Çevresel değişkenler ve bilişsel özellikler kadar; öz yeterlilik, bağımlılık, saldırganlık gibi kişisel özellikler de bireyin davranışını etkilemektedir. Davranışlar bilişsel özellikler, çevresel değişkenler ve kişisel özelliklerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğretmenler istendik davranışı kazandırma aşamasında model olmalıdır. Öğretmenlerin model olma durumu, öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Öğretmenin görevi öğrencilerinin beklenti ve amaçlarını göz önünde bulundurarak, istendik davranışa yönlendirme aşamasında öğrencilerinin kendisini model almasını sağlamak olmalıdır (Şahin, 2016).

Bilişsel Değerlendirme Teorisi (Cognitive Evaluation Theory)

Edward L. Deci tarafından geliştirilen bilişsel değerlendirme teorisi, dışsal etkenlerin, ödülün ve bunun yanı sıra olumlu ve bilgilendirici geri bildirimlerin içsel güdülenme üzerindeki etkilerini araştırmıştır (Jhonson, 1992).

Araştırmalara göre belirli bir görevden bağımsız olarak, beklenmedik bir zamanda verilen ödüller içsel güdülenmeyi zayıflatmamaktadır. Olumlu geri bildirimler öz yeterlilik hislerini arttırması sebebiyle içsel güdülenmeye katkı sağlamakta, olumsuz geri bildirimler ise öz yeterlilik hislerini azaltması sebebiyle hem dışsal hem de içsel güdülenmeyi zayıflatmaktadır (Gagne, Deci, 2005).

Öz-Belirleme Teorisi (Self-Determination Theory)

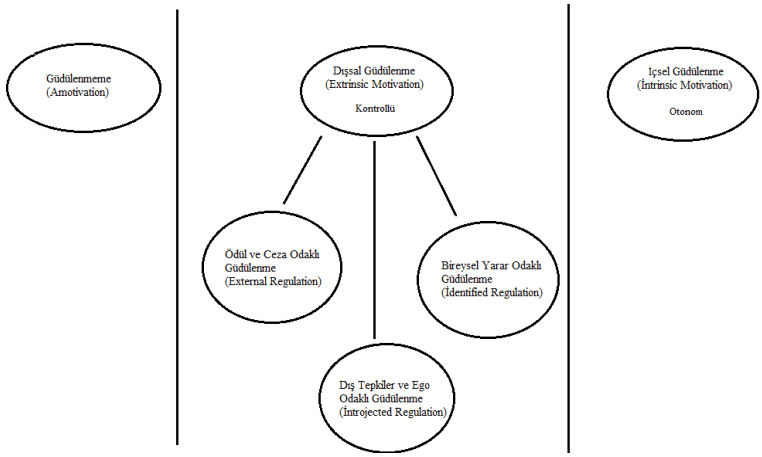
Öz-belirleme teorisi otonom güdülenme ve kontrollü güdülenme arasındaki ayrım üzerine kurulmuştur. Otonomi, bireyin kendi iradesi ile harekete geçmesi anlamına gelmektedir. Birey herhangi bir aktiviteye onu ilginç bulduğu için katılıyorsa, tamamen kendi iradesi ile hareket etmiş olur; bu bağlamda içsel güdülenme, otonom olarak güdülenmeye bir örnektir. Otonominin aksine, kontrollü güdülenme baskıyla ve harekette bulunma zorunluluğu hisleri ile gerçekleşmektedir. Öz belirleme teorisi davranışları otonom veya kontrollü olma derecesine göre sınıflandırmıştır (Gagne, Deci, 2005).

Bu teorinin kurucuları Deci ve Ryan'a göre içsel motivasyon üç basit insani ihtiyaç ile harekete geçmektedir. Bunlardan ilki "otonomi" dir. Otonomi kişisel seçimlerle, keyif almayla, meraklı olmayla, çabalamayla, risk almayla ve eğlenmeyle karakterize edilmektedir. İkincisi "Yeterlilik veya Ustalık" tır. Yeterlilik/Ustalık, daha iyi düzeyde becerilere, derin bilgilere ve kavrayışa duyulan ihtiyaçla karakterize edilmektedir.

Sonuncusu ise "İlişki veya Amaç"tır . İlişki/Amaç, başkaları tarafından ilgi görme, başkaları ile bağlantılı olma ihtiyacı ve bir yaşam amacının olması ile karakterize edilmektedir (Alexander, 2016).

Öz belirleme teorisine göre, güdülenmeme (amotivation) ve içsel güdülenme (intrinsic motivation) arasında, ödül ve ceza odaklı güdülenme (external regulation), dış tepkiler ve ego odaklı güdülenme (introjected regulation) ve bireysel yarar odaklı güdülenme (identified regulation) bulunmaktadır. Bu türler kontrollü güdülenmeye örnek olup, dışsal güdülenme (extrinsic motivation) kapsamında yer almaktadır.

Tablo 1: Öz-Belirleme Teorisine göre Dışsal Güdülenme Türleri.



Eğer öğrenci bir görevi sadece somut bir ödül kazanmak, yüksek not almak veya ceza almamak gibi dışsal sebeplerle yerine getiriyorsa, bu öğrenci tamamen ödül ve ceza odaklı olarak güdülenmiştir. Bu şekilde güdülenmiş bir müzik öğrencisi "Çalgımı orkestrada sadece not almak için çalıyorum" gibi bir ifadede bulunabilir.

Eğer öğrenci bir görevi kendisini suçlu hissetmemek, ailesini ve öğretmenini memnun etmek veya hayal kırıklığına uğratmamak için yerine getiriyorsa, bu öğrenci tamamen dış tepkiler ve ego odaklı olarak güdülenmiştir. Bu şekilde güdülenmiş bir müzik öğrencisi "Çalgımı orkestrada çalıyorum; çünkü aksi annemi hayal kırıklığına uğratır" gibi bir ifadede bulunabilir.

Eğer öğrenci içsel olarak güdülenmemiş olsa da bir görevin veya aktivitenin kendisi için olan öneminin ve faydasının farkına varmışsa, bu öğrenci tamamen bireysel yarar odaklı olarak güdülenmiştir. Bu şekilde güdülenmiş bir müzik öğrencisi "Çalgımı orkestrada çalıyorum; çünkü bu benim için gerçekten çok faydalı" gibi bir ifadede bulunabilir.

Eğer öğrenci bir görevi sadece keyif aldığı ve sevdiği için yerine getiriyorsa, bu öğrenci içsel olarak güdülenmiştir. Bu şekilde güdülenmiş

bir müzik öğrencisi "Çalgımı orkestrada çalıyorum; çünkü bu çok eğlenceli" gibi bir ifadede bulunabilir (Anguiano, 2006).

Çalgı Eğitiminde Güdülenmenin Önemi

Müzik eğitimcileri, içsel güdülenmenin diğer derslere göre daha kolaylıkla sağlanabildiği bir alanları olmasının avantajını yaşamaktadırlar (Jhonson, 1992). Çalgı eğitimi ise düzenli olarak pratik yapma ve tekrar etme prensipleri üzerine kurulu olması sebebiyle en üst düzeyde güdülenmeyi gerektirmektedir; bu nedenle çalgı eğitimcilerinin güdülenme konusunda çok bilinçli ve hassas olmaları önem taşımaktadır.

Bazı öğrenciler çalgı çalmaya karşı kendiliğinden heveslidir; fakat özellikle küçük yaşta olan birçok öğrenci güdülenebilmek için öğretmeninin yardımına ihtiyaç duymaktadır. Küçük yaştaki öğrenciler çalgı çalmanın amacını kavrayamamakta ve genellikle çalgılarını çalışmaktan kaçmaktadırlar. Gerekli olan güdülenmenin sağlanması, herhangi bir zorlama olmaksızın öğrencileri çalgılarını çalışmaya teşvik edebilmektedir (Seo, 2010).

Öğrencinin çalgısını çalabileceğine dair olan inancı, çalgısını çalma konusunda duyduğu isteklilik, başarıyı yakalayabilmesinde en az aldığı eğitimin niteliği ve çalgı yeteneği kadar önem taşımaktadır (Özmenteş, 2012). Bunlar arasında özellikle öğrencinin başarılı olacağına dair olan inancı ve öz yeterlilik algısı müzikal yapabilirlikleri üzerinde çok etkilidir. Öğrencilerin müzik çalışmalarını bırakmalarındaki en büyük faktörlerden birisinin düşük öz yeterlilik algıları olduğu araştırmacılar tarafından ortaya koyulmuştur (Cocking, 2004). Güdülenme, öğrencinin başarma inancını ve öz yeterlilik algılarını arttırma hususunda devreye girmekte ve çalgı eğitiminde devamlılığı sağlayan en önemli faktör olma özelliğini taşımaktadır.

Çalışmanın bu bölümünde çalgı eğitimcisinin nitelikleri ve güdülenmeyi sağlama üzerindeki etkileri, ailenin çalgı eğitimi sürecinde güdülenme üzerindeki etkileri ve çalgı eğitiminde güdülenmeyi sağlamaya ve sürdürmeye yönelik olan yöntemler irdelenmiştir.

Çalgı Eğitimcisinin Nitelikleri ve Güdülenmeyi Sağlama Üzerindeki Etkileri

Halil Bedii Yönetken Ocak 1952 de yazdığı müzik görüşlerinde Sokrates'in öğrencisinden bahsederken söylediği şu sözüne yer vermiştir; "Ben ona ne öğretebilirim? O beni sevmiyor." Ardından Yönetken şu ifadelerde bulunmuştur;

> *"Gerçekten öğrencimiz bizi sevmiyorsa, biz kendimizi öğrencimize sevdirememişsek, ona pek az şey öğretebiliriz. Öğretmenin mesleğine bağlılığı, meslek heyecanı, sevimliliği, çocuğu tanıması, onu sevmesi, dersini sevdirmesi ve dersinde sıcaklık, sevimlilik*

yaratma yeteneği, onun bilgisi dışında kalan, kişiliğine ilişkin taraflarıdır ki bunlar, başarısı üzerinde bilgisi ve metodu kadar önemli rol oynar (Say, 2005)".

Etkili bir eğitimci öğrencileri için bir bilgi kaynağı olmaktan fazlası olmalıdır. Öğrencilerini önemsemeli, her birini bireysel olarak tanımalı ve onlarla güven üzerine dayalı bir iletişim kurmalıdır (Jhonson, 1992).

Çalgı eğitimi genellikle bireysel olarak işlenmektedir. Bu sebeple öğretmen ile öğrenci arasında güzel bir ilişkinin kurulması çok büyük önem teşkil etmektedir. Eğitimci öğrencilerini önemsediğini göstererek dahi, öğrencilerin öğrenme güdülerinin artmasına yardımcı olabilir (Jhonson, 1992).

Genç çalgı öğrencilerinin başarıları üzerindeki önemli faktörleri inceleyen bir dizi çalışma, bu öğrencilerinin çalışma güdüsü üzerinde, çalgıya ilk başladıkları öğretmenleri ile olan ilişkilerinin büyük rolü olduğunu ortaya koymuştur. Başarılı çalgı öğrencileri, ilk öğretmenlerini cana yakınlık gibi daha çok kişisel özellikleriyle ilişkilendirmiştir (Anguiano, 2006).

Tüm bunların yanı sıra eğitimci, öğrencilerinin otonom olarak öğrenmesine zemin hazırlamalıdır. Birçok araştırma otonom öğrenimi desteklemenin, öğrencilerin güdülenmesi üzerinde etkili olduğunu kanıtlamıştır. Eğitimci, öğrencilerine seçim hakkı tanımalı ve öğretmeye çalışmak yerine, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yaklaşım sergilemelidir. (Anguiano, 2006). Öğrencilerin müzikten zevk almalarının sağlanması ve enstrümanın, öğrencilerin kendini ifade etme aracı niteliğinde olması eğitim sürecindeki en önemli öncelikler olmalıdır. Öğrenci enstrüman çalışırken keyif alabildiği sürece gerginlik, stres gibi olumsuz etkilerden uzaklaşmaktadır (Kalkanoğlu, 2020). Bu tür olumsuz etkilerden uzaklaşmak öğrencinin içsel motivasyonunu olumlu yönde etkilemekte ve öğrenciyi daha hızlı bir gelişim gösterebilmesi yönünde teşvik etmektedir.

Dina Alexander "*Instrict Motivation: The Key to Fully Engaged Music Students*" başlıklı makalesinde müzik eğitimcilerine motivasyonu sağlamak üzerine çeşitli önerilerde bulunmuştur. Seçim yapmanın ve karar vermenin otonomiyi geliştirdiğini; bunun sağlanması için de öğrencilere hangi repertuvarı öğrenecekleri veya hangi eserleri çalacakları konusunda seçenekler sunulabileceğini söylemiştir. Öğrencilere, doğaçlama ve bestelemeye dayalı yaratıcı deneyim imkanları sunulmasını önermiştir. Ödül, ceza, yarışma ve sınav gibi unsurların azaltılmasını veya hiç kullanılmamasını belirtmiştir. Öğrencilerin hata yapmaktan korkmayacakları, müzikal riskler alabilecekleri güvenli bir öğrenme ortamı oluşturulması gerektiğini söylemiş ve öğrencilere yol gösteren, gelişimlerini teşvik eden bilgilendirici geribildirimler verilmesinin önemi üzerinde durmuştur (2016).

Ailenin Çalgı Eğitimi Sürecinde Güdülenme Üzerindeki Etkileri

Çalgı eğitiminde aile önemli bir güdülenme faktörüdür. Özellikle küçük yaştaki öğrencilerin eğitimi aile ile iş birliği içinde gerçekleşmelidir. Öncelikle aile çalgı eğitimi sürecinin büyük bir disiplin gerektirdiğini kavramalıdır; aksi takdirde öğrencilerin disiplinli olmaları olanaksızdır. Bunun yanı sıra çok sabırlı olmak, destekleyici olmak ve çocuklara rahat bir çevre sunmak aile üzerine düşen görevlerdendir. Aileler çocuklarını dinlediklerinde onlara olumlu görüşlerini söylemeli, çabalarını takdir etmeli ve onları her zaman cesaretlendirmelidir; ayrıca çocuklarını çalışmaya zorlamamaları aksine müziğin hayatlarını ne kadar zenginleştireceğini anlatmaları gerekmektedir (Seo, 2010).

Çalgı Eğitiminde Güdülenmeyi Sağlamaya ve Sürdürmeye Yönelik Yöntemler

Çalgı eğitiminde öğretmenin öncelikli amacı içsel güdülenmeyi sağlamak olmalıdır; ancak eğitim sürecinde içsel güdülenmeyi sağlamanın zor olduğu bazı noktalar bulunmaktadır. Örneğin dizileri, teknik etütleri çalışmak ve ezberlemek gibi öğrencilerin çok keyif almadığı çalışmaların gerekli olduğu noktalarda, dışsal güdülenmeyi sağlayan, ödüllendirme yönteminden faydalanılması önerilebilir (Jhonson, 1992).

Çalgı eğitiminde kullanılan yöntemler, öğrencinin güdülenmesi üzerinde çok büyük rol oynamaktadır. Bir öğrenci üzerinde etkili olan yöntem, başka bir öğrenci üzerinde etkili olmayabilir. Güdülenmeyi sağlamaya yönelik yöntemler öğrencilerin kişiliği, cinsiyeti, yaşı, ilgileri, önceki müzikal deneyimleri, aile geçmişi ve çalgıyı öğrenme sebepleri göz önünde bulundurularak, öğrenciye özel olarak geliştirilmelidir. (Seo, 2010).

Pozitif geribildirim öğrenmenin gerçekleşmesi için çok etkili bir stratejidir; ancak öğretmen pozitif geribildirimin yanında sağlıklı bir eleştiride de bulunmalıdır (Seo, 2010). Her öğrencinin muhakkak takdir edilecek bir yönü bulunmaktadır. Öğretmen öncelikle öğrencinin olumu olan yönünü vurgulamalı, ardından yanlış olan veya geliştirmesi gereken yönü üzerine yorum yapmalıdır (Seo, 2010). Örneğin "Çok müzikal çalıyorsun; ancak teknik eksikliklerin üzerinde biraz daha çalışman gerekiyor" gibi bir ifade kullanılabilir. Aynı zamanda eleştiri yaparken göz kontağı kurmak, gülümsemek, pozitif jest mimikler kullanmak öğrenci ile iyi bir iletişim kurmanın en etkili yollarından biridir.

Öğrencinin düzeyine uygun bir repertuar belirlenmesi ve düzeyine uygun ödevler verilmesi, çalgı dersleri için çok büyük önem taşımaktadır. Seviyesinin çok üzerinde bir ödev karşında öğrenci ezilmiş ve başarısızlığa uğramış hissedebilir. Öğrenci seviyesinin çok altında bir ödevden sorumlu olduğu aksi bir durumda da kolaylıkla sıkılabilir ve öğrenmeye karşı olan

ilgisini kaybedebilir (Seo, 2010). Öğrencinin düzeyine uygun bir repertuar, öğrenci eserlere hâkim olduktan sonra içsel güdülenmeye yönelik çok büyük katkılar sağlayabilir.

Öğrencinin çalgı dersinin hemen ardından bilgileri tazeyken pratik yapması çok etkili bir yöntemdir. Dersi ile çalışması arasında uzun bir zaman bırakan öğrenci, çalgısı başına geçtiğinde derste öğrendiği her şeyi hatırlamakta zorluk çekebilir. Böyle bir durumda öğrenci çalışma esnasında karşılaştığı zorluklar sebebiyle başarısız hissedebilir, çözüm aramak yerine pes edip, kolaylıkla çalışmayı bırakabilir.

Eğitimcinin öğrencilerine ne şekilde doğru çalışabileceklerini öğretmesi gerekmektedir. Örneğin; Metronom nasıl kullanılır? Doğru parmak numaraları nasıl kullanılır? Doğru tempo, ritim, dinamikler ve cümleleme ne şekilde yapılır? Öğrencilerin karşılaştıkları problemleri kendi başlarına çözmelerine yönelik becerilerinin geliştirilmesi de içsel güdülenmeyi desteklemektedir. Bireysel çalışma esnasında öğrencinin dikkat süresine uygun olarak aralar verilmesi ise güdülenmenin sürdürülebilmesi açısından etkili olmaktadır.

Dersler esnasında eğitimcinin çalarak örneklemesi, öğrenciler için büyük bir ilham kaynağı olabilmektedir. Öğretmeninin performansı etkisinde kalan öğrenci hayranlık duygularıyla, öğretmenini taklit etmeye çalışacaktır. Bunun dışında öğrencilerin konserlere katılmaları ve çalgılarına ait müzikleri dinlemeleri de çok önemli bir güdülenme kaynağı niteliğindedir (Seo, 2010).

Eğitimci, öğrencilerini kendi çalışma planlarını geliştirmeleri konusunda teşvik etmelidir. Çalgıya olan ilginin sürdürülebilmesi için uygun bir çalışma planı büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler genellikle çeşitli dizi, arpej ve teknik etütler ile çalışmaya başlayıp, ardından parçalarını çalışmaya geçmektedir. Bu öğrencilerin sonsuza dek bu planla çalışmaları gerektiği anlamına gelmemektedir. Zaman, zaman öğrencinin kendi çalışma planını oluşturmasına izin verilmelidir.

Aynı anda birden çok parça çalışılması öğrencinin ilgisini sürdürmenin bir başka yoludur. Sürekli tek bir parçaya çalışmak yerine, farklı türlerden oluşan bir repertuarın çalışılması öğrencinin sıkılma ihtimalini azaltmaktadır; ayrıca öğrenciler sadece tek bir tür çalmaya zorlanmamalıdır. Örneğin sadece klasik müzik çalışmak öğrencinin kolayca sıkılmasına sebep olabilir. Repertuarlar çağdaş, caz, pop veya film müzikleri gibi türlerle zenginleştirilmelidir.

Bir orkestrada, küçük veya büyük bir oda müziği grubunda çalmaya teşvik ile çalgı çalan öğrenciler arasında bir etkileşim sağlanması özellikle çok etkili bir güdülenme kaynağıdır. Bu türden grup aktivitelerine katılan

öğrencilerin bireysel performans becerilerinde artış olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır (Seo, 2010).

Sınıf konserleri düzenlemek, öğrencilere çalışmalarını sergileme imkânları sunmak, çeşitli festivallere ve yarışmalara yönlendirmek suretiyle öğrenciye sıklıkla performans sergileme imkânları sunmak da çalgı eğitiminin en etkili güdülenme kaynaklarından birisi niteliğindedir.

Sonuç

Çalgı eğitimi çok çalışma, disiplin, sabır, özgüven, inanç ve gönüllülük gerektirmektedir. Öğrencilerin güdülenme düzeylerinin yüksek olması, çalgıda başarının yakalanabilmesi ve devamlılığın sağlanabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır; bu bağlamda çalgı eğitimcilerinin en önemli görevi, öğrencisine ilham vermek ve güdülenmeyi sağlamak olmalıdır. İyi bir eğitimci, öğrencileri güdüleyebilme becerisine göre değerlendirilmektedir.

Eğitim sürecinde güdülenmenin sağlanabilmesi ve sürdürülebilmesi hususunda eğitimci ve öğrenci kadar ailelere de rol düşmektedir. Disiplin aileden gelmektedir. Bu sebeple çalgı eğitiminin gerektirdiği disiplinin önce aile tarafından anlaşılmış olması gerekir. Bunun yanı sıra aile eğitim süreci boyunca çocuğunu desteklemeli ve cesaretlendirmelidir.

Çalgı eğitiminde içsel güdülenmenin sağlanması eğitimcilerin öncelikli amacı olmalıdır. Eğitimcinin öğrencilerini çok iyi tanıması, kişisel farklılıkları göz önünde bulundurarak metotlar uygulaması gerekmektedir. Pozitif geri bildirimler vermek, öğrencinin düzeyine uygun ve çok çeşitli türlerde parçalardan oluşan repertuarlar hazırlamak, doğru çalışma tekniklerini öğretmek, örnekleyerek ders işlemek, performans imkânları sağlamak, toplu çalma etkinliklerine yönlendirmek öğrencilerin güdülenmelerinin sağlanması ve sürdürülmesine yönelik kullanılabilecek etkili yöntemlerdir.

Kaynaklar

Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı. 13, s. 343-361.

Anguiano, K. R. (2006). Motivational Predictors of Contınuıng Motivatıon and Achıevement for Early Adolescent Instrumental Music Students, The University of Lowa Unpublished PH.D Thesis, Lowa.

Cocking, R. V. (2003). A Study of Differences in Music Aptitude, Music Achievement, and Tenur Between Timbre-Motivated and Socially-Motivated Wind Instrumentalists, Temple University Unpublished Doctoral Thesis, United States.

Alexander, D. (2016). *In*strict Motivation: The Key to Fully Engaged Music Students, Rivista Audiation, Sayı. 2, s. 19-25.

Gagne, M. Deci, E. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation, Journal of Organizational Behavior, Sayı. 26, s. 331-362.

Jhonson, D.P. (1992). Enhancing the Music Sudent's İntrinsic Motivation to Learn: A review of the Literature, University of Orgeon Unpublished Master Thesis, United States.

Kalkanoğlu, B. (2020). The Student Opinions Regarding the Piano Training Methods: The Sample of Trabzon University State Conservatory, International Journal of Eurasian Education and Culture, Sayı. 9, s. (1041-1068).

Modiri, I. G. (2012). Müzik Öğretmenliği Öğrencilerinin Piyano Dersi Motivasyonu ile Kişilik Özellikleri Arsındaki İlişki, Y.Y.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı.1, s. 74-98.

Özmenteş, S. (2012). Güdü Performans İlişkisi, Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik, Sayı. 1, s. 47-56.

Say, A. (2005). Müzik Öğretimi, 4. Baskı, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.

Seker, S. E. (2015). Motivasyon Teorisi, YBS Ansiklopedisi, Sayı.1, s. 22-26.

Seo, H. K. B. (2010). Motivating K-12 Students in Private Piano Lessons Based on Indıvıdual Backgrounds, The University of Mississippi Unpublished Doctoral Thesis, Mississippi.

Şahin, C. (2016). Eğitim Psikolojisi, 1. Baskı. Nobel, Ankara.

Tufan, S. (2000). Piyano Eğitiminde Motivasyon, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Sayı. 4, s. 1137-1141.

BÖLÜM VIII

SES EĞİTİMİNDE REPERTUVAR

Dr. Öğr. Üyesi Tülay EKİCİ

Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye
e-mail:tulay.ekici@deu.edu.tr, Orcid no: 0000-0001-9587-7849

GİRİŞ

Günlük yaşamda temelde iletişim ve kendimizi ifade etme gereksinimiyle kullandığımız sesimiz, aynı zamanda sanatsal (sözlü sanatlar ve müzik sanatı) ifade aracıdır ve her iki şekilde de duygu ve düşüncelerimizi doğrudan ve doğal olarak yansıtabilmemizi sağlar. Green (1975, s. 3), insan sesini, benzersiz tek çalgı olarak tanımlarken, Vennard (1967, s. 165), duyguların doğrudan ifade edilmesini sağladığından ve insanın kendi bedenine ait olduğundan, diğer müzikal çalgılara göre daha romantik bir çalgı olduğunu belirtmektedir.

Gerek bedenimize ait canlı, doğal bir enstrüman olması, gerekse parmak izi gibi her insanın kendine özgü biricikliğe sahip, benzersiz bir enstrüman olması, sesimizi özel ve önemli kılmaktadır. Bu nedenle, insanın en temel ve doğal iletişim ve sanatsal ifade aracı olan sesinin doğal halini bozmadan, ses sağlığını da koruyarak en verimli şekilde kullanılması, doğru ve etkili yöntemlerle eğitilmesi oldukça önemli ve hassas bir konudur. Bu bağlamda, ses eğitimi süreci ses eğitmenlerine mesleki ve etik açıdan önemli görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Sabar'a (2008, s. 15) göre, kişinin sahip olduğu ses potansiyeli ve yeteneği, iyi bir eğitmenle teorik bilginin yanı sıra, daha çok doğru ve yerinde uygulamalarla yapılacak nitelikli ses eğitimi ile geliştirilebilir. Bu bağlamda, ses eğitimi alan bireyin algılayabileceği anlatım ve uygulamalarla kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmesi doğru olacaktır. İnsan sesi, canlı, doğal ve hassas bir yapıya sahip olduğu için, eğitimi de bir o kadar hassas, özenli, özverili ve sabırlı çalışmayı ve çalıştırılmayı gerektirir.

Ses eğitimi, bireyin sesini, anatomik ve fizyolojik yapı özelliklerine uygun olarak sanatsal ve eğitsel amaçlar doğrultusunda belirli bir teknik ve müziksel duyarlılıkla, doğru, güzel ve etkili kullanabilmesi için gerekli davranışları kazandırma sürecidir (Çevik, 1999, s. 37). Bu süreç, bireyin konuşma ve şarkı söyleme becerilerinin geliştirilmesi için gerekli olan kuramsal temelleri ve etkili deneysel uygulamaları kapsamaktadır.

"Şarkı söyleme sanatı, vücudumuzdaki şarkı söyleme işiyle ilgili tüm kasları denetim altına alıp, bu kasları gerektiği gibi kullanarak insan vücudunun ve ruhunun gizlerine ulaşmayı başarma eylemidir" (Davran,

1997, s. 44). Her sanat gibi şarkı söyleme sanatı da teknik-mekanik bir yön ve estetik bir yöne sahiptir. Teknik-mekanik zorlukların üstesinden gelemeyen bir şarkıcı asla estetik mükemmelliğe ulaşamaz (Marchesi, tarihsiz). Bu bağlamda Lehmann (2003, s. 1), gerçek şarkı sanatına, doğanın yetkilendirdiği ve onun için gerekli her şeye sahip olan bireylerin ulaşabildiğini ifade etmektedir. Yani kötü konuşma alışkanlıkları ile zarar görmemiş sağlıklı ses organları, iyi bir işitme yeteneği, şarkı söyleme yeteneği, zekâ, çalışma disiplini, çabası ve enerji.

Ömür'e (2001, s. 7) göre, şarkı söyleme sanatı konuşmadan daha özellikli bir iştir. Bununla birlikte, her insan eğer sesini doğru kullanmayı öğrenirse şarkı söyleyebilir ve sesini geliştirebilir. Konuşmak ya da şarkı söylemek için doğrular tektir ve bunlara uyulduğunda sağlık ve ses sorunları yaşama riski oldukça azalacaktır.

Şarkı söyleme sanatında kişisel özellikler, doğuştan ve sonradan kazanılmaktadır. Doğuştan yeteneğe ve lütfedilmiş sese sahip olan insan, sonradan kazandığı ses eğitimi ile bu yetisini güçlendirmektedir. Yetenek için, müzik kulağı, yani müzikal zekâ ve işitsel kapasite yanında, ses kaslarına (gırtlak ve ses yolu) ayrıntılı hükmedebilme yeteneği gereklidir. Buna göre, ses eğitiminin temeli, kişide var olan özellikleri yeniden ortaya çıkarıp doğal halini değiştirmeden kullanmasını ve sürdürmesini sağlamaktır (Denizoğlu, 2008).

Ses tekniğini oluşturan ve eğitimli bir sanatçı-şarkıcının kazanması gereken önemli bileşenler şu on noktada toplanır (Reuter, 2001, s. 8):

- Kusursuz solunum kontrolü
- Mükemmel entonasyonun yanı sıra temiz ve tam ses atakları
- Müzikal dinamiklere hâkimiyet ve messa di voce uygulama yeteneği
- Açık ve anlaşılır artikülasyon
- Ses renginin bütünlüğü ve sesin temiz oluşturulması açısından vokal (ünlü) seslerin dengesi.
- Rezonanslı yani tınılı ve güçlü bir ses
- Tını açısından ses registerlerinin birliği-bütünlüğü
- Ton ve müzikal çizginin düzgünlüğü
- Koloratur seslerde ajilite ve esneklik
- Legato, martellato ve staccatoda müzikal ifadenin teknik yönetimi

Bu becerilerin öğrencilere kazandırılması amacıyla eğitim sürecinde ses eğitmeninin alması gereken en önemli kararlardan biri uygun repertuvar seçimidir. Böylece aynı zamanda öğrencilerin teknik ve sanatsal düzeyde farklı müzik türlerini, kültürlerini, tarihsel dönemleri içeren eğitsel ve sanatsal nitelikli geniş bir şarkı repertuvarına sahip

olmaları için gerekli bilgi ve becerinin kazandırılması da amaçlanmaktadır.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü'nde repertuvar sözcüğü müzik sanatı için, "dağarcık" yani "müzik dağarı" olarak tanımlanmaktadır. Latince "reperire: hazır bulundurmak" sözcüğünden kaynaklanan terim, İngilizce: repertory, Fransızca: répertoire, Almanca: Spielplan sözcükleriyle karşılanır (https://sozluk.gov.tr).

Say'a (2012, s. 448) göre, repertuvarın sözcük anlamı "dağar" dır ve bir seslendiricinin ya da seslendirme topluluğunun, konser programına girmek üzere yorumlama çalışmaları önceden yapılanmış olan ve konser için hazır bulunan eserler toplamıdır. Bir müzik türünün, çeşidinin ya da tanımı belirli bir müzik stilindeki eserlerin oluşturduğu bütündür.

Akyıldız, Arseven ve Şentürk'e (2004) göre müzikal çalgıda öğrenmenin ilk ve en stratejik adımı, eser yani repertuvar seçimidir. "Eser seçimi, tüm diğer eğitim alanlarından farklı olarak, çalgı eğitimi geleneğinde programın kendisidir" (aktaran Kudret, 2017, s. 8).

Bir diğer görüşe göre repertuvar, müzik eğitiminin tüm seviyelerinde öğretim sürecinin kritik bir bileşenidir ve özellikle üniversite ses eğitimi düzeyinde müzik eğitimcilerinin repertuvar seçim uygulamalarının daha fazla incelenmesine gereksinim vardır. Müzik eğitimcilerinin öğrencileri için seçtikleri repertuvar özünde öğretim programıdır. Müzikalite, performans, tarih, kültürel farkındalık ve estetik alanlarını kapsayan kavramlar açısından zengin bir müzik eseri, öğrencilerin bu becerilere ulaşmalarını ve eğitmenlerin hedeflerini karşılamalarını sağlayan bir araçtır (Forbes, 2001). Öğrenciler uygun repertuvar seçimi konusunda öğretmenlerine güvenirler ve bu alanda son derece bilgili olmaları gerektiğine inanırlar (Abeles, 1975). Luckstone'a (1948) göre de eğitmenler bu konuda"yeterli ve deneyimli olmalıdır." Ancak Bronner (2003), ses eğitmeni adaylarının ve yeni ses eğitmenlerinin "hem yaşa hem de beceri düzeyine uygun repertuvar" seçimi konusunda zorluklar yaşadıklarını belirtmektedir. Bronner, bu zorluğa karşı çözümler önermesinin yanı sıra eğitmenlerin dikkatli olmaları gerektiğine de vurgu yapar: "Birçok yeni ses eğitmeni, öğrencileri için repertuvar seçerken kendi eğitim süreçlerinin başlangıcında öğrendikleri şarkılara döner. Ancak yeni eğitmenler kişisel repertuvarlarının yeterli ve etkili olmadığı öğrencilerle kaçınılmaz olarak karşılaştıkça, bu yaklaşım hızla sınırlamalara girmektedir. Bu nedenle, yeni ses eğitmenlerinin ses eğitiminin başlangıç düzeyindeki öğrenciler için her ses kategorisine uygun mevcut literatürü bilmeleri önemlidir" (aktaran Stephenson, 2013, s. 1).

Kostka (2002), Albrecht (1991) ve Vallentine (1991) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, ses eğitmenleri ses eğitimi uygulamalarında repertuvar seçimini önemli bulmakta ve öğrenme sürecinde üst sıralara yerleştirmektedir (Stephenson, 2013, s. 2).

Repertuvar, ilerleyen bir çalışma süreci oluşturmada kritik öneme sahiptir, çünkü uygun olmayan müzikal seçimler en iyi olasılıkla öğrencilerin öğrenme verimliliğini azaltabilir ve en kötü olasılıkla öğrencilerin müzikal becerilerine zarar verebilir. Bu bağlamda, repertuvar seçimi, müzik eğitimcilerinin alması gereken en önemli kararlardan biridir. Uygun repertuvar oluşturmak, öğrencilerin müzisyen olarak maksimum potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olur. House'a (1965) göre, repertuvar müzik dersi için bir ders kitabıdır ve bu nedenle, repertuvar seçimi dersin amaçları için kritik öneme sahiptir. Williamson (1981) şu noktayı vurgulamaktadır: "Seçtiğimiz literatüre derinlemesine kişisel bir bakışın, sadece eğitimciler olarak değil, daha da önemlisi sanatçılar-müzisyenler olarak her birimizin görevi olduğuna inanıyorum." De Young (1977) da aynı görüştedir ve "öğretim programı, seçimi ve kalitesi en kritik kararlar arasında olan müzik etrafında gelişmelidir" demektedir. Grant (1993) ise, müzik seçiminin müzik eğitiminin çok önemli bir yönü olduğunu, yanlış eser seçmenin yalnızca öğretmenleri değil, aynı zamanda mesleği de olumsuz etkileyeceğini iddia etmektedir. Bu noktada eğitmenler, bu kritik kararı yaygın olarak kullanılan dört temel adımı izleyerek vermelidir: "Öğrencilerin fizyolojik ve müzikal yeteneklerini belirleme, öğrenci için yararlı ve onu uygun şekilde geliştiren müzikten çıkarılabilecek müziğe uygun hedef ve teknikleri belirleme, müziğin teknik özelliklerini belirleme ve müziği öğrencilerle eşleştirme" (aktaran Ralston, 1996, s. 1, 2).

Ses eğitiminin başlangıç aşamasındaki genç öğrenciler müzikal ve fizyolojik gelişim açısından kritik bir noktada bulunurlar ve repertuvar bu gelişimde kritik bir rol oynar. Bu aşamada repertuvar öğrencinin müzikal ilgisini çekecek şekilde doğru seçilirse, öğrenci sesini, müzikalitesini ve teknik yeteneklerini güvenli bir şekilde geliştirecektir. Repertuvar seçimi doğru yapılmazsa, ses sağlığı tehlikeye girecek ve müzik sevgisi, müzikal coşkusu belki de geri dönülmez şekilde zarar görecektir. Bu bağlamda, repertuvar, daha fazla pratik ve çalışma için öğrencinin müziğe olan derin ilgisini çekmeli ve takdirini kazanmalıdır. Şarkılar, anlamlı oldukları ve duygularla ve akılla bağlantılı oldukları için, genç öğrencinin sesin temel süreçlerine (postür, zihinsel-ruhsal ve bedensel rahatlık, solunum, sesin doğru pozisyonda üretilmesi vb.) daha fazla odaklanmasına izin verir (Jung, 2010, s. 1).

Uygun repertuvar seçimi, genç bir sesin güvenli gelişimi için çok önemlidir. Genç bir ses (ya da herhangi bir ses), hazır olmadığı zorlu

repertuvar ile uğraşmak zorunda kaldığında sesi zorlanarak zarar görebilir. Ses eğitmeninin zorluklarından biri, uygun repertuvar seçimi konusundaki bilgi ve deneyimini, genç öğrencilerin genellikle gelişmekte olan seslerine -teknik taleplerin doğası gereği- uygun olmayan repertuvar konusunda ısrarlı eğilimleriyle dengelemektir. Genç öğrenciler genellikle en kısa zamanda "harika bir şarkıcı" olmak isterler. Çoğu zaman, iyi şarkıcı olma istekleri ve kararları, müzikle derinden ilgili olma deneyiminden sonra gelir. Örneğin, muhteşem bir opera aryasını ya da güzel hüzünlü bir şarkıyı çok iyi bir sanatçıdan dinledikten sonra onun gibi söylemek isterler ve sıklıkla, gelişmekte olan seslerinin zarar görmesi pahasına söylemek için çok uğraşırlar. Bu noktada, öğrencilerin müzik coşkusunu azaltmadan ve bir dereceye kadar teknik zorluğun sesin gelişimi için yararlı olduğunu akılda tutarak, onları uygun repertuvarlara yönlendirmek gerekir. Genç öğrenciler genellikle virtüozite gerektiren şarkıları dinleyerek yanlış repertuvar seçerler. Herhangi bir repertuvarın vokal becerilerini geliştirmek için iyi olabileceğine inanabilirler. Ancak genellikle teknik yeteneklerini aşan repertuvarın gerektirdiği doğru vokalizasyonu uygulamakta zorluk çekerler. Bu nedenle, repertuvara özellikle sesin erken gelişimi sırasında bu tür bir yaklaşım neredeyse her zaman zararlıdır (Jung, 2010, s. 2, 3).

Seste nodül oluşumlarının nedeni genellikle uygun olmayan repertuvardır. Ses eğitmeni Barbara M. Doscher (1994, s. 172) şöyle açıklamaktadır: “Ses tellerinde aşırı gerilme ve birleşmelerinde aşırı güç varsa nodüller görülebilir ve bir kez oluştuktan sonra, ses tellerinin kapanmasını ve titreşimini bozarak ek hasar yaratırlar. Nodüllerin iki önemli fonksiyonel nedeni, çok yüksek nefes basıncı kullanmak ve/veya glottal atak kullanmaktır. ”Doscher'e göre, nodül tehlikesi özellikle genç öğrenci için akuttur, çünkü: "Eğer genç bir şarkıcı (30 yaş altı) son derece yüksek bir tessiturada, özellikle çok yüksek sesle söyler ve sese çok uzun süre kalıcı olarak zarar verirse, bir sesin potansiyeli ve gelişimi yok edildiğinde, neredeyse asla geri gelmez." Genç öğrenciler için sese zarar veren durumlar, aslında sesi doğal aralığının dışında kullanmaktan ve hem sesin olgunluğunu hem de gelişimini aşan şekilde güçlü ve tiz sesle şarkı söylemekten kaynaklanır. Genç öğrencilerin ses eğitiminin başlangıcında sınırlı bir ses aralığı vardır. Bu aralığı aşarak seslerini kötüye kullanmaları, nodüller dışında, ses tellerinde kanama, polipler, kistler, granülomlar ve ses felci dâhil olmak üzere bir dizi ses hastalığına neden olabilir Ayrıca, öğrencinin teknik yeteneklerini aşan repertuvar seçiminden kaynaklanan psikolojik hasar olasılığı da vardır. Başarısız bir performanstan kaynaklanan "başarısızlık" duygusu, olumsuz zihinsel tutumlara ve diğer olumsuz, eleştirel düşünce biçimlerine yol açabilir. Bu noktada, repertuvar için “denge” anahtardır. Repertuvar, genç öğrencinin

ilerlemesini sağlayacak kadar zor olmalı, ancak felaketi davet edecek kadar zor olmamalıdır (Jung, 2010, s. 4, 5).

Camp ve Apfelstadt'a göre, eğitimcinin en önemli görevlerinden biri olan uygun repertuvar seçimi, becerinin, fiziksel yeterliliğin, müziksel ilginin, pedagojik değerin ve öğrencinin duygusal olgunluğunun dikkatli bir şekilde dengelenmesi ile ilgilidir. Bu dengenin kurulması için öğretmen öğrencinin müzikal seviyesi hakkında donanımlı bir bilgiye sahip olmaya gereksinim duyar. Bu bilgiyi, öğrencinin teknik ve müzikal eksikliklerini gidermek ya da bu alanlardaki becerilerini geliştirmek ve keşfetmek için bir başlangıç noktası olarak kullanır. Yine Camp'a göre, öğrencinin deneyim kazanacağı repertuvar seçimleri, öğretilecek teknik bilgi ve becerileri uygun bir şekilde sıralayarak yapılmalıdır. Yani materyalin uygun, dengeli bir sıralamayla öğretilmesi anahtardır. Bu sıralamayı yapmak öğretmen için çok önemli bir görevdir. Öğrenci, bu şekilde hazırlanan bir repertuvar yardımıyla başarılı olabilir (aktaran Kudret, 2017, s.8).

Repertuvar seçimleri, öğrencilerin yeteneklerini ve çalışmalarını sergileyebilecekleri dinletiler açısından da önemlidir. (McCormick ve McPherson'a (2003) göre: "Müzik eğitimi uygulamaya dayalı bir dal olduğundan, öz yeterliğini geliştirmek isteyen öğrencinin belirlediği hedefleri gerçekleştirmesi için hemen hemen her gün performansa yönelik çalışma yapması gerekir. Müzik performansı için öz yeterlik denildiğinde sadece bir enstrümanı iyi çalmak değil; aynı zamanda bir topluluk önünde performans sergilemek de kastedilmektedir" (aktaran Kudret, 2017, s.12).

Sonuç olarak genel bir değerlendirme ile söylenebilir ki, uygun repertuvar seçimi, ses eğitimi sürecinde ses eğitiminin amaçları doğrultusunda özellikle başlangıç aşamasındaki öğrenciler için eğitmenin alması gereken en önemli kritik kararlardan biridir ve bu nedenle bilgili, deneyimli ve dikkatli olmayı gerektirir. Çünkü doğru repertuvar seçimi, öğrencilerin şarkı söyleme becerilerini teknik ve müzikal yönden geliştirirken, müziğe karşı sevgi, ilgi ve motivasyonlarını da artıracaktır. Diğer yandan repertuvar seçimi konusunda yapılacak ciddi hatalar, öğrenciler için fiziksel ve psikolojik anlamda geri dönüşü mümkün olmayan sonuçlara neden olabilir.

1.1.Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırmanın amacı, ses eğitiminde repertuvar konusunu literatür taramasına dayalı olarak ele alıp incelemek ve önerilerde bulunmaktır. Ses eğitimi sürecinde bireyin sahip olduğu ses potansiyelinin doğal haliyle, sağlıklı şekilde korunup, teknik ve sanatsal düzeyde geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, ses eğitiminde hedeflenen amaçların

gerçekleştirilmesi yönünde bireyin gereksinimlerine uygun repertuvar seçiminin büyük önemi vardır. Diğer yandan ülkemizde bu konuda yapılan fazla çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle, ses eğitiminde repertuvar konusunda yapılan bu çalışmanın yararlı olacağı düşünülmekte ve bu konuda yapılacak yeni ve farklı çalışmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

2. YÖNTEM

Tarama modelinin kullanıldığı ve literatür taramasına dayalı olan bu araştırma, betimsel bir özellik taşımaktadır. Karasar (2002, s. 77), tarama modellerinin, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olduğunu belirtmektedir. Buna göre, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Tarama modelleri, bir araştırmada tek başına uygulanmakla birlikte, taramanın yer almadığı bir araştırma modelinin tek başına var olması düşünülemez.

"Ses eğitiminde repertuvar" konusunun ele alındığı bu çalışma için literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması, araştırma yapılan alanla ilgili var olan bilgilerin, düşüncelerin, tartışmaların, spekülasyonların ve bulguların belli bir amaca ulaşabilmek için okunması, seçilmesi ve bunların etkili bir şekilde eleştirel biçimlerde değerlendirilmesidir (Ekiz, 2003, s. 173). Literatür taraması için, özellikle son yıllardaki literatürün taranması ve dünyadaki eğilimlerin hangi yönde olduğunun ortaya çıkarılması hem yurt içi hem de yurt dışındaki literatüre ulaşılacak şekilde kapsamlı bir inceleme yapılması öngörülmektedir (Demirel, 1999,s. 101). Bu tanımlar doğrultusunda, araştırmanın amacına uygun olarak, konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışındaki literatür incelenmeye çalışılmış ve ulaşılabilindiği kadarıyla ilgili kaynaklardan olabildiğince yararlanılmıştır.

3.KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Ses Eğitiminde Uygun Repertuvar Seçimi

Müzik eğitimcileri, öğrencilerinin beceri gelişimi için repertuvar seçimi konusunda yetkin olmalıdır. Madsen ve Yarbrough (1985), etkili müzik eğitimcisinin mevcut materyallerden bağımsız olarak, müzikal materyalleri seçmek için kişisel teknikler ve beceriler geliştirmesi gerektiğini yorumlayarak bu ifadeyi desteklemektedir. Bu yaklaşım, yüksek düzeyde müzik eğitimi ile tutarlı amaç ve hedefleri gerçekleştirmek için kişinin kişisel kitaplığını ve referanslarını oluşturmayı da içerir. Madsen ve Yarbrough (1985), ayrıca etkili müzik eğitimcisinin mesleki gelişiminin, öğrencilerin bireysel gereksinimlerine uygun yeni materyalleri aktif olarak aradıkları bir süreç olduğunu ileri

sürmektedir. Bachner (1943), etkili ses eğitmeninin "şarkı, opera, oratoryo vb." şan literatürünü bilmesi gerektiğini, böylece öğrencinin gelişimini ilerletmek için gerekli olanı seçebileceğini belirtmektedir. Sonuç olarak, özellikle üniversite öğrencileri, gelişmelerini ve başarılı olmalarını sağlayan repertuvarı seçmek için zaman ayırdıklarında öğretmenlerinin daha etkili olduklarını hissederler (Abeles, 1975; Goffi, 1996). Mallett (1959), öğretmenlere, yaz dönemlerini yeni repertuvar aramak ve kendi repertuvar uygulamalarını değerlendirmek için kullanmalarını önermektedir (aktaran Stephenson, 2013, s. 3).

Bir şarkıcı için repertuvar seçimi (kişisel, estetik tercihlerini hesaba katmadan) genellikle sesini kullandığı beceri derecesine göre değil, bireysel sesinin temel fiziksel doğasına göre belirlenir. Her enstrüman gibi, her insanın sesinin de belirli genel sınırlamaları vardır. Her ses türü, aşağı ve yukarı ses alanında belli ses sınırlarına sahiptir ve bu sınırlar dışında ses üretmesi beklenemez. Bununla birlikte, ses repertuvarı o kadar geniştir ki, neredeyse her tür ses, hatta bir dereceye kadar sınırlı ve kusurlu bir ses bile, onun doğal kapasitesinin ötesine geçmeyecek şekilde yeteri kadar mükemmel müzik bulabilir. Bu bağlamda, bir repertuvar oluşturmaya çalışan bir öğrenci, sesinin güçlü ve zayıf yönlerinin ne olduğunu anlamaya çalışmalıdır. Buna göre, gelişim durumundaki bireysel ses organının fiziksel doğasına dair imkansız taleplerde bulunmaksızın, yalnızca becerisini ve yeteneğini kullanmasına izin verecek türde bir müziği söylemesi iyi olur (Kagen, 1960, s.99, 103).

Kagen'a göre, ses repertuvarı bilgisi söz konusu olduğunda, birçok şarkıcı ve öğrenci, müzikal meraktan aşırı derecede yoksun görünmektedir ve bu nedenle seslerine uygun müzik zenginliği konusunda son derece bilgisizdir. Çünkü ses repertuvarının çoğunlukla olağanüstü seslere sahip şarkıcıların seslendirdiği türden ünlü eserlerden oluştuğuna inanıyor gibi görünmektedirler. Bu bilgisizlik ve uygun ses repertuvarının seçilmesiyle ilgili problemlerin anlaşılmaması, çoğu öğrencinin ilerlemesini geciktirir ve hatta engeller. Bir şarkıcının büyük bir opera eseri söyleyemediği sürece şarkıcı olarak kabul edilemeyeceği düşüncesi ne yazık ki öğrenciler arasında çok yaygındır. Bu düşünce, birçok sesin bozulmasına ve birçok yeteneğin kaybedilmesine neden olmuştur. Bazen de, her şarkının, öğrencinin ses aralığına uyması için transpoze etmek yerine yazıldığı orijinal tonda söylenmesi gerektiği düşüncesi ile karşılaşılır. Bu düşünce, birçok yetenekli öğrenci için birçok güzel şarkının bozulmasına neden olmuştur. Bir öğrencinin şarkı repertuvarının seçimi, öncelikle o anda sahip olduğu ses özelliğine ve becerilere dayanmalı ve diğer tüm faktörler ancak bu değerlendirmeye yeterince önem verildikten sonra dikkate alınmalıdır. Bu, repertuvar seçiminde öğrencinin aşırı derecede sınırlandırılmış olması gerektiği anlamına gelmemelidir. Herkesin kendisine en uygun vokal müziğin

hangisi olduğuna karar vermeden önce her tür müziği söylemeye çalışması gerekir. Yine de bir şarkıcının, özellikle de genç bir şarkıcının, sesinin üstesinden gelemeyecek türde bir müzikle uğraşmakta ısrar etmesi doğru değildir. Kagen, öğrencilere ve genç sanatçılara, dinletilerde ve topluluk içinde şarkı söylerken yalnızca seslerine uygun olan müziği söylemelerini önerir ve ancak o zaman müziğe, dinleyenlere ve kendilerine karşı olan sorumluluklarını yerine getirebileceklerini belirtir. Vokal müzikte standart repertuvar, enstrümantal müzikte olduğu kadar fazla değildir ve neredeyse yok denecek kadar azdır. Bununla birlikte, bazı besteciler tarafından yazılan ve standart olarak kabul edilebilecek bir müzik repertuvarı vardır. Diğer bir deyişle, her şarkıcıdan örneğin Schubert'in bazı özel, zor şarkılarını seslendirmesi beklenemese de, her şarkıcı, Schubert'in bazı şarkılarını seslendirebilmelidir (Kagen, 1960, s. 106, 107).

Bu açıklamalar yönünde, ses eğitiminde uygun repertuvar seçiminde ses eğitmeninin izleyeceği yollar şunlar olabilir: İlk olarak, ses eğitiminde öğrenciler aynı özelliklere sahip olmadığından, fiziksel ve müzikal yetenekleri büyük farklılıklar gösterebilir. Ses eğitmeni güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek için her öğrenciyi ayrı ayrı değerlendirmeli ve öğrenci için repertuvar seçerken bu bilgileri kullanmalıdır. Örneğin, bir öğrenci iyi bir nefes desteği ile şarkı söyleyebilir, ancak üst registerde uygun vokal pozisyonda söylemede zorluk çekebilir. Başka bir öğrenci alt registerde ses üretmede zorluk yaşayabilir, ancak üst registerde zorluk çekmez. Öğrenci, yetenekleri değerlendirme konusunda öğretmenin uzmanlığına ve deneyimine güvenmelidir. Deneyimsiz öğretmen için bu görev çok zor olabilir. Deneyimsiz öğretmenler, çeşitli ses türleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmayabilirler. Bu nedenle, herhangi bir ses türü için repertuvar seçiminde gerekli teknik özelliklerin bilgisi, öğrencilerinin yeteneklerini literatürle eşleştirmeye çalışırken öğretmenlere yardımcı olacaktır.

İkinci olarak, ses eğitmeni öğrencinin yeteneklerini belirledikten sonra, öğrenciye yarar sağlayacak hedefleri ve teknikleri tanımlamalıdır. Yine, her öğrenci farklı olduğu için bu hedefler ve teknikler kişiden kişiye değişebilir. Öğretmen, öğrencinin yeteneklerine göre amaç ve hedefler belirlediğinde, doğru tekniği oluşturacak literatür seçilmelidir. Bu literatür, problemli bir alanda öğrenciye yardımcı olurken aynı zamanda öğrenciyi de geliştirir. Repertuvar hakkında henüz kapsamlı bir bilgiye sahip olmayan deneyimsiz öğretmenler, öğrenci için belirlenen hedeflere yönelik eserler seçmekte de zorluk çekebilirler ve bu zorluk repertuvarın öğrenciyle eşleştirilmesini yavaşlatmaktadır.

Üçüncü olarak, ses eğitmeni öğrenci için hedefleri ve teknikleri belirledikten sonra, seçilen müziğin teknik özelliklerini belirlemeli ve

tanımlamalıdır. Bu konuda öğretmen kişisel deneyim ve uzmanlığa güvenmelidir, çünkü güvenilir ya da geçerli bir objektif alternatifi yoktur. Hiç kimse müziğin teknik özellikleri için, aralık, tessitura, ritim vb. zorluklarla ilgili standart tanımlamalar yapmamıştır. Bu nedenle, öğretmen kişisel deneyimine dayanarak neyin kolay ya da zor olduğuna karar vermelidir. Bu görev de yine, özellikle deneyimsiz öğretmen için kolay değildir (Ralston, 1996, s. 3, 4).

Dördüncü olarak, ses eğitmeni müziği öğrenciyle eşleştirdiğinde, seçilen müzik çok zor ya da çok kolay olmamalıdır. Öğrenci, seçilen repertuvarın tüm yönlerine hakim olmalı ve müzik "kişinin teknik gelişimi kapsamında" olmalıdır (Wilson, 1977). Coffin (1960) müziğe hakim olmanın, müziğin tüm yönlerinin teknik yeterliliğini ve koordinasyonunu içerdiğini ve eşleştirme sürecini son derece önemli hale getirdiğini açıklamaktadır. Bir öğretmen, repertuvar ve öğrenci arasında uygun olmayan bir eşleşme yaparsa, hayal kırıklığı, isteksizlik ve motivasyon kaybı gelişeceği neredeyse kesindir (Saville, 1991). Elbette müziği bireysel öğrencilerin yetenekleriyle eşleştirmek önemlidir. Öğretmen, iki ya da daha fazla öğrenci için aynı repertuvar seçimlerini yapmaya çalışırsa, eşitlikçi paradoksa benzer bir durum yaratabilir. Emerson'a (1964) göre eşitlikçi paradoks, tüm öğrencilere eşit davranıldığında ortaya çıkar ve aradaki fark ya da gerçek eşitsizlik artar. Tersine, eğer eşit sonuç isteniyorsa, öğrencilere bireysel olarak davranılmalıdır. Örneğin, iyi bir nefes desteği ile şarkı söyleyen, ancak üst registerde uygun vokal pozisyonda zorluk yaşayan öğrenciye, alt registerde vokal pozisyonda zorluk yaşayan ancak üst registerde zorluk yaşamayan öğrenci ile aynı hedefler, amaçlar ve repertuvar uygulandığında, birinin ya da her iki öğrencinin bireysel ihtiyaçları karşılanmayacaktır. Öğretmen, her iki öğrenciye de yetenekler, hedefler ve literatür açısından eşit davranarak, öğrencilerin yetenekleri arasındaki boşluğu genişletebilir. Repertuvarı öğrencilere uygun hale getiren bu son adım, tüm öğretmenler, özellikle de deneyimsiz olanlar için belki de en zor olanıdır. Dört adımın hepsi öğretmenin öznel yargısına dayanır ve bu yargılar tamamen öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamayabilir. Martin'e (1957) göre, deneme-yanılma yoluyla müzik seçimi öğrenciye haksızlık olabileceğinden, iyi düşünülmüş bir repertuvar seçimi yöntemi kullanılmalıdır (aktaran Ralston, 1996, s.5, 6).

Repertuvar seçimi için başka bir yaklaşım ses sınıflandırmasıdır. Öğretmenler ses sınıflandırmasını repertuvar seçmek için bir ölçüt olarak kullanırlar. Yani, bir öğrenci lirik tenor olarak sınıflandırılırsa, repertuvarı o ses türü için yazılmış literatürden oluşur. Ancak, bu tür repertuvar seçimi ile ilgili sorunlar ortaya çıkmaktadır. Ses eğitmenleri seslerin sınıflandırılması konusunda nadiren ortak zeminde buluşmaktadırlar. Bir öğrenci, farklı öğretmenler tarafından farklı ses

sınıfına yerleştirilebilir. Öğrenciler bile kendilerini başkalarının görüşleriyle çelişen bir ses sınıflandırmasında tanımlayabilirler. Sesler normalde aralık, ses kalitesi, tessitura ve register geçişleri gibi ölçütlere göre sınıflandırılır. Ancak, bu ölçütlerin tanımları sınıflandırmayı daha zor hale getirebilir. Örneğin, şarkıcılar bir ses kategorisinin ses aralığı özelliklerine ve başka bir kategorinin ses kalitesine sahip olabilir (Jarvis, 1987). Baxter (1989) konuyla ilgili şu noktayı vurgular:"insan seslerinin üst, orta ve alt -sırasıyla sopranolar ve tenorlar, mezzo-sopranolar ve baritonlar, kontraltolar ve baslar- temel bölünmesi doğal bir fenomendir; sadece doğa her zaman düzgün bir bölünme çizgisi sağlamaz ve bu bölünmelerden ikisini içine alan sesler vardır." Birçok farklı ses sınıflandırması ve birçok öznel ölçüt olduğundan, bireysel sesleri bir kategoride tanımlamak kolay değildir. Bununla birlikte, uygun sınıflandırma, ses tellerinin sağlığını korumak ve doğru nefes kontrolünü sağlamak için önemlidir. Yanlış bir sınıflandırma, seste tükenmişlik ve kalıcı hasar ortaya çıkarabilir (Yenne, 1993). Bu nedenle, ses sınıflandırması şarkıcının yeteneklerine uygun repertuvar seçiminde ikincil olmalıdır. Bu şekilde genç ve deneyimli şarkıcının yanlış sınıflandırılması olasılığı azaltılabilir (aktaran Ralston, 1996, s. 21, 22).

Konuyla ilgili bir diğer görüşe göre, her bir ses türü içinde esas olarak sesin tınısı ve sesin hacmiyle karakterize edilen bir dizi alt tür bulunabilir. Böylece, örneğin genel soprano ses aralığına sahip olan sesler, koloratur soprano (normal soprano ses aralığına dördüncü alt tür olarak eklenmiştir), lirik koloratur soprano, hafif lirik soprano, lirik soprano, spinto, dramatik soprano gibi birçok alt türlere ayrılır. Bununla birlikte, alt türlerin her birinde, bireysel fiziksel özelliklere ve sınırlamalara sahip sesler, olgun ve olgunlaşmamış sesler, türün belirli genel özelliklerinin altında ya da üstünde sesler bulunmaktadır. Çok az öğrenci, belirli bir vokal müziğin fiziksel taleplerini karşılayamamanın, onun becerisine ve yeteneğine herhangi bir etki yapmadığının farkında gibi görünmektedir. Çünkü bu tür bir yetersizlik çoğu zaman ses organlarının temel yapısından kaynaklanmaktadır ve bunun üzerinde bir yorumcu olarak neredeyse hiç kontrolü yoktur (Kagen, 1960, s. 100, 101).

Ralston'a (1996, s. 23) göre, bir diğer repertuvar seçimi türü, müziğin teknik özelliklerinin zorluğunun öğrencinin yetenekleriyle eşleşmesidir ancak, bu alanda çok az araştırma yapılmıştır. Bu alanda çalışan iki yazarın her biri, tek bir bestecinin çalışmalarına odaklanmıştır (Hu, 1991; Jones, 1988). Bu araştırmacılar, sırasıyla Ernst Krenek ve Ottorino Respighi'nin müziğini seçmişler ve sadece seçilen bestecilerin eserleri için derecelendirme kriterleri geliştirmişlerdir. Bu noktada,Ralston (1996, s. 90, 91) kendi geliştirdiği geçerliği ve güvenirliği sağlanmış olan Ralston Repertuvar Zorluk Endeksi'ni kullanarak, tüm deneyim seviyelerinden ses eğitmenlerinin, repertuvar kararlarının geçerli ve

güvenilir ölçütlere göre alındığından emin olabileceklerini ifade etmektedir. Repertuvar seçimi, öğrencilerin yetenekleri ve gereksinimleri ile ne kadar hassas bir şekilde eşleşirse, öğrencilerin ses eğitimi sürecinden yararlanma ve gelişmeleri olasılığı o kadar yüksek olacaktır. Buna göre, eser seçimleri öğrencinin yeteneği ve gelişimi doğrultusunda zorluk derecesine göre, yani kolay, orta ve zor düzey olarak, ses aralığı, tessitura, ritim, müzik cümlesinin uzunluğu, müzikal ifade ve yorum, eserin melodik yapısı (diyatonik-kromatik, legato-staccato, ses atlamaları ve ses aralığı açısından), armonik temeller (şarkının ezgisi ve eşlik arasındaki uyum durumu-zorluğu) ve telaffuz açısından değerlendirilmelidir.

Uygun repertuvar seçimi konusunda bir diğer görüşe göre, aday ve yeni ses eğitmenleri öğretim uygulamalarında ve rutinlerinde, özellikle repertuvar seçimi ile ilgili olarak organize edilmeli ve yapılandırılmalıdır. Çalışma öncesinde bir öğrenci envanterinin uygulanması, yeni ses eğitmenlerine yarar sağlayacaktır. Ses eğitmenleri, bir öğrenci bilgi sayfası envanterinin ya da repertuvar listesinin incelenmesini takiben öğrencilerin repertuvar seçimi yoluyla ne öğrenmek istediklerini dikkatlice değerlendirirler. Bu uygulama öğrencilerin geçmişleri ve tercihleri hakkında daha fazla bilgi edinmeye hizmet eder. Vokal pedagoglar, öğrencilerin müzikal tercihleri, arka planları ve hedefleri hakkında daha fazla bilgi toplamak için bir öğrenci envanterinin yönetimini desteklemektedir (Mallett, 1962; Patenaude-Yarnell, 2003; aktaran Stephenson, 2013, s. 59, 60).

Ses eğitimi sürecinde repertuvar seçimi konusunda önemli bir nokta da, öğretmen ve öğrenci arasındaki uyumdur. Buna göre, öğrenci-öğretmen ilişkisi bir ortaklık olmalı ve bir öğrenci, öğretmeninin özellikle repertuvar seçimiyle ilgili kararlarına güvenmelidir. Bu ilişki ya da ortaklık ve ses eğitmeni ile öğrenci arasındaki uyum ders ortamı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacaktır (Chang, 2001; Clemmons, 2007). Chapman (2006), araştırmasında ses eğitimi öğrencileriyle yaptığı görüşmeler sonucunda onların görüşlerine ve değerlendirmelerine destek vermektedir: "Öğrenciler, benzersiz ihtiyaçlarının profesyonel bir ortaklıkta ele alınacağını umuyor, bu da gerçek bir ilişki. Kendilerini, kendi geleceklerinde işbirlikçi ortaklar olarak görüyorlar ve aynı zamanda öğretmenlerine en değerli varlıkları olan sesleri konusunda güvenmek istiyorlar."Araştırmada katılımcıların açıklamasına göre, öğrenci ve öğretmen arasındaki ortaklık gelişmeli ve bunun sonucunda öğretmenler, öğrencilerin repertuvar seçim sürecine daha fazla katılmalarına ve programlarında ilerleyen süreçte inisiyatif almalarına izin vermelidir. Bazı araştırmacılar ve vokal otoriteler bu yaklaşımı desteklemektedir (Clemmons, 2007; Mabry, 2007). Bu noktada, ses eğitmenleri, öğrencilerin hangi repertuvarı seçmelerine yardımcı

olacakları ile repertuvar değeri için standartların korunması arasındaki dengeyi sağlamayı iyi düşünmelidirler. Bu dengeyi sağlamak için Mabry (2007), özellikle yeni ses eğitmenlerine yol göstermektedir:

- Yeni başlayan öğrencilerin sınırlı bir listeden repertuvar seçmelerine izin verin.
- Öğrencileri, öğretmene yabancı olan bilmediği eser ve bestecileri araştırmaya teşvik edin ve cesaretlendirin.
- Bestecilik dallarıyla işbirliği sağlayın.
- Öğrencilerin tercihlerini dinleyin.
  (aktaran Stephenson, 2013, s. 60, 61).

Ses eğitiminde özellikle yeni başlayan genç öğrenciler için evrensel olarak uygulanabilir bir kriter listesi oluşturmak mümkün değildir. Her öğrenci kişisel ve müzikal özellikler açısından farklıdır ve bu nedenle repertuvar seçimi büyük ölçüde özneldir. Yani, repertuvar seçimi için "tek bedene uyan" bir yaklaşım yoktur. Bununla birlikte, repertuvarı değerlendirebileceğimiz bazı ölçütler oluşturmak çok önemlidir. John Nix, şarkıcının yaşının, çalıştığı sürelerin uzunluğunun ve bireysel teknik sorunların repertuvar seçimini etkilediğini belirterek şöyle demektedir: "Bir şarkıcının üstesinden gelemeyeceği teknik zorlukları olan repertuvarla başa çıkması psikolojik olarak yenilgidir. Teknik sorunlarla boğulmuş bir şarkıcı kendini müzikal olarak ifade etmekte zorlanır" (aktaran Jung, 2010, s. 15).

Ertem'e (2011) göre de, bazı öğrenciler çalıştıkları eseri zor bulduklarında bırakma eğilimindedirler. Bu durumun, eserin öğrencinin seviyesinin üstünde olması, çalıştığı eserin hoşuna gitmemesi, başaramama duygusu, güvensizlik vb. çeşitli nedenleri olabilir. Öğretmenin eğitim sürecinde aceleci olması, yanı sıra öğrenciden gereğinden fazla ya da hızlı ilerleme beklentisi, öğrencinin gelişimini, derslere karşı motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilecektir (aktaran Kudret, 2017: 12).

Ses eğitiminde şarkı seçerken göz önünde bulundurulması gereken önemli bir nokta da, seçilen her eserde öğrencinin problemlerine yararı olacak yönlerin bulunmasıdır. Hep aynı yapıda birbirine benzer eserler söylenmesi tekdüzeliğe, zamanından önce zor eserler verilmesi ise sesin zorlanmasına yol açmaktadır. Bu nedenle öğretmene düşen sorumluluk çok büyüktür (İkesus, 1965, s. 45).

David'e (1995) göre, doğru literatürle söylemek özellikle genç sesler için çok önemlidir. Bu nedenle, çok pes ve çok tiz sesler olabildiğince az kullanılmalı, şarkı seçiminde müziğin zorluğuna ve ses genişliğine dikkat edilmelidir (aktaran Rock, 2005, s. 8).

Belirli bir ses türüne yönelik eğilimler belirgin olsa da, ses eğitiminin ilk zamanlarında genç öğrenciyi bir ses türüne ya da karaktere tam olarak yerleştirmeden önce, repertuvarın belirlenmesinde biraz serbestlik olmalıdır. Ses eğitimine yeni başlayan genç bir öğrenci için repertuvar temel olarak şu şarkılardan oluşmalıdır:

1. Repertuvar çoğunlukla kısa şarkılardan oluşmalıdır. Genç şarkıcıların sesinde genellikle dayanıklılık eksikliği vardır. Karın ve vokal kaslarını kullanmaya alışık değildirler ve tipik olarak derin nefes almaya alışkındırlar. Uzun bir şarkıda yönetilecek çok fazla müzik bilgisi ve parametre genç şarkıcı için çok zor olabilir.
2. Şarkılar, nispeten sınırlı bir ses aralığında ve tessiturada yazılmış olmalıdır.
3. Şarkılar, az sayıda ses atlaması ve register geçişi içermelidir. Çünkü bu geçişleri genç bir sesin yönetmesi çok zor olabilir.
4. Şarkılar, çoğunlukla kısa ifadelerden (müzik cümleleri) oluşmalıdır. Genç şarkıcı, uzun bir müzik cümlesi ile seste legato karakterini sürdürmeyi zor bulacaktır. Çünkü nefes kontrolü tipik olarak uzun bir cümleyi sürdürmek için yeterince geliştirilmemiştir.
5. Şarkılar, dramatik gücü konusunda gösterişsiz olmalı, sade taleplerde bulunmalıdır. Genç şarkıcı tipik olarak birçok modern opera rolünün gerektirdiği güç ve dayanıklılıkla donatılmamıştır. Genç şarkıcı performansta ilerlediyse, Wagner ya da Strauss yerine Bellini ile başlaması daha doğrudur.
6. Seçilen şarkıların çoğu bir legato karakterine sahip olmalıdır (lirik legato ya da lirik sostenuto). 'Legato'nun kalitesi genel olarak sanat şarkısının performansının merkezinde olduğundan, yeni başlayanlar legato yapmak için gerekli kas belleğini içselleştirmek amacıyla bunu en baştan geliştirmeye çalışmalıdırlar.
7. Şarkıların dili ağırlıklı olarak İtalyanca olmalıdır. Çünkü İtalyanca çok sayıda saf, açık ünlüler içerir ve telaffuz edilmesi nispeten kolaydır. İtalyanca böylece legato şarkı söylemeye daha iyi uygulanmaktadır. İngilizce de dahil olmak üzere Cermen dillerinde tipik olan "patlayıcı" veya sert ünsüzler içermez. Bazı pedagoglar, genç bir öğrencinin kendi dilinde şarkı söylemeye başlamasının daha doğal olduğuna inanır, çünkü bu durum öğrencinin başka bir dilde şarkı söylerken yaşayacağı zorluklar yerine vokal konulara odaklanmasına izin verir.
8. Şarkılar, müzikal, duygusal ve entelektüel yönlerden genç şarkıcının ilgisini çekmeli, aynı zamanda öğretmen ve genç şarkıcının performans gösterebileceği herhangi bir seyirci için de ilgi çekici olmalıdır. Bu amaçla, şarkı; ruh hali, stil, ses rengi ve metin çeşitliliği içermelidir.
9. Şarkılar, genç şarkıcının ilişki kurabileceği bir konuya sahip olmalıdır, böylece performanslarına inanç, tutku ve özgünlük getirebilirler. Yaşam deneyimi ve duygusal olgunluk, genç şarkıcının şarkının metnini ve konusunu ve içine işleyen duyguları yorumlama biçimlerini etkiler. Çoğu

ölçüt gibi bu, son derece bireysel ve özneldir, ancak olgunluk ya da yaşanmış deneyim eksikliği, doğrudan şarkıcının belirli bir şarkıyı anlayış, tutku ve inançla yorumlama yeteneği ile ilgilidir (Jung, 2010, s. 16-18).

Repertuvar seçiminde önemli bir nokta da, belli ses hatalarını düzeltmeye yönelik repertuvar (şarkı literatürü) seçimidir. Bu bağlamda, etkili bir ses eğitmeni, ses hatalarını düzeltmeye yönelik, ses çalışmalarında kazanılmamış olan ve yeni işlevsel becerilerin kazanılmasını sağlayan literatürü seçmeye özen göstermelidir. Böyle bir seçimde başarıyı sağlamak için, ses eğitmenleri şu önemli noktalara dikkat etmelidirler (Rock, 2005: 96):

- Ses genişliğine uygunluk, zorluk düzeyi, duygusal içerik ve anlam
- Müziğin öğrenilmesi için geçerli bir stratejinin sunulması
- Artikülasyon sorunlarına dikkat ve özen gösterilmesi

Her ses eğitmeninin amacı, her öğrencinin, doğal ses yeteneğini geliştirmeye yönelik, kendi sesini nasıl kullanması gerektiğini anlamasını ve öğrenmesini sağlamak olmalıdır. Bu bağlamda, ses eğitmenleri, her bir öğrencinin sesine uygun literatürü seçmek için, öğrencinin ses özelliğini, yaşını, sesinin olgunluk düzeyini, gereksinimlerini, gelişim düzeyini, yetenek düzeyini, müzikal kapasitesini ve dil kapasitesini bilmelidir. Ayrıca, müziğin gerektirdiği duygusal ifade konusunda, öğrencinin kişiliğinin ve kişisel tercihlerinin bilinmesi de önemlidir. Son olarak, seçilen literatür, ses çalışmaları ile kazanılmış olan teknik gelişmeleri engellememelidir (Rock, 2005, s. 111).

Uygun repertuvar seçimi, ilk olarak eğitim sürecinde öğrencilere ve öğretmenlere yarar sağlayacaktır. Uygun şekilde seçilen repertuvarın özellikleri bireysel yeteneklerle uygun şekilde eşleştirildiğinde, öğrenciler sadece şarkı söylemeyi öğrenmekle kalmayacak, aynı zamanda "iyi şarkı söylemenin nasıl bir şey olduğunu" da öğreneceklerdir (Alderson, 1979). Öğrenciler, kendileriyle uygun şekilde eşleşen repertuvar yoluyla güçlü vokal yanlarını geliştirecek ve zayıf yanlarını düzelteceklerdir. İyi performans sergileyerek öğrendiklerini gösterdiklerinde öğrencilerin özgüvenleri ve özsaygıları artacak, öğretmenler de öğrencilerinin başarılarından memnuniyet duyacaklardır. İkinci olarak, eğer öğrenciler en iyi performansı göstereceklerse uygun repertuvar seçmek önemlidir. Çok kolay olan repertuvar, sanatçıların becerilerini göstermez. Repertuvar çok zorsa ne sanatçılar ne de dinleyiciler performanstan hoşlanmazlar (Martin, 1957). Saville'in (1991) belirttiği gibi, müzik çok kolay olduğunda, ileri düzey sanatçılar sıkılır; müzik çok zorsa, sanatçıların cesareti kırılır. Üçüncüsü, uygun olmayan repertuvar şarkıcılara zarar verebilir. Yenne'e (1993) göre, umut vaat eden birçok

sanatçının vokal ömrü kısalır, çünkü ekonomik baskılara yenik düşerler ve uzun süre devam edebileceklerinden daha fazla vokal talep gerektiren rolleri kabul ederler. Soprano Graziella Sciutti, yeteneklerinin dışında bir repertuvarla şarkı söylemeye çalışan şarkıcıları uyarır: "Ses fiziksel bir şey, kişinin anatomisinin bir parçası olduğu ve şarkı söyleme eylemi biraz spor gibi olduğu için, söz konusu kasların büyümesi, elastik ve esnek hale gelmesi için zaman tanınmalıdır. Bu yüzden gelecek vaat eden genç bir şarkıcıdan yaşı için çok büyük ve çok yorucu roller söylemesi istendiğinde, sesin kendisi bunu yapabilmesine rağmen, yani notaları söyleyebilse de, vücut henüz böyle bir çabayı sürdürmek için gerekli esnekliğe sahip değildir. Böylece ses, güzelliğini ve gelişimini kaybeder ve kalıcı olarak zarar görebilir (aktaran Ralston, 1996, s. 7, 8).

3.2. Ses Eğitiminde Kullanılan Repertuvar

Ses eğitiminde, her öğrencinin yeteneği ve gelişimi doğrultusunda genellikle çalışılan repertuvar ve literatür şöyledir:

- 24 Vocalises
- Concone
- Vaccaj
- Unterrichlieder
- AriéAntiche
- Liedler (Schubert, Schumann, Brahms vb.)
- Halk Türküleri ve özgün çalışmalar
- Napolitenler
- Müzikaller
- Opera Aryaları
- Caz, klasik film müzikleri ve klasik hafif müzik şarkıları vb.
- Eğitsel uygulamalar için, Türkçe ve yabancı dilde yazılmış olan şarkılar, okul şarkıları, marşlar vb.

Bu literatürde bulunan her müzik türü kendi içinde kolay, orta ve zor düzeyde eserler içermektedir. Bu nedenle, repertuvar seçimi eğitimin hedefleri ve öğrencinin bireysel gereksinimleri yönünde uygun şekilde yapılmalıdır. İlk dört metot, genellikle ses eğitimine yeni başlayan öğrencilerin temel teknik beceriler ile kolay ve rahat şarkı söyleme becerileri kazanmaları amacıyla kullanılmaktadır. Ancak ifade edildiği gibi, metotların içerdiği egzersiz ve şarkılar zorluk derecesine göre değişmektedir.

"Aria Antiche" eski İtalyan antik aryalarıdır ve barok döneminde yazılmış şarkılara verilen isimdir. Bir buçuk oktavlık bir genişlik içinde hareket eden bu melodiler, şarkı söyleyen herkes için bütün yaşamı boyunca çok büyük önem taşımaktadır. Belcanto "güzel şarkı söyleme" devrinden olan bu eserler, gerek ses eğitiminde yeni yetişen öğrenciler,

gerek yorgun sesler için çok yararlı birer egzersiz parçası olarak da kullanılmaktadır (İkesus, 1965, s. 44, 45).

Jung'a (2010, s. 22, 23) göre de, hem bu şarkıların yorumlamada sunduğu belirli bir özgürlük ya da esneklik, hem de bireysel yeteneklerine göre bu şarkıları söyleyebilme kolaylığı ve rahatlığı nedeniyle ses eğitimine yeni başlayan genç öğrenciler için yararlıdır. Öğrenciler yeterince ilerlediklerinde, performans pratiğinin incelikleri yavaş yavaş geliştirilebilir. Ayrıca, şarkıların temposu, öğrencilerin doğru ve dengeli vücut duruşuna ve nefes desteğine odaklanmalarını sağlar. Müzik, genellikle ses eğitiminin ilk aşamalarında egzersiz yapmak için güvenli bir süs olan ve bir öğrencinin genellikle öğrenmek ve uygulamak için istekli olduğu tril-vibrato uygulamayı gerektirir. Teknik açıdan, şarkılar yeni başlayanların öğrenmesi için yeterince kolaydır ve vokal dayanıklılığı geliştirmeye yardımcı olan niteliklere sahiptir. Estetik açıdan, tipik olarak güzel melodik çizgileri, genç öğrencinin müziğe olan tutkusunu ve ilgisini geliştirmeye yardımcı olur. Ses aralığı ve tessitura özellikleri ve müzikle etkileşim nedeniyle, bu şarkılarla ses daha iyi geliştirilecektir. Diğer yandan, uygun şiir, genç şarkıcılar için repertuvar seçerken göz önünde bulundurulması gereken ilk özelliklerden biridir. Bel canto repertuvarının metinleri tipik olarak sevgi, özlem ve doğa gibi konuları ele alır, asla kabalık ya da şiddet içermez. Müziği yorumlama konusunda seçilen repertuvar, ne kadar yetenekli olursa olsun genç öğrencinin yaşına, yaşam deneyimine ve bakış açısına uygun olmalıdır. Bu bağlamda, şarkı metinlerinin konusu önemli bir husustur.

Bununla birlikte bazı antik aryalar, genç öğrenciler için önemli zorluklar yaratabilir. Bu şarkıların birçoğunun ayrık melodik çizgileri ve mükemmel nefes kontrolü gerektiren register atlamaları vardır. Eğer daha kalın bir sesten daha ince bir sese atlama var ise, ses telleri çok yavaş bir titreşim hızından çok daha yüksek bir titreşime hızla geçmelidir. Ses tellerinin titreşim frekansının bu şekilde değişmesi yeni başlayan öğrenciler için zordur. Öğrencilerin, register atlamaları içeren pasajlar söylediklerinde önemli vücut gerginliği geliştirdiği gözlemlenmektedir. Sadece iyi nefes kontrolü ile sert ve yumuşak damak bu atlamaları gerçekleştirecek kadar yüksek pozisyonda tutulabilir.Yaygın olarak anlaşıldığı gibi, kas hafızası temel olarak tekrarlama yoluyla öğrenilir. Öğrenciler, sadece karın kaslarında kas belleği geliştirmeye başladıkları için doğru nefes alırlarsa, sık atlamalar gerektiren melodik çizgilerde legato geliştirmeyi zor bulabilirler. Ayrıca, bu şarkıların gerektirdiği geniş tessitura, ses eğitimine yeni başlayan genç sesler için önerilmemesinin bir başka nedenidir (Jung, 2010, s. 25, 26).

Lied'ler, insan sesi için şiirler üzerine bestelenmiş, genellikle piyano eşlikli şarkılardır. Alman geleneğinden gelmiştir ve başka dillerde

Melodi, Chanson ya da Canzonetta olarak adlandırılmıştır (Say, 2012, s. 142). Almanca şarkı anlamına gelen Lied'de sözlerdeki şiirsellik oldukça önem taşır ve genellikle ünlü şairlerin dizeleri bestecilerin elinde şekillenip şarkılara dönüşür. Dolayısıyla, Lied'de şiir ve müzik aynı önemde birleşir. Daha çok piyano eşliğinde solo olarak söylense de iki, üç, dört kişi veya koro tarafından seslendirilen liedler de vardır. Liedler iki ya da üç bölümlü şarkı formunda bestelenir. Opera aryalarına göre seslendiriliş tarzı daha yumuşak ve ezgi grafiği daha sade olarak kuruludur.

Dalton'a (1980) göre, ses eğitmenleri sıklıkla Schubert, Schumann, Fauré, Debussy ve Handel gibi bestecileri ve bu besteciler tarafından yazılan eserleri öğretim programlarına dahil ederler ve genellikle konser ve resital programlarında yer verirler. Bu bestecilerin eserleri, şarkıcıların şarkı söyleme sanatına ulaşma yolunda büyümelerine yardımcı olan belirli özellikleri içermektedir (aktaran Stephenson, 2013, s. 55). Öğrencilerin diksiyon becerilerini geliştirmek için ses eğitmenleri bazı bestecilerin eserlerinden oluşan repertuvarı kullanırlar. Örneğin, öğrencilerin Almanca diksiyon becerileri edinmelerini kolaylaştırmak için Schubert ve Schumann'ın, Fransızca diksiyon becerileri için Gabriel Fauré'nin, İtalyanca diksiyon becerileri için Scarlatti'nin ve İngilizce diksiyon becerileri için (Amerikan versiyonu için) Samuel Barber'ın eserlerini seçerler. Bununla birlikte farklı ve çeşitli dillerde (İspanyolca, Portekizce, Rusça vb.) öğrencilerin diksiyon becerilerini geliştirmek amacıyla öğretim programlarına yeni çalışmalar ekleyebilirler. Garner (1979), İngilizce şarkıları onaylamakla birlikte kullanımına karşı da uyarır: "Her ne kadar bildikleri dil olması, güven duygusu vermesi ve şarkıların anlaşılır olmasını sağlaması açısından İngilizce konuşan öğrencilere başlamak için İngilizce bir şarkı dili olarak önerilse de, İngilizce'nin söylenmesi zor bir dil olduğu kabul edilmektedir. Birçok yazar, zorluğunu Fransızca ve Almanca ile eşit tutarken, diğerleri şarkı söylemenin her ikisinden de daha zor olduğunu belirtmektedir." Garner, şarkıcıların, İngilizce'de bulunan, başka bir dilde bulunmayan "diphthongs/triphthongs"larda bazı ünlü ve ünsüz kombinasyon türlerini legato tarzında gerçekleştirme çabalarında karşılaştıkları belirli diksiyon zorluklarından sözetmektedir. Bu bağlamda, araştırmacıların ve vokal pedagogların ana hatlarıyla ortaya koydukları zorluklara dayanarak, yeni ses eğitmenleri öğretim programları için İngilizce eserler seçerken dikkatli olmalıdırlar (aktaran Stephenson, 2013, s. 56, 57).

Ünlü vokal pedagoglar (Freed, 1991; Lightner, 1991; Miller, 2004; Patterson, 1989; Pazmor, 1955; Trump, 1961; Whitlock, 1966, 1975), yeni başlayan öğrencilerin kendi dillerinin yanı sıra genellikle İtalyanca eserler çalışmalarını tercih ederler (aktaran Stephenson, 2013, s. 57). Bildikleri ve anladıkları bir dil olduğu için kendi dillerinde şarkı

söylemek öğrenciler için daha kolay iken, İtalyanca açık heceler, açık ve aydınlık vokaller içermesi nedeniyle ses eğitimine uygun bir dildir. Bu bağlamda, yeni ses eğitmenleri ses eğitiminin başlangıç aşamasındaki öğrenciler için İtalyanca başlangıç çalışmaları ve kendi dillerinde yazılmış olan şarkılarla öğretim programlarını dengeleyebilirler.

Ses eğitmenlerinin öğretim programlarında Schubert, Schumann ve Fauré gibi bestecilerin eserlerini seçmelerinin nedeni, yalnızca öğrencilerin diksiyon becerilerini geliştirmek değildir. Bu bestecilerin çalışmaları yoluyla öğrenciler melodik cümle şekillerini öğrenir ve derin düşünceler içeren şiiri müzikal içerik yoluyla yorumlarlar. Ayrıca ses eğitmenleri, eserlerinde yer alan pedagojik araçlar için Schubert, Schumann ve Wolf gibi lied bestecilerine (Espina, 1977; Miller, 1999), söz-melodi işçiliği ve performans yoluyla yorum yapma fırsatı sunduğu için Fauré'nin erken dönem eserlerine ve Debussy'nin tüm eserlerine değer verirler (Espina, 1977, s. 389). Öğrencilere müzikal ifade kavramlarını öğretmek için seçilen repertuvar Mozart'ın basit şarkılarını ve Barber'ın sanat şarkılarını içerir. Yeni ses eğitmenleri, öğretim görevlerinde çeşitli beceri seviyeleri ve pedagojik gereksinimlerle karşılaşacaklardır. İfadeleri şekillendirme ya da bir eserin metin anlamını yorumlamada zorluk çeken öğrenciler için, yukarıda belirtilen bestecilerin eserlerinden oluşan bir repertuvar yoluyla sağlanan eğitim yaklaşımını uygulayabilirler. Bu bestecilerin eserleri, aday ve yeni ses eğitmenlerinin öğretim planlamalarında kullanabileceği çeşitli stiller içerir. Handel ve Scarlatti'nin eserlerinde esneklik (Huie-Armbrister, 1982), Debussy, Duparc ve Fauré'nin geç dönem eserlerinde melodik ve ritmik karmaşıklık (Espina, 1977; Honeycutt, 1979; Kagen, 1968), Handel'in eserlerinde barok ifade sanatı ve artikülasyon (Kagen, 1968), Britten'in çalışmalarında melodik ve armonik bağımsızlık (Wolfry, 2002) ve Wolf'un eserlerinde ritim ve kromatik besteleme tekniği ile ilgili konular bulunur (Espina, 1977). Freed'e (1991) göre, bu eserler bir öğrencinin lisans öğreniminde ses eğitimine yönelik teknik ve diğer tanım ve kavramlar somutlaştırıldıktan sonra kullanılabilir (aktaran Stephenson, 2013, s. 57, 58). Ses eğitmenleri ve yetkin şan pedagogları'na (Espina, 1977; Kagen, 1968) göre, Handel'in şarkılarında bulunan çeşitlilik sayısız ses türü ve şarkıcının beceri seviyesine uymaktadır. Bu bağlamda Handel, "tüm seslerin ihtiyaçlarını karşılamıştır" (Espina, 1977). Bu bulgular yeni ses öğretmenleri için,eserleri zorlukları açısından değerlendirirken önemlidir. Lisans öğrencileri, özellikle yeni ses eğitmenlerinin hesaba katması gereken çeşitli beceri seviyeleri sunarlar ve bu bağlamda yukarıda belirtilen kavramlar ve türler, lisans öğrencilerinin gelişiminde repertuvar seçim ölçütleri için mükemmel kaynaklardır. Yeni ses eğitmenleri, repertuvar seçim ölçütleri oluşturmada, repertuvar zorluk ölçüm aracı (Ralston, 1999), ölçüt kontrol listesi (Nix, 2002) ya da stil

sayfası (Kimball, 2005) gibi sıralama kavramlarını oluşturmak için mevcut kaynakları kullanabilir (aktaran Stephenson, 2013, s. 59).

Ses eğitimi repertuvarında kullanılan diğer bir müzik türü opera şarkılarıdır. Opera şarkıları içinde arya, arietta, canzonetta, cavatina gibi şarkı türleri sayılabilir. Operaların önemli bir öğesi olan ve genellikle orkestra eşliğinde söylenen büyük çaptaki şarkıya arya denilmektedir. Arya, lied'in aksine çok kez dramatik bir konunun önemli bir bölümünü kapsar. 17.yüzyılın başlarında opera ile birlikte ortaya çıkmış ve onunla gelişmiştir (Cangal, 2011, 65;aktaran Öztürk ve Akgün, 2014, s. 50). Opera aryalarının seslendirilmesi iyi bir ses tekniği ve usta bir yorum gerektirir. Bu anlamda opera aryaları şarkıcıların konçertoları gibidir. Dolayısıyla genel bir kural olarak, ortalama bir ses donanımına sahip öğrencilerin opera materyaliyle meşgul olmamaları gerekir. Hatta çok iyi, ancak özel olmayan bir sese sahip bir öğrencinin opera aryası seslendirmeye başlamadan önce, sesi oldukça olgunlaşana ve onu en iyi şekilde, ustaca kullanmayı öğrenene kadar beklemesi gerekir. Elbette bir öğrenci her zaman sesine uygun olan ve fiziksel kapasitesini aşan zorlukta olmayan birkaç opera eseri bulabilir. Ancak bu tür istisnalar, opera repertuvarının (on yedinci ve on sekizinci yüzyıl operalarının çoğu hariç) çoğu zaman fiziksel olarak özel, oldukça olgun bir ses gerektirdiği gerçeğini ve genel kuralını hiçbir şekilde geçersiz kılmaz (Kagen, 1960, s. 104). Bazı şan pedagogları, öğrencilerin yüksek hedefler koymaları için Mozart aryalarının repertuvara alınmasını destekleseler de (Barbereux-Parry, 1979), ünlü şan pedagoglarının çoğunluğu ve bazı ses eğitmenleri bu aryaları daha teknik olarak geliştirilmiş sesler için uygun görmektedirler (Gluck, 1996; Kagen, 1950; Stohrer, 2006; aktaran Stephenson, 2013, s. 59).

Napolitenler, müzik zevkine ve beğenisine uygun şarkılar olduğu için ses eğitimi sürecinde ve dinletilerde sıkça yer almaktadır. Napoliten'in sözlük anlamı "Napoli'ye özgü"dür. Napoliten şarkılar, Napoli'li balıkçıların söylediği halk şarkılarıdır ve opera aryalarını etkilemiş bir müzik türüdür (Sözer, 1996; aktaran Öztürk ve Akgün, 2014, s. 50).

Müzikaller, yalın ama kendine özgü bir olay örgüsü bulunan, müzik, dans ve diyalogları içeren duygusal ve eğlenceli gösteriler olarak düşünülebilir. Müzikaller ilk kez Avrupalı bestecilerin opereti Amerika'ya taşıması ile tarihsel sürecini başlatmış, 20. Yüzyılda özellikle Broadway'de seçkin yerini almıştır. Müzikal eserlerde hem opera aryalarının hem de konser şarkılarının etkilerini bulmak olasıdır. Opera aryaları gibi belli olaylar örgüsü içinde öyküler anlatılır ama konser şarkılarının seslendiriliş tarzı gibi yumuşak ve ses ustalığı gösterisi özelliklerinden uzaktır. Bu özellikleriyle müzikal şarkılara da eğitim sürecinde ve dinletilerde yer verilmektedir.

Ses eğitimi repertuvarı içinde halk türküleri ve okul şarkıları da yer almaktadır. Türkü, halk müziğimizde geniş bir yaratma alanını temsil eden, en tanınmış, köklü, diri, yaygın biçimdir. Türkü hece vezniyle oluşturulmuş halk şiirlerimiz üzerine bestelenen, genellikle yalın, kolay anlaşılır, küçük soluklu makamsal ezgileri içerir. Türkülerin bestecisi bilinmez ve eserler anonimdir (Say, 2012, s. 545). Öztürk ve Akgün'e (2014, s. 50) göre, çeşitli ülkelerde, ses eğitiminin uygulama alanı olarak kullanılan kaynaklar yanında, o ülkenin özelliklerini içeren ve yapılacak ses eğitiminin amaçlarını gerçekleştiren kaynakların da olduğu bilinmektedir. Ses eğitiminin uygulama alanı olarak kullanılan kaynaklar incelendiğinde, kaynakların büyük bir bölümünün, uygulandığı toplumun malı olan, türkü ve çeşitli şarkılardan oluştuğu, bu kaynakların yapılacak eğitimi sağlayacak biçimde seçilerek düzenlendiği görülmektedir.

Yukarıda açıklanan ve eğitimde yaygın şekilde kullanılan şarkı türleri yanında, öğrencinin ses özelliği, ses becerisi ve eğilimi yönünde caz eserlerine, klasik film şarkılarına, klasik hafif müzik şarkılarına ve çeşitli ülkelerin halk şarkılarına da eğitim sürecinde ve dinletilerde yer verilmektedir.

Ses eğitimi sürecinde kullanılan repertuvarın, "elbette eğitimin amaçlarını ve öğrencinin bireysel gereksinimlerini teknik ve sanatsal yönden karşılayacak şekilde" zengin bir çeşitliliğe sahip olması (tarih, dönem, kültür, stil, estetik vb. açıdan) önemlidir. Bu bağlamda, ses eğitmenleri kendi öğrendikleri, bildikleri ve geleneksel şekilde sürekli kullanılan repertuvar yanında, ses eğitiminin amaçlarına hizmet edebilecek yeni eser seçimlerine de açık olmalıdırlar. Ses eğitmenleri açısından önemli bir görev ve sorumluluk olan repertuvar seçimi, bilinçli, deneyimli, donanımlı ve yenilikçi olmayı gerektirir. Diğer yandan böyle bir repertuvarla eğitim alan öğrencilerin güzel şarkı söyleme becerileri gelişeceği gibi, derse olan ilgi, istek, merak ve motivasyonları da artacaktır. Bunun yanında öğrencilerin, şarkı türleri ve söyleme stilleri konusunda genel kültür edinmeleri açısından da yararlı olacaktır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Doğal ve eşsiz bir enstrüman olan insan sesi, yaşam içerisinde gerek iletişimde gerekse sözlü sanatlar ve şarkı sanatında kendimizi ifade edebilmede temel öneme sahiptir. Bir insanın sahip olduğu ses potansiyelinin en iyi şekilde değerlendirilmesi, ses sağlığının korunması ve sesin doğal haliyle kullanılması son derece hassas ve önemli bir konudur. Bu bağlamda, ses eğitiminde belirlenen amaçların en iyi şekilde gerçekleştirilmesi eğitmenin ve eğitim sürecinin niteliğine bağlıdır. Ses eğitimi alan öğrencilerin eğitim uygulamalarından en iyi şekilde yararlanmaları için ses eğitmenine düşen önemli görev ve sorumluluklardan biri de bir öğretim programı ve ders kitabı niteliğinde

olan uygun repertuvar seçimidir. Ses eğitimi sürecinde uygun repertuvar seçimi, öğrencilerin öğrenme verimliliğini artırıp, şarkı söyleme becerilerinin gelişimini sağlarken, uygun olmayan müzikal seçimler en iyi olasılıkla öğrencilerin öğrenme verimliliğini azaltabilir, en kötü olasılıkla öğrencilerin müzikal becerilerine ve seslerine ciddi zararlar verebilir.

Ses eğitiminde ilerleyen bir çalışma süreci için öğretim programı oluşturmada eğitimciler repertuvar seçimlerinin kesinlikle kritik öneme sahip olduğunu fark etmelidir. Ses eğitiminde her öğrenci kendine özgüdür ve gereksinimleri farklı olduğu gibi, geçmiş öğrenmelerine bağlı olarak ön öğrenmeleri de farklıdır. Teknik ve müzikal anlamda öğrencilerin bireysel özellikleri ve yeterlilik düzeyleri (fiziksel, ruhsal ve mental kapasite, ses potansiyeli ve vokal beceriler, müzikle ilgili olma, sorumluluk duygusu, çalışma disiplini ve motivasyonu vb.) değişebildiği için, eğitmenler bu kritik kararı, yaygın olarak kullanılan dört temel adımı izleyerek vermelidir: Öğrencilerin fizyolojik ve müzikal yeteneklerini belirleme, öğrenci için yararlı ve onu uygun şekilde geliştiren müzikten çıkarılabilecek müziğe uygun hedef ve teknikleri belirleme, müziğin teknik özelliklerini belirleme ve müziği öğrencilerle eşleştirme.

Jung (2010, s. 56), bireyin ses türü ve özellikleri, sesinin güçlü ve zayıf yanları, olası fiziksel sınırlamaları, psikolojik ya da duygusal mizacı yönünde repertuvar belirlemenin, hassas, yetenekli bir ses eğitmeninin sorumluluğunda olduğunu ve öğrenciye maksimum başarı şansı sağlayacağını belirtmektedir. Bu bağlamda, özellikle ses eğitimine yeni başlayan genç öğrencilerin, gelişimlerinin bu kritik aşamasında iyi ses eğitmenlerine gereksinimleri olduğu bir gerçektir. Repertuvar, başlangıç aşamasında ses eğitiminin temelini oluşturduğu gibi, genç öğrencilerin sonraki kariyerlerinin de temelidir. Repertuvar akıllıca seçilirse, sadece genç öğrencilerin sesini güvenli bir şekilde geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda şarkı sanatına karşı bir tutku ve bağlılık geliştirmelerinde de önemli bir rol oynayabilir. Bu bağlamda doğru bir ses gelişimi için, ses çalışmaları ve şarkılar dikkatli ve sistematik bir yaklaşımla uygulanmalıdır McKinney (1994, s. 179). Repertuvarda yer alan her tarz eser (arie-antiche, lied, arya, halk türküsü vb.) kendi içinde kolaydan zora doğru bir çizgi izleyebilir. Bu bağlamda, öğrencinin teknik ve sanatsal yönü ve diğer özelliklerine göre yapılan bir seçim daha doğru olacaktır.

Rock'a (2005, s. 85) göre; ses eğitimi sürecinde, ses eğitmeninin her öğrenci için doğru ve yararlı eğitim metotlarını ve literatürü seçmesi önemlidir. Bu amaçla:

- Öğretmen, ses eğitimini ve ses anatomisini iyi bilmeli, öğrencisinin sesini iyi tanımalı, öğrencinin ses özelliklerine ve gereksinimine yönelik öğrenme yöntemlerini bilmeli ve geliştirmelidir.

- Öğrencinin ses hatalarını doğru teşhis etmeli, nedenlerini belirlemeli ve nedenlere yönelik olarak düzeltmelidir.
- Her öğrencinin gereksinimi doğrultusunda uygun ses çalışmaları seçmelidir.
- Uygun şarkı repertuvarını seçmek için öncelikle öğrencinin yaşını, rahat olduğu ses alanını, ses yeteneğini ve gelişimini bilmeli ve dikkate almalıdır.

Cynthia Hoffmann (2003), bir eğitmen olarak rolünün genç öğrencilerin "müzikal performans açısından kendilerini daha özgür ifade edebilecek sanatçılara dönüşmelerine yardım etmek" ve bunu gerçekleştirebilmeleri için fiziksel, ruhsal ve mental açıdan müzikal performans ve ifade becerilerini desteklemek olduğunu açıklamaktadır (aktaran Jung, 2010, s. 20). Bu bağlamda, ses eğitmeni için önemli bir karar olan uygun repertuvar seçimi ile ses eğitimi sürecinde öğrenci şu becerilerde gelişebilir:

- Doğru ses üretimi ve sesi sürdürmek için iyi nefes almayı öğrenme ve etkili nefes kontrolü
- Doğal ses ve ses renginin kazanılması
- Tüm ses aralığı boyunca sorunsuz register geçişleri
- İfade ve anlatım
- Yorumlama
- Müzikal ifade ve vokal şekillendirme (legato çizgisi oluşturma)
- Ses genişliği (bir şarkıcının sahip olduğu ses aralığı boyunca seste güç ve akışkanlık)
- İyi diksiyon
- Bir piyanistle bir araya gelme/eşlikle uyum
- Müzikal ilgi, sorumluluk, müzikle birliktelik ve tutku

(Jung, 2010, s. 21).

Repertuvar konusunda önerilerde bulunan Öztürk ve Akgün'e (2014, s. 55) göre, öğrencilerden öğretmenin verdiği repertuvar dışında bireysel ya da grup çalışmaları ve araştırmaları ile yeni şarkılar ve kendi kültürümüzün ürünü olan halk türkülerini bularak seslendirmeleri istenmelidir. Bunun yanında, mesleki ses eğitimi veren yüksek öğretim kurumlarında, öğrencinin ses teknikleri bakımından ulaştığı düzeye uygun bir repertuvarın belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik seminer ve workshop gibi uygulamalı çalışmalara yer verilmelidir. Ayrıca, ulusal niteliğe sahip eserlerimizin azlığı ses eğitimcilerini genellikle batı kaynaklı şarkılar üzerinden ses eğitimine yöneltmektedir. Bu nedenle, öncelikle kendi kültürümüzün ürünü olan okul şarkıları ve halk türkülerinin sayılarının artırılması yönünde çalışmalar yapılmalıdır. Bu amaçla okul şarkıları beste yarışmaları ve türkü derlemelerine yönelik proje çalışmalarına ağırlık verilmelidir.

Sonuç olarak genel bir değerlendirmeyle söylenebilir ki, ses eğitmenleri açısından önemli bir görev ve sorumluluk olan repertuvar seçimi, bilinçli, deneyimli, donanımlı ve yenilikçi olmayı gerektirir. Bu bağlamda, ses eğitimi sürecinde repertuvar, eğitimin amaçları ve öğrencinin teknik ve sanatsal yönden bireysel gereksinimleri doğrultusunda seçilmeli, aynı zamanda zengin bir çeşitliliğe sahip olmalıdır (tarih, dönem, kültür, stil, estetik vb. açıdan). Bu noktada, solo eserlerin yanı sıra düet, trio gibi çok sesli ve grup çalışmalarını içeren şarkıların da repertuvar içine alınması önemlidir. Doğru, yararlı ve geniş bir repertuvar, hem ses eğitimi alan öğrencilerin doğru, güzel ve etkili şarkı söyleme becerilerini geliştirecek, hem de derse olan ilgi, istek, merak ve motivasyonlarını artıracaktır. Ayrıca öğrencilerin, şarkı türleri ve söyleme stilleri konusunda genel kültür edinmeleri açısından da yararlı olacaktır. Bu bağlamda, ses eğitmenleri uygun repertuvar konusunda bilinçli olma ve repertuvar seçimini sağlam bir temele dayandırma amacıyla, bilgi ve önerilerin sunulduğu kaynakları araştırmalı, bunun yanında kendi öğrendikleri, bildikleri ve geleneksel şekilde sürekli kullanılan repertuvar yanında, ses eğitiminin amaçlarına hizmet edebilecek yeni eserlerden repertuvar oluşturmaya açık olmalıdırlar. Ayrıca seçilen eserlerle ilgili öğrencinin bilgilendirilmesi (eserin türü, dönemi, bestecisi, ait olduğu kültür, konusu, sözlerinin anlamı, müzikal yapısı vb.), ses eğitmeni ve öğrenci arasında güven, uyum ve başarı odaklı, çok daha etkili bir eğitim sürecinin temelini oluşturması açısından önemlidir. Bu bağlamda, öğrencilere uygun repertuvar seçimi ve geniş bir şarkı repertuvarına sahip olmaları konusunda gerekli bilgi ve beceriler de kazandırılmalıdır. Son olarak, ses eğitimi sürecinde uygun repertuvar seçimi konusunda yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalar yanında güncel, yeni ve kapsamlı lisansüstü araştırmaların yapılması gereklidir. Uygun repertuvar seçimi konusunda yapılan yeni ve farklı araştırmalarla sunulan bilgi ve öneriler, özellikle aday ve yeni ses eğitmenleri için yararlanacakları değerli bir kaynak sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Çevik, S. (1999). *Koro eğitimi yönetimi ve teknikleri*. Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi.

Davran, Y. (1997). *Şarkı söyleme sanatının öyküsü*. Ankara: Önder Matbaacılık.

Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Denizoğlu, İ. (2008). *Güzel şarkı söylemenin sırları.*İzmir: Seminer.

Doscher, B. M. (1994). *The functional unity of the singing voice.* London: The Scarecrow Pres, Inc. Metuchen, N. J.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Greene, A. (1975). *The new voice "how to sing and speak properly*". USA:Chappel&Co.,Inc.

İkesus, S. (1964). *Ses eğitimi ve korunması*. İstanbul: Devlet Konservatuvarı Yayınları Milli Eğitim Basımevi.

Jung, J.Y. (2010). *Young singer and the repertoire.* (Doktora tezi). ProQuestDissertationsandTheses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3421793)

Kagen, S. (1960). *On studying singing.*Newyork: Dover Publications, Inc.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.

Kudret, H. (2017). *Bireysel ses eğitimi dersinde kullanılan repertuvarın incelenmesi.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ömer Halis Demir Üniversitesi. Niğde.

Lehmann, L. (2003). *How to sing*. USA: Barnes&Noble Publishing, Inc.

Marchesi, M. (Tarihsiz). *Marchesi's vocal method.* London, NW2 6QR. EdwinAshdown Limited.

McKinney, J.C. (1994). *The diagnosis and correction of vocal faults: A manual for teachers of singing and for choir directors.* USA: Nashville, Genevox Music Group.

Ömür, M. (2001). *Sesin peşinde*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Öztürk, F. G. ve Akgün G. (2014) *Ses eğitiminde şarkıların kullanılma durumları (gaziüniversitesi örneği)*. İdil Sanat ve Dil Dergisi. 3/11, 47-62. DOI:10.7816/idil-03-11-03

Ralston, J. (1996). *The development of a valid and reliable ınstrument to grade the difficulty of vocal solo repertoire.* (Doktora tezi).ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9712802)

Reuter, J. F. (2001). *The development of the singing voice by Franziska Martenssen-Lohmann: a critical translation.* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3014015)

Rock, C. (2005). *The application of vocal literature in the correction of vocal faults.* (Doktoratezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No.3205742)

Sabar, G. (2008). *Sesimiz "eğitimi ve korunması"* İstanbul:Pan Yayıncılık.

Say, A. (2012). *Müzik sözlüğü*.Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Stephenson, D. G. (2013). *An Investigation of Selected Collegiate Voice Teachers' Descriptions of Repertoire Selection Practices.* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3593161)

Türk Dil Kurumu.*Güncel Türkçe Sözlük.*
Erişim adresi: https://sozluk.gov.tr.

Vennard, W. (1967). *Singing: The mechanism and the technic*. Newyork: Carl Fischer, Inc.

BÖLÜM IX

ÖĞRENME HALKASI YAKLAŞIMI[1]

Dr. Öğr. Üyesi Emine Aysın ŞENEL*

*Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye
e-mail: easenel@anadolu.edu.tr, Orcid no: 0000-0003-3190-8030

1. Giriş

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları ile öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim beraberinde bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018: 4).

Bilginin ne olduğu ve nasıl oluştuğu ile ilgili görüşler yakın bir zamana değin "gerçeğin kişinin dışında oluştuğu, keşfedildiği ve ortaya çıkarıldığı"nı savunmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu görüşün fen öğretimine yansıması, nesnel olduğu kabul edilen bilimsel bilgilerin kitaplara yerleştirilmesi ve fen alanındaki bilimsel bilgilerin öğrencilere aktarılması biçiminde olmuştur. Yeni eğilimler ise, bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılmak yerine oluşturulduğunu savunmaktadır. Bu görüşe göre bilgi artık bireyin dışında değil, aksine onun deneyimleri, gözlemleri, yorumları ve mantıksal düşünmeleri ile oluşmaktadır. Bu ise yapılandırmacılık olarak adlandırılmaktadır (Kılıç, 2001: 9).

Yapılandırmacılık, bilgiyi almakla değil, onu kurmakla ilgilidir. Yapılandırmacılık, nasıl öğrenildiği ile ilgili bir kuramdır. En temel uğraşısı; bireyin kendi bilgilerini yapılandırması, yaratması ve geliştirmesinin anlamını öğrenmesidir (Küçükyılmaz, 2003: 14). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin temeli, öğrenilmesi gereken bilgilerin öğrencilere olduğu gibi aktarılması yerine, bu bilgilerin öğrenenlerin hali hazırdaki bilgileri ile ilişkilendirilerek bizzat kendi zihinlerinde yapılandırmaları gerektiği görüşüne dayanmaktadır.

Piaget, Kuhn ve Vygotsky'den etkilenen yapılandırmacı kuramın merkezinde insanoğlunun bilgisinin ve hatta bilimsel bilginin doğası

[1] Bu çalışma 2003 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Prof. Dr. Şefik Yaşar tez danışmanlığında kabul edilen "Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Halkası Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

hakkındaki görüş yatar. Kanlı'nın (2009: 47), Matthews'den (1994) aktardığına göre, yapılandırmacılığın temelde iki önemli türünden biri: çocukların kendi dünyalarındaki etkinliklerinden doğan bireysel, zihinsel ve kişisel yapılanma süreçleri olarak bilinen öğrenmelerinin yarattığı *Radikal Yapılandırmacılıktır* ve bireysel bilginin yaratımı ve kavram yapılanması üzerinde durur. Bu akımın kaynağı, Piaget'in bilişsel gelişim teorileridir. İkinci önemli türü ise *Sosyal Yapılandırmacılıktır.* Sosyal yapılandırmacılık, fikirlerin geliştirilmesi ve kanıtlanması için grubun önemi üzerinde durur. Yani, bilimsel bilgi sosyal olarak yapılandırılır ve doğruluğu kanıtlanır. Bu iki yaklaşım ortak olarak, bilginin her bir öğrenen tarafından sosyal bir ortamda bireysel olarak yapılandırıldığını, öğrenenin kendisine ulaşan bilgiyi aynen değil, ön bilgileri ile ilişkilendirerek oluşturduğunu vurgulamaktadır (Kanlı, 2009: 47-48).

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim öğretim alanındaki başarılı uygulamalarından birisi Öğrenme Halkası Yaklaşımı olmuştur.

2. Öğrenme Halkasının Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Öğrenme Halkasının kim tarafından keşfedildiği bilinmemekle birlikte, ilk uygulamalarına biyoloji eğitiminde rastlanmaktadır. 1953 yılında Amerikan Ulusal Fen Bilimleri Akademisi (National Academy Science) toplantısındaki biyoloji eğitimi konferansında alternatif yaklaşımlar önerilirken, geçmiş öğretim uygulamaları tartışılır. Bu proje, 1956'nın sonlarında çok iyi bilinen Biyoloji Bilimi Program Çalışması'nın (Biological Science Curriculum Study- BSCS) temelini oluşturacaktır. Ancak, öğrenme halkasının asıl temelleri 1960'ların başlarında Amerikan Fen Programı Geliştirme (Science Curriculum Improvement Study- SCIS) çalışmaları ile atılmıştır (Lawson, 1995:159; Kanlı, 2009: 50).

Modern öğrenme halkasının ve onun üç aşamasının tanımlanmasında Robert Karplus ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmalar ilk çalışmalar olarak kabul edilir. Öğrenme halkasının geliştirilmesinde en büyük pay Karplus'a aittir (Palı, 1998: 36). 1960'ların başında Atkin ve Karplus tarafından önerildi. Model daha sonra Karplus ve Their'in üzerinde çalıştıkları Fen Programını İyileştirme Çalışmaları (The Science Curriculum Improvement Study) adlı program geliştirme projesi, programın içeriğinde yapılması gereken değişiklikler üzerine odaklanmış ve bu programın öğretimsel temeli olarak kullanılmıştır; bu projede Karplus ve arkadaşları tarafından "Fen nasıl öğretilmeli ve ilköğretim öğrencileri ne öğrenebilir?" sorularına dikkat çekilmiş; bu sorular çerçevesinde öğrenme halkası yaklaşımı ortaya konulmuştur (Llvellyn, 2007: 134; Renner ve Marek, 1988).

Tarihi gelişim süreci içerisinde öğrenme halkası ilk olarak araştırma (exploration), keşif (invention) ve buluş (discovery) aşamalarıyla tanımlanmış ancak öğretmenlerin buluş ve keşfin ne anlama geldiğini anlamakta zorlandıkları görülmüştür. Bu yüzden Karplus, öğrenme

halkasının aşamalarını sonraki yayınlarında keşif (exploration), kavram tanıtımı (concept introduction) ve kavram uygulama (concept application) olarak sunmuştur (Kanlı, 2009: 50).

Yakın geçmişte ve günümüzde öğrenme halkasının aşamalarında bazı değişiklikler yapılagelmiştir. Başlangıçta üç aşamadan oluşan model, daha sonra keşfetme (explore), açıklama (explain), genişletme (expansion) ve değerendirme (evaluation) olarak 4E öğrenme halkası şeklinde ortaya konulmuştur (Saraç ve Kunt, 2016:708; Kanlı, 2009: 52). Daha sonra fen eğitimcileri tarafından genel kabul gören; merak uyandırma(ecite), keşif (explore), açıklama (explain), genişletme (elaborate) ve değerlendirme (evaluate) olarak ifade edilen 5E modeli geliştirilmiştir. Bu modelde merak uyandırma ve keşif aşamaları 3E'deki keşif aşamasına, açıklama aşaması kavram tanıtımı aşamasına, genişletme ise kavram uygulama aşamasına denk gelmekte, bunlara son aşama olarak değerlendirme aşaması eklenmektedir (Kanlı, 2009: 52; Lawson, 1995: 162). Bybee, 5E modeline ek olarak "ilişkilendirme-uzatma" ve "fikir alış verişi- paylaşma" aşamalarını ekleyerek, Eisenkraft ise "ön bilgileri yoklama" ve "ilişkilendirme" aşamalarını ekleyerek 7E öğrenme halkasını oluşturmuştur (Saraç ve Kunt, 2016: 708; Saraç, 2018: 252).

3. Öğrenme Halkası Nedir?

Öğrenme halkası yaklaşımı, fen bilimlerinin öğretim stratejileri ve program materyallerinin düzenlenmesinde genelleştirilmiş bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, Piaget'in ortaya koyduğu zihinsel gelişim kuramı üzerine temellendirilmiş bir program geliştirme ve yürütme yaklaşımıdır. Temelde bu yaklaşım, öğrencileri bir fen kavramı oluşturmaya, bu kavramla ilgili anlayışları pekiştirmeye ve bu kavramı yeni durumlara uyarlamaya yönlendirmek amacıyla birtakım sorular, etkinlikler, deneyimler ve örnekler kullanır. Öğrenme halkası, fen kavramlarını öğretmek için eğitsel bir yaklaşım olmasının yanında; öğrencilerin bilimi bir bilgi birikiminden çok bir araştırma süreci olarak görmelerine de yardımcı olur. Öğrenme halkası yaklaşımı öğrencilerin gözlem, karşılaştırma, sınıflama, sıralama, sonuç çıkarma, ilişki kurma ve uygulama gibi bilimsel süreçleri anlama ve kullanmaları için mükemmel bir fırsattır (Beisenherz ve Dantonio, 1996: 3).

Öğrenme halkası ayrıca, sınıfa keşif ve sorgulama getirmek için standartlara ve etkili stratejiye uygun bir öğrenme, sorgulama yaklaşımına dayanmaktadır. Öğrenme halkası, öğrencilerin, bilgi, veri veya gerçek arayışı geliştirmelerine yardımcı olur. Tüm öğrenciler doğal olarak meraklıdır ve bilimsel becerileri öğrenmeye yönelik bu yaklaşım kavramsal anlamaya götürür. Öğrenme halkasının avantajı, bilim adamları tarafından kullanılan beceri ve terimleri öğrenciler için daha anlamlı bir

öğrenme deneyimine dönüştürebilen bir metodoloji olmasıdır (Peters ve Stout, 2006: 85).

Öğrenme halkası yaklaşımı bir program geliştirme süreci olarak görülebilir. Bu yaklaşımın temel varsayımları şunlardır http://www.phy.ilstu.edu.ptfiles/311content/learningcycle/HTM):

- Öğrenme halkasında, öğrencilerin önceki inanışlarını gözden geçirmelerine izin verilir
- Öğrenciler bu inanışlara ilişkin tartışmaya ve bunları sınamaya yönlendirilir.
- Daha fazla doğru kavram oluşturmak için fırsatlar sunulur.
- Öğrenciler kavram oluşturma sürecinde daha becerikli hale gelirler.
- Öğrenme halkasının doğru kullanımı tüm bu aşamaların başarıya ulaşmasını sağlar.

Bu programın sınıftaki uygulaması için Karplus (1977) üç aşamalı bir halka modeli önermektedir. Bunlar; keşif ya da inceleme, kavram tanıtımı ve kavram uygulamasıdır (Renner ve Marek, 1988: 37). Bu aşamalar Piaget'in bilişsel gelişim modelindeki bazı kavramlarla paralellik göstermektedir. Piaget'e göre zekânın uyum sağlama ve örgütleme olmak üzere iki değişmez işlevi vardır. Uyum sağlama işlevi de özümleme ve uyma şeklinde gerçekleşir. Çocuk yeni bir kavramla karşılaştığı zaman önce onu zihninde var olan bilgileriyle açıklamaya çalışır (özümleme), eğer var olan bilgiler yeni kavramı açıklamaya yetmezse zihninde yeni bir kavram oluşturarak onu anlamlandırmaya çalışır (uyma). Bu iki işlev birbirini tamamlar. Kişi zihnindeki bilgileri dengeleme eğilimindedir. Birey başlangıçta zihinsel açıdan dengededir. Yeni bilginin önceki bilgilerle açıklanamaması durumunda denge bozulur. Birey daha sonra yeni bir denge durumuna geçerek zihinsel gelişimini tamamlar (Bayram vd, 1998:33).

Öğrenme halkasının ilk basamağı olan keşif veya inceleme aşamasında öğrenciler laboratuvar etkinlikleri ile karşı karşıya bırakılır. Bu aşama, Piaget'in sözünü ettiği özümleme ve dengesizliğin kışkırtıldığı aşamadır. Şaşmaz Ö. ve Tezcan'ın (2009:105) Williams'dan (1998) aktardığına göre öğrenci bu aşamada kavramla ilgili veri toplama etkinlikleri sayesinde yaşantı ve sosyal iletişim becerisi kazanır. Kavram tanıtımı aşamasında öğrenci, topladığı bilgi ve verileri tartışarak organize eder. Bilgiler bu aşamada terimlerle ifade edilir. Bu aşama, Piaget'in yerleştirme ilkesi ile örtüşür. Son aşamada ise öğrenci, öğrendiği bilgileri yeni durumlara uygular. Böylece Piaget'in örgütleme adını verdiği zihinsel işlev gerçekleşmiş olur. Görüldüğü gibi öğrenme halkası yaklaşımı Piaget'in bu görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur.

4. Öğrenme Halkasının Aşamaları

Öğrenme halkasının üç aşaması ve özelliklerine aşağıda yer verilecektir. Öğrenme halkası 3E, 4E, 5E ve 7E şeklinde ortaya konulsa da bu çalışmada hepsinin temeli olan 3E öğrenme halkası üzerinde durulmuştur. Öncelikle her bir aşama genel özellikleriyle açıklanmış, daha sonra fen eğitiminde uygulanmasından ayrıntılı olarak söz edilmiştir. Buna göre öğrenme halkası şu aşamalardan oluşmaktadır:

Keşif veya İnceleme Aşaması: Bu aşama, öğrencilerin yeni bir öğrenme ortamında kendi çabaları ve tepkileriyle deneyim kazandıkları bir aşamadır. Öğrencilerin kendi verilerini toplamalarına ve materyalleri incelemelerine izin verilir. Bu aşama öğrenci merkezlidir. Öğrenciler gözlem yapma, gözlemlerini sınıflandırma, ölçme, gözlemlerine dayalı gayri resmi çıkarımlar yapma, deneyler yapma, veri toplama ve düzenleme gibi etkinliklerin içinde ve tüm bunlarla ilgili olarak akranlarıyla iletişimde olabilirler. Bu aşamada öğrencilerin, karşılaştığı durumla kendilerine özgü bir biçimde iletişime girmelerine olanak tanınır. Bu yalnızca gözlem becerilerini değil, aynı zamanda denence kurma ve sınama becerilerini de olumlu yönde etkiler (Peters ve Stout, 2006: 86; Lawson, 1995: 136).

Burada öğretmenin görevi araç-gereç ve materyalleri sağlamak, rehberlik etmek, öğrenci sorularını yanıtlamak, düşündürücü sorular sormak ve ipuçları vermektir (Renner ve Marek, 1988). Öğretmen, öğrenme ortamını öğrencilerin o anda öğrenmeleri için önemli olduğuna inandığı kavramlara dayalı olarak şekillendirir (Peters ve Stout, 2006: 86). Amaç, öğrencilerin önceki bilgilerini uygulamalarına izin vermek, ilgileri beslemek ve meraklarını harekete geçirmektir.

Kavram Tanıtımı Aşaması: Bu aşama öğretmen merkezlidir. Burada öğrenciye birinci aşama boyunca keşfedilen ve olayla ilişkisi olan yeni kavramlar ya da ilkelerin tanımı verilir ve bunlar üzerinde tartışılır. Öğrenci bu kavramları ve ilkeleri kullanarak yeni kazandığı deneyimlerini yorumlayabilir. Bu aşamada, kavram öğretmen tarafından verilebileceği gibi kitap, film, bilgisayar programı, sınıf tartışmaları ya da buna benzer materyaller yardımıyla da verilebilir (Patlı, 1998:37; Renner ve Marek, 1988). Kavramla ilgili örnekler belirlenir. Böylece kavramlar oluşturulur, geliştirilir ve öğrencinin bilişsel yapısı değiştirilir (Bitner, 2002: 1). Karplus, ikinci aşamanın her zaman birinci aşamayı izlemesi ve onunla ilişkilendirilmesi gerektiğini savunur. Bu ilişkilendirme yeterince yapılamazsa öğrenciler öğrenmede zorluk çekebilir (Ayas, 1998:48; Patlı, 1998: 37).

Kavram Uygulama Aşaması: Öğrenciler keşif veya inceleme aşamasında keşfettikleri ve kavram tanıtımı aşamasında yapılandırdıkları

kavramları yeni durumlara uygularlar. Böylece öğrenciler kavramla ilgili kendi anlayışlarını geliştirirler. Amaç, öğrencilerin bilgilerini genişletmelerini sağlamaktır. Bu aşamada öğrencinin araç-gereç ve materyallerle fiziksel deneyimi, öğretmen ve diğer öğrencilerle iletişimleri önemli rol oynar (Patlı, 1998: 38; Bitner, 2002: 2). Burada diğer bir amaç, öğrencilerin genellemelere ulaşmalarıdır (http://www.phy.ilstu.edu./ptfiles/311content/learningcycle/html).

5. Fen Öğretiminde Öğrenme Halkasının Kullanımı

Fen bilgisinde bir bilgiyi öğrenmek için o konuda düşünmek, bilgiyi derinlemesine araştırmak, deneysel uygulamalar yapmak ve konunun başka konularla ilişkisini ortaya koymak gerekir. Öğrenme halkası yaklaşımının, bu yolların planlanmasında önemli ve etkili bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir (Sökmen, 1999: 52). Fen öğretiminde kullanılan bir öğrenme halkası, öğrencilerin nasıl öğrendikleriyle tutarlı bir düşünme ve hareket etme biçimidir (Martin vd, 1998:303).

Öğrenme halkası yaklaşımının Fen Bilgisi öğretiminde uygulanmasında şu aşamalar izlenir:

Keşif-İnceleme Aşaması Bu aşama öğrencinin öğrenilecek konu ve kavramlarla tanıştığı aşamadır. Keşif-inceleme aşaması öğrenci merkezlidir. Öğrencinin zihinsel dengesizliğini uyarır ve zihinsel özümsemeyi teşvik eder. Öğrenciler öğrenme ortamındaki araç gereç ve diğer materyalleri öğretmenin yardımı olmadan incelerler. Bu etkinlikler daha çok deney ağırlıklı gerçekleşir. Bu yeni deneylerle öğrencilerin zihinlerinde yeni sorular ve zihinsel karmaşıklıklar ortaya çıkar. Bu karışıklıklar, öğrencinin var olan bilgileriyle çözemeyeceği durumlardır. Bu durum, öğrencileri öğrenmeye hazır hala getirir (Bayram vd. ,1998: 35).

Bu aşama, öğrencileri araştırma sürecine dâhil etmek için iyi bir fırsattır. Öğrenciler öğretmenden doğrudan talimat almadan çalışarak keşfeder, sorular sorar, test etmek için açıklamalar geliştirir. Kanıt ve veri toplamaya, bilgileri kaydetmeye ve düzenlemeye, gözlemleri paylaşmaya ve iş birliğine dayalı gruplarda çalışmaya yönlendirilirler. Keşif veya inceleme aşaması, öğrencilerin, araştırmalarına devam ederken ortak bir deneyim geliştirmelerini sağlar. Bu ortak keşif, öğrencilerin çalışılan konu ile ilgili farklı seviyelerde deneyim ve bilgi ile sınıfa gelmeleri nedeniyle çok önemlidir. Öğretmen bu süreçte aynı grupta çalışan öğrencilere bazı sorumluluk ve roller verebilir ya da onların kendi yetenek ve ilgi alanlarına göre rollerini seçmelerine izin verebilir. Öğrenci, grup çalışmalarında kaydedici, malzeme toplayıcı ya da grup yöneticisi gibi rolleri üstlenebilir (Llevellyn, 2007: 136).

Bu aşamada öğretmen öğrenciye konu ile ilgili materyalleri vermek ve gerekli yönlendirmeleri yapmakla yükümlüdür. Öğretmenin yönlendirmeleri konuyu açıklamaya ya da öğretmeye yönelik değil, öğrencilerde merak uyandırmaya yönelik olmalıdır. Bu aşamada öğretmen;

- Öğrencilerin sorularını yanıtlar,
- Öğrenci gözlemlerine rehberlik edecek ve öğrencilerin bilimsel süreçlere veya düşünme becerilerine katılmalarını sağlayacak sorular sorar,
- Keşfin devamını sağlamak için ipuçları verir (Martin vd. 1998: 304).

Unutulmamalıdır ki, ilköğretimin birinci basamağındaki öğrencilerin kavramları öğrenebilmeleri için somut deneyimlere gereksinimleri vardır. Öğrenciler bu aşamada deney yapmak ve veri toplamak zorundadır. Ancak, öncesinde öğretmen öğrencileri gerekli olan verilerle ilgili hangi etkinliklerin içine dâhil edeceğine ve hangi kayıtları tutmaları gerektiğine karar vermelidir (Marek ve Cavallo, 1997: 106). Bir başka deyişle öğretmen öğrencilere, kendi bilgilerini toplarken yardımcı olacak yönergeler hazırlamalıdır. Bu yönergeler ne kavramı belirten ne de onu açıklayan biçimde olmalıdır (Renner ve Marek, 1998: 156). Öğretmen bunları planlarken kendisine şunları sormalıdır:

- Öğrencinin keşfedeceği kesinlikle belli olan konu nedir?
- Kavrama aşina olmak için öğrenciler hangi etkinlikleri yapmalıdır?
- Öğrenci ne tür gözlemler yapmalı ve kayıtlar tutmalıdır?
- Öğrenciler nasıl bir girişe gereksinim duyarlar? Giriş konuyu açıklamadan nasıl verilebilir.

Son soru girişin sözlü ya da yazılı biçime dönüştürülmesi demektir. Giriş, öğrencilerin etkinliklerini yönlendirmeli ve ne tür kayıtlar tutmaları gerektiği konusunda ipuçları vermelidir. Ancak, bunu yaparken ne konuyu açıklamalı ne de anlatmalıdır. İyi bir keşif-inceleme aşaması, öğrencilere, kavramın birden fazla etkinlikle öğrenilmesi için olanaklar sağlar. Keşif-inceleme aşaması özümseme için öğrencilere yeterli bir süre tanımalı; ancak bu süre öğrencileri bıktıracak kadar uzun olmamalıdır. Bu süreyi öğretmen öğrencileri ile birlikte belirlemelidir (Marek ve Cavallo 1997: 107).

Kavram Tanıtımı Aşaması: Bu aşama ise, daha az öğrenci merkezli daha çok öğretmen merkezlidir. Bu aşamanın temel amacı zihinsel oluşumun devam etmesine yardımcı olmaktır. Burada öğrenciler ilk keşiflerinden elde ettikleri bulgular üzerine yoğunlaşırlar (Renner ve Marek, 1998: 158). Konu yalnızca öğretmen tarafından verilmez; öğretmen öğrencilerden birinci aşamada topladıkları bilgileri ortaya koymalarını, tartışmalara katılmalarını ister ve öğrencilerin birinci

aşamada topladıkları bilgilerin mantıksal bir sıra içinde düzenlenmesine yardım eder (Patlı, 1998: 41).

Öğretmen bu aşamada, keşif aşamasında toplanan bilgilerden gruplar veya tüm sınıf için veri ve kanıt toplama stratejilerini kolaylaştırır. Öğrencilerden bir önceki aşamada topladıkları bilgileri paylaşmalarını isteyerek bu bilgileri ele almalarına ve zihinsel olarak düzenlemelerine yardımcı olur (Martin vd., 1998:). Bilgi tartışılır ve öğretmen genellikle sınıfın kullanması için ortak bir dil sağlayarak keşifle ilgili bilimsel kavramları açıklar. Bu ortak bilimsel dil, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine, araştırma ve deneyimlerini bilimsel terimlerle açıklamalarına yardımcı olur. Bu rehberli öğretim süreci, kısa dersler, görsel-işitsel kaynaklar, çevrimiçi makaleler ve bilgisayar yazılım programları kullanılarak gerçekleştirilebilir. Öğretmen bu aşamada kavramları açıklarken öğrencilerin bir önceki aşamadaki deneyimlerini kullanır ve keşif aşamasında ortaya çıkan yanlış anlamaları ele alır. Kavram tanıtımı aşamasında öğrenciler (a) yeni bilgileri özümsemek, (b) deneyimlerinden yeni bir anlam oluşturmak için çalışırlar (Llevellyn, 2007: 136).

Kısacası Kavram Tanıtımı aşaması, öğrencilerin erişemedikleri bilgileri sağlayarak diğer kaynaklardan gelen bilgileri anlaşılır hale getirerek ve öğrencilerin bu bilgileri hali hazırda bildikleriyle ilişkilendirmelerine yardımcı olarak, gözden kaçırdıkları veya yanlış yorumladıkları konuların açıklanmasını içerir (Abell vd., 2012:132).

Öretmen, öğrenme halkasını planlarken bu aşamayı sözel mi yoksa yazılı olarak mı sunacağına karar vermelidir. Eğer hangi yolun kullanılacağı önemli değilse, kavram tanıtımı aşamasında şunlar yer almalıdır (Marek ve Cavallo, 1997: 108):

- Keşif aşamasında elde edilen bulgular gözden geçirilip özetlenmelidir.
- Kullanılan tüm bulgular öğrencilerin kendilerinin buldukları olmalıdır.
- Kavram uygun bir dille ifade edilmelidir.
- Kavramın özel terminolojisi verilmelidir.
- Kavramın önemini açıklayan bazı nedenler ileri sürülmelidir.

Bu aşama Piaget'in teorisinde tanımladığı gibi zihinsel uyum sağlamaya yardımcı olur. Burada öğrenciler ilk elden keşiflerinden elde ettikleri birincil bulgulara odaklanmalıdır. Şu sorular, öğretmenlerin öğrencilere kavramla ilgili kendi açıklamalarını oluşturmaları için rehberlik etmelerine yardımcı olabilir (Martin vd., 1998: 305):

- Öğrenciler ne tür bilgiler veya bulgular hakkında konuşmalıdır?
- Öğrencilerin bulgularını özetlemelerine nasıl yardımcı olunabilir?

- Öğrencilerin anlamaları eksik olsa bile nasıl rehberlik yapılabilir ve bulmaları gereken şeyi söylemekten nasıl kaçınılabilir?
- Öğrenciler ne tür kavram tanımları ve semboller keşfetmelidir?
- Kavramın neden önemli olduğunu sorarlarsa öğrencilere ne gibi açıklamalar yapılabilir?

Bu son soru otomatik olarak bir sonraki aşamaya götürür.

Kavram Uygulama Aşaması: Bu aşamada öğrencilere, yeni öğrendikleri kavramlarla bu kavramlara ilişkin diğer fikirler arasında ilişki kurabilmeleri için fırsatlar sağlanır. Somut işlemler dönemindeki çocuklar, bu ilişkileri kurabilmek için kavramla ilgili ilk elden deneyimlere gereksinim duyarlar (Renne ve Marek, 1988). Öğrenme halkası yaklaşımında işbirliğine dayalı bir öğrenme-öğretme etkinliği söz konusudur. Öğrenciler gruplar halinde işbirliği yaparak yeni kavramları keşfeder ve uygularlar. Bu nedenle üçüncü aşama çalışma grubunda işbirliğini desteklemek amacıyla, olabildiğince öğrenci merkezli olarak uygulanmalıdır. Burada önemli olan öğrencilerin önceki deneyimleri ile yeni deneyimlerini ilişkilendirmelerine yardım edilmesi ve öğrencinin var olan düşünme yeteneğinin geliştirilmesidir. Öğretmen öğrencileri öğrendikleri kavramın bilimsel terminolojisini kullanmak için zorlamalıdır. Bu durum öğrencilerin hem kavrama hem de onun terminolojisine alışmaya devam etmelerini sağlamaktadır. Çünkü terminoloji, öğrenciyi kavramın oluşturulmasında kazandığı deneyimleri hatırlamaya yönlendirir. Böylelikle, anlamalarını ilerleteceklerdir (Marek ve Cavallo, 1997: 109). Öğrenciler öğrendikleriyle diğer fikirler ve deneyimler arasında bağlantı kurarken öğretmen, öğrencilerin anlamalarını düzenlemeye yardım eder. Bu aşamada kavramların anlamına derinlik kazandırmak ve öğrencinin sözcük dağarcığını genişletmek için kavranacak konu ile ilgili bilimsel dili kullanmak çok önemlidir.

Bu aşamada şu sorular düşünülmelidir (Martin vd.,1998:306; Patlı, 1998):

- Öğrencilerin kavramla ilgili daha önceki deneyimleri nelerdir? Kavram, bu deneyimlerle nasıl ilişkilendirilebilir?
- Öğrenciler, konunun önemini keşfetmeleri, konuyu uygulamaları, konunun çözdüğü problemin farkına varmaları, konunun neden olduğu problemleri anlamaları için hangi sorularla güdülenebilir?
- Kavramı uygulamak ve genişletmek için başka ne tür deneyimlere gereksinim vardır?
- Şu anda öğrenilen konu ile gelecek konunun bağlantısı nasıl kurulmalı ve gelecek konunun keşfedilmesi için nasıl bir çaba gösterilmelidir?

Kavram uygulama aşaması yeni kavramın uygulanabilme alanının genişletilmesi için gereklidir. Çeşitli uygulamalara gidilmezse kavramın

anlamı sadece ilk kez tanıtılıp belirlendiği andaki örneklerle sınırlı kalır. Çoğu öğrenci ya somut örneklerden yola çıkarak onu soyutlamada ya da diğer durumlara genellemede başarısızlığa uğrar. Kavramı uygulama etkinlikleri, bilişsel becerileri ortalama öğrencilerden daha yavaş işleyen ya da öğretmenin yaptığı açıklamaları kendi yaşantılarıyla bağdaştıramayan öğrencilere yarar sağlar (Lawson, 1995: 137).

Bu döngünün bir değerlendirme ve tartışma yönü de vardır ve olmalıdır. Bu, her aşama boyunca etkileşimli bir bileşendir. Değerlendirme ve tartışma, mevcut yanlış inanışları belirlemeye ve yeni yanlış anlamaların (kavram yanılgılarının) oluşmasını önlemeye yardımcı olur. Her aşamada öğretmen öğrencinin anlamasına yardımcı olmak için çeşitli değerlendirme yöntemlerine güvenebilir. Açıkça, döngü sürekli bir değerlendirme ile desteklenmelidir. Bu şekilde gerektiğinde önceki bir aşamaya dönülebilir (Peters ve Stout, 2006: 85).

Değerlendirme Aşaması: Bu aşamanın amacı, standart test türlerinin sınırlarını aşmaktır. Öğrenme, zihinde genellikle büyük kümeler halinde oluşmadan önce küçük artışlarla gerçekleşir. Bu nedenle değerlendirme tipik bir bölüm ya da ünite sonu değerlendirmesi şeklinde değil sürekli olmalıdır. Öğrencinin öğrenmesini, yeteneklerinin gelişimini, konunun zihinde yapılanmasını ve güdülemeyi bir bütün olarak değerlendirecek birkaç tip ölçüme gerek vardır. Değerlendirme yalnızca sonda değil, öğrenmenin her aşamasında yapılmalıdır (Martin vd., 1998: 306).

Öğretmen bu aşamada (a) öğrencilerin derste işlenen değişkenler arasındaki ilişkileri özetlemelerine yardımcı olarak ve (b) öğrencileri değerlendirme yapmada destekleyen üst düzey ve eleştirel düşünme soruları sorarak dersi sonlandırır. Az önce incelenen kavramlar arasındaki bağlantılar kavram haritası ile gösterilebilir. Öğrenciler önceki bilgileri için bir renk ve sonradan öğrendikleri için bir başka renk kullanarak önceki aşamalarda belirlenen anlayışları, derste kazanılan yeni anlayışla görsel olarak karşılaştırabilirler. Bu çok renkli uygulama, öğrencilere yeni bilgiyi nasıl oluşturduklarını gösterir. Öğrenciler böylece konuları ne ölçüde anladıklarını ve hala üzerinde çalışmaya devam edilmesi gereken noktaların neler olduğu ile ilgili kendi öğrenmelerini değerlendirebilirler (Abell vd., 2010:132).

Değerlendirme örnekleri çoktan seçmeli soruları, geniş yanıtlı soruları, özgün görevleri, portfolyoları, rubrikleri, izleme çizelgelerini, kavram haritalarını ve öğrenci öz değerlendirmelerini içerebilir (Llevellyn, 2007: 137).

Öğretmen değerlendirme aşamasında şu sorulara yanıt aramalıdır (Patlı, 1998: 43-44):

- Öğrenciden ne tür uygun öğrenme çıktıları beklenir?

- Tahmin, çıkarım, ölçme, iletişim, sınıflama, gözlem gibi temel süreç becerilerini görmek için ne tür değerlendirme teknikleri uygulanabilir?
- Model oluşturma, verileri toplama, verileri yorumlama, deney yapma, denence kurma gibi süreç becerilerini göstermeleri için öğrencilere ne tür teknikler uygulanmalıdır?
- Daha önce öğrendiklerini ne kadar iyi anladıklarını ve hatırladıklarını yansıtmak için öğrencilere ne tür sorular sorulabilir?

Öğrenme halkası, esnek ve eğitsel bir modeldir. Özellikle çocuklar için keşif-inceleme aşamasının fiziksel deneyimleri kapsayacak özellikte olması gerekir. Ancak bu, tüm keşif-inceleme aşamalarının bu biçimde uygulanması gerektiği anlamına gelmez. Kimi zaman tepegöz saydamları ile yapılan sunumlar, tartışmalar ve konu anlatımları gibi etkinlikleri de içerebilir. Öğrenme halkasının üç aşamasının öğrenme biçimi değiştirilebilir ancak bu aşamaların sırası değiştirilemez ve herhangi biri atılamaz. Eğer sıra değiştirilir ya da bir aşama atılırsa bir öğrenme halkasından söz edilemez. Buradaki ana düşünce öğrencilere daha önceki inançlarının ve algılarının yeterliğini ölçmeye yarayan durumların, onların bu inançlarını sorgulamaya ve sınamaya zorlamasıdır. Bu karmaşık durum öğrencilerin daha doğru kavramlar oluşturmasına ve bu kavramları oluşturmak için gerekli zihinsel süreçleri kullanmada gittikçe bilinçlenmelerine ve beceri kazanmalarına neden olur. Öğrenme halkasının bu hedefe ulaşması için doğru biçimde kullanılması temel eğitsel ilkedir (Lawson 1995: 137).

6. Öğrenme Halkasının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Sınıf ortamında uygulanmak üzere bir öğrenme halkasının geliştirilmesi ve uygulanması, geleneksel fen öğretiminde yapılanlardan önemli ölçüde farklılık gösteren bir dizi çalışmayı içerir. Bir öğrenme halkası geliştirilirken aşağıdaki gibi bir sıra izlenebilir (Beisenherz ve Dantonio, 1996: 7-8; Marek ve Cavallo, 1997: 111):

1. Ders kitabından ya da programdan genel bir konunun seçilmesi (Örneğin ses)
2. Bu konuyla ilgili bir alt dalın belirlenmesi (Örneğin sesin bulunduğu ortamda yayılması)
3. Seçilen kavramı öğretmek için özel amaçlar ve davranışsal amaçların belirlenmesi
4. Öğrencilerin veri toplamada ve kavram oluşturmada kullanacağı etkinliklerin seçilmesi
5. Veri toplamada öğrencilere yardımcı olmak üzere yönergelerin hazırlanması
6. Zaman, gerekli araçların sağlanması, sınıfın büyüklüğü, öğrenci sayısı vb. etkenler göz önünde bulundurularak etkinliklerden hangilerinin

bireysel olarak, hangilerinin gruplar halinde ya da hangilerinin öğretmen tarafından gösteri biçiminde yapılacağına karar verilmesi
7. Keşif-inceleme aşamasında gereksinim duyulacak, öğrencilerin dikkatini çekecek ve kavramın tümevarımsal bir yaklaşımla öğrenilmesini sağlayacak etkinliklerin seçilmesi.
8. Geride kalan etkinlikler arasından kavramın uygulanmasına, genişletilmesine yarayacak etkinliklerin seçilmesi.
9. Tüm etkinliklerin basitten karmaşığa doğru mantıksal bir sıraya konulması
10. Kavramın öğretilmesi (Eğer öğrencilerin istenilen anlama düzeyine ulaşmadığı görülürse uygulama aşamasından inceleme aşamasına geçilebilir. Aynı biçimde yanlış öğrenmeler belirlenirse etkinliklerin sıralaması değiştirilebilir).
11. Öğrencileri hem formal hem de informal biçimde değerlendirmek için ek örnek ve etkinliklerin kullanılması.

Sonuç olarak, etkili bir öğrenme halkasının geliştirilmesi ve uygulanması yukarıdaki adımların göz önünde bulundurulmasıyla olanaklıdır.

7. Sonuç

Öğrenme halkası 1960'larda Karplus ve arkadaşları tarafından ortaya konulduğundan beri üzerinde pek çok kişi tarafından çalışılan önemli bir yaklaşımdır (Lawson, 2007; Renner ve Marek,1988; Beisenherz ve Dantonio, 1996; Marek ve Cavallo, 1997; Bybee, 1997 vs.). Yaklaşım zamanla önce 4, daha sonra 5 ve en sonunda 7 aşamaya çıkarılsa da her birinin temeli 3E öğrenme halkasına dayanmakta ve bu değişiklikler uygulayıcılar olan öğretmenlerin bu aşamaları daha iyi anlamasını sağlamaya çalışmaktadır.

Öğrenme halkası yaklaşımının etkililiği üzerine alan yazında pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Yaklaşımın etkililiği yapılan bu çalışmalarla da ortaya konulmuştur. Yaklaşım, kavramların geliştirilmesinde öğrencilere ilk elden deneyimler sağlaması, öğrencilerin gruplar halinde çalışıp sosyal iletişim kurarak bilgilerini yapılandırmaları, kavramlar ve deneyimler arasında bağlantılar kurarak anlayışlarını geliştirmeleri, deneysel süreçlerin uygulanması yoluyla öğrencilerin gözlem, sınıflama, iletişim, tahmin, çıkarım gibi temel bilimsel süreçler yanında hipotez kurma ve test etme, veri kaydetme ve yorumlama, modeller oluşturma gibi karmaşık beceriler geliştirmeleri için onlara gerekli fırsatları sunmaktadır.

Kaynakça

Abell, S. K., Appleton,K. ve Hanuscin, D. L. (2010). *Designing and Teaching The Elementary Science Methods Course –The teaching and Learning in Science Series*- NY: Routledge.

Ayas, A. (1998). Fen Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımalar, Editör:ş. *Yaşar içinde Fen Bilgisi Öğretimi* (ss.43-59), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğetim Fakültesi Yayınları.

Bayram, H., Patlı, U. H. ve Savcı, H. (1998). Fen Öğretiminde Öğrenme Halkası Modeli, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 31-40.

Beizenherz, H. ve Marylou D. (1996). *Using the Learning Cycle to Teach Physical Science.* Portsmout, NH. : Heineman.

Bitner, B. *Learning Cycle: a Constructivist approach to Learning and Teaching,* 10.01.2002 tarihinde <//http//courses.smsu.edu/blb105f/LearningCycleHandout.html> adresinden alındı.

Kanlı, U. (2009). Yapılandırmacı Kuram Işığında Öğrenme Halkasının Kökleri ve Evrimi- Örnek Bir Etkinlik, *Eğitim ve Bilim,* 34(151), 44-64.

Karplus, R. (1977). Science Teching and Development of Reasoning. *Journal of Research in Science Teaching,*14(2), 169-175.

Küçükyılmaz, E.A. (2003*). Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Halkası Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi,* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitisü, Eskişehir.

Lawson, A. E. (1995). *Science Teaching and Development of Thinking,* Belmont California: Wadsworth Pub.

_____. (2001). Using the Learning Cycle to Teach Bilogy Cocepts and Reasoning Patterns, *Jornal of Biological Education,* 35(4), 165-170, 27.10.2003 tarihinde http://search.epnet.com adresinden alındı.

Llevellyn, D. (2007). *Inquıry Within - Implementing I nquiry-Based Science Standards in Grades 3-8-*, California: Corvin Press.

Marek E. A. Ve Cavallo, A.M.L. (1997). *The Learning Cycle Elementary School Science and Beyond,* Portsmout, NH: Heineman.

Martin, R., Sexton, C., Wagner, K. Ve Gerlovich, J. (1998). *Science for All Children- Methods for Constructing Understanding-,* Massachusetts: Allyn and Bacon.

MEB (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar),* Ankara.

Patlı, H.U.(1998). *Lise Kimya Öğretiminde Öğrenme Halkası Metodunun Başarıya Etkisi,* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Peters, J. M. ve Stout, D. M.(2006). *Science in Elementary Education-Methods, Concepts and Inquiries,* Newjersey:Merrill Prentice Hall.

Renner, J.W. ve Marek, E. A. (1988). *The Learning Cycle and Elementary School Science Teaching,* Portsmout, NH: Heineman.

Saraç, H. (2018). Öğenme Halkası Modellerinin Fen Öğretiminde Öğrencilerin Öğrenme Ürünlerine Etkisi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 14 (3), 250-275.

Saraç, H. ve Kunt, H. (2016). Yapılandırmacı Yaklaşım 7E Öğrenme Halkası Modeli ile İlgili Yapılan Araştırmalar: İçerik Analizi Çalışması, *Turkish Studies,* 11 (9), 701-724.

"SCIS- Karplus Learning Cycle", 28.08.2002 tarihinde http://www.phy.ilstu.edu/ptefiles/311content/learningcycle/HTML.> adresinden alındı.

Sökmen, N. (1999). Sorgulayarak Öğrenme Yönteminde Öğrenme Halkası Modeli, *Eğitim ve Bilim,* 14(114), 52-56.

Şaşmaz, Ö. F. ve Tezcan, R. (2009). İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Halkası Yaklaşımının Öğrencilerin Tutumları Üzerine Etkisi, *İlköğretim Online,* 8(1), 103-111.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Seçkin Yayınevi.

BÖLÜM X

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICILIK DÜZEYLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Murat ELLEZ

Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye
e-mail:muratellez@gmail.com, Orcid no: 0000-0002-8317-8554

1. Giriş

Geçmişte tartışılan, günümüzde tartışılmakta olan ve gelecekte de tartışılacak kavramların ilk sıralarında eğitim kavramı karşımıza çıkmaktadır. Ülkelerin gelişmişlik düzeyi, o toplumlardaki bireylerin eğitim düzeyiyle doğrudan ilişkilidir. Günümüz dünyası ve siyasi liderler, okullardan öğrencilerin "21. yüzyıl becerileri" olarak anılan problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği, yaratıcılık ve öz-yönetim gibi becerilerini geliştirmelerini istemektedir (National Research Council, 2012). Düşünmeyi öğrenme giderek önem kazanan bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle eğitim kurumlarında bireyler düşünen, eleştiren, yaratıcı üreten ve problem çözebilen şekilde yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Buna bağlı olarak eğitim programlarında da öğrencilere düşünme becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalar hazırlanmaktadır (Akbıyık, 2002; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Toplumlar, düşünen ve düşündüklerini yaşama geçiren bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu bireylerin yetiştirilmesine katkıda bulunan öğretmenlerin ise problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kazanmış olmaları gerekmektedir (Kuyumcu ve arkadaşları, 2007).

Öğretmenler, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda öğrenciler yetiştirirken onların yaratıcılıklarını da desteklemelidir ki hem günümüz dünyasının ihtiyaçlarını giderebilmiş hem de öğrencileri bu dünyaya hazırlayabilmiş olsunlar.

Eğitim ortamı düzenlenirken öğrencilerin kendilerini bağımsız hissedeceği bir öğrenme-öğretme ortamı yaratılmasına dikkat edilmelidir. Aynı zamanda öğrencilerin desteklenip, yüreklendirilmesi ve yeni ürünler ortaya koyduklarında pekiştirilmesi gerekmektedir (Sönmez, 1993). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri öğrencilerinde geliştirebilecek donanımda olmaları giderek önem kazanmaktadır. Yaratıcı düşünen bireylere duyulan ihtiyacın artması ile birlikte, yaratıcı bireyler yetiştirme işi de eğitim sektörünün hedefleri arasına yerleşmektedir (Aslan, 2001). Emir ve Bahar (2003) çalışmalarında yaratıcılığı, eleştirel bakmak, yeni önermelerde bulunmak, farklı ve özgün olmak, problemleri görmek ve farklı çözüm yolları bulmak, yeni sonuçlar çıkarmak olarak tanımlamıştır.

Türk Dil Kurumu (2005) düşünmek kavramını, bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki bilgilerden yararlanarak düşünme üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak, muhakeme etmek olarak tanımlanmaktadır. Düşünmek, insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir. İnsan sahip olduğu bu özellikle çevresinde olup bitenleri araştırmakta, incelemekte ve çıkarımlar yapmaktadır. İnsan, dil sayesinde hem diğer kişilerle hem de zamanda, mekânda ya da her ikisinde var olmayan yer, kişi, şey ve olaylar hakkında başkalarıyla iletişime geçer ve kendisiyle konuşur. Dil sayesinde birey, zamanda mevcut olan ya da olmayan mekânlara, kişilere ve olaylara tepkide bulunur. Bu sayede düşünme gerçekleşir (Arık, 1990).

Düşünme, içinde bulunan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik, organize zihinsel bir süreç olup kavramlar ve olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurmaya ve sonuçlar çıkarmaya dayanır (Cüceloğlu, 1995; Yıldırım, 1998).

Düşünme becerileri; bilgiyi elde etme, düzenleme ve yorumlama, bilgiden sonuç çıkarma, beyin fırtınası, problem çözme, neden ve sonuç ilişkisi kurma, olanakları değerlendirme, amaçları belirleme ve planlama, süreci gözlemleme, karar verme ve bu becerileri kendi yaşantısına uygulama gibi becerileri kapsar. Düşünme becerilerinin kuramsal gücü bireyin nasıl bileceği iken eğitimsel gücü ise, bireyin öğrenme becerilerinin farkında olarak düşünme süreçlerini organize etmesi olarak ele alınmaktadır (Mcguiness, 1999).

Yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, sorgulayıcı düşünme gibi düşünme becerileri, hem ailede hem de okulda verilen eğitimler ve çeşitli süreçler sayesinde geliştirilebilir ya da geliştirilemez (Özdemir, 2005). Düşünme becerileri öğrencilerin bilişsel alan becerilerini etkili kullanmasını gerektirir. Bu ancak eğitim ve öğretim çalışmalarının düzenlenmesi ile mümkündür. Eğer öğretmenler sözüne edilen bu becerileri kazanmışlar ise eğitim ve öğretim çalışmalarında da etkili ortamlar yaratmaya daha yatkın olurlar böylece öğrencilerine sağladıkları eğitim-öğretim ortamları sayesinde öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini kazanabilmelerine yardımcı olabilirler.

Hashim (2004), Malezya'daki öğretmenlerin düşünmeyi öğretme konusundaki eğilim ve inançları ile ilgili yaptığı araştırma da öğretmelerin daha çok problem çözmeye önem verdikleri yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi, düşünmeyi öğretme sürecinin diğer bileşenlerine daha az önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Mesleki kıdem ile düşünmeyi öğretmeye yönelik tutumlar arasında da negatif bir korelasyon olduğu sonucuna varmıştır.

Tezci, Kandemir ve Gür (2008), yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının problem çözmede yaratıcılık eğitimi alan matematik öğretmeni

adaylarının farklı yaratıcılık stillerinin bu eğitimdeki başarıları üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmaya 16 öğretmen adayı katılmıştır. Tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ön testten son teste öğretmen adaylarının yaratıcılık stillerine ilişkin puanlarda farklılık belirlenmemiştir. Yaratıcılık testi puanları ile düşünme bağı testi puanları arasında son testlerde ilişki belirlenmiştir. Uygulanan yaratıcılık eğitimi programının farklı yaratıcılık stilleri olan öğretmen adaylarını farklı düzeylerde etkilediği belirlenmiştir.

Tok (2008), Düşünme Becerileri Eğitimi Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi isimli doktora tezinde Lisans eğitimi sırasında düşünme eğitimi dersini seçen öğretmen adayları ile seçmeyenler arasındaki farkı eleştirel düşünme, yaratıcılık ve problem çözme bağlamında incelemiştir. Yarı deneysel modelin kullanıldığı bu çalışmaya deney grubundan 33 kontrol grubundan 34 öğrenci dâhil edilmiş ve veri toplama aracı olarak ise Watson Galsier Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Ölçeği, Torrance Yaratıcılık Testi ve Heppner Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Yaratıcılık ve problem çözme becerisi açısından da deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Mutlu (2010), Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların (60-72 Ay) Düşünme Düzeylerinin ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi ile İlgili Tutumlarının İncelenmesi adlı yüksek lisans tezinde okul öncesi eğitim sürecinde öğretmenlerin düşünme eğitimine yönelik tutumlarını ve 60-72 aylık çocukların eleştirel düşünme düzeylerini incelmiştir. 85 eğitim kurumunda 188 öğretmen ve 157 çocukla yapılan çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Eğitimi ile İlgili Öğretmen Tutum Ölçeği ve Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklara Yönelik Düşünme Ölçeği ile mevcut Raven Standart İlerleyen Matrisler Testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin düşünme eğitimi ile ilgili yeterli derece bilgiye sahip olmadığı, geleneksel eğitim anlayışının ortaya çıkardığı baskı sebebi ile de düşünme eğitimi konusundaki tutumlarının negatif olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baysal, Arkan ve Yıldırım (2010), eğitim fakültesi öğrencilerinin düşünmeyi öğretme ile ilgili özyeterlik düzeylerini araştırdıkları çalışmalarında, Tebbs'in (2000) öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye dair özyeterlik düzeylerine ilişkin ortaya koyduğu dört faktörü araştırmışlardır. Araştırmada öğretmen adaylarının düşünmeyi öğretmeye yönelik özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve bu özyeterlik seviyelerinin katılımcıların yaş gruplarına göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı araştırmada öğretmen adayları düşünmeyi sağlayan sınıf atmosferi oluşturma ve transferi gerçekleştirmeye dair faktörlerde, üst düzey düşünme becerileri ve öğrencilerin düşünme şeklinin belirlenmesine dair

faktörlere göre daha yüksek özyeterlik puanlarına eriştikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Problem

Bu bilgiler ışığında araştırmanın problem durumu "Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Bu probleme bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıfa göre farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri mezun olunan lise türüne göre farklılık göstermekte midir?

4. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

5. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1. Yöntem

Araştırma nicel bir çalışma olup betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Tarama modeli araştırmalar, geçmişte ve halen var olan bir durumun var olduğu şekilde betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Cohen, Manion ve Morrison, 2005; Karasar, 2000). Betimsel yöntemin amacı, evrenin ya da ondan çekilen yansız bir örneklemin doğru tanımına ulaşmaktır (Balcı, 1989).

Örneklem

Araştırmanın evreni 2018-2019 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 4. Sınıfında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Öğretmen adayları arasından örneklem belirleme yoluna gidilmeyip tüm öğretmen adayları (n=180) araştırmaya katılmıştır. Testlerindeki eksik yanıtlardan dolayı puanlaması yapılamayan 18 öğretmen adayı ve testin uygulandığı günler okulda bulunmayan 41 öğretmen adayı örnekleme alınamamıştır. Araştırma 121 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	98	80,99
Erkek	23	19,01
Toplam	121	100,00

Cinsiyet açısından kadın/erkek arasında bu kadar fark olmasının nedenin okul öncesi öğretmenliğinin daha çok kadınlara yönelik bir meslek olarak algılanması olduğu düşünülmektedir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf	n	%
1.Sınıf	63	52,07
4.Sınıf	58	47,93
Toplam	121	100,00

Öğretmen adaylarının % 52,07'nin (n=63) üniversitede 3. sınıfta, % 47,93'nün (n=58) 4. sınıfta öğrenim görmekte olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımı

Lise Türü	n	%
Anadolu Meslek Lisesi	32	26,45
Anadolu Lisesi	59	48,76
Diğer	30	24,79
Toplam	121	100,00

Öğretmen adaylarının % 26,45'inin (n=32) Anadolu Meslek Lisesinden, % 48,76'sının (n=59) Anadolu Lisesinden ve % 24,79'nun diğer lise türlerinden mezun olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	n	%
İlkokul	50	41,32
Ortaokul	32	26,45
Lise	39	32,23
Toplam	121	100,00

Öğretmen adaylarının annelerinin % 41,32'nin (n=50) ilkokul, % 26,45'inin (n=32) ortaokul, % 32,23'ünün ise lise mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Baba Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	n	%
İlkokul	26	21,49
Ortaokul	25	20,66
Lise	30	24,79
Üniversite	40	33,06
Toplam	121	100,00

Öğretmen adaylarının babalarının % 21,49'nun (n=26) ilkokul, % 20,66'nın (n=25) ortaokul, % 24,79'nun lise, % 33,06'nın ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında, Torrance (1966) tarafından geliştirilmiş ve Aslan (2001) tarafından Türkçe'ye adapte edilmiş Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin üniversite yaş grubu için düzenlenmiş formu kullanılmıştır. Yapılan güvenirlik çalışmasında Cronbach Alpha değeri .56 olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde, SPSS 22.0 istatistik programı kullanılmıştır. Önce aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Daha sonra grupların verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğundan verilerin normal dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle veriler üzerinde parametrik testler uygulanmıştır. İki grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için ilişkisiz örneklemler için t testi, ikiden fazla grup arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans analizi analizinden yararlanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Sözel Kitapçık A)

Yaratıcılığı ölçmek için 1966 yılında Torrance tarafından geliştirilen yaratıcılığı tanımlama, ölçme ve değerlendirme alanlarında kullanılan Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Sözel Kitapçık A) kullanılmıştır. Testin alt kriterleri Sözel Akıcılık, Sözel Esneklik, Sözel Özgünlük ve Sözel Zenginleşmedir. Test soru sor ve tahmin et, ürün geliştirme, alışılmamış kullanımlar, alışılmamış sorular, sadece düşünün ve var sayın ki başlıkları altında toplam yedi etkinlikten oluşmaktadır. Güvenirlik çalışmaları için Torrance test tekrar test yöntemi ile yaptığı farklı uygulamalar sonucunda 0,50 ile 0,93 arasında değişen sonuçlara ulaşmıştır.

3. Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmen adaylarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla yapılan t testi analizi sonuçları Tablo 6'de görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanlarının Cinsiyete Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	sd	t
Akıcılık	Kadın	98	20,72	10,48	119	1,07
	Erkek	23	16,58	3,89		
Esneklik	Kadın	98	11,78	8,81	119	0,63
	Erkek	23	9,66	1,58		
Özgünlük	Kadın	98	20,10	11,35	119	0,68
	Erkek	23	19,04	6,58		

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek için yapılan *t* testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yaratıcılık puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmen adaylarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden aldıkları puanların öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla yapılan t testi analizi sonuçları Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanlarının Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf	n	$\overline{X}$	SS	sd	t
Akıcılık	1	63	18,65	9,36	119	1.99*
	4	58	34,28	8,36		
Esneklik	1	63	14,21	8,63	119	2.07*
	4	58	30,27	6,27		
Özgünlük	1	63	19,18	12,78	119	2,12*
	4	58	29,23	8,54		

* p<.05 düzeyinde anlamlılık

Tablo 7 incelendiğinde Akıcılık, Esneklik ve Özgünlük alt kriterlerinde 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarına ait ortalamaların 1. sınıfa devam eden öğretmen adayları ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan t testi sonucunda tüm alt kriterlerde ortalamalar arasındaki fark önemli çıkmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmen adaylarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden aldıkları puanların mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

	Mezun Olunan Lise Türü	n	$\overline{X}$	SS	sd	F
Akıcılık	Anadolu Meslek Lisesi	32	18,83	8,08	2 118 120	1,44
	Anadolu Lisesi	59	23,47	8,63		
	Diğer	30	22,16	11,97		
Esneklik	Anadolu Meslek Lisesi	32	18,66	6,79	2 118 120	1,38
	Anadolu Lisesi	59	21,38	7,73		
	Diğer	30	17,67	11,33		
Özgünlük	Anadolu Meslek Lisesi	32	20,89	9,03	2 118 120	1,33
	Anadolu Lisesi	59	23,34	10,45		
	Diğer	30	21,11	12,48		

Öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının mezun olunan lise türüne göre hesaplanan ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için yapılan Varyans Analizi sonucunda hiçbir alt kriterde anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmen adaylarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden aldıkları puanların anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla yapılan Varyans Analizi sonuçları Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	n	$\overline{X}$	SS	sd	F
Akıcılık	İlkokul	50	19,38	8,32	2 118 120	0,68
	Ortaokul	32	20,34	7,43		
	Lise	39	21,78	9,27		
Esneklik	İlkokul	50	10,43	4,98	2 118 120	0,91
	Ortaokul	32	11,41	5,74		
	Lise	39	16,08	11,28		
Özgünlük	İlkokul	50	20,36	8,19	2 118 120	0,78
	Ortaokul	32	21,64	9,45		
	Lise	39	24,16	14,58		

Öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının anne eğitim durumuna göre hesaplanan ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için yapılan Varyans Analizi sonucunda hiçbir alt kriterde anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğretmen adaylarının Torrance Yaratıcı Düşünme Testinden aldıkları puanların baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla yapılan Varyans Analizi sonuçları Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	n	$\overline{X}$	SS	sd	F
Akıcılık	İlkokul	26	20,11	6,29	3 117 120	0,42
	Ortaokul	25	22,74	7,83		
	Lise	30	23,38	8,58		
	Üniversite	40	25,01	11,47		
Esneklik	İlkokul	26	10,21	4,87	3 117 120	0,69
	Ortaokul	25	9,67	4,94		
	Lise	30	12,88	5,38		
	Üniversite	40	14,26	11,25		
Özgünlük	İlkokul	26	19,83	9,48	3 117 120	0,87
	Ortaokul	25	20,71	9,45		
	Lise	30	23,49	12,07		
	Üniversite	40	25,12	15,84		

Öğretmen adaylarının yaratıcılık puanlarının baba eğitim durumuna göre hesaplanan ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için yapılan Varyans Analizi sonucunda hiçbir alt kriterde anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

2. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma, okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini (akıcılık, esneklik ve özgünlük) cinsiyetleri, öğrenim gördükleri sınıf, mezun oldukları lise türü ve anne-baba eğitim durumları ile arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla elde edilen bulgular incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

a. Öğretmen adaylarının akıcılık, esneklik ve özgünlük alt kriterlerinde kadınların ortalamasının erkeklerin ortalamalarından daha yüksek olmasına karşın bu farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gönen ve diğerleri (1997), Yenilmez ve Yolcu (2007), Yıldız ve diğerleri (2011),

Türkmen (2014) ve Topoğlu (2015) yaptığı çalışmalar da ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir.

b. Öğretmen adaylarının akıcılık, esneklik ve özgünlük alt kriterlerinde 4. sınıfa devam edenlerin ortalamasının 1. sınıfa devam edenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu ve her bir alt kriterde bu farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 4. sınıfların 1. sınıflara göre daha yüksek ortalamalara sahip olmasının nedeni ilgili anabilim dalında uygulanan programın öğretmen adaylarının yaratıcılıklarını geliştirmesidir. Wang (2003), Çetingöz (2002) ve Türkmen (2014)'in yapmış olduğu araştırma sonuçları elde edilen bulguları desteklemektedir.

c . Öğretmen adaylarının akıcılık, esneklik ve özgünlük alt kriterlerinde Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamasının Anadolu Meslek Lisesi ve diğer liselerde öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamalarından daha yüksek olmasına karşın bu farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gürgen ve Bilen (2005), Görgen ve Karaçelik (2009) ve Topoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmalar elde edilen sonucu desteklemektedir. Mezun olunan lise türünün yaratıcılık puanlarında anlamlı bir fark yaratmıyor olması okulun türü ne olursa olsun uygulanan programların yaratıcılığın gelişimine katkısının az olması olarak açıklanabilir.

d. Öğretmen adaylarının akıcılık, esneklik ve özgünlük alt kriterlerinde lise mezunu annelerin ortalamasının ilkokul ve ortaokul mezunu annelerin ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Yaratıcılık puanları anne eğitim durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Ancak sonuçlar anne eğitim düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının da yaratıcılık düzeyinin arttığı yönündedir. Literatür incelendiğinde Çakmak (2005), Yaşar ve Aral (2011) ve Türkmen (2014) tarafından elde edilen sonuçlar ulaşılan bulguyu desteklemektedir.

e. Öğretmen adaylarının akıcılık, esneklik ve özgünlük alt kriterlerinde üniversite mezunu babaların ortalamasının ilkokul, ortaokul ve lise mezunu babaların ortalamalarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Yaratıcılık puanları baba eğitim durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Ancak sonuçlar incelendiğinde baba eğitim düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının da yaratıcılık düzeyi artmaktadır. Özben ve Argun (2005), Yıldız ve diğerleri (2011) ve Türkmen (2014) yapmış olduğu araştırma sonuçları elde edilen bulguları desteklemektedir.

Yukarıda ulaşılan sonuçlar ışığında okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yaratıcılıklarını geliştirebilmelerine olanak sağlamak için;

1. Demokratik sınıf ortamları oluşturularak öğretmen adaylarının kendilerini özgürce ifade edebilmeleri ve hata yapmaktan korkmamalarına olanak verilerek yaratıcı düşünebilmelerinin önü açılmalıdır.
2. Derslerde öğretmen adaylarının yaratıcılıklarını destekleyecek beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme tekniği ve kavram haritası gibi yöntem ve tekniklere daha fazla yer verilmelidir.
3. Derslerin zengin materyallerle desteklenmelidir.
4. Öğrenim süresince belli aralıklar ile yaratıcılık konusunda uzman kişiler seminer ve toplantılar düzenlemelidir.
5. Lisans programlarında bilgiye nasıl ulaşılabileceğinin yollarının deneyimlenebileceği ortamlar oluşturulmalıdır.

Kaynakça

Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı. (*Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Arık, İ. A. (1990). *Yaratıcılık.* Ankara: Kültür Bakanlığı.

Aslan, A. E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 14, 19-40.

Balcı, A. (1989). Eğitimsel Araştırmanın Eğitimsel Sorunlarının Çözümünde Uygulanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 22 (1): 411-420.

Baysal Z. N., Arkan, K. ve Yıldırım, A. (2010). Preservice Elementary Teachers' Perceptions of Their Self-efficacy in Teaching Thinking Skills. *Procedai Social and Behaviorial Sciences*, 2, 4250-4254.

Cohen, L., Manion L., Morrison, K. (2002). *Research Methods in Education.* (Roudledge Falmer.5 th ed.), USA.

Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çakmak, A. (2010). Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**.** *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*.

Çetingöz, D. (2002*). Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Emir, S. ve Bahar, M. (2003). Yaratıcılıkla İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 1(1), 91-110.

Gönen, M.**,** Uzmen, S., Akçin, N., Özdemir, N. (1993). Anaokuluna Giden 5-6 Yaş Çocuklarında Yaratıcı Düşüncenin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi,* 17-89.

Görgen, İ. ve Karaçelik, S. (2009). Okul Öncesi Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 129-146.

Gürgen, E.T. ve Bilen, S. (2005). Müzik Alan Derslerinin Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkileri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25(3), 325-338.

Hashim, H. (2004). Malisain Teachers' Attitudes, Competancy and Practices in Teaching Thinking. *Intellectual Discourse*, 11(1), 27-50.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi

Kuyumcu, A., Erdoğan, T., & Emir, S. (2007). Türkçe Öğretmenliği Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ile Sosyo-Kültürel Özelliklerinin İlişkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,* (7), 73-87.

McGuinness, C. (1999). From Thinking Skills to Thinking Classrooms: A Review and Evulation of Approaches for Developing Pupils' Thinking, Research Report No. 115, DfEE Publications. Nottingham: UK.

Mutlu, E. (2010). *Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların (60-72 Ay) Düşünme Düzeylerinin Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi İle İlgili Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century.* Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, James W. Pellegrino and Margaret L. Hilton, Editors. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

Özben, Ş. ve Argun, Y. (2005). Buca Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yaratıcılık Boyutları Puanlarının Karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18, 16-23.

Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 297-316.

Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.

Sönmez, V. (1993), Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci, A, Ataman (Ed). *Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Eğitim Toplantısı*, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını.

Tabachnick, B. G. ve And Fidell, L. S. (2003). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.

Tezci, E. Kandemir, M. A. ve Gür, H. (2008). The Effects of Creativity Training in Problem Solving on the Achievement of Prospective Mathematics Teachers. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 204-218.

Tok, E. (2008). *Düşünme Becerileri Eğitimi Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Topoğlu, O. (2015). Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Adü Örneği. *International Journal of Social Science*, 35, 371-383

Torrance, E. P. & Goff, K. (1989). A quiet revolution. *The Journal of Creative Behavior, 23*(2), 136–145.

Türkçe Sözlük (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Türkmen, N. (2014). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yaratıcılık Düzeylerinin Karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Wang, X. (2003). A Study About Students' Creative Tendency And Their Perception Of Teachers' Classroom Behavior. Unpublished Master's Thesis. Beijing Normal University, Beijing, China.

Yaşar, M. ve Aral, N. (2011). Altı Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine Sosyo-Ekonomik Düzey ve Anne Baba Öğrenim Düzeyinin Etkisinin İncelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4 (1), 137-145.

Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.

Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve Yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Yıldız, L., Zırhlıoğlu, G., Yalçınkaya, M., ve Güven, Ş. (2011). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık ve Problem Çözme Becerileri. 7. Ulusal Beden eğitimi ve Spor Öğretmenlik Kongresi, *Van/YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 18-36.

BÖLÜM XI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ÇOKLU ZEKA KURAMI TEMELLİ BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ ETKİNLİKLER[1]

Sedef ÖZET* & Doç. Dr. Figen KILIÇ**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye
e-mail: sedefozet@tmail.com, Orcid no: 0000-0003-1769-6289

**Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye
e-mail: figenkilic@mersin.edu.tr, Orcid no: 0000-0002-2546-25-49

Giriş

Eğitim, insan hayatının bütün evrelerinde olan bir süreçtir. Bu sürece, kişiler ya da kurumlar aracılığı ile belirli bir amaç doğrultusunda planlı bir şekilde yön verilmek istenmesi, eğitim sistemini doğurmuştur. Bireyin eğitim sistemi içerisindeki hayatının ilk basamağı, okul öncesi eğitim dönemidir. Okul öncesi eğitimin, alanyazında pek çok tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlar incelendiğinde okul öncesi eğitim; doğumdan ilkokula kadar olan süreci kapsayan, çocukların, zihinsel, bedensel, psiko-motor, dil ve duygusal açıdan gelişimlerini destekleyen, özdenetimlerini sağlayabilmesine, yaratıcılıklarını geliştirebilmesine ve akıl yürütme becerilerini kullanmasına olanak sağlayan sistemli bir eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2003; Yıldırım, 2008; MEB, 2013; Çerezci, 2015)Okul öncesi eğitimin sağladığı bu fırsatlar göz önünde bulundurulduğunda, bu eğitimden yararlanan çocukların bedensel, zihinsel ve duygu gelişimlerinin desteklendiği görülmektedir. Böylece çocuklar, daha sosyal, özerk ve girişken, çevresine ilgiyle yaklaşan, yaratıcı, öğrenmeyi öğrenen, bir sonraki eğitim kademesine hazır ve topluma daha uyumlu olarak yetişmektedirler (Arabacı ve Aksoy, 2005; Siva, 2008; Erkan ve Kırca, 2010; Yaşar ve Aral, 2010; MEB, 2013; Kılıçkaya ve Zelyurt, 2015).

0-6 yaş aralığı beynin en hızlı geliştiği dönem olduğu için, beynin çevresel etkilere en açık olduğu dönemdir (MEB,2013). Çocuğun sağlıklı bir beyin gelişimine sahip olabilmesi için okul öncesi dönem boyunca sağlıklı beslenmesinin, uykusunun düzenli olmasının, uyarıcı öğelerin bol olduğu bir ortamda olmasının yanı sıra, bu uyarıcı öğelerin çocuğa nasıl sunulacağı da önemli görülmektedir. İstenilen hedef ve kazanımlara ulaşmada uyarıcı öğelerin nasıl kullanılacağı çocuğun zihninde neler oluşturulacağı düşünülerek planlanmalıdır. Bu doğrultuda uygulanacak etkinlikler planlanırken çocuğun hangi zeka alanına ya da alanlarına hitap edeceğine de dikkat edilmelidir.

[1] Bu çalışma Doç Dr. Figen KILIÇ danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinin bir bölümünden hazırlanmıştır.

Okul öncesi eğitim programında Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri olmak üzere on etkinlik çeşidi bulunmaktadır (MEB, 2013). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında bu etkinliklerin tek tek planlanıp uygulanabileceği gibi birden fazla etkinlik çeşidinin bir araya getirilip bütünleştirilmiş etkinliklerinde hazırlanabileceği de belirtilmiştir. Aynı programda bütünleştirilmiş etkinlik, birden fazla etkinliğin uygun geçişlerle bir araya getirilmesi olarak tanımlanmış ve etkinliklerin bir etkinlik planının öğrenme sürecinde arka arkaya sıralanmasının bütünleştirilmiş etkinlik demek olmadığı vurgulanmıştır.

Okul öncesi eğitim dışında ilkokul, ortaokul gibi diğer kademelere bakıldığında, bütünleştirilmiş program yaklaşımını görülmektedir. İlkokulda Hayat Bilgisi, ortaokulda Sosyal ve Fen Bilgisi dersleri buna örnek gösterilebilir. Birden fazla dersin bir çatı altında birleştirilmesi, konunun farklı boyutlarda ele alınmasını sağlamakta ve bu da disiplinlerarası yaklaşıma ve Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramında belirttiği zeka alanlarına işaret etmektedir (Yıldırım,1996; Aybek,2001; Duman ve Aybek, 2003; Tertemiz, 2004).

Jacobs (1989) ve Erickson (1995)'a göre eğitim programlarının esas amacı, çeşitli disiplinlerdeki bilgi parçalanmalarını önlemek olmalıdır (Akt: Duman ve Aybek, 2003). Bu bağlamda disiplinlerarası yaklaşım, öğrencilerin değişik alanlardaki bilgiyi birleştirmesine, bütünleştirmesine yardım eden ve kavramlar aracılığıyla öğrencileri analiz, sentez düzeyindeki düşünmelere odaklaştıran bir yaklaşımdır (Aybek,2001). Böylece Bloom'un bilişsel taksonomisine göre çocukların bilgi seviyesinde kalmayıp analiz, sentez ve değerlendirme gibi daha üst seviyede düşünmelerini sağlamak adına bütünleştirilmiş etkinlikler önemli görülmektedir.

Beane (1991), yaşamda karşılaşılan durumlarda tarih, matematik, fen bilgisi gibi ayırmadantüm bilgi ve becerilerin bir araya toplanarak sorunu çözmek için harekete geçildiğini belirtmiştir (Akt: Göğebakan Yıldız, 2017). Göğebakan Yıldız (2017), bu sebeple bireylerin yaşamda sorun çözme becerilerini geliştirmek ve anlamlı öğrenmeler sağlamak için öğretim programlarının bütünleştirilmesine gereksinim olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi eğitim düzeyinde bakıldığında ise, belirlenen kazanımın birkaç etkinliğin bütünleştirilerek ele alınmasının çocukların anlamlı ve bütüncül öğrenmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Bütünleştirilmiş Etkinlikler incelendiğinde, disiplinlerarası yaklaşımın yanında Çoklu Zeka Kuramı ile de karşılaşılmaktadır. Bunlar sözel-dil zekası, mantıksal-matematikselzeka, görsel-uzaysal zeka, müziksel-ritmik zeka, bedensel-kinestetikzeka, kişilerarası zeka, içsel zekadır. Daha sonra 1993 yılında sekizinci zeka olan doğa zekası eklenmiştir (Gardner, 2011).

Çoklu Zekâ Kuramı, öğrencilerin farklı ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak öğrenim görmelerini hedeflemektedir. Çoklu Zeka Kuramına Okul Öncesi Eğitim açısından bakıldığında, bir kazanımın Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri etkinliklerinden sadece bir tanesi ile öğrenciye kazandırılmaya çalışılmaması olarak açıklanabilir. İstenilen hedefe ulaşmak için bir etkinliğin planlanmasından ziyade birden fazla etkinliğin bütünleştirilmesi farklı zeka alanlarına hitap edeceğinden daha verimli bir öğrenme sürecinin olmasını sağlayabileceği düşünülmektedir.

Literatürde Bütünleştirilmiş Etkinlikler incelendiğinde, büyük bölümünde bütünleştirilmiş (entegre) program, disiplinlerarası öğretim, tematik program ve Çoklu Zeka Kuramı ile karşılaşılmaktadır (Yıldırım, 1996; Aybek, 2001; Duman ve Aybek, 2003; Tertemiz, 2004; Duran, 2006; Demirel ve diğerleri, 2008; Korkmaz, Yeşil ve Aydın, 2009; An, Ma, Capraro, 2011; Epçaçan, 2013). Bu program ve kuramların okul öncesi eğitimde uygulanmasına örnek olarak kazanım ve göstergelerin, çok boyutlu ve bütüncül bir şekilde ele alınması gösterebilir. Bütünleştirilmiş etkinlikler, belirlenmiş kazanımların farklı etkinlik türlerinin aynı çatı altında kullanılmasıyla uygulamaya geçmektedir. Böylece faklı zeka alanları baskın olan, farklı ilgi ve ihtiyaçları bulunan çocuklara kendi yetenekleri doğrultusunda, etkinliğe katılım ve başarı duygusu tatma imkanı sunmaktadır.

Bu konuda Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Programları (OÖEP) incelendiğinde, 2002 programında yer alan eğitim durumlarının farklı boyutlarla ele alınıp çeşitlendirilmesi ve seçilen hedeflerin birden fazla gelişim alanına hitap etmesi ifadeleri, Çoklu Zeka Kuramı ilkelerine paraleldir. 2006 programı ile Çoklu Zeka Kuramı'ndanilk kez bahsedilmiştir. Sonraki süreçte de okul öncesi eğitim programı Çoklu Zeka Kuramı ilkelerine uyumlu bir gelişim göstermiştir (MEB, 2002; MEB, 2006; MEB, 2013).

OÖEP Bütünleştirilmiş Etkinlikler açısından incelendiğinde ise, okul öncesi eğitimde program geliştirme konusunda atılan ilk somut adım olan 1989 taslak programının günlük faaliyet çizelgesinde şu etkinlikler yer almaktadır. Özbakım faaliyetleri, serbest zaman faaliyetleri, Türkçe dil faaliyetleri, oyun faaliyetleri, müzik faaliyetleri, okuma yazmaya hazırlık alıştırmaları günlük rutin olarak yer alırken deneyler, inceleme gezileri, hayvan besleme, bitki yetiştirme gibi gerektikçe yer verilecek etkinlikler de belirtilmiştir. 1994 Programında yer alan etkinlik türleri incelendiğinde, etkinliklerin günümüzdeki halini almaya başladığı söylenebilir. 2002 programında etkinlik türleri aynı kalmakla birlikte bütünleştirme kavramı görülmeye başlanmıştır. 2006 programında etkinlikler arası geçişlere vurgu yapıldığı görülmektedir. 2013 programı ile öğrenme merkezlerinin gelişi öğrenme sürecini değiştirmiştir. Tüm

çocukların aynı anda aynı etkinliği yapması yerine oluşturulan öğrenme merkezlerinde grupların dönüşümlü olarak etkinlilerde yer alması söz konusudur.

Bu bağlamda Çoklu Zeka Kuramı ile Bütünleştirilmiş Etkinliklerin birlikte ele alındığı bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Ancak iki kavram da farklı yeteneklere ve ilgi alanlarına sahip çocukların kendi özelliklerine göre eğitim almalarını sağlamaktadır. Etkinlikleri bütünleştirirken Çoklu Zeka Kuramı ilkelerine dikkat edilmesi ile sınıftaki tüm çocuklar kendilerini ifade edebilecek ve eşit başarı fırsatı yakalayabileceklerdir. Bu nedenle anlamlı ve bütüncül öğrenmenin sağlanması için Çoklu Zeka Kuramı ve Bütünleştirilmiş etkinliklerin birlikte ele alınması önemli görülmektedir.

Öğrenme öğretme sürecinin Çoklu Zeka Kuramı Temelli Bütünleştirilmiş Etkinliklerle daha verimli olabilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların zeka alanlarının farkında olması, etkinliklerini çoklu zeka kuramı uygulamalarına göre ve bütünleştirilmiş etkinlikler yoluyla yapması önemli görülmektedir. Böylece çocuğun baskın olan zeka alanı ve yetenekleri desteklenirken, başarı duygusu tatması sağlanarak ihtiyaç duyduğu öğrenmeleri de kazanması sağlanmış olacaktır. Ancak başarılı sonuçlar elde etmek için öğretmenlerin kurama yönelik tutum, bilgi ve kullanım durumları önemli görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramına ilişkin tutumları ile Çoklu Zeka Kuramı temelli bütünleştirilmiş etkinlikler hakkında görüşlerini belirleyerek, bütünleştirilmiş etkinliklerin planlanmasının, uygulanmasının ve değerlendirmesinin ortaya konulması amacıyla araştırmanın problem cümlesi "Okul öncesi öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramı Temelli Bütünleştirilmiş Etkinliklere (ÇZKTBE) ilişkin görüşleri ve tutumları nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmaya ilişkin yanıt aranacak alt problemler şu şekildedir:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramı temelli Bütünleştirilmiş Etkinliklere (ÇZKTBE) ilişkin görüşleri nasıldır?
   a. Okul öncesi öğretmenlerinin ÇZKTBE'lere ilişkin anket maddelerinden elde edilen görüşleri nasıldır?
   b. Okul öncesi öğretmenlerinin ÇZKTBE'lere ilişkin açık uçlu sorular formundan elde edilen görüşleri nasıldır?
   c. Okul öncesi öğretmenlerinin ÇZKTBE'lere ilişkin odak grup görüşmesinden elde edilen görüşleri nasıldır?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramına yönelik tutumları nasıldır?
   a. Okul öncesi öğretmenlerinin ÇZK'na yönelik tutumları kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
   b. Okul öncesi öğretmenlerinin ÇZK'na yönelik tutumları görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

c. Okul öncesi öğretmenlerinin ÇZK'na yönelik tutumları mezun oldukları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin bütünleştirilmiş etkinlikler hakkındaki görüşlerinin ve Çoklu Zeka Kuramına yönelik tutumlarının belirlenmesini içeren tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Tarama araştırmaları, bir grupta yer alan bireylerin bir olgu ya da olaya ilişkin görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek ve tutum özelliklerinin betimlenmeye çalıştığı araştırmalardır (Karakaya, 2009; Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Bu modele uygun olarak çalışmada, araştırma grubunun görüş ve tutumlarını belirlemek için ölçek, anket ve açık uçlu sorular kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerinde (Çukurova, Sarıçam, Seyhan, Yüreğir) bulunan bağımsız anaokulları ile temel eğitim ve ortaöğretim kurumları bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapan 506 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu seçimde her bir birey evrenden eşit seçilme olasılığına sahiptir ve amaç evrenin temsilcisi olacak bireyleri seçmektir (Creswell, 2017). Belirlenen örneklemde 270 okul öncesi öğretmeni yer almakta ve bu sayının Cresweel (2017)'in Kerlinger'den uyarlağı tabloya göre, örneklemin evreni temsil etme özelliği olduğu kabul edilmektedir (Cresweel, 2017; ss: 191). Son olarak örneklem içerisinden açık uçlu sorular formunu uygulamak için 50 öğretmen, odak grup görüşmesi yapmak için ise 5 öğretmen seçilmiştir. Öğretmenler seçilirken kolay ulaşılabilir örneklem kullanılarak gönüllü olan öğretmenlerle görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgiler formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgiler Formu" araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, mezun olduğu yıl ve görev yaptıkları okul türünü belirlemek amacı ile oluşturulmuştur. Çalışmada değişken olarak kıdem, öğretmenlerin tutum ve görüşlerinin çalışma sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için; mezun olduğu yıl, öğretmenlerin lisans eğitimleri döneminde hangi okul öncesi eğitim programına göre eğitim aldıklarının görüş ve tutumları üzerinde etkisini belirlemek için; görev yaptıkları okul türü ise öğretmenlerin çalıştıkları kuruma göre görüş ve tutumlarının

değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile değişken olarak ele alınmıştır.

Çoklu zeka kuramı temelli bütünleştirilmiş etkinliklere ilişkin anket formu

Anket için ilk olarak literatür taraması sonucunda madde havuzu hazırlanmıştır. 53 maddeden oluşan madde havuzu uzman kanısı formu aracılığıyla Mersin Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'ndan 4 uzmana, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 2 uzmana görüşleri alınmak için sunulmuştur. 5 madde benzer ifadeleri içerdiğinden tekrara düşülmemesi için ve 7 madde kapsam dışına çıkılmaması için anketten çıkarılmıştır. 3 madde ise tek bir madde de birleştirilmiştir. Öneriler doğrultusunda bazı maddelere açıklama eklenmesi, bazı maddelerin ise kısaltılması sonucunda nihai form oluşturulmuştur. Nihai form, 3 bölüm ve 39 madde oluşturulmuş ve her bir madde için Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum şeklinde 3 seçeneğe yer verilmiştir.

Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarına İlişkin Tutum Ölçeği

"Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarına İlişkin Tutum Ölçeği", Kılıç (2008) tarafından 43 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçek şeklinde geliştirilmiştir. Bu ölçekte seçenekler hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) şeklindedir. Ölçekte 14 olumsuz, 29 olumlu madde bulunmaktadır. Kılıç (2008) tarafından tutum ölçeğinin güvenirliliği Cronbach alfa katsayısı ile hesaplanmış ve güvenirlilik α=0,96 bulunmuştur. Ölçek geliştirme çalışmalarında iç tutarlılığın belirlenmesi için sıklıkla Cronbach alfa katsayısı kullanılmaktadır. Testin güvenilir kabul edilmesi için 0-1 arasında değer alan Cronbach alfa katsayısının 0,7'den yüksek çıkması gerekli görülmektedir. Değer 1'e yaklaştıkça güvenirlik artar (Büyüköztürk, 2015; Seçer, 2015). Bu araştırma için araştırmacı tarafından elde edilen veriler üzerinde yapılan iç tutarlık hesaplamasında ise Cronbach alfa katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur.

Açık Uçlu Sorular Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen "Açık Uçlu Sorular Formu" okul öncesi öğretmenlerinin ÇZKTBE'ler hakkındaki görüşlerinin kendi ifadeleri ile derinlemesine incelenmesi ve ÇZKTBE'lerin daha etkili uygulanması yönünde önerilerini belirlemek amacı ile oluşturulmuştur. Literatür taraması yapılarak oluşturulan form, Mersin Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'ndan 4 uzmana, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 2 uzmana sunulmuştur. Alınan dönütler sonrasında sorular belli başlıklar altında toplanarak 4 soru elde edilmiştir.

Oluşturulan form 50 okul öncesi öğretmenine bire bir şekilde uygulanmış ve formun yazılı olarak doldurulması istenmiştir.

Odak Grup Görüşme Soruları Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen "Odak Grup Görüşme Soruları Formu" okul öncesi öğretmenlerinin ÇZKTBE'ler hakkındaki görüşlerinin daha detaylı belirlenmesi ve ÇZKTBE'lerin daha etkili uygulanması yönünde önerilerini belirlemek amacı ile oluşturulmuştur. Forma, Mersin Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'ndan 4 uzmanın, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 2 uzmanın görüşlerialınarak son şekli verilmiştir. Ek 2'de yer verilen form, 1 adet tanıtma sorusu, 2 adet geçiş sorusu, 2 adet ana soru ve 1 adet final sorusundan oluşmaktadır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Belirlenen sorular doğrultusunda araştırmacı moderatörlüğünde 5 okul öncesi öğretmeni ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşme katılımcıların izni ile kayıt altına alınmış ve görüşmenin analizi bu kayıt doğrultusunda yapılmıştır.

Veri Anaizi

Nitel veri analizi

Araştırmanın 1. alt problemi olan "Okul öncesi öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramı temelli Bütünleştirilmiş Etkinliklere ilişkin görüşleri nasıldır?" sorusuna ilişkin okul öncesi öğretmenlerine "Açık Uçlu Sorular Formu" uygulanmıştır. Bu formdan elde edilen verilerin analizinde Miles ve Huberman'ın (1994) oluşturduğu üç aşama izlenmiştir. Bunlardan ilki elde edilen verilerin seçilmesi, basite indirgenmesi, özetlenmesi ve dönüştürülmesinden oluşan "Verilerin Azaltılması" aşamasıdır. İkinci aşama, verilerin düzenlenmiş ve yoğunlaşmış halinin grafikler, çizelgeler, ağlar gibi gösterim biçimleri ile daha sistematik bir şekilde yansıtılmasını içeren "Verilerin Gösterimi"dir. Üçüncü aşama ise, sonuçları ortaya koyma ve doğrulama şeklindedir (Miles ve Huberman, 1994). Analizin güvenirliğini hesaplamak için de Miles ve Huberman'ın güvenirlik formülü kullanılmış ve sonuçlar dört madde için sırasıyla % 76,9; % 80,9; % 72,7 ve % 72,7 şeklindedir.

Odak Grup Görüşmesi ile elde edilen verilerin analizi de şu şekilde gerçekleşmiştir. Hazırlanan sorular, 5 okul öncesi öğretmeninin katılımıyla gerçekleşen görüşmede sorulmuştur. Odak grup görüşmesinin analizinde, araştırmacının görüşme sırasında aldığı notlar ve sonrasında kayıt cihazından çıkarılan veriler kullanılmıştır. Analizin ilk aşaması olan "Verilerin Azaltılması", araştırmacı ve başka bir uzman tarafından yapılmıştır. İkinci aşamada veriler tablolaştırılmıştır. Üçüncü aşamada ise sonuçlar ortaya konmuştur (Miles ve Huberman, 1994).

İki ayrı uzmanın elde ettiği kodların güvenirliği, Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılarak hesaplanmış sonuçları altı madde için sırasıyla % 100; % 84,6; % 83,3; % 85,7; % 90 ve % 100 şeklindedir.

Nicel veri analizi

Araştırmanın 1. alt problemi olan "*Okul öncesi öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramı Temelli Bütünleştirilmiş Etkinliklere ilişkin görüşleri nasıldır*?" sorusuna yönelik uygulanan anket verileri, öncelikli olarak nicel olarak değerlendirilmiş ve SPSS programı kullanılarak maddelerin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmanın 2. Alt problemi olan "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramına yönelik tutumları nasıldır?" sorusuna ilişkin olarak uygulanan ölçekten elde edilen verilerin homojenliği ve dağılımına bakıldığında Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin sonucu ,000 çıkmıştır. Bu sonuç verilerin normal dağılmadığını gösterdiğinden verilerin Skewness-Kurtosis değerleri ve standart hataları incelenmiştir. Skewness değeri -1,026; Kurtosis değeri ise -,352 çıkmıştır. Bu değerler -1,5 ile +1,5 arasında olduğundan verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu sonuçlar verilerin üzerinde parametrik analizlerin uygulanabileceğini göstermiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ÇZK'na yönelik tutumlarının cinsiyet ve görev yaptıkları okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin tutumlarında kıdemlerine ve mezuniyet yıllarına göre gruplar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığın belirlenmesinde LSD testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ölçme araçlarından elde edilen verilerin analiz edilmesi ile ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "*Okul öncesi öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramı temelli Bütünleştirilmiş Etkinliklere ilişkin görüşleri nasıldır*?" sorusuna yönelik uygulanan "Çoklu Zeka Kuramı Temelli Bütünleştirilmiş Etkinliklere İlişkin Anket", "Açık Uçlu Sorular Formu" ve "Odak Grup Görüşme Soruları Formu"ndan elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

a. *Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇZKTBE'lereİlişkin Anket Maddelerinden Elde Edilen Görüşleri Nasıldır?*

Okul öncesi öğretmenlerinin ÇZKTBE'lere ilişkin görüşlerini belirlemek için uygulanan anket, "Çocuk Açısından", "Program

Açısından" ve "Öğretmen Açısından" olmak üzere üç bölümden oluşmakta olup elde edilen veriler bu başlıklar altında sırasıyla aşağıda verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ÇZKTBE'lere ilişkin görüşlerini belirlemek için oluşturulan anketin ilk bölümü olan "Çocuk Açısından" bölümüne ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Okul öncesi öğretmenlerinin "Çocuk Açısından" çoklu zeka kuramı temelli bütünleştirilmiş etkinliklere ilişkin görüşlerinin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri

Çocuk Açısından	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
Madde	f	%	f	%	f	%
1.Çocukların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarır	222	82,2	28	10,4	20	7,4
2.Çocukların dikkatinin daha uzun süre etkinlikte kalmasını sağlar	225	83,3	23	8,5	22	8,1
3.Akran eğitimi açısından olumludur	177	65,6	70	25,9	23	8,5
4.Özel gereksinimli çocukların öğrenmesini olumlu etkiler	177	65,6	71	26,3	22	8,1
5.Çocukların baskın ve baskın olmayan zeka alanlarını ortaya çıkarır	215	79,6	33	12,2	22	8,1
6.Çocukların öğrenme ihtiyaçlarını karşılamakta kolaylık sağlar	233	86,3	17	6,3	20	7,4
7.Çocukların birden fazla zeka alanını desteklemede yardımcı olur	224	83	19	7	27	10
8.Çocukların kendilerini keşfetmelerini sağlar	239	88,5	9	3,3	22	8,1
9.Çocukların bilgi, beceri ya da tutumlarını transfer edebilmelerini sağlar	231	85,6	15	5,6	24	8,9
10.Çocukların kendi kendilerine güdülenmelerini sağlar	220	81,5	28	10,4	23	8,5
11.Çocukların bir ya da birden çok yeteneğinin ortaya çıkmasını sağlar	219	81,1	28	10,4	23	8,5
						N=270

Tablo-1'de okul öncesi öğretmenlerin en çok çocukların zayıf yönlerini ortaya çıkardığı ve etkinliklere daha severek katıldığı görüşüne katıldıkları görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ÇZKTBE'lere ilişkin görüşlerini belirlemek için oluşturulan anketin ikinci bölümü olan "*Program Açısından*" bölümüne ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Okul öncesi öğretmenlerinin "program açısından" çoklu zeka kuramı temelli bütünleştirilmiş etkinliklere ilişkin görüşlerinin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri

Program Açısından	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
Madde	f	%	f	%	f	%
1. Programın esneklik boyutunu destekler	228	84,4	22	8,1	20	7,4
2. Programın sarmal olma özelliğini destekler	156	57,8	93	34,4	21	7,8
3. Programın eklektik olma özelliğini destekler	157	58,1	94	34,8	19	7
4. Kazanım ve göstergelere ulaşmada önemlidir	232	85,9	21	7,8	17	6,3
5. (ÇZKTBE) Hazırlamak için OÖEP'de yer alan kazanım ve göstergeler, yeterlidir	80	29,6	42	15,6	148	54,8
6. (ÇZKTBE)'leri uygularken öğrenme merkezlerinin oluşu kolaylık sağlar	234	86,7	16	5,9	20	7,4
7. Programda yer alan Evrensel Değerleri kazandırmada önemlidir	150	55,6	96	35,6	24	8,9
8. Programda yer alan Kültürel Değerleri kazandırmada önemlidir	141	52,2	104	38,5	25	9,3
9. (ÇZKTBE)'ye programda yeterince yer verilmektedir	62	23	60	22,2	148	54,8
10. Etkinlik Kitabı, (ÇZKTBE) açısından öğretmene rehber olma konusunda yeterlidir	54	20	51	18,9	165	61,1
					N=270	

Tablo-2' de okul öncesi öğretmenlerin programda en çok öğrenme merkezlerinin oluşunun uygulamada kolaylık sağladığı görüşüne katıldıkları görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ÇZKTBE'lere ilişkin görüşlerini belirlemek için oluşturulan anketin üçüncü bölümü olan "*Öğretmen Açısından*" bölümüne ilişkin frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Okul öncesi öğretmenlerinin "öğretmen açısından" çoklu zeka kuramı temelli bütünleştirilmiş etkinliklere ilişkin görüşlerinin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri

Öğretmen Açısından	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
Madde	f	%	f	%	f	%
1.Uygun plan hazırlayabilirim	105	38,9	50	18,5	115	42,6
2.Uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilirim	143	53	41	15,2	86	31,9
3.Farklı zeka alanlarına sahip çocuklara, tek bir etkinlikle ulaşılabilir	178	65,9	44	16,3	48	17,8

4. Uygulamakta zorlanıyorum	136	50,4	60	22,2	74	27,4
5. Uygun fiziksel değişiklikler yapabilme imkanına sahibim	171	63,3	45	16,7	54	20
6. Etkinlik sırasında çocuklara geri bildirimler verebilirim	156	57,8	31	11,5	83	30,7
7. Etkinlik sırasında ara değerlendirmeler yapabilirim	151	55,9	33	12,2	86	31,9
8. Çocukların kazanımlara ulaşıp ulaşmadığını değerlendirebilirim	151	55,9	30	11,1	89	33
9. Ç.Z.K'nın kullanılması çocuğun öğrenme ihtiyacını belirlemede kolaylık sağlar	231	85,6	18	6,7	21	7,8
10. Öğrenmenin daha etkin gerçekleşmesi için teknolojik kaynaklardan yararlanabilirim	172	63,7	21	7,7	77	28,5
11. Çocukları duruma uygun bireysel ya da grup çalışmalarına yönlendirebilirim	185	68,5	20	7,4	65	24,1
12. Etkinlikler arası geçişleri uygun şekilde yapmakta zorlanıyorum	137	50,7	37	13,7	96	35,6
13. Etkinlikleri bütünleştirirken belirlenen temalara göre hareket etmek kolaylık sağlar	220	81,5	22	8,1	28	10,4
14. Etkinlikleri bütünleştirirken Ç.Z.K. ilkelerini dikkate alırım	177	65,6	27	10	66	24,4
15. Etkinlikleri bütünleştirirken aile katılımı uygulamalarını sıklıkla kullanırım	164	60,7	32	11,9	74	27,4
16. Etkinlikleri bütünleştirirken pasif ve hareketli etkinlikleri dengeli kullanmaya dikkat ederim	196	72,6	14	5,2	60	22,2
17. Etkinlikleri bütünleştirirken çalışma şekillerinin dengeli dağılmasına dikkat ederim	197	73	12	4,4	61	22,6
18. Etkinlikleri bütünleştirirken çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alırım	196	72,6	11	4,1	63	23,3
					N=270	

Tablo3'de okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen açısından en çok çocuğun öğrenme ihtiyacını belirlemede kolaylık sağladığı görüşüne katıldıkları görülmektedir.

b. *Okul öncesi öğretmenlerinin ÇZKTBE'lere ilişkin açık uçlu sorular formundan elde edilen görüşleri nasıldır?*

Araştırmanın yine birinci alt problemine yönelik olarak açık uçlu sorular uygulanmıştır. Bu formun ilk sorusu olan "*Çoklu Zeka Kuramı Temelli Bütünleştirilmiş Etkinliklere ilişkin görüşleriniz nelerdir*?" sorusuna yönelik olarak elde edilen tema, alt tema ve bunlara ilişkin frekanslar aşağıdaki Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Okul öncesi öğretmenlerinin "Çoklu zeka kuramı temelli bütünleştirilmiş etkinliklere ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusuna yönelik tema, alt tema ve frekans değerleri (n=50)

TEMA	ALT TEMA	FREKANS
ÇOCUK AÇISINDAN	• Çocukların farklı zeka alanlarını destekler	21
	• Çocukların süreçte aktif bir şekilde yer almasını sağlar	10
	• Çocukların ilgi ve yeteneklerini belirlemede kolaylık sağlar	8
	• Çocuklara ulaşılabilirliği artırır (sayı)	8
	• Çocukların tüm gelişim alanlarını (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) destekler	7
ÖĞRETMEN AÇISINDAN	• Öğretmeni teşvik eder	2
PROGRAM AÇISINDAN	• Çocukların zeka alanlarına yönelik plan oluşturmayı sağlar	6
	• Etkinlikler arası bağlantı kurmayı sağlar	5
	• İçeriği zenginleştirir	4
	• Zamanı verimli kullanmayı sağlar	3
	• Kazanımlara ulaşmayı kolaylaştırır	3
	• Programın esneklik özelliğini destekler	2
ÖĞRENME ORTAMI AÇISINDAN	• Verimli bir öğrenme ortamı oluşturmaya fırsat sağlar	2

Tablo-4'de okul öncesi öğretmenlerinin çoklu zeka kuramı temelli etkinliklerin çocukların farklı zeka alanlarını desteklediği teması en sık olarak tekrarlanmıştır.

Okul öncesi Öğretmenlerin (OÖÖ) ÇZKTBE'lere ilişkin görüşlerinden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

(OÖÖ-1) "Günlük planlarımda birçok konuda esneklik sağlayarak farklı zeka alanlarıyla çocukların gelişimine olumlu katkı sağlar."

(OÖÖ-5) "Tek tip ve tek yönlü çalışmaların aksine zengin içerikli aynı anda farklı özelliklere ve ilgilere sahip çocukların etkinliklere istekli ve verimli bir şekilde katılmalarını sağlayabilmesinin en önemli özelliği olduğu düşünüyorum."

(OÖÖ-9) "Öğrencilerin farklı öğrenme tarzlarına uygun etkinlikleri uygulamak, zeka çeşitliliğini belirlemek ve her bireye ulaşma iletişim kurma konusunda desteklemektedir."

Açık uçlu sorular formunun ikinci sorusu olan "*Çoklu Zeka Kuramı Temelli Bütünleştirilmiş Etkinliklerin üstün ve güçlü yönleri nelerdir*?" sorusuna yönelik olarak elde edilen tema, alt tema ve bunlara ilişkin frekanslar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Okul öncesi öğretmenlerinin "Çoklu zeka kuramı temelli bütünleştirilmiş etkinliklerin üstün ve güçlü yönleri nelerdir?" sorusuna yönelik tema, alt tema ve frekans değerleri (N=50)

TEMA	ALT TEMA	FREKANS
ÇOCUK AÇISINDAN	• Çocukların yeteneklerini, baskın ve baskın olmayan zeka alanlarını ortaya	11

	çıkarır ve geliştirmesine fırsat tanır	
	• Çocukların hepsine ulaşılabilir	6
	• Çocukların tüm gelişim alanlarını (bilişsel, duyuşsal, psikomotor)	5
	• Anlamlı ve bütüncül öğrenmeyi sağlar	5
	• Aktif öğrenmeyi sağlar	5
	• Çocuğun kendi yeteneklerini keşfetmesini sağlar	4
	• Çocukların etkinliklerden zevk almasını sağlar	4
	• Çocukları tanımayı kolaylaştırır	4
	• Çocukların dikkat süresini uzatır	3
	• Çocuklar arası iletişimi artırır	3
	• Çocuklarda sorgulama ve düşünme becerisini artırır	3
	• Her çocuğa başarı imkanı sunar	2
ÖĞRETMEN AÇISINDAN	• Uygulama sırasında öğretmene kolaylık sağlar	1
PROGRAM AÇISINDAN	• Etkinliklerin bağlantılı olmasını sağlar	7
	• Etkin zaman kullanımı sağlar	4
	• Etkinliklerin verimli olmasını sağlar	4
	• Öğrenme süreci için farklı yöntemlerden yararlanmayı sağlar	2
	• Programın esneklik özelliğini destekler	1
	• Kazanımlara ulaşmayı kolaylaştırır	1
	• Sınıfta oluşturulan öğrenme merkezleri ile uygulama örtüşür	1
ÖĞRENME ORTAMI AÇISINDAN	• Zengin öğrenme ortamı sağlar	2

Tablo-5'de çoklu zeka temelli uygulamaların en güçlü yönünün çocukların baskın yönlerini ortaya çıkardığını belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ÇZKTBE'lerin üstün ve güçlü yönlerine ilişkin görüşlerinin bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

(OÖÖ-11) "Etkinliklerin bağlantılı olması öğrencide ilişkilendirme, sorgulama ve düşünme becerisini desteklemektedir."

(OÖÖ-41) "Bireysel farklılıkları belirlemesi, yeteneklerin keşfi ve teşvik edilebilirliğinin artması, çocukların birbiriyle olan etkileşimini artırması, öğretmenlere etkinlik geçişlerinde kaybedilen zamanı geri kazandırması."

(OÖÖ-47) "Dinamik olması, çocuğun aktif katılımını sağlaması, öğrenemeyen çocuk yerine nasıl öğreneceğini keşfeden çocukların yetişmesi."

Açık uçlu sorular formunun üçüncü sorusu olan "*Çoklu Zeka Kuramı Temelli Bütünleştirilmiş Etkinliklerin sınırlı ve zayıf yönleri nelerdir*?" sorusuna yönelik olarak elde edilen tema, alt tema ve bunlara ilişkin frekanslar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6:Okul öncesi öğretmenlerinin "Çoklu zeka kuramı temelli bütünleştirilmiş etkinliklerin sınırlı ve zayıf yönleri nelerdir?" sorusuna yönelik tema, alt tema ve frekans değerleri (N=50)

TEMA	ALT TEMA	FREKANS
ÇOCUK AÇISINDAN	• Etkinlik süresini uzatabilir	2
	• Çocuklarda dikkat dağınıklığını sebep olabilir	2
	• Özel gereksinimli çocuklarda uygulaması zor olabilir	1
ÖĞRETMEN AÇISINDAN	• Gerekli eğitimlerin alınmamış olması	7
PROGRAM AÇISINDAN	• Planlama ve hazırlık sürecinin zaman alması	13
	• Uygulama sürecinin zaman alması	4
	• BE'ye yönelik kaynakların yetersiz olması	2
ÖĞRENME ORTAMI AÇISINDAN	• Fiziksel ortamın uygun olmaması	14
	• Sınıfların kalabalık olması	13
	• Materyal eksikliği	8
VELİ AÇISINDAN	• Veli beklentisi ile uyuşmaması	1

Tablo'6'da çoklu zeka uygulamalarının en zayıf yönünün fiziksel ortamların uygun olmaması olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ÇZKTBE'lerin sınırlı ve zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir.

(OÖÖ-2) "Plan hazırlamak daha uzun bir zaman alıyor."

(OÖÖ-5) "Uygulama ve hazırlama sürecinin zaman alması, kalabalık sınıflarda takip sürecinin zor olması."

(OÖÖ-12) "Sınıf mevcutlarının fazlalığı, fiziksel ortam ve uyarıcı çeşitliliğinin yetersizliği uygulamayı sınırlandırmaktadır."

Açık uçlu sorular formunun dördüncü sorusu olan "*Çoklu Zeka Kuramı Temelli Bütünleştirilmiş Etkinliklerin daha etkili uygulanması için önerileriniz nelerdir*?"sorusuna yönelik olarak elde edilen tema, alt tema ve bunlara ilişkin frekanslar aşağıdaki Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Okul öncesi öğretmenlerinin "Çoklu Zeka Kuramı Temelli Bütünleştirilmiş Etkinliklerin daha etkili uygulanması için önerileriniz nelerdir?" sorusuna yönelik tema, alt tema ve frekans değerleri (N=50)

TEMA	ALT TEMA	FREKANS
ÇOCUK AÇISINDAN	• Çocukların özelliklerine (güçlü-zayıf yönler ve yetenekler) göre hazırlanmalı	4
ÖĞRETMEN AÇISINDAN	• Hizmet içi eğitim verilmeli	24
PROGRAM AÇISINDAN	• Etkinlik havuzu-kitabı oluşturulmalı	3
	• Planlama dikkatli yapılmalı	1
	• Değerlendirme çalışması yapılmalı	1
	• Zaman yönetimi iyi yapılmalı	1
ÖĞRENME ORTAMI	• Fiziksel ortam düzenlenmeli	14

AÇISINDAN	• Sınıf mevcutları azaltılmalı	8
	• Gerekli materyaller temin edilmeli	6
	• Öğrenme merkezleri oluşturulmalı	5
VELİ AÇISINDAN	• Veliler bilgilendirilmeli	4

Tabo-7' de çoklu zeka uygulamaları için hizmet içi eğitimlere katılmaları gerektiğini vurguladıkları görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ÇZKTBE'lerin daha etkin kullanımı için önerilerini içeren bazı görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

(OÖÖ-9) "Mahalli olarak hizmet içi seminer ve kurslar düzenlenerek öğretmenlerin bu konuda uygulamaya yönelik eğitimler alması sağlanmalıdır."

(OÖÖ-15) "Örnek etkinliklerle etkinlik havuzu oluşturulup paylaşıma sunulmalı."

(OÖÖ-24)"Uygulamalı bir hizmet içi eğitim planı hazırlanıp gerçekleştirilmelidir."

c. *Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇZKTBE'lere İlişkin Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Görüşleri Nasıldır?*

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak derinlemesine bilgi edinmek amacıyla yapılan odak grup görüşmesine ilişkin tema, alt tema ve frekanslar aşağıda belirtilmiştir.

Odak grup görüşme sorularının tanıtma sorusu olan "*Bütünleştirilmiş Etkinlik ne demektir*?"sorusuna yönelik olarak elde edilen tema, alt tema ve bunlara ilişkin frekans değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Okul öncesi öğretmenlerinin "Bütünleştirilmiş Etkinlik ne demektir?" sorusuna ilişkin tema, alt tema ve frekans değerleri (N=5)

TEMA	ALT TEMA	FREKANS
Etkinlikler arası uygun geçişlerin olması	• Etkinliklerin bağlantılı geçişlerle uygulanmasıdır	3
	• Etkinlik geçişlerinin çocuklara hissettirilmeden uygulanmasıdır	1
	• Etkinliklerin kolay geçişler sağlanarak uygulanmasıdır	1

Tablo-8'de okul öncesi öğretmenlerin çoklu zeka temelli uygulamaların, etkinliklerin bağlantılı geçişlerle uygulanması olduğu konusunda hemfikir olduğu görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin BE'nin tanımıyla ilgili görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

"Birbirinden farklı etkinliklerin uygun geçişler sağlanarak bütünleştirilmesidir. Örnek olarak sanat etkinliği ile Türkçe etkinliği uygun geçişler sağlanarak belirlenmiş kazanımlar doğrultusunda bütünleştirerek uygulama sürecidir." Ö. Beyaz Kelebek

"Etkinliklerin bağlantılı geçişlerle birleştirilip uygulanmasıdır." Ö. Sonbahar

Odak grup görüşme sorularının ikinci sorusu olan "*BE'nin güçlü yönleri nelerdir*?"sorusuna yönelik olarak elde edilen tema, alt tema ve bunlara ilişkin frekans değerleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Okul öncesi öğretmenlerinin "Bütünleştirilmiş Etkinliklerin güçlü yönleri nelerdir" sorusuna ilişkin tema, alt tema ve frekans değerleri (N=5)

TEMA	ALT TEMA	FREKANS
ÇOCUK AÇISINDAN	• Çocukların ilgi ve dikkatini daha canlı tutar	5
	• Farklı zeka alanlarına hitap eder	3
	• Anlamlı öğrenmeyi desteklemektedir	2
ÖĞRETMEN AÇISINDAN	• Öğretmene kolaylık sağlar	2
PROGRAM AÇISINDAN	• Kazanımlara ulaşmayı kolaylaştırmaktadır	2
	• Etkinlik arası geçişlerin kopuk olmamasını sağlar	2
	• Zaman tasarrufu sağlar	1
	• Programın esneklik özelliğini destekler	1

Tablo-9'da bütünleştirilmiş etkinliklerin en güçlü yönünün çocukların ilgisini çekmek olduğu görüşüne katıldıkları görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin BE'nin üstün ve güçlü yönlerine ilişkin görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

"Çocukların dikkatini daha canlı tutmamızı sağlıyor. Belirlenen kazanımları birçok etkinliğe yaydığımız için çocuklar daha dikkatli ve ilgili şekilde süreçte yer alıyor." Ö. Sonbahar

"Programın esneklik özelliğini destekliyor olması, anlamlı öğrenmeyi artırması, etkinlik geçişlerinin daha rahat ve kolay olması." Ö. Toprak

Odak grup görüşme sorularının üçüncüsü olan "*BE'nin zayıf yönleri nelerdir*?" sorusuna yönelik olarak elde edilen tema, alt tema ve bunlara ilişkin frekans değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Okul öncesi öğretmenlerinin "Bütünleştirilmiş Etkinliklerin zayıf yönleri nelerdir" sorusuna ilişkin tema, alt tema ve frekans değerleri (n=5)

TEMA	ALT TEMA	FREKANS
ÖĞRETMEN AÇISINDAN	• Bütünleştirilmiş Etkinliklerin tam kavranmamış olması	5
	• Hizmet içi eğitimlerin tüm öğretmenlere ulaşmamış olması	2
PROGRAM AÇISINDAN	• Bütünleştirilmiş Etkinlik planı hazırlamanın daha zor olması	2
	• Kaynak yetersizliği	2
ÖĞRENME ORTAMI	• Fiziksel ortamın Bütünleştirilmiş Etkinlik uygulamaya elverişli olmaması	2

Tablo-10'da, bütünleştirilmiş etkinliklerin en zayıf yönünün etkinliklerin tam kavranamamış olması görüşünü benimsedikleri görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin BE'nin zayıf yönlerine ilişkin görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

"Yeterli hizmet içi eğitimin yapılmamış olması, kenar kesimlerde görev yapan öğretmenlerin konu hakkında bilgi sahibi olmaması." Ö. Zeki

"Konu hakkında farklı görüşlerin olması, ben öğretmenlere eğitici öğretmen yetiştirilmesi için düzenlenen 2 tane merkezi hizmet içi eğitim programına katıldım. Komisyonda programı hazırlamış olup bize eğitim veren uzmanlar arasında bile farklılık vardı. Bu yüzden uygulamalarda da farklı görüşler hakim." Ö. Melis

Odak grup görüşme sorularının dördüncüsü olan "*BE'leri hangi durumlarda kullanmayı tercih ediyorsunuz*?"sorusuna yönelik olarak elde edilen tema, alt tema ve bunlara ilişkin frekans değerleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Okul öncesi öğretmenlerinin "Bütünleştirilmiş Etkinlikleri hangi durumlarda uygulamayı tercih ediyorsunuz?" sorusuna ilişkin tema, alt tema ve frekans değerleri (N=5)

TEMA	ALT TEMA	FREKANS
ÇOCUK AÇISINDAN	• Farklı zeka alanlarına hitap etmek istediğim zamanlarda tercih ediyorum	2
	• Farklı gelişim alanlarını desteklemek istediğim zamanlarda tercih ediyorum	1
	• Çocuklar Bütünleştirilmiş Etkinliklerde kendini daha rahat hissettiği için tercih ediyorum	1
PROGRAM AÇISINDAN	• Süreci kolaylaştırdığı için tercih ediyorum	4
	• Kazanımlara Bütünleştirilmiş Etkinlikle daha kolay ulaşacağım zamanlarda tercih ediyorum	2

Tablo-11'de, bütünleştirilmiş etkinliklerin en çok süreci kolaylaştırmak için kullanılması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin hangi durumlarda BE uygulamayı tercih ettiklerine ilişkin görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

"Süreçte çocukların daha aktif olduklarını gözlemledim. Sınıfımdaki disiplin sorunları azaldı. Böylece uygulama açısından bana kolaylık sağladığı için tercih ediyorum." Ö. Melis

"Bir kazanımı çok yönlü şekilde ele alacağım zamanlarda ya da öğrenmede güçlük yaşanan durumlarda tercih ediyorum. Bunun dışında süreçte kolaylık sağladığı içinde sık sık tercih ediyorum." Ö. Zeki

Odak grup görüşme sorularının beşincisi olan "*BE planlarken uygularken ve değerlendirirken nelere dikkat ediyorsunuz*?" sorusuna

yönelik olarak elde edilen tema, alt tema ve bunlara ilişkin frekans değerleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Okul öncesi öğretmenlerinin "Bütünleştirilmiş Etkinlikleri planlarken, uygularken ve değerlendirirken nelere dikkat ediyorsunuz?" sorusuna ilişkin tema, alt tema ve frekans değerleri (N=5)

TEMA	ALT TEMA	FREKANS
ÇOCUK AÇISINDAN	• Çocukların bireysel farklılıkları • Çocukların ilgi ve istekleri • Farklı zeka alanlarına hitap etmesi	4 3 3
PROGRAM AÇISINDAN	• Etkinlik arası geçişlerin uygun olması • Etkinliklerin bir biri ile bağlantılı olması	4 2
ÖĞRENME ORTAMI	• Sınıfın fiziksel olanakları	1

Tablo-12'de, bütünleştirilmiş etkinlerin uygulanırken en çok bireysel farklılıkları dikkate almaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin BE planlarken, uygularken ve değerlendirirken dikkat ettikleri noktalar doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

"Çocukların ilgilerine anlama-kavrama düzeyine, çocukların yönlendirmelerine, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına." Ö. Zeki

"Etkinliklerin bağlantılı olmasına, geçişlerin kolay olmasına, çocukların zeka alanlarına, gelişim özelliklerine, dikkat sürelerine ve bireysel farklılıklarına dikkat ediyorum. Planı değerlendirirken çocukların bireysel farklılıkları açısından bana rehber olacağını düşünerek yapıyorum." Ö. Beyaz Kelebek

Odak grup görüşme sorularının altıncı ve son sorusu olan "*Bütünleştirilmiş Etkinliklerin daha etkin kullanımı için görüş ve önerileriniz nelerdir*?"sorusuna yönelik olarak elde edilen tema, alt tema ve bunlara ilişkin frekans değerleri aşağıdaki Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13: Okul öncesi öğretmenlerinin "Bütünleştirilmiş Etkinliklerin daha etkin kullanımı için görüş ve önerileriniz nelerdir?" sorusuna ilişkin tema, alt tema ve frekans değerleri (N=5)

TEMA	ALT TEMA	FREKANS
ÖĞRETMEN EĞİTİMİ AÇISINDAN	• Hizmet içi eğitim verilmesi • Gezici rehber öğretmenlerin görevlendirilmesi	4 1
KAYNAK AÇISINDAN	• Konu ile ilgili kaynaklar artırılmalı • Kaynak kitaplar güncellenmeli • Kaynakların ulaşılabilirliği artırılmalı	5 1 1

Tablo-13'de bütünleştirilmiş etkinlikler uygulanırken kaynakların artırılması gerektiği görüşü benimsenmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin BE'nin daha etkin kullanımı için görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir.

"Konu ile ilgili kaynaklar artırılabilir, içerisinde bütünleştirilmiş etkinlik örneği yeterince olan kılavuz kitaplar olabilir, etkinlik havuzu oluşturulabilir, daha fazla eğitim verilebilir özellikle kıdem yılı fazla olanlara." Ö. Beyaz Kelebek

"Hizmet içi eğitimlerde bütünleştirilmiş eğitimlere daha fazla yer verilebilir, kaynak sayısı artırılabilir, online kaynaklar oluşturulabilir." Ö. Sonbahar

"Bütünleştirilmiş etkinliklerin olduğu uzman kişiler tarafından kaynak kitaplar hazırlanabilir, öğretmenlere sıklıkla hizmet içi eğitim verilebilir. Bu konu ile ilgili sıkıntı yaşandığında soru sorulabilecek bir gezici öğretmen olması gerekli." Ö. Melis

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "*Okul öncesi öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramına yönelik tutumları nasıldır*?" sorusunu yanıtlamak için uygulanan ölçekten elde edilen verilerin analiz sonuçlarıTablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramı Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

TutumÖlçeği	N	$\overline{X}$	Ss	Min	Max
Toplam43madde	270	160,5	38,62	43	215

Tablo 14 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin ÇZK'na yönelik tutumlarının yüksek olduğu söylenebilir. Standart sapma değerinin 38,62 olması grubun heterojen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

a. *Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇZK'naYönelik Tutumları Kıdemlerine Göre Farklılık Göstermekte Midir*?

Okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre ÇZK'na yönelik tutumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 15: Okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre ÇZK'na yönelik tutumlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	42089,19	5	8417,83	5,698	,000	(1-3)-(16-)
Gruplar İçi	390024,97	264	1477,36			(4-6)-(10-12)
						(4-6)-(16-)
						(7-9)-(10-12)
						(7-9)-(16-)
						(13-15)-(16-)
Toplam	432114,16	269				

p<0,05

Tablo 16'ya bakıldığında, 1-3 kıdem yılı ile 16 ve üstü kıdem yılı arasında 1-3 kıdem yılına sahip öğretmenler lehine; 4-6 kıdem yılı ile 10-12 kıdem yılı arasında 4-6 kıdem yılına sahip öğretmenler lehine; 4-6 kıdem yılı ile 16 ve üstü kıdem yılı arasında 4-6 kıdem yılına sahip öğretmenler lehine; 7-9 kıdem yılı ile 10-12 kıdem yılı arasında 7-9

kıdem yılına sahip öğretmenler lehine ve 7-9 kıdem yılı ile 16 ve üstü kıdem yılı arasında 7-9 kıdem yılına sahip öğretmenler lehine; 13-15 kıdem yılı ile 16 ve üstü kıdem yılı arasında 13-15 kıdem yılına sahip öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur.

b. *Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇZK'naYönelik Tutumları Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Farklılık Göstermekte Midir*?

Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre ÇZK'na yönelik tutumlarında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testinin sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 16: Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre ÇZK'na yönelik tutumlarının t-testi sonuçları

Okul Türü	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Bağımsız Anaokulu	156	177,8	26,52	268	8,265	0,000
Anasınıfı	114	141,2	45,63			

p<0,05

Tablo 17'ye göre, bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin tutum puan ortalaması ($\bar{X}$=177,8) ile diğer kademelere bağlı anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin tutum puanı ortalaması ($\bar{X}$=141,2) arasında bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark gözlenmiştir (t=8,265, p<0,05).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin ÇZK'naYönelik Tutumları Mezuniyet Yıllarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet yıllarına göre ÇZK'na yönelik tutumlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 17. Okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet yıllarına göre ÇZK'na yönelik tutumlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	43784,35	4	10946,08	7,47	0,000	(1993-)-(1994-2001)
Gruplar İçi	388329,8	265	1465,39			(1994-2001)-(2002-2005)
						(1994-2001)-(2006-2012)
						(1994-2001)-(2013-)
						(2002-2005)-(2006-2012)
Toplam	432114,16	269				

p<0,05

Tablo 18'e göre, 1993 yılı ve öncesinde mezun olan öğretmenler ile 1994-2001 yılı arasında mezun olanlar arasında 1993 yılı ve öncesinde

mezun olan öğretmenler lehine, 1994-2001 yılları arasında mezun olan öğretmenler ile 2002-2005 yılı arasında mezun olanlar arasında 2002-2005 yılı lehine, 1994-2001 yılları arasında mezun olan öğretmenler ile 2006-2012 yılı arasında mezun olanlar arasında 2006-2012 yılı lehine ve 1994-2001 yılları arasında mezun olan öğretmenler ile 2013 ve sonrasında mezun olan öğretmenler arasında 2013 ve sonrası lehine, 2002-2005 yılları arasında mezun olan öğretmenler ile 2006-2012 yılı arasında 2006-2012 yılında mezun olanlarlehine anlamlı fark görülmüştür.

Tartışma ve Yorum

Araştırmada ÇZKTBE'lerin çocukların güçlü ve zayıf yönleri ile baskın ve baskın olmayan zeka alanlarını ortaya çıkardığı; çocukların öğrenme ihtiyacını karşılamada kolaylık sağladığı; çocukların bir ya da birden çok yeteneğinin ortaya çıkardığı ve çocukların kendilerini keşfetmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Kısacası ÇZKTBE'ler, öğretmenin çocukların özelliklerini tanımasını ve çocukların kendilerini fark etmelerini sağlamaktadır. Literatür incelendiğinde, farklı öğrenme yolları olan bireylerin varlığını kabul etmenin, farklı yollarla öğretim anlayışlarını ve stratejilerini de beraberinde getirdiğini ve öğretimde öncelikle öğrencilerin bireysel özelliklerinin bilinmesi gerektiği görülmektedir (Bümen, 2005). Çocuğun ilgi alanının tanınmasına olanak veren ve kişisel gelişimine katkı sağlayan öğrenme yollarından biri olan ÇZK, her insanın kendine özgü bir öğrenme alanı olduğunu kabul eder. İnsanların kendilerine en yakın gelen, en çok zevk aldıkları ve ilgi duydukları zeka alanlarını birer araç olarak kullanıp, onlara farklı alanları tanıma ve öğrenme için uygun kapılar açmaktadır (Güney, 2007).

Çoklu Zeka Kuramının okul öncesi eğitimde kullanma fırsatlarından biri olan Bütünleştirilmiş Etkinliklerin, yapılan çalışma sonucunda çocukların özelliklerinin belirlenmesini sağlayabilmesi ve özelliklerine göre öğrenme ortamı sunabilmesi ihtiyacını karşıladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Literatürde okul öncesi eğitim kademesinde ÇZK ve BE'leri birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak araştırmanın sonucunun ÇZK'nın eğitimde kullanılmasını içeren çalışmaların sonucu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Altan (1999), "Çoklu Zeka Kuramı" adlı çalışmasında eğitimde ÇZK kullanımının çocukların yeteneklerini ortaya çıkarmalarına, geliştirmelerine ve öğretmenlerin bu yönde değerlendirmelerine göre hareket etmelerine fırsat sağladığını belirtmiştir. Brualdi (1998), "Gardner'sTheory" adlı çalışmasında, Gardner'ın teorisinin değişik yeteneklere sahip çocukların tanınmasına teorik açıdan kaynak olduğunu belirtmiştir. Ayrıca her çocuğun ihtiyaçlarına ve özgünlüğüneuygun ortam yaratılırsa çocukların etkinliklere katılımlarının üst düzeyde sağlanmış olacağını eklemiştir (Akt: Tuğrul ve Duran, 2003). Etkinliklerin ÇZK'na göre bütünleştirilmesinin çocukların kendi

yeteneklerini tanımasında, öğretmenlerin çocukların baskın ve baskın olmayan zeka alanlarını belirlemesinde ve süreci buna göre yönlendirmesi ile etkin katılımı sağlayabileceği söylenebilir.

Araştırma sonucunda ayrıca ÇZKTBE'lerin özel gereksinimli çocukların öğrenmesini olumlu etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Pürsün ve Efilti (2017), çalışmaları sonucunda kaynaştırma sınıflarında, kaynaştırmaöğrencisinin kendini sınıfa ait ve değerli hissetmesinin sağlanması için öğrencinin gereksinimlerinikarşılamaya yönelik programlara, etkili öğretim yöntemlerine ve tekniklerine ihtiyaç duyulduğunu; Bunedenle, kaynaştırma sınıflarında ÇZ ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İki araştırmanın sonucuna bakıldığında benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada ayrıca ÇZKTBE'lerin çocukların bilgi beceri ya da tutumlarını transfer edebilmelerini sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Tertemiz'in (2004) "Çoklu ZekaKuramı'naGöre Bütünleştirilmiş Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı çalışmasında ÇZK'na göre hazırlanan Bütünleştirilmiş Etkinliklerin uygulandığı deney grubunda, çocuklara konu ile gerçek dünya arasında bağlantı kurma fırsatı sunulmuş ve kendi duygu ve düşüncelerini açıklamalarını istemiştir. Çocukların kendilerini ifade etme fırsatı bularak, kendi hayatlarıyla bağlantı kurduklarını belirtmesi iki araştırmanın sonuçlarının paralel olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, ÇZKTBE'leri uygularken öğrenme merkezlerinin oluşunun kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde, Campbell (1989), üçüncü sınıf öğrencileri için, yedi zekaalanına göre farklı sınıflarda yedi öğrenme merkezi hazırlamış; yedi zeka alanınauygun eğitim durumları tasarlamıştır. Araştırma kapsamında çocuklar her gün, üçlü ya da dörtlü gruplar halinde, her merkezde yirmi dakika olmak üzere etkinliklerini yaparak, aynı konuyuyedi farklı türde öğrenmişlerdir. Uygulama sonucunda, 27 çocuğun hepsininbelirlenen hedeflere ulaştığı ve çocukların bu öğrenme merkezlerinden keyif aldıklarının belirtilmiştir (Akt: Öngören ve Şahin, 2008). Fogarty'e (1995) göre ÇZK'nın ilköğretim düzeyinde uygulamalarından biri de sınıfta zeka alanlarına göre öğrenme merkezlerinin oluşturulmasıdır. Merkezler çocuklara yapılandırılmış bir ortamda keşfetmeimkanısunar. Çocuklar kendi isimlendirdikleri merkezlerde belirli bir sıra içerinde 25-30 dakika vakit geçirmelilerdir (Sayın ve Afyon, 2011). Bu yönüyle yapılan çalışma okul öncesi eğitimde öğrenme merkezlerinin sınıfta uygulanmasıyla ve araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmada ayrıca ÇZKTBE'lerin farklı zeka alanlarına sahip çocuklara tek bir etkinlikle ulaşılabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayaydın (2004), çalışmasında programlar hazırlanırken, farklı zekâ alanlarının

olduğunun göz önünde bulundurulmasını ve buna göre program hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca ÇZK ile farklı birçok alana hitap ettiğinden disiplin sorununun da çözülebileceği ve eğitimin böylelikle daha zevkli hale gelebileceğini eklemiştir (Akt: Dirik, 2015).

Araştırmaya katılan öğretmenler, ÇZKTBE'lerin programın esneklik boyutunu, sarmal ve eklektik olma özelliğini desteklediğini; Ancak ÇZKTBE'lere programda yeterince yer verilmediğini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, etkinlikleri bütünleştirirken ÇZK ilkelerini, pasif ve hareketli etkinlikleri dengeli kullanmayı, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenler, bu etkinliklerin olumsuz yönlerini, hazırlık ve uygulamasının zaman alması, fiziksel ortamın uygulama için uygun olmaması, sınıf mevcutlarının fazla olması ve veli beklentileri ile uyuşmaması olarakbelirtmiştir. Öğretmenler bu etkinliklerin daha verimli uygulanması için hizmet içi eğitim verilmeli, etkinlik havuzu oluşturulmalı, sınıf mevcutları azaltılmalı, öğrenme merkezleri oluşturulmalı ve veliler bilgilendirilmeli önerilerini getirmişlerdir. Literatürde bu sonuçlar ile ilgili çalışmaya rastlanmadığından araştırmanın bu konuda alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin etkinlikleri bütünleştirirken ÇZK ilkelerini, pasif ve hareketli etkinlikleri dengeli kullanmayı, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldıklarını belirtmeleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin ÇZK'na yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olması ile tutarlılık göstermektedir. Öğretmenlerin Bütünleştirilmiş Etkinliklerin olumsuz yönü olarak hazırlık ve uygulamasının zaman alması, fiziksel ortam ile sınıf mevcutlarının uygulama için uygun olmamasını göstermelerinin konu ile ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Bu olumsuz yönlerin giderilmesi için öğretmenlerin hizmet içi eğitim verilmeli ve etkinlik havuzu oluşturulmalı önerilerini getirmeleri bunu desteklemekle birlikte öğretmenlerin Bütünleştirilmiş Etkinliklerin uygulanmasına yapıcı bir şekilde yaklaştıklarını da göstermektedir.

Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerinin ÇZK'na yönelik tutumlarının yüksek olduğu ve kıdem, okul türü ile mezuniyet yıllarına göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kıdem ile ilgili bulgular ele alındığında, daha az kıdem yılına sahip öğretmenlerin ÇZK'na yönelik tutumları daha yüksek çıkmıştır. Literatürün bu sonuçlarla tutarlı olduğu söylenebilir (Bozkurt, 2008; Çelik Karacalı ve Tezel, 2017; Kılıç, 2008; Koşar, 2006; Ozan ve diğerleri, 2013; Yenilmez ve Bozkurt, 2006).

Araştırma sonucuna göre, okul öncesi öğretmenlerinin lisans dönemlerinde eğitim aldıkları programa göre ÇZK'na yönelik tutumlarının da anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur.

Araştırmanın iki alt problemine yönelik elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin Bütünleştirilmiş Etkinliklere yönelik olumlu görüş bildirmelerinin, bu etkinleri uygularken ÇZK ilkelerini dikkate aldıklarını belirtmelerinin ÇZK'na yönelik tutumlarının yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin Bütünleştirilmiş Etkinliklerin; çocukların güçlü ve zayıf yönlerini, baskın ve baskın olmayan zeka alanlarını ve yeteneklerini ortaya çıkarmasının yanında farklı zeka alanlarını da desteklediğini belirtmeleri ÇZK ilkeleri ile tutarlılık göstermektedir. Bu durumun ÇZK'da belirtilen her insanın kendine özgü bir zekaprofilinin oluşu ile Bütünleştirilmiş Etkinliklerin farklı öğrenme ihtiyacı olan çocukların hepsine ulaşma imkanı sağlamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak,Çoklu Zeka Kuramının Bütünleştirilmiş etkinliklerle birlikte ele alınmasının okul öncesi öğretmenleri açısından olumlu karşılandığı; Ancak ÇZKTBE'leri uygularken bazı zorluklar yaşadıkları saptanmıştır. Bu zorlukların yanında öğretmenlerin Bütünleştirilmiş Etkinlikleri uygularken Çoklu Zeka Kuramından yararlanmaları, hem etkinlikleri daha verimli hale getirmekte hem de öğrenme sürecini zenginleştirmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitim programlarının daha nitelikli hale getirilmesi, Program kitabında yer alan kazanım ve göstergelerin BE'lere uygun şekilde güncellenmesi önerilerinde bulunulabilir.

Kaynaklar

Altan, M.Z. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,5(17), 105-117.

Arabacı, N. & Aksoy, A.B. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,29, 18-26.

Aral, N., Kandır, A. & Yaşar, M. C. (2003). *Okul öncesi eğitim* 1.(2. Baskı). İstanbul: YAPA Yayınları.

An, A. S.,Ma, T. & Capraro, M. M.(2011). Preserviceteachers' beliefs and attitude about teaching and learning mathematics through music: An intervention study, *School Science And Mathematics Association*, 111(5), 236-248.

http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1949-8594.2011.00082.x/full

Aybek, A. (2001). Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) öğretim yaklaşımı, *Eurasian Journal of EducationalResearch*, 3, 1-7.

Bozkurt, E. (2008). "6. sınıf matematik öğretim programında çoklu zekâ kuramına dayalı öğrenme yönteminin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri", *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Bümen, N. T. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (Genişletilmiş 21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş & Diğerleri. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J.W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*, (Çev: Ekşi, H & diğerleri), Edam Yayınları, İstanbul.

Çelik Karacalı, K. & Tezel, Ö. (2017). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının Uygulanmasına Yönelik Görüşleri, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama Ve Araştırma Merkezi Estüdam Eğitim Dergisi*, 2(1).

Çerezci, Ö. (2015). "Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi",*Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi,* Gazi Üniversitesi. Ankara

Çokluk, Ö., Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi*, Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 95-107.

Demirel, Ö., Tuncel, İ., Demirhan, C. & Demir, K.(2008). Çoklu zekâ kuramı ile disiplinlerarası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri, *Eğitim ve Bilim*, 33(147).

Dirik, E. (2015). "Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çoklu zekâ kuramının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri", *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tokat.

Duman, B. & Aybek, B.(2003). Süreç-temelli ve disiplinlerarası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması, *SBE Dergisi*,11.

Duran, E. (2006).Tema merkezli öğretimin öğrenci erişisine etkisi*, Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Sözlü Bildiri.

Epçaçan, C. (2013). Çoklu zekâya dayalı etkinliklerin öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutuma ve okuduğunu anlama özyeterlik algısına etkisi, *Türkiye Sosyal Bilgiler Araştırma Dergisi*.

Erkan, S. & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 94-106.

Gardner, H. (2017).*Zihin çerçeveleri çoklu zekâ kuramı* (3. Baskı). (Çev: Kılıç, E. ve Tunçgenç, G.). İstanbul: Alfa Bilim.

Göğebakan Yıldız, D. (2017). *Beceri gelişiminde çoklu zekâ ve bütünleştirilmiş program yaklaşımı*. Ankara: Pegem Akademi.

Güney, S. (2007). "Çoklu zekâ kuramının ilköğretim okulları beşinci sınıflarında uygulanması ve sonuçları üzerine nitel bir araştırma(Kartal Örneği)". *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.

Karakaya, İ. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.[A. Tanrıöğen (Ed.)]. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kılıç, M. (2008). "İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacılık programı kapsamında derslerde çoklu zekâ kuramının uygulanmasına yönelik tutum ve görüşleri",*Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kılıçkaya, A. & Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi eğitim programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4) 200-212.

Korkmaz, Ö., Yeşil, R. & Aydın, D. (2009). Öğretmen adaylarının çoklu zekâ algıları, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergis*i, 27, 221 -239.

Koşar, E. (2006). Türkçe derslerinde çoklu zekâ kuramının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX (2), 2006, 345-358.

MEB. (1994). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği. Erişim Adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/51.html Erişim Tarihi: 20.11.17.

MEB. (2005). *36-72 Aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı ve okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği*. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.

MEB. (2006). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara.

MEB. (2013).*Okul Öncesi Eğitim Programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara.

Miles, M. B., Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (2. Baskı.). (Çev. Ed. Akbaba Altun, S. ve Ersoy, A.). Ankara: Pegem Akademi.

Ozan, C., Taşgın, A., Bay, E. & Kaya, H. İ. (2013). Sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 301-322.

Öngören, H. & Şahin, A. (2008). Çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkileri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 24-35.

Özdoğru Şenel, S. (2016). "Çoklu zekâ kuramına göre düzenlenen etkinliklerin 7. sınıf ışık ünitesinin öğrenilmesi ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine etkisi", *Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi. Ankara.

Pürsün, T. & Efilti, E. (2017). Kaynaştırma sınıflarında çoklu zekâ ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları *Dergisi*, 6(1), 227-242.

Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013), *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1).

Sayın, F.K. & Afyon, A. (2011). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde çoklu zekâ kuramı kapsamında tercih ettikleri yöntemler ve etkinlik düzenlerken karşılaştıkları güçlükler, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 161- 182.

Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Siva, L. (2008). "Okul öncesi eğitimin ilkokul başarısına etkisi ve bir uygulama", *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Beykent Üniversitesi. İstanbul.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*(6th Edition). Pearson, Boston.

Tertemiz, N.(2004). Çok zekâ kuramı'na göre bütünleştirilmiş etkinliklerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29(134), 1-10.

Tuğrul, B. & Duran, E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: Zekânın çok boyutluluğu çoklu zekâ kuramı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 224-233.

Yaşar, M. & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 201-209.

Yenilmez, K. ve Bozkurt, E. (2006). Matematikeğitiminde çoklu zekâ kuramına yönelik öğretmen düşünceleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 90-103.

Yıldırım, A.(1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.

Yıldırım, C. (2008). AB Ülkelerinde ve Türkiye'de okul öncesi eğitim, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 91-110.

Yılmaz Kalaycı, İ. (2009). "Fen ve teknoloji dersinde çoklu zekâ kuramı uygulamalarının sınıf öğretmeni görüşlerine göre değerlendirilmesi (Aydın İli Örneği)",*Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. Adnan Menderes Üniversitesi. Aydın.

BÖLÜM XII

SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA ÇOCUK HAKLARI[1]

Esra SUCU* & Doç. Dr. Kibar AKTIN**

*Sosyal Bilgiler Eğitimi Uzmanı, e-mail: esr.sucu@gmail.com
Orcid no: 0000-0003-3298-3024

*Sinop Üniversitesi, Sinop, Türkiye
e-mail: kibaraktin@sinop.edu.tr, Orcid no:0000-0001-6238-350

1.Giriş

19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında çocukların eğitimi ve yetiştirilmesini içeren bilimsel çalışmaların artması ve çocuk hakları bağlamında yaşanan önemli gelişmeler bu yüzyılın geçmiş yüzyıllara oranla "Çocuk Yüzyılı" olarak kendini göstermesine neden olur. Çocuğun lehine olan bu durum 21. yüzyılda da devam eder (Taşkın, 2018) çocuk hakları kavramı anlam kazanır. Bu kavram kanunlara ve normlara bağlı olarak, tüm dünya çocuklarının doğuştan sahip olduğu hakların hepsini kapsayan evrensel bir anlamı içermektedir (Uçuş, 2013). Çocuk haklarına 1948 yılında BM Genel Kurulu'nda kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde rastlanmaktadır. Çocukların özel olarak korunmaya ve bakıma ihtiyaç duymaları sebebi ile bildirge 20 Kasım 1959'da yeniden düzenlenmiştir. 10 maddeden oluşan Çocuk Hakları Bildirgesi hazırlanarak BM Genel Kurulu'nda kabul edilmiştir. Kişilere, ailelere, devletlere, kurum ve kuruluşlara sorumluluk getiren Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi, kendisinden sonra ilan edilen çocuk hakları açısından daha detaylı düzenlemeler içeren Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeye temel oluşturmuştur (Uçuş, 2013). Polonya'dan Prof. Adam Lopatka'nın başkanlığında ve uluslararası sivil toplum kuruluşlarının da katılımları ile yıllar süren çalışmalar neticesinde hazırlanan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme [ÇHDS] 20 Kasım 1989'da New York'ta BM Genel Kurulu'nda kabul edilmiştir. ÇHDS 26 Ocak 1990 tarihinde 1386 sayılı karar ile Birleşmiş Milletlere üye devletlerin imzalarına açılmıştır ve 2 Eylül 1990'da yürürlüğe girmiştir. Aynı yıl 14 Eylül'de Türkiye de ÇHDS'yi imzalamıştır. 9 Aralık 1994 tarihinde TBMM'de kabul edilmiştir ve 27 Ocak 1995 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bugün ÇHDS, ABD ve Somali hariç 193 ülke tarafından imzalanıp onaylanmıştır (Aral ve Gürsoy, 2001). Çocuk hakları sözleşmesi birçok devlet tarafından imzalanmış olup geliştirilmeye açık bırakılmıştır.

[1] Bu çalışma birinci yazarın Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Çocuk Hakları Analizi başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Çocukların ÇHDS'de yer alan ve doğuştan kazandığı bu haklarını bilmesi ve kullanması; onları tanıması ve öğrenmesi ile mümkün olabilir (Akyüz, 2010). Howe ve Covell (2005), Krappmann (2006), Oslar ve Starkey (1996) çocuk haklarına yönelik bir eğitimde çocukların temel hak ve özgürlükler bağlamında demokratik yurttaşlık eğitiminin bir parçası olması gerektiğini ifade etmektedir (Akt. Merey, 2012). Ancak bu ortamlarda çocuk haklarının tanınmasına ve uygulanmasına yönelik ciddi anlamda eksiklikler mevcuttur (Sağlam ve Aral, 2016). Bu eksiklerin tespit edilmesi ve giderilmesine yönelik çalışmalar gerek Türkiye'de gerekse ülke dışında gün geçtikçe artmıştır. Nitekim Atik (2019) "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Görüşleri" başlıklı çocuk haklarına yönelik yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenler bu konuda alınan hukuki tedbirlerin yetersiz olduğunu ve ülkemizde çocukların en çok fiziksel ve psikolojik şiddet, cinsel istismar ve çocuk işçiliği hakları yönünden ihmal ve ihlal edilmekte olduklarını ifade etmişlerdir. Gömleksiz ve Ark (2008), yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin kendi haklarına ilişkin farkındalık düzeylerinin istenen düzeyden daha düşük olduğunu belirlemiştir.

Çocuklara ÇHDS'de yer alan bilgilerin aktarılması konusunda Sosyal Bilgiler ders kitabı kritik bir öneme sahiptir (Sağlam ve Aral, 2016). Çünkü vatandaşlık eğitiminin temel aracı olan Sosyal Bilgiler dersi temel hak ve özgürlüklere önem veren, bu konuda bilinçli, sorumluluk sahibi, düşünme ve karar verme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlayan önemli bir ders olma özelliğine sahiptir. Sosyal Bilgiler dersi içerik olarak duyarlı hazırlandığı takdirde insan hakları ve dolayısıyla çocuk hakları eğitiminde amaçlanan birçok kazanıma ulaşmak mümkün hale gelecektir (Kaya, 2011). Fakat Atik (2019) yaptığı araştırmada öğretmenlerin Sosyal Bilgiler eğitiminin "hem ders sayısı açısından hem de müfredat yönünden çocuk hakları konusunun işlenmesi açısından yetersiz" kaldığını ve bu sorunu derslerinde "en çok günlük yaşamdan örnekler vererek, sınıf panoları oluşturarak ve drama yöntemini kullanarak öğrencilere anlatmakta" olduklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin görüşleri Sosyal Bilgiler dersinde öngörülen çocuk haklarına yönelik hedeflere büyük ölçüde ulaşılamadığı yönündedir.

Ülkemizde ilgili alan yazın incelendiğinde Sosyal Bilgiler eğitimi alanında Dündar ve Hareket (2016) "Türkiye'de İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi" başlıklı makalesinde, Atik'in yaptığı araştırmayı destekler şekilde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda [SBDÖP] çocuğun katılım hakkına yönelik olarak tasarlanmış kazanımların son derece dar kapsamda yetersiz kaldığını tespit etmiştir. Durgut (2014) "2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, Sosyal Bilgiler dersi öğretim

programında 174 kazanımın 65'inin çocuk hakları eğitimine yönelik olduğunu ve bu hakların belirli öğrenme alanlarında yoğunlaştığını tespit etmiştir. Merey, Kuş ve Karatekin (2013) "Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Çocukların Bilgi Edinme ve Zararlı Yayınlardan Korunma Hakkına Yer Verilmesi Açısından Değerlendirilmesi" çalışmasında Sosyal Bilgiler ders kitabında SBDÖP kazanımlarıyla ilişkili olarak çocukların bilgi edinme hakkının zararlı yayınlardan korunma hakkından daha çok yer verildiğini tespit etmiştir. Kepenekçi (2010) "Türkiye'de Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Çocukların Sosyal Hakları" başlıklı makalesinde Sosyal Bilgiler ders kitaplarında çocukların sağlık hakkına alt sınıflarda daha çok yer verilirken eğitim hakkına 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında daha çok, 7. sınıf ders kitabı dışında diğer ders kitaplarında daha az vurgu yapıldığı sonuçlarına ulaşmıştır. Merey'in (2012) "Türkiye ve ABD'deki İlköğretim Okullarında Çocukların Katılım Haklarına Yer Verilme Düzeyinin Karşılaştırılması" başlıklı doktora tezinde çocukların katılım hakkına Türkiye'de ABD'deki sosyal bilgiler ders kitaplarından daha fazla yer verildiği yönünde olumlu sonuca ulaşmasına karşı ülkemizde ilgili alan yazın incelendiğinde ÇHDS hükümlerinin Sosyal Bilgiler ders kitaplarına yansımasında birtakım eksiklikler olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi ile insanların temel hak ve özgürlüklerine önem veren bu konuda bilinçli, sorumluluk sahibi, düşünme ve karar verme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmek amaçlanıyorsa çocukların temel öğretim materyallerinden biri olan ders kitaplarında çocuk haklarına önem verilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı diğer çalışmalardan farklı olarak 2018 yılında güncellenen yeni SBDÖP'ına uygun olarak basılan 2019 yılında güncellenen 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında ÇHDS'nin (2004) çocuklara tanıdığı haklara yer verilme düzeyini belirlemektir. Araştırmanın alt problemleri

- ✓ 4 sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında metin içeriklerinde, etkinliklerde ve görsellerde ÇHDS'nin (2004) çocuklara tanıdığı haklara yer verilme düzeyi nedir?
- ✓ 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında metin içeriklerinde, etkinliklerde ve görsellerde ÇHDS'nin (2004) çocuklara tanıdığı haklara yer verilme düzeyi nedir?
- ✓ 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında metin içeriklerinde, etkinliklerde ve görsellerde ÇHDS'nin (2004) çocuklara tanıdığı haklara yer verilme düzeyi nedir?
- ✓ 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında metin içeriklerinde, etkinliklerde ve görsellerde ÇHDS'nin (2004) çocuklara tanıdığı haklara yer verilme düzeyi nedir?

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler ders kitabında ÇHDS'nin (2004) çocuklara tanıdığı haklara yer verme düzeyine yönelik elde edilen

bulgulardan hareketle, MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun Sosyal Bilgiler dersi kitaplarını çocuk hakları bağlamında geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı, Sosyal Bilgiler ders kitabı yazarlarının söz konusu kitapları çocuk hakları bağlamında içerik, etkinlikler ve görseller açısından zenginleştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı, araştırmacıların, konu ile ilgili yeni çalışmalar yapmalarına referans olacağı ve mevcut çalışmalarını değerlendirmelerine kaynaklık edeceği beklenmektedir.

2. Yöntem

2.1 Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda söz konusu durum "bir olayın yoğun şekilde çalışılmasıyla ilgilidir". Durum bir birey olabildiği gibi, bir köy halkı ya da "belli bir programın uygulanması" gibi farklı durumları da içerebilir (Glesne, 2013, s.30). Buradaki durum çocuk haklarının sosyal bilgiler ders kitaplarında hangi haklar çerçevesinde yer aldığını belirlemektir. Betimleyici durum çalışması türünde olan bu araştırma, ilgili ders kitaplarında çocuk hakları bağlamını betimlemeyi amaçlamaktadır (Seggie ve Bayburt, 2015). Durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarından her bir kitap bir analiz birimi olarak değerlendirilmiştir. Çocuk hakları ile ilgili durum her bir kitapta bütüncül olarak analiz edilip bulgular bölümünde sunulmuştur ve daha sonra sonuç bölümünde birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

2.2. Örneklem

Çalışma dokümanlarını 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren okullarda okutulan 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitapları [SBDK] (2019) oluşturmaktadır. Doküman incelemesine dayalı araştırmalarda "tüm doküman verisinin bir bütün olarak analize konu olması mümkün olmayabilir. Bu nedenle çoğu zaman araştırmacılar, eldeki veri setinin içinden bir örneklem oluşturmaya çalışır" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 197). Bu kapsamda, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesi yöntemi ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan ve öğretmenler tarafından yaygın kullanılan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) çevrimiçi sosyal eğitim platformunda yer alan

- Tüysüz (2019) 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı [4.SBDK],
- Şahin (2019) 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı [5.SBDK],
- Yıldırım, Kaplan, Kuru ve Yılmaz (2019) *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitab*ı [6.SBDK] ve

- Azer (2019) tarafından yazılan 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı [7.SBDK] örneklem olarak tercih edilmiştir.

2.3. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması

Ders kitapları betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz dört aşamada gerçekleşmiştir:

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Araştırmacı ve alan uzmanı tarafından 17 temel hak doğrultusunda belirlenen 12 kategori veri analizi için bir çerçeve olarak oluşturulmuştur.

2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada, araştırmacı tarafından daha önce belirlenen çocuk hakları çerçevesine göre ders kitaplarında ünite değerlendirme bölümleri dışında kalan metin içeriklerindeki cümleler, kitaplardaki etkinlikler ve fotoğraflar kodlanmıştır. Kodlamanın güvenirliği kendi içerisinde her defasında baştan kontrol edilerek üç basamakta verilerin üçte biri, ikisi ve tamamı karşılaştırmalı olarak yapılarak; aynı kelime, cümle ya da paragrafın aynı kategoriye kodlanıp kodlanmadığı kontrol edilmiştir. Devam eden süreçte kodlama sonuçlarının karşılaştırılması ile "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan durumlar tartışılmış ve uzlaşılamayan kodlarda gerekli dönütler sağlanarak düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın kodlama güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (2016, s. 64) önerdiği güvenirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Güvenirlik yüzdesi birinci aşamada %70, ikinci aşamada %80 ve üçüncü aşamada %95 düzeyinde olmuştur. Güvenirliğin kodlama şemasının boyutuna ve aralığına göre "%90" aralığında olması beklenir (Miles ve Huberman, 2016).

3.Bulguların tanımlanması: Son aşamada alt problemler doğrultusunda düzenlenen veriler tanımlanmış, tablolar oluşturulmuş ve gerekli yerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Çalışmada 4, 5, 6 ve 7. Sosyal Bilgiler öğrenci ders kitaplarının "Birey ve Toplum", "Kültür ve Miras", "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", "Bilim, Teknoloji ve Toplum", "Etkin Vatandaşlık", "Küresel Bağlantılar" üniteleri içindeki tüm yazınsal ve bilgilendirici metinler, etkinlikler ve fotoğraflar, diğer görsel materyaller belirlenen kategorilere göre kodlanarak tasnif edilmiştir (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Kodlamaya esas alınan çocuk hakları kategorileri ve analiz örnekleri.

Kategoriler	Ders Kitabından Örnekler
Kategori 1: Bir Kimliğe Sahip Olma ve Bunu Koruma Hakkı	
Madde 7.1. Nüfusa kayıt, isim ve vatandaşlık, ana babasını bilme ve onlar tarafından bakılma hakkının korunması	"Her insan doğuştan getirdiği özelliklerin yanı sıra kendisine ait resmî kimlik belgesiyle de biriciktir" (4.SBDK, 2019, s.11).
Kategori 2: İnsana Yakışır Bir Standarda Erişme Hakkı	
Madde 29.1a. Çocuğun yetenek ve becerilerinin geliştirilmesi.	"Bu heyecan verici zekâ oyunuyla herkesin ilgilenmesini tavsiye ediyorum" (4.SBDK, 2019, s.19). "İlgi alanım otomobil tasarımı" (4.SBDK, 2019, s. 19). "Derslerimden fırsat buldukça hayalimdeki arabaların çizimlerini yapıyorum" (4.SBDK, 2019, s. 19). "Çizimlerimi beğenen yerli ve yabancı otomobil tasarımcılarından teşvik edici mektuplar aldığımda çok mutlu oluyorum" (4.SBDK, 2019, s. 19). "Sizler de güzel fotoğraflar çekmek için okulunuzdaki fotoğrafçılık faaliyetlerine katılabilir ya da bu tür faaliyetlerin düzenlenmesine öncülük edebilirsiniz" (4.SBDK, 2019, s. 20).
Madde 29.1d. Farklılıkları benimseyerek özgür ve barışçıl bir toplumda yaşamaya hazırlanma	"Farklı görüşleri savunup değişik hayat tarzlarını benimseyebilirler" (4.SBDK, 2019, s. 28). "İnsanlar arasındaki bu çeşitlilik doğal karşılanmalı ve bir zenginlik olarak görülmelidir" (4.SBDK, 2019, s. 28). "Başka bir ifadeyle her insan, diğer insanların kendisinden farklı duygu ve düşüncelere sahip olabileceği gerçeğini kabul ederek onlara saygı duymalıdır" (4.SBDK, 2019, s. 28).

Kategori 3. Özel Gereksinimli Çocuk Hakkı

Madde 23.1. Bedensel ve zihinsel farklılıklara saygı duyma ve özgüvenlerini takdir etme	"Örneğin bedensel engelli bir insan aynı engeli bulunmayan birinin önünde veya gerisinde değildir" (4.SBDK, 2019, s. 29). "Bu şampiyonada Ampute Futbol Millî Takımımız 41 bin kişinin izlediği final maçında İngiltere'yi 2-1 yenerek Avrupa şampiyonu oldu" (4.SBDK, 2019, s. 29). "Millî takımımızın oyuncuları kazandıkları başarıyla bedensel engelliliğin bir eksiklik değil sadece farklılık olduğunu göstermiş oldular" (4.SBDK, 2019, s. 30).

Kategori 4: Özel Yaşamı Koruma Hakkı

Madde 8.1 Çocuğun kültürel kimliğinin korunması	"Ailelerimizin geçmişinde evlilikler, akrabalık ilişkileri, doğumlar, ölümler ve göçler önemli yer tutar" (4.SBDK, 2019, s. 34). "Aile birliğini ve akrabalık bağlarını devam ettirebilmek için ailemizin geçmişini bilmemiz gerekir" (4.SBDK, 2019, s. 34).
Madde 29.1c Çocuğun ana–babasına, kültürel kimliğine ve evrensel değerlere saygı geliştirmesi	"Ancak aile tarihimizi kitaplarda veya başka bir yerde hazır hâlde bulamayız" (4.SBDK, 2019, s. 34). "Aile büyüklerinizden biriyle ailenizin tarihini yazmak amacıyla bir sözlü tarih çalışması yapınız" (4SBDK, 2019, s. 24).

Kategori 5: Görüşlerini İfade Etme Hakkı

Madde 42. Sözleşme ilke ve hükümlerinin çocuklar tarafından yaygın biçimde öğrenilmesi	"Sevgi ve ilgi görme, dengeli ve düzenli beslenme, dinlenme, özgürce oyun oynama ve barınma her çocuğun olmazsa olmaz hakları arasındadır" (4.SBDK, 2019, s. 153). "Eğitim alma; şiddet, istismar, ihmal ve diğer tehlikelere karşı korunma da önemli çocuk haklarındandır" (4.SBDK, 2019, s. 153). "Arkadaşlar, biz gücümüzü Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nden alıyoruz" (4.SBDK, 2019, s. 153).

4. Bulguların yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklanması, çocuk haklarıyla ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada gerçekleşmiştir.

5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (2019), ÇHDS'nde (2004) "Çocukların kendileri ile ilgili görüşleri dile getirme hakkı"na ait örnek cümleler:

"Ailesinin, kendisini ilgilendiren konularda ona fikirlerini sorması hoşuna gider" (s. 18).

"Merhaba arkadaşlar! Sahip olduğum hakların farkında olan bir bireyim" (s. 23).

"Ders çalışmak, okula gitmek, uyumak bireyin yapması gereken işlere örnektir" (s. 24).

"Ailem, arkadaşlarım, öğretmenlerim, idareciler ve diğer çalışanlarla iletişim kurarken onlarla kibar bir dille konuşurum" (s. 24).

5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan yukarıdaki ifadelerde "Sahip olduğum hakların farkında olan bir bireyim" sık tekrarlanan bir cümledir. Bu cümlelerde yetişkinler kadar yapması gereken ödev, sorumluluk ve haklarının bilincinde olan bireylerden bahsedilmiştir. Bu şekilde ÇHDS'nde Madde 42'de belirtilen "Taraf Devletler, Sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamayı taahhüt ederler" hükmünün ders kitabında gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırma sonuçları bu şekilde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

3. Bulgular

3.1 Birinci alt problem 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında çocuk haklarına ilişkin bulgular

Tablo 2. 4.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında çocuk haklarıyla ilişkili cümlelerin haklara ve öğrenme alanlarına dağılımı.

	Bir kimliğe sahip olma ve bunu koruma hakkı		**İnsana yakışır bir standarda erişme hakkı**		**Özel gereksinimli çocukların hakkı**		**Özel yaşamı koruma hakkı**		**Sosyo-kültürel etkinlikler için zamana**		**Eğitime erişim hakkı**		**Bilgiye erişim hakkı**		**Görüşlerini ifade etme hakkı**		**Toplam**	
Öğrenme Alanları	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Birey ve Toplum	25	3.81	11	17.55	35	5.34			-	-	-	-	-	-	-	-	175	26.7
Kültür ve Miras	69	10.53	-	-	-	-	69	10.53	71	10.83	-	-	-	-	-	-	209	31.89

Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	-	-	-		-	-	-	-	-	76	11.60	76	11.60	-	-	152	23.2
Etkin Vatandaşlık			-	-											78	11.90	78	11.90
Küresel Bağlantılar			41	6.30													41	6.30
Toplam	94	14.34	156	23.85	35	5.34	69	10.53	71	10.53	76	11.60	76	11.60	78	11.90	655	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında çocuk haklarına yönelik 655 ifade ile karşılaşılmaktadır. Bu cümlelere en fazla %31,89 (n=209) oranında "Kültür ve Miras" öğrenme alanında yer verildiği görülmektedir. Çocuk haklarına ilişkin en az ifadelere "Etkin Vatandaşlık" (%11,9) ve "Küresel Bağlantılar" (%6,30) öğrenme alanlarında rastlanmıştır. "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" ve "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanlarında çocuk haklarıyla ilişkili ifadeler tespit edilememiştir. Tablo 2'de görüldüğü üzere sekiz farklı çocuk haklarına rastlanmaktadır. Bu hakların ders kitabında anlatı cümlelerine göre dağılımı incelendiğinde en fazla "İnsana yakışır bir standarda erişme hakkı"na (% 23,85) yer verildiği, diğer hakların birbirine yakın oranda olduğu görülmektedir. Ders kitabında en az oranda "Özel gereksinimli çocuk hakkı"na (%5,34) yönelik ifadeler yer almaktadır. 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabından (2019) "İnsana Yakışır Bir Standarda Erişme Hakkı" ile ilişkili örnek cümleler;

> *"Okulumda açılan satranç kursuna düzenli olarak devam ediyorum" (s. 19).*
>
> *"İlgi alanım otomobil tasarımı" (s. 19).*
>
> *"Sizler de güzel fotoğraflar çekmek için okulunuzdaki fotoğrafçılık faaliyetlerine katılabilir ya da bu tür faaliyetlerin düzenlenmesine öncülük edebilirsiniz" (s. 20).*

“İnsana Yakışır Bir Standarda Erişme Hakkı”, ÇHDS'nin (2004) Madde 29. 1a bendinde “Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi” hükmü ile ilişkilidir.

4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında en az oranda yer verilen “Özel Gereksinimli Çocukların Hakları”na yönelik “Birey ve Toplum” öğrenme alanından örnek cümleler:

“Örneğin bedensel engelli bir insan aynı engeli bulunmayan birinin önünde veya gerisinde değildir” (s. 29).

“Sağlıklı insan ilişkileri ancak farklılıklara saygıyla kurulabilir” (s. 29).

“Bu şampiyonada Ampute Futbol Millî Takımımız 41 bin kişinin izlediği final maçında İngiltere’yi 2-1 yenerek Avrupa şampiyonu oldu” (s. 29).

“Millî takımımızın oyuncuları kazandıkları başarıyla bedensel engelliliğin bir eksiklik değil sadece farklılık olduğunu göstermiş oldular” (s. 30).

Ders kitabında yer verilen yukarıdaki ifadeler ÇHDS (2004) “Özel Gereksinimli Çocukların Hakkı” olarak kategorize edilen Madde 23. 1 “Taraf Devletler zihinsel ya da bedensel özürlü çocukların saygınlıklarını güvence altına alan, özgüvenlerini geliştiren ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılmalarını kolaylaştıran şartlar altında eksiksiz bir yaşama sahip olmalarını kabul ederler” hükmüne yöneliktir. Der kitabında bedensel engelli bir bireyin farklılığının nasıl değerlendirilmesi gerektiği ve başarıları örneklerle somutlaştırılmıştır.

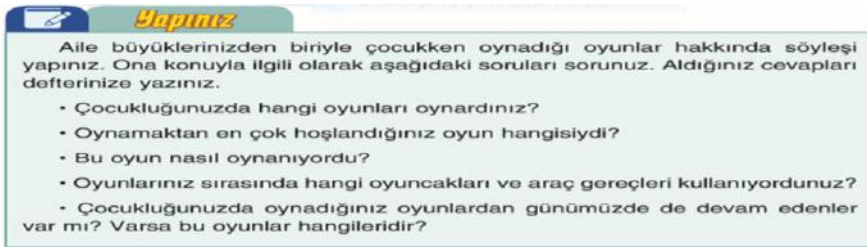
Tablo 3. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında çocuk haklarına yönelik etkinlik türlerini dağılımı.

Öğrenme Alanları	**Etkinlik Türleri**	**Bir kimliğe sahip olma ve bunu koruma hakkı**	**İnsana yakışır bir standarda erişme hakkı**	**Özel yaşamı koruma hakkı**	**Sosyo-kültürel etkinlikler için**	**Bilgiye erişim hakkı**	**Görüşlerini ifade etme hakkı**	**Toplam**
		n	n	n	n	n	n	
Birey Toplum	Görsel Okuma	1						3
	Kendini Tanıma		1					
	Sözlü Tarih			1				
Kültür ve Miras	Görüşme				1			1
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Örnek Olay					1		1
Etkin Vatandaşlık	Tartışma						1	1
Toplam		1	1	1	1	1	1	6

Tablo 3'te görüldüğü gibi 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki "Yapınız" başlığı altında altı farklı çocuk hakkının her birine yönelik birbirinden farklı yöntem ya da teknikle gerçekleştirilebilecek etkinliklere rastlanmaktadır. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (2019, s. 15) "Bir kimliğe sahip olma ve bunu koruma hakkı" ile ilgili "Görsel Okuma" etkinlik örneği;

Sosyal Bilgiler ders kitabında "Yapınız" bölümünde yukarıda görüldüğü gibi "Görsel Okuma" etkinliği ile çocuğun kimliğine ilişkin çıkarım yapması istenmektedir. Bu etkinlikle Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin Madde 7. 1'de yer alan "Çocuk doğumdan hemen sonra derhal nüfus kütüğüne kaydedilecek ve doğumdan itibaren bir isim hakkına, bir vatandaşlık kazanma hakkına ve mümkün olduğu ölçüde ana–babasını bilme ve onlar tarafından bakılma hakkına sahip olacaktır" ifadesine vurgu yapılmaktadır. Böylelikle çocuğun tabiiyetsiz kalmasının söz konusu olmayacağı madde dâhilinde koruma altına alınmıştır.

4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (2019, s. 48) "Çocuğun eğlence ve kültürel etkinlikleri için zamana sahip olma hakkı" ilişkin "Görüşme" etkinlik örneği;



4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan "Yapınız" bölümünde yukarıda göründüğü gibi öğrencilerden aile büyüklerinden biriyle çocukken oynadığı oyunlar üzerine görüşme yapması istenmektedir. Bu etkinlik türü "Çocuğun eğlence ve kültürel etkinlikleri için zamana sahip olma hakkı"na vurgu yapmaktadır. Etkinlik bu hak kapsamında ÇHDS (2004) metninde yer alan Madde 31. 1'de bendinde "Taraf Devletler, çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinlikler) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkı tanırlar" ifadeleri ile doğrudan uyumludur. Bu etkinlik ile çocukların geçmişte olduğu gibi bugün de oyun oynama ve eğlenme hakkına sahip olduklarının dolaylı olarak farkına varmalarını sağlayacağı ileri sürülebilir.

Tablo 4. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan görsellerin çocuk haklarına göre dağılımı.

Öğrenme Alanları	Bir kimliğe sahip olma ve bunu koruma hakkı	İnsana yakışır bir standarda erişme hakkı	Özel gereksinimleri olan çocukların hakkı	Özel yaşamı koruma hakkı	Sosyo kültürel etkinlikler için zamana sahip olma hakkı	Eğitime erişim hakkı	Bilgiye erişim hakkı	Görüşlerini ifade etme hakkı	Toplam
	n	n	n	n		n	n	n	n
Birey ve Toplum	5	7	3	-					15
Kültür ve Miras	5	-	-	5	8				18
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	-	-	-		5	4		9
Etkin Vatandaşlık	-	-						6	6
Toplam	10	7	3	5	8	5	4	6	48

Tablo 4'te görüldüğü gibi 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında çocuk haklarıyla ilişkili 48 fotoğrafa rastlanmaktadır. Çocuk haklarına yönelik en fazla "Kültür ve Miras" (n=18) öğrenme alanında fotoğraf olduğu görülmektedir. "Bilim, Teknoloji ve Toplum" (n=9) ve "Etkin Vatandaşlık" (n=6) öğrenme alanlarında çocuk haklarına yönelik daha az sayıda fotoğraflar dikkat çekmiştir. Fotoğrafların çocuk haklarına göre dağılımına bakıldığında "Bir kimliğe sahip olma ve bunu koruma hakkı"nın (n=10) fotoğraflarda öne çıkan en temel çocuk hakkı ve "Özel gereksinimleri olan çocukların hakkı"nın (n=3) en az yer verilen haklardan biri olduğu görülmektedir.

4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında “Bir kimliğe sahip olma ve bunu koruma hakkı”na yönelik örnek fotoğraflar;

Gözdeki iris tabakası ve parmak izi kişiye özgüdür.

(4.SBDK, 2019, s. 11).

Şekil 1. Gözdeki iris tabakası ve parmak izi

(4.SBDK, 2019, s. 12).

Şekil 2. Kimlik kartları

Ders kitabında yer verilen yukarıdaki fotoğraflarda kişinin kimlik kartına ve kimlik kartı gibi tanınırlığını sağlamada kullanılan dijital teknolojiye dikkat çekilmektedir. Bu fotoğrafların ÇHDS (2004) metninde Madde 7. 1’de yer verilen “Çocuk doğumdan hemen sonra derhal nüfus kütüğüne kaydedilecek ve doğumdan itibaren bir isim hakkına, bir vatandaşlık kazanma hakkına...” sahip olduğu hükmü ile ilişkili olduğu ileri sürülebilir.

4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (2019, s. 29) “Özel gereksinimleri olan çocukların hakkı” ile ilgili örnek fotoğraflar;

Şekil 3. Ampute futbol takımı

Ders kitabında yukarıdaki fotoğraflarda görüldüğü gibi başarılı sporcuların engel durumları ortaya konulmuştur. Kazara ve doğuştan olan engel durumları birer cümle ile aktarılmıştır. Bu fotoğraflar ÇHDS'nde (2004) Madde 23. 1'de "Taraf Devletler zihinsel ya da bedensel özürlü çocukların saygınlıklarını güvence altına alan, özgüvenlerini geliştiren ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılmalarını kolaylaştıran şartlar altında eksiksiz bir yaşama sahip olmalarını kabul ederler" hükmü ile uyumlu görünmektedir.

3.2 İkinci alt problem 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında çocuk haklarına ilişkin bulgular

Tablo 5. 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında çocuk haklarıyla ilişkili cümlelerin haklara ve öğrenme alanlarına dağılımı

	Çocuğun görüşleri ifade etme hakkı		**Çocuğun yüksek yararı hakkı**		**Sosyo-kültürel unsurlarla yaşama ve gelişme hakkı**		**Kitle iletişim araçlarından yaralanma hakkı**		**Temel hak ve özgürlükler**		**Toplam**	
Öğrenme Alanları	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Birey ve Toplum	136	41.34	21	6.39	-	-	-	-	-	-	157	47.73
Kültür ve Miras	-	-	-	-	53	16.10	-	-	-	-	53	16.10
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	-	-	-	-	-	39	11.85	-	-	39	11.85
Etkin Vatandaşlık	-	-	-	-	-	-	-	-	80	24.32	80	24.32
Toplam	**136**	41.34	**21**	**6.39**	53	16.10	39	11.85	80	24.32	329	100

Tablo 5 incelendiğinde 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında 329 cümlede çocuk haklarına yönelik ifadelere yer verildiği görülmektedir. Çocuk haklarına yönelik ifadelere en fazla %47,73 (n=157) oranında "Birey ve Toplum" öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir. Çocuk haklarına en az yer veren %11,85 (n=39) oranıyla "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanı olduğu görülmektedir. Ders kitabında beş farklı çocuk hakkına yer verildiği görülmektedir. Bu haklardan en fazla %41,34 (n=136) oranında "Çocukların görüşlerini ifade etme hakkı"na yer

verildiği görülmektedir. En az oranda ise "Çocuğun yüksek yararı hakkı" %6.39 (n=21) olduğu görülmektedir.

5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (2019), ÇHDS'nde (2004) Madde 42 "Çocukların görüşlerini ifade etme hakkı" na ait "Birey ve Toplum" öğrenme alanından örnek cümleler:

> *"Ailesinin, kendisini ilgilendiren konularda ona fikirlerini sorması hoşuna gider" (s.18).*
>
> *"Merhaba arkadaşlar! Sahip olduğum hakların farkında olan bir bireyim" (s.23).*
>
> *"Oyun oynamak her çocuğun hakkıdır" (s.24).*

ÇHDS (2004) metninde yer alan Madde 42 "Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar" hükmü ders kitabında çocukların görüşlerini gerekli ortamlarda ifade edebileceği gösterilmektedir.

5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (2019), ÇHDS (2004) "Çocuğun Yüksek Yararı Hakkı" olarak kategorize edilen Madde 3 "Kamusal ya da özel sosyal yardım kuruluşları, mahkemeler, idari makamlar veya yasama organları tarafından yapılan ve çocukları ilgilendiren bütün faaliyetlerde, çocuğun yararı temel düşüncedir." hükmü ile ilişkilendirilen "Birey ve Toplum" öğrenme alanına ait örnek cümleler:

> *"İnsanlar doğduğu andan itibaren korunmaya muhtaçtır" (s.26).*
>
> *"Bizi, hayatın tehlikelerine karşı koruyan ilk kurumun aile olduğunu biliyorsunuz"(s.26).*
>
> *"Bazen bu hakların ihlal edildiği durumlarla karşılaşılmaktadır"(s.26).*
>
> *"Çocuk haklarının korunması ve ihlallerin önlenmesi için kamu kurumlarına, sivil toplum kuruluşlarına ve çocuk haklarına duyarlı insanlara görevler düşmektedir" (s.27).*

"Ülkemizde devletin çeşitli kurumları, çocuk haklarının ihlallerinin önlenmesi adına çeşitli tedbirler almaktadır" (s.27). 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (2019) yer alan yukarıdaki ifadelerde genel olarak çocuk haklarının korunması ve ihlallerin önlenmesi için çeşitli tüzel kişilere ve ailelere yönelik sorumluluklardan bahsedilmektedir. ÇHDS (2014) metninde gerekli hakkın Madde 3. 1. Bendin de "Kamusal ya da özel sosyal yardım kuruluşları, mahkemeler, idari makamlar veya yasama organları tarafından yapılan ve çocukları ilgilendiren bütün faaliyetlerde, çocuğun yararı temel düşüncedir" ve 2. Bendin de "Taraf Devletler,

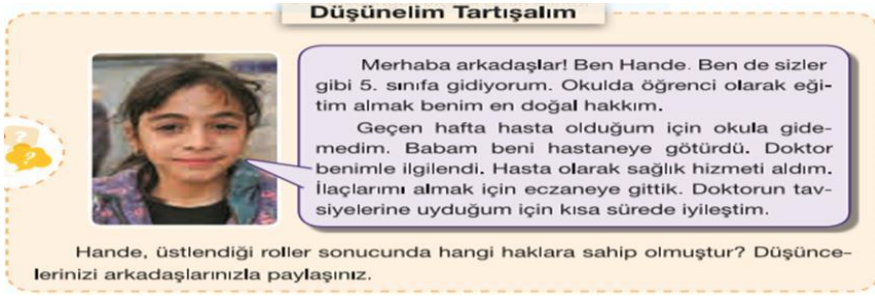
çocuğun ana–babasının, vasilerinin ya da kendisinden hukuken sorumlu olan diğer kişilerin hak ve ödevlerini de göz önünde tutarak, esenliği için gerekli bakım ve korumayı sağlamayı üstlenirler ve bu amaçla tüm uygun yasal ve idari önlemleri alırlar" ifadeleri yer almaktadır. Ders kitabında sonuç olarak ÇHDS Madde 3. çerçevesinde çocukların yüksek yararı gözetilerek çocuğun esenliği için tüzel kişilere ve ailelere yönelik sorumluluklardan bahsedildiği ve tüm yasal ve idari önlemlerin alınması gerektiğine dikkat çekildiği ileri sürülebilir.

Tablo 6. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında çocuk haklarına yönelik etkinlik türlerini dağılımı.

Öğrenme Alanları	**Etkinlik türleri**	**Görüşleri dile getirme hakkı**	**Çocuğun yüksek yararı hakkı**	**Yaşama ve gelişme hakkı**	**İletişim araçlarından yararlanma hakkı**	**Ve diğer haklar**	**Toplam**
		n	**n**	**n**	**n**	**n**	**n**
Birey ve Toplum	**Örnek Olay**	2	2	-	-	-	4
	Sıra Sizde	2	1	2	2	1	8
Kültür ve Miras	**Gözlem**	-	-	1	-	-	1
Bilim, Teknoloji ve Toplum	**Tartışma**	-	-	-	1	-	1
Etkin Vatandaşlık	**Poster hazırlama**	1	-	-	-		1
Toplam		5	3	3	3	1	15

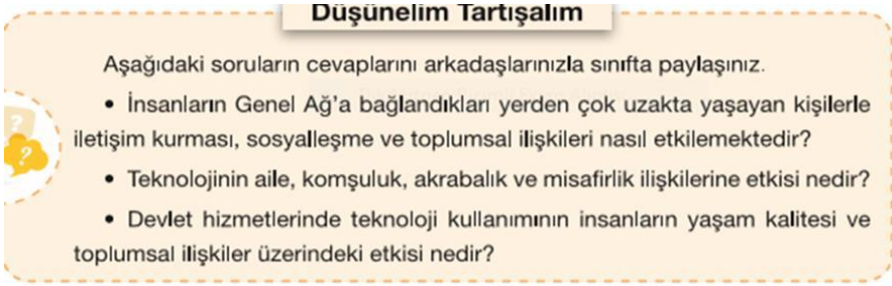
Tablo 6'da görüldüğü gibi 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında "Birey ve Toplum", "Kültür ve Miras", "Bilim, Teknoloji ve Toplum" ve "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanlarını içeren beş farklı yöntem içerisinde beş farklı çocuk hakkı ile ilişkili 15 etkinliğe rastlanmaktadır. Bu haklarının etkinliklere dağılımında en fazla çocukların "Görüşleri dile getirme hakkı"na (n=5) ve en az "Diğer haklar" a(n=1) yer verildiği görülmektedir.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (2019, s. 22) çocukların **"**Görüşleri dile getirme hakkı"na yönelik "Birey ve Toplum" öğrenme alanında "Örnek Olay" etkinlik örneği;



Sosyal Bilgiler ders kitabında "Düşünelim Tartışalım" bölümünde "Örnek Olay" etkinliğinde Hande eğitim ve sağlık hizmetlerinden yaralanma hakkını dile getirmektedir. Etkinlik ÇHDS'nin 42. Maddesi'nde yer alan çocukların "Görüşleri dile getirme hakkı" ile ilişkili görülmektedir.

5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (2019, s. 97) "Kitle İletişim araçlarından yararlanma hakkı"na yönelik "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanından "Tartışma" etkinlik örneği:



Sosyal Bilgiler ders kitabında "Düşünelim Tartışalım" bölümünde teknolojinin insan yaşamına etkisini fark ettirmeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Bu etkinlik ÇHDS'nin (2004) 28. Maddesi'nde yer alan "Kitle İletişim araçlarından yararlanma hakkı" ve Madde 13. 1'de yer alan "Çocuğun seçeceği başka bir araçla ülke sınırlarına bağlı olmaksızın yazılı, sözlü, basılı, sanatsal biçimde teknolojiyi kullanabilmesi" hakkı ile ilişkili görülmektedir.

Tablo 7. 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında, çocuk haklarına yönelik görsellerin dağılımı.

Öğrenme Alanları	Çocukların kendileri ile ilgili görüşleri dile getirme hakkı	Çocuğun yüksek yararı hakkı	Yaşama ve gelişme hakkı	Kitle İletişim araçlarından yararlanma hakkı	Ve diğer hak ve özgürlükler	Sosyo kültürel etkinlikler için zamana sahip olma hakkı	Toplam
	n	n	n	n	n		n
Birey ve Toplum	4	5	-	-	2	2	13
Kültür ve Miras	-	-	6	-	-		6
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	-	-	2	-		2
Etkin Vatandaşlık	-	-	-	-	4		4
Toplam	4	5	6	2	6	2	25

Tablo 7'de görüldüğü gibi 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında çocuk haklarıyla ilişkili 25 fotoğrafa rastlanmaktadır. Öğrenme alanları içerisinde "Birey ve Toplum" (n=13) çocuk haklarıyla ilişkili en fazla fotoğrafa yer verilen öğrenme alanı olduğu görülmektedir. İkinci öğrenme alanının "Kültür ve Miras" (n=6) olduğu görülmektedir. Bu amaca yönelik en az fotoğrafa "Bilim, Teknoloji ve Toplum" (n=2) öğrenme alanında rastlanmaktadır. Fotoğrafların haklara göre dağılımına bakıldığında "Yaşama ve gelişme hakkı" (n=6) ve "Ve diğer temel hak ve özgürlükler" (n=6) fotoğraflarda öne çıkan en temel çocuk hakları olduğu görülmektedir. Fotoğraflarda "Kitle İletişim araçlarından yararlanma hakkı" (n=2) ve "Sosyo kültürel etkinlikler için zamana sahip olma hakkı" (n=2) en az yer verilen haklar olduğu görülmektedir.

5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (2019, s. 24) yer verilen "Sosyal kültürel etkinlikler için zamana sahip olma hakkı" ve diğer hak ve özgürlükler başlığıyla sınıflandırdığımız "Birey ve Toplum" öğrenme alanında çocuk haklarına ait fotoğraflardan örnekler;

Şekil 4. Saklambaç oynayan çocuklar ve kitap okuyan kız.

Ders kitabında yer verilen fotoğraflarda çocuğun dinlenme ve boş zamanını değerlendirmede oyun oynama ve kitap okuma etkinliklerini serbestçe gerçekleştirme durumu "Sosyal kültürel etkinlikler için zamana sahip olma" hakkını ortaya koymaktadır. ÇHDS metninde ifade edilmiştir. Bu fotoğraflarda ÇHDS (2004) metnin de Madde 31. 1 bendinde yer alan "Taraf Devletler çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar" hükmünün ders kitabında gerçekleştirilmeye çalışıldığı ileri sürülebilir.

5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (2019, s. 98) yer verilen ""Kitle İletişim araçlarından yararlanma hakkı" (n=2) ile ilgili "Bilim teknoloji ve Toplum" öğrenme alanından fotoğraflar;

Şekil 5. Bilgisayar kullan çocuklar ve internet randevu sistemi.

Sosyal Bilgiler ders kitabında yer verilen yukarıdaki fotoğraflarda Çocuk Haklarına Dair Sözleşme metninde Madde 28. 3'te "Taraf Devletler eğitim alanında... ve çağdaş eğitim yöntemlerine bilimsel ve teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslararası işbirliğini güçlendirir ve teşvik ederler" ifadesi ile uyumludur.

3.3 Üçüncü alt problem 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında çocuk haklarına ilişkin bulgular

Tablo 8. 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında çocuk haklarıyla ilişkili cümlelerin haklara ve öğrenme alanlarına dağılımı

	Farklılıklara saygı hakkı		**Gerekli bilgilere ulaşma hakkı**		**Temel haklar**		**Toplam**	
Öğrenme Alanları	n	%	n	%	n	%	n	%
Birey ve Toplum	17	23.61	-	-	-	-	17	**23.61**
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	-	21	29.16	-	-	21	29.16
Etkin Vatandaşlık	-	-	-	-	34	47.22	34	**47.22**
Toplam	17	**23.61**	21	29.16	34	47.22	72	100

Tablo 8 incelendiğinde 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında 72 cümlede çocuk haklarına yönelik ifadelere yer verildiği görülmektedir. Bu ifadeler en fazla %47,22 oranında "Birey ve Toplum" öğrenme alanında yer almaktadır. Çocuk haklarına en az yer veren %23,61 oranıyla "Birey ve Toplum" öğrenme alanı olduğu görülmektedir. Ders kitabında 3 farklı çocuk haklarına yönelik ifadelere rastlanmaktadır. Bu cümlelerde en fazla %47,22 oranında "Temel haklar", ikinci sırada %29,16 oranında "Gerekli bilgilere ulaşma hakkı" ve en az %23,61 oranında "Farklılıklara saygı" haklarını içeren ifadeler görülmektedir

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (2019) ÇHDS'nde (2014) yer alan Madde 42 "Temel haklar"a ait "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanından örnek cümleler:

> *"Temel hak ve özgürlükler, anayasamız tarafından koruma altına alınmıştır" (s. 213).*
> *"Bütün vatandaşlar sahip oldukları bu hakları yasalar çerçevesinde kullanırlar" (s. 213).*
> *"Anayasamız temel hak ve hürriyetlerin korunması, kullanılabilmesi, imkânlarının hazırlanması bakımından devlete çeşitli ödevler yüklemiştir" (s. 213).*

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan yukarıdaki ifadelerde Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu ifade eden örnek cümlelere rastlanmaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde Madde 42'de "Taraf Devletler, Sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla

yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamayı taahhüt ederler" ifadesi yer almaktadır. Bu sebeple ders kitabında yer alan örnek ifadeler ile çocuklara, temel hak ve özgürlüklerin öğretilmesinin amaç edinildiği ileri sürülebilir.

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (2019) ÇHDS'nde (2004) yer alan "Farklılıklara saygı hakkı"na ait "Birey ve Toplum" öğrenme alanından örnek cümleler:

> *"Toplumda oluşmuş kalıp yargılar, toplumdaki farklı cinsiyet, sosyo ekonomik gruplara karşı olabileceği gibi farklı etnik, dinî gruplara karşı da olabilir" (s. 27).*
> *"Cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili kalıp yargılara kızlar futbol oynamaz, erkekler yemek pişirmez vb. yargılar örnek olarak verilebilir" (s. 27).*
> *"Oysaki cinsiyet özelliklerimiz bunları yapmamıza engel değildir. Her toplum birbirinden farklı özelliklere sahip bireylerden oluşmaktadır" (s. 27).*
> *"Farklılıklara yol açan bu özellikler bazı bireylerin yaşamında ve eğitiminde birtakım özel önlemler almayı gerektirmektedir" (s. 29).*
> *"Sonuç olarak farklılıklarımız birbirimizi tamamlayan zenginliklerimizdir" (s. 32).*
> *"Bu zenginliği korumanın yolu, ön yargı, kalıp yargı ve ayrımcılığa karşı çıkıp farklılıklara saygı göstermektir" (s. 32).*

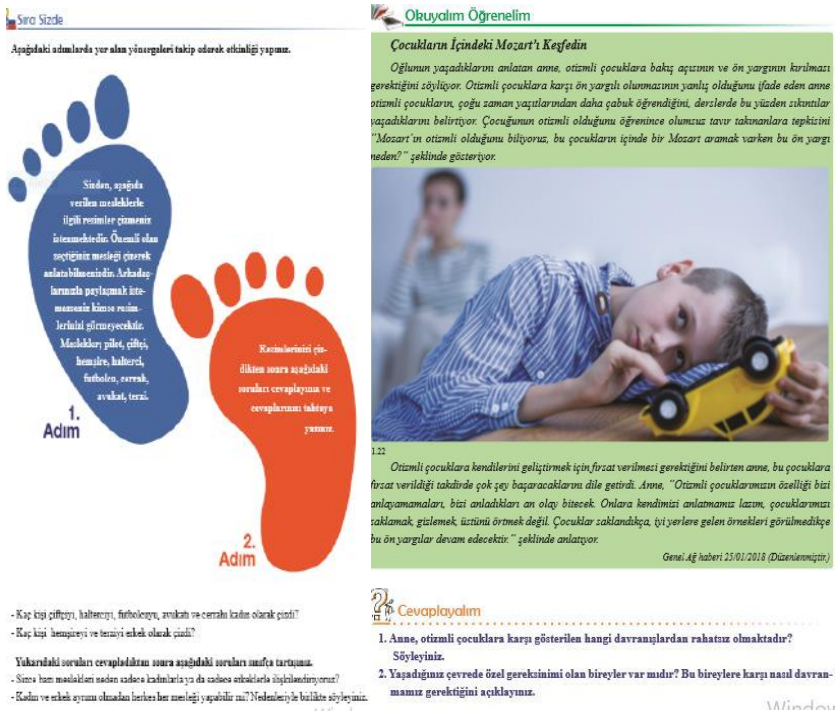
6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında "Farklılıklara saygı hakkı" kapsamında değerlendirilen yukarıdaki cümlelerin kalıp yargı, ön yargı ve ayrımcılık içeren durumlara karşı olmayı içeren ifadeler olduğu görülmektedir. Bu cümlelerde toplumsal birliktelik oluşmasının önünde engel olan her türlü kalıp yargıya ve ön yargıya karşı olmanın, farklı etnik, dini ve mezhepsel aidiyetlere saygı duymanın gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bu durum ÇHDS'nin (2004) Madde 29. 1d bendinde belirtilen "Taraf Devletler, çocuğun anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik ister ulusal ister dini gruplardan, isterse yerli haktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması" olarak ifade edilmektedir.

Tablo 9. 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında çocuk haklarına yönelik etkinlik türlerinin dağılımı.

Öğrenme Alanları	Etkinlik Köşesi	Türleri	Farklılıklara saygı hakkı n	Gerekli Bilgilere n	Temel haklar n	Özel gereksinimli n	Toplam n
Birey ve Toplum	Okuyalım Öğrenelim	Örnek olay	1	-	-	1	2
		Resim çizme	1	-			1
	Sıra Sizde	Kompozisyon	1	-	-		1
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Okuyalım Öğrenelim	Örnek olay	-	2	-		2
	Sıra Sizde	Kısa cevaplı sorular	-	1	-		1
Etkin Vatandaşlık	Sıra Sizde	Örnek olay	-	-	2		2
Toplam			3	3	2	1	9

Tablo 9 da görüldüğü gibi 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında sadece "Birey ve Toplum", "Bilim, Teknoloji ve Toplum" ve "Etkin Vatandaşlık" üç öğrenme alanında çocuk haklarına yönelik etkinliklere rastlanmaktadır. Bu öğrenme alanlarında etkinlik sayıları açısından büyük bir fark görülmemektedir. Ders kitabında çocuk haklarına yönelik etkinliklere "Okuyalım-Öğrenelim" ve "Sıra Sizde" başlıkları içerisinde yer verilmektedir. Ders kitabında yer alan söz konusu etkinliklerin küçük farklarla ağırlıklı olarak "Farklılıklara saygı hakkı" (n=3) ve "Gerekli bilgilere ulaşma hakkı" (n=3) ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu etkinliklerde "Özel gereksinimli çocuk hakkı"na yönelik bir etkinliğe yer verildiği görülmektedir.

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (2019) "Farklılıklara saygı hakkı"na ait "Sıra Sizde" bölümünde resim çizme etkinliği (s. 28) ve "Özel gereksinimli çocuk hakkı"na ait Okuyalım Öğrenelim bölümünde bir örnek olay etkinliği (s. 30);



6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan yukarıdaki "Sıra Sizde" bölümünde yer alan resim çizme etkinliğinde "Farklılıklara Saygı Hakkı" kapsamında cinsiyetle ilişkilendirilen kalıp yargılar sorgulanırken, örnek olay etkinliğinde özel gereksinimli otizmli bir bireye nasıl yaklaşılması gerektiği sorgulatılmaktadır. Her iki etkinlik toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik kalıp yargıları ve ön yargıları fark ettirme ve bu olumsuz davranışları sorgulatmaya ve önlemeye yönelik yaklaşımları içermektedir. ÇHDS'nde (2004) Madde 29. d bendinde belirtilen "Taraf Devletler, çocuğun anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması" olarak ifade edilmektedir. Ayrıca sözleşme metninin Madde 23-1. Maddesi'nde "Taraf Devletler, zihinsel ya da bedensel engeli olan özel gereksinimli çocukların saygınlıklarını güvence altına alan ve özgüvenlerini geliştiren ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılmalarını kolaylaştıran bir yaşama sahip olmalarını kabul ederler" hükmüne rastlanmaktadır.

Tablo 10. 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında çocuk haklarına yönelik görsellerin dağılımı.

	Farklılıklara saygı hakkı	**Gerekli bilgilere ulaşma hakkı**	**Temel haklar**	**Toplam**
Öğrenme Alanları	n	n	n	n
Birey ve Toplum	7	-	-	7
Bilim, Teknoloji ve Toplum	-	9	-	9
Etkin Vatandaşlık	-	-	6	6
Toplam	7	9	6	22

Tablo 10'da görüldüğü gibi 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında ders kitabında üç öğrenme alanında çocuk haklarına yönelik 22 adet fotoğrafa rastlanmaktadır. Bu fotoğrafların en fazla "Bilim Teknoloji ve Toplum" en az "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında olduğu görülmektedir. Fotoğrafların ağırlıklı olarak "Gerekli bilgilere ulaşma hakkı" (n=9) ile en az "Temel haklar" (n=6) ile ilişkili olduğu bulgulanmaktadır.

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (2019, s. 146) "Gerekli bilgilere ulaşma hakkı"na ait fotoğraflar:

Şekil 6. Akıllı Ev

Şekil 7. Çip

Şekil 8. İnsansız Hava Araçları Şekil 9. Uçan Araçlar

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan yukarıdaki fotoğraflarda "Gerekli bilgilere ulaşma hakkı"na yönelik içerik görülmektedir. Teknolojik gelişmelerin gelecekte hayatımızı nasıl etkileyeceğine dair görseler yer almaktadır. Bu fotoğraflarla çocuğun ilerleyen teknolojiyi takip ettiğinde karşılaşacağı yenilikler ve akıllı uygulamalarla gerekli bilgileri edinebileceği fark ettirilmektedir. Dolayısıyla etkinlik ÇHDS (2004) metninde yer alan Madde 28. 3'de "Taraf Devletler eğitim alanında, özellikle cehaletin ve okuma yazma bilmemenin dünyadan kaldırılmasına katkıda bulunmak ve çağdaş eğitim yöntemlerine ve bilimsel ve teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslararası işbirliğini güçlendirir ve teşvik ederler. Bu konuda, gelişmekte olan ülkelerin gereksinimleri özellikle göz önünde tutulur" ifadesi ile uyumludur.

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (2019, s. 31) "Farklılıklara saygı hakkı"na (Madde 29) ait fotoğraflar:

Şekil 10. Makinist Kadın Şekil 11. Çocuğunu besleyen baba

Şekil 12. Habib-i Neccar Camisi-Hatay Şekil 13. Kilise-Hatay

6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan yukarıdaki fotoğrafların "Farklılıklara saygı hakkı" (n=7) kapsamında değerlendirilecek içerikler olduğu görülmektedir. Fotoğraflarda kalıp yargıya karşı makinist olan bir kadın, çocuğu ile ilgilenen bir baba, inanç farklılıklarına karşı aynı şehirde bulunan cami ve kilise örnekleri yer almaktadır. Farklılıklara saygı ile ilişkili Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde Madde 29 d bendinde belirtilen "Taraf Devletler, çocuğun anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması" olarak ifade edilmektedir. Bu anlamda 6. sınıf ders kitabında çocukların toplumda oluşmuş kalıp yargıların, toplumdaki farklı cinsiyet, sosyo-ekonomik gruplara karşı olabileceği gibi farklı etnik, dinî gruplara karşı olan ön yargıları fark etmeleri amaçlanmaktadır.

3.4 Dördüncü alt problem 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında çocuk haklarına ilişkin bulgular

Tablo 11. 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında çocuk haklarıyla ilişkili cümlelerin haklara ve öğrenme alanlarına dağılımı.

	Kitle iletişim araçlarını kullanma hakkı		**Özgürlükten yoksun bırakıcı uygulamalardan korunma hakkı**		**Görüşlerini ifade etme hakkı**		**Toplam**	
Öğrenme Alanları	**n**	**%**	n	%	n	%	N	%
Birey ve Toplum	**50**	47.61	-	-	-	-	50	47.61
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	-	-	31	29.52	-	-	31	29.52

Küresel Bağlantılar	-	-	-	-	24	22.85	24	22.85
Toplam	**50**	47.61	31	29.52	24	22.85	105	100

Tablo 11'de görüldüğü gibi 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında 105 cümlede ÇHDS'nde (2004) yer alan üç farklı çocuk haklarına yönelik ifadelere rastlanmaktadır. Bu cümlelere en fazla %47,61 (n=50) oranında "Kitle iletişim araçlarını kullanma hakkı" ile "Birey ve Toplum" öğrenme alanında yer verildiği görülmektedir. Ayrıca çocuk haklarına en az %22,85 (n=24) oranında "Görüşlerini ifade etme hakkı" ile "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında yer verildiği görülmektedir.

7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (2019) ÇHDS'nde (2004) yer alan Madde 17 "Kitle iletişim araçlarını kullanma hakkı"na ait "Birey ve Toplum" öğrenme alanından örnek cümleler:

> *"Kitle iletişim araçları, iletişime hız ve kolaylık sağlamakla kalmamış; aynı zamanda iletişimi, kitle iletişimine çevirmiştir" (s. 25).*
> *"Bu araçlar yüz yüze olma zorunluluğu olmaksızın iletişime olanak tanır" (s. 25).*
> *"Kitle iletişim araçları kurdukları haberleşme ağıyla kültürü de yaygınlaştırmış, dünyayı küresel bir köye dönüştürmüştür" (s. 25).*
> *"Kitle iletişim araçları ile aktarılan iletiler belge niteliği ve değeri taşıdıkları için bize doğru bilgi vermelidir" (s. 26).*
> *"Doğru bilgi almak da haklarımız arasındadır" (s. 26).*
> *"Kitle iletişim hem hak hem de özgürlüktür" (s. 27).*

7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında "Kitle iletişim araçlarını kullanma hakkı" kapsamında değerlendirilen yukarıdaki ifadeler kitle iletişim araçlarının özelliğini aktarmaktadır. Aynı zamanda bu ifadeler araçların iletişim ve doğru bilgi elde etme rolüne ilişkin bilgiler aktarmaktadır. Söz konusu ifadeler kitle iletişim araçlarını kullanım hakkına yönelik farkındalık kazandırma ile ilişki olarak görülebilir. 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında ilgili ifadelerle ÇHDS (2004) yer alan Madde 17 "Taraf Devletler, kitle iletişim araçlarının önemini kabul ederek çocuğun; özellikle toplumsal, ruhsal ve ahlaki esenliği ile bedensel ve zihinsel sağlığını geliştirmeye yönelik çeşitli ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi ve belge edinmesini sağlarlar" hükmünün yansıtılmaya çalışıldığı görülmektedir.

7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (2019) ÇHDS'nde (2004) yer alan Madde 37 "Özgürlükten yoksun bırakıcı uygulamalardan korunma hakkı"na ait "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanından örnek cümleler:

"Yerleşme ve seyahat özgürlüğü sayesinde yasalara uygun olması şartıyla istersek bir yaylada veya bir deniz kenarında yaşayabilir ya da buralara seyahat edebiliriz" (s. 118).
"Ancak kimi zaman yerleşme ve seyahat hakkımız yandaki metinde de olduğu gibi çeşitli nedenlerle kısıtlanabilir" (s. 118).
"[Doğu Guta'da] Halk, 5 yıldır savaş altında yaşamını sürdürüyor" (s. 119).
"Saldırılar nedeniyle bölgeye yardım ulaştırılamadığı için kıtlık ve hastalıklar daha da artıyor" (s. 119).
"Doğu Guta, Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi (BMGK) kararına ve ateşkes ilan edilmesine rağmen bombardıman altında" (s. 119).
"Terör nedeniyle çıkılmasına izin verilmeyen yayla ve meraların halkın hizmetine açılacağı müjdesiyle Van'da gözler yaylalara çevrildi" (s. 120).

7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabından seçilen "Özgürlükten yoksun bırakıcı uygulamalardan korunma hakkı" kapsamında değerlendirilen yukarıdaki ifadeler yerleşme, seyahat özgürlüğü ve yaşama hakkının kısıtlandığı ve tehdit edildiği olumsuz koşul ve durumları göstermektedir. Bu ifadelerle ilgili Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde Madde 37. c bendinde "Özgürlüğünden yoksun bırakılan her çocuğa insancıl biçimde ve insan kişiliğinin özünde bulunan saygınlık ve kendi yaşındaki kişilerin gereksinimleri göz önünde tutularak davranılacaktır. Özgürlüğünden yoksun olan her çocuk, kendi yüksek yararı aksini gerektirmedikçe, özellikle yetişkinlerden ayrı tutulacak ve olağanüstü durumlar dışında ailesi ile yazışma ve görüşme yoluyla ilişki kurma hakkına sahip olacaktır" hükmü yer almaktadır. Ders kitabındaki ifadelerde genelde insanların özelde çocukların özgür olması gerekirken bu hakkın kısıtlandığı durumlara dikkat çekilmektedir.

Tablo 12. 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında çocuk haklarına yönelik etkinlik türlerinin dağılımı.

Öğrenme Alanları	**Etkinlik Türleri (Etkinlik Zamanı)**	**Kitle iletişim araçlarını kullanma hakkı**	**Özgürlükten yoksun bırakıcı uygulamalardan korunma hakkı**	**Birisme ve vatandaşlığa sahip olma hakkı**	**Görüşlerini ifade etme hakkı**	**Genel Toplam**
		n	n		n	n n

Birey ve Toplum	**Kısa cevaplı sorular**	3	-		-	3	6
	Kavram haritası	3	-		-	3	
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	**Empati**	-	1		-	1	5
	Kanıt kullanma	-	4		-	4	
Küresel Bağlantılar	**Eşleştirme**	-	-		1	1	5
	Örnek Olay	-	-	4		4	
Toplam		6	5	4	1	16	

Tablo 12'de görüldüğü gibi 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında çocuk haklarına yönelik tüm etkinliklere "Etkinlik Zamanı" başlığı altında yer verilmektedir. Öğrenme alanlarındaki dağılıma bakıldığında "Birey ve Toplum" (n=6), "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" (n=5) ve "Küresel Bağlantılar" (n=5) öğrenme alanlarında birbirine yakın değerlerde etkinlik türleri yer almaktadır. Bu başlıklar altında kısa cevaplı soruları (n=3), empatiyi (n=1), kavram haritası oluşturmayı (n=3), kanıt kullanmayı (n=4), eşleştirmeyi (n=1) ve örnek olayı (n=4) içeren 6 farklı ölçme ve değerlendirme aracını içeren etkinliklere rastlanmaktadır. Ders kitabında bu etkinlikler içerisinde en fazla "Kitle iletişim araçlarını kullanma hakkı"na (n=6), ikinci sırada "Özgünlükten yoksun bırakıcı uygulamalardan korunma hakkı" (n=5) üçüncü sırada "Bir isme ve vatandaşlığa sahip olma hakkı"na (n=4) ve son sırada "Görüşlerini ifade etme hakkı" (n=1) yer verildiği görülmektedir. Diğer ders kitaplarında farklı olarak bu ders kitabında "Özgünlükten yoksun bırakıcı uygulamalardan korunma hakkı"na yönelik etkinliklere rastlanmaktadır.

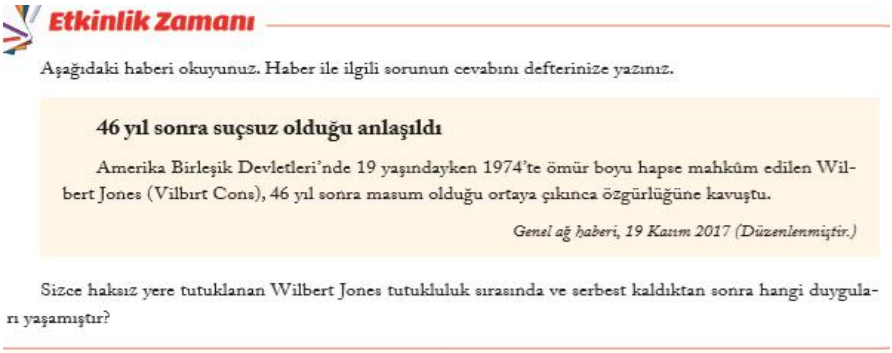
7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (2019, s. 121) "Özgünlükten yoksun bırakıcı uygulamalardan korunma hakkı"na yönelik "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında "Kanıt Kullanma" etkinlik örneği;

Etkinlik Zamanı

Tabloda belirtilen yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlandığı durumlar hakkında gazete veya genel ağ'dan haberler bulup tabloya haberin özetini yazınız.

Durum	Özet
Salgın hastalıklar nedeniyle bir yerleşim yerine giriş ve çıkışların yasaklanması	
Toplumsal baskı	
Doğal afet nedeniyle göç etme	
İzinsiz yapılan bir evin yıkımı	
Yurt dışına çıkış yasağı	

7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (2019, s. 121) "Özgünlükten yoksun bırakıcı uygulamalardan korunma hakkı"na yönelik "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında "Empati" etkinlik örneği;



Etkinlik Zamanı

Aşağıdaki haberi okuyunuz. Haber ile ilgili sorunun cevabını defterinize yazınız.

46 yıl sonra suçsuz olduğu anlaşıldı

Amerika Birleşik Devletleri'nde 19 yaşındayken 1974'te ömür boyu hapse mahkûm edilen Wilbert Jones (Vilburt Cons), 46 yıl sonra masum olduğu ortaya çıkınca özgürlüğüne kavuştu.

Genel ağ haberi, 19 Kasım 2017 (Düzenlenmiştir.)

Sizce haksız yere tutuklanan Wilbert Jones tutukluluk sırasında ve serbest kaldıktan sonra hangi duyguları yaşamıştır?

7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yukarıda yer alan kanıt kullanma etkinliğinde öğrencilerden gazete ve diğer genel ağ haberlerinden yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlandığı durumlara kanıt oluşturacak örnekleri belirleyip özetlemesi istenmektedir. Gazete genel ağ haberinde haksız yere uzun süre özgürlük hakkı kısıtlanan ve sonra serbest kalan Wilbert Jones'ten bahsedilmektedir. Empati yapmayı teşvik eden bu etkinlikte öğrencilerden Jones'in bu durumda yaşamış olabileceği duyguları tespit etmeleri istenmektedir. Bu iki etkinliğin çocukların, özgürlükten yoksun bırakıcı durumlara dikkatlerini çekmekle birlikte özgünlüklerinin kısıtlanması halinde "Özgürlükten yoksun bırakıcı uygulamalardan" korunma haklarının olduğunu fark ettirmeyi amaçladığı da ileri sürülebilir. ÇHDS'nde (2004) Madde 37. c bendinde "Özgürlüğünden yoksun bırakılan her çocuğa insancıl biçimde ve insan kişiliğinin özünde bulunan saygınlık ve kendi yaşındaki kişilerin gereksinimleri göz önünde tutularak davranılacaktır. Özgürlüğünden yoksun olan her çocuk, kendi yüksek yararı aksini gerektirmedikçe, özellikle yetişkinlerden ayrı tutulacak ve olağanüstü durumlar dışında ailesi ile yazışma ve görüşme yoluyla ilişki kurma hakkına sahip olacaktır" ifadesi yer almaktadır. Ders kitabında yer verilen etkinliklerde çocukların özgür olma hakkına dikkat çekilmektedir.

Tablo 13 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında çocuk haklarına yönelik görsellerin dağılımı.

	Kitle iletişim araçlarını kullanma hakkı	**Özgünlükten yoksun bırakıcı uygulamalardan korunma hakkı**	**Görüşlerini ifade etme hakkı**	**Toplam**
Öğrenme Alanları	n	n	n	n
Birey ve Toplum	6	-	-	**6**
İnsanlar, Yerler Çevreler	-	4	-	4
Küresel Bağlantılar	-	2	4	**6**
Toplam	6	6	4	16

Tablo 13'te görüldüğü gibi 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında çocuk haklarına yönelik "Birey ve Toplum" öğrenme alanında "Kitle iletişim araçlarını kullanma hakkı" (n=6), "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanında "Özgürlükten yoksun bırakıcı uygulamalardan korunma hakkı" (n=4) ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında "Görüşlerini ifade etme" (n=4) ve "Özgünlükten yoksun bırakıcı uygulamalardan korunma" (n=2) haklarını da içerecek şekilde 16 adet fotoğrafa rastlanmaktadır. Fotoğraflarda öğrenme alanları ve hakların dağılımının birbirine yakın oranlarda olduğu görülmektedir.

7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (2019, s. 219) "Görüşlerini ifade etme hakkı"na ait fotoğraflar:

Şekil 14. Terör.

Şekil 15. Sel.

Şekil 16. Açlık.

7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan yukarıdaki fotoğraflarda terör sonucu göç eden insan ve çocuklar, çeşitli doğal olaylar, küresel iklim değişimi sonucu ya da sömürgeleşmiş bir toplum sonucu aç ve susuz kalan çocuklar yansıtılmaktadır. Ders kitabında işlenen konu kapsamında yer alan fotoğraflara bakıldığında öğrencilerin çeşitli sorunlar karşısında fikirler ürettiklerini, neler yapabileceklerini konuştukları, görüşlerini

özgürce ifade edebildikleri aşamalardan bahsedilmektedir. Çocukların "Görüşlerini ifade etme hakkı" (n=6) kapsamında değerlendirilen bu fotoğraflar Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde Madde 12 "Taraf Devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak, gereken özen gösterilmek suretiyle tanırlar" ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Ders kitabındaki fotoğraflar ile çocukların "Görüşlerini ifade etme hakları"nın desteklendiği ve teşvik edildiği ileri sürülebilir.

Şekil 17. Doğu Guta'ya saldırı

Yukarıdaki fotoğrafta Suriye'nin başkenti Şam'ın merkezinden 10 km doğuda yer alan Doğu Guta'ya bir saldırı anı yer almaktadır. Çeşitli sebeplerle özgürlüğün kısıtlandığı durumlarda yaşanan olumsuz yaşantılara örnekler gösterilmektedir. Bu fotoğraf Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde Madde 37 d bendinde yer alan "Özgürlüğünden yoksun bırakılan her çocuk, kısa zamanda yasal ve uygun olan diğer yardımlardan yararlanma hakkına sahip olacağı gibi özgürlüğünden yoksun bırakılmasının yasaya aykırılığını bir mahkeme veya diğer yetkili, bağımsız ve tarafsız makam önünde iddia etme ve böylesi bir işlemle ilgili olarak ivedi karar verilmesini isteme hakkına da sahip olacaktır" ifadelerde geçen özgürlüğün kısıtlandığı ve hakların ihlal edildiği durumları ortaya koymaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında metin içeriklerinin, etkinliklerin ve görsellerin çocuk hakları açısından değerlendirme sonuçlarına bütüncül olarak yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında çocuk haklarıyla ilişkili ifade, etkinlik ve görsel unsurlara en fazla 4. sınıfta "Kültür ve Miras" ve "Birey ve Toplum", 5. sınıfta "Birey ve Toplum", 6. sınıfta "Etkin Vatandaşlık" ve "Birey ve Toplum" ve 7. sınıfta "Birey ve Toplum" temel öğrenme alanlarında rastlanmıştır. Sonuç olarak Sosyal Bilgiler ders kitaplarında çocuk haklarına en fazla "Birey ve Toplum" öğrenme alanında yer verildiği görülmüştür. Durgut (2014) "2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Çocuk Hakları

Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinde, ilgili öğretim programında çocuk hakları eğitimine yönelik kazanımların en çok "Birey ve Toplum" ve "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" ve "Güç, Yönetim ve Toplum" öğrenme alanlarında yer verildiğini belirlemiştir. 2005 SBDÖP'ına benzer şekilde 2019 Sosyal Bilgiler ders kitaplarında da "Birey ve Toplum" öğrenme alanında çocuk haklarının öne çıktığı görülmektedir. Söz konusu öğrenme alanının öğrencinin bireysel ve toplumsal kimliğini inşa ettirme amacı taşımasının ders kitaplarında çocuk hakları vurgusunun öne çıkmasına zemin oluşturduğu ileri sürülebilir. Fakat 2005 SBDÖP'ında çocuk hakları eğitiminde öne çıkan "Üretim, Tüketim ve Dağıtım" öğrenme alanında 2019 Sosyal Bilgiler ders kitaplarında bilinçli tüketici olmak vb. haklar ile ilişkili bir içeriğe rastlanmasına karşı çocuk haklarıyla doğrudan eşleşen bir içerikle karşılaşılmamıştır. Bununla birlikte 2019 Sosyal Bilgiler ders kitaplarında 7. sınıfta "Bilim, Teknoloji ve Toplum", 5 ve 6. sınıfta "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", "Küresel Bağlantılar", 6 ve 7. sınıfta "Kültür ve Miras" öğrenme alanlarında çocuk haklarıyla ilişkili bir içeriğe rastlanmamıştır.

Sosyal Bilgiler ders kitapları arasında 4. sınıf ders kitabında birbirinden farklı çok sayıda çocuk hakları türüne yer verildiği tespit edilmiştir. Bu duruma karşı en az çocuk hakları çeşidine 6 ve 7. sınıf ders kitabında rastlanmıştır. 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı en fazla çocuk hakları içeriğine yer veren ders kitabı olma özelliği taşımaktadır. Çocuk hakları ile ilgili en az içeriğe 6. sınıf ders kitabında rastlanmıştır. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında çocuk haklarının dağılım oranları alanlara ve sınıf düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılığın öğrenme alanları ve SBDÖP (2018) kazanımlarıyla da ilişkili olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde 2005 SBDÖP'ında Durgut (2014) çocuk hakları eğitimine yönelik 4. sınıf ve 5. sınıf düzeyinde 46 kazanım, 6. sınıf düzeyinde 43 kazanım ve 7. sınıf düzeyinde toplam 39 kazanımın çocuk hakları eğitimine yönelik olduğunu ve kazanım sayılarının birbirinden farklılık gösterdiğini belirlemiştir.

4. sınıfta çocuk hakları arasında en fazla "İnsana yakışır bir standarda erişme hakkı" ve "Bir kimliğe sahip olma ve bunu koruma hakkı", 5. sınıfta "Görüşlerini ifade etme hakkı" ve "Temel hak ve özgürlükler hakkı", 6. sınıfta "Temel hak ve özgürlükler" ve "Gerekli bilgilere erişim hakkı" ve 7. sınıfta "Kitle iletişim araçlarını kullanma hakkı" ve "Özgürlükten yoksun bırakıcı uygulamalardan korunma hakkı" gibi önemli haklara yer verildiği görülmüştür. Ayrıca Sosyal Bilgiler ders kitapları arasında 4 ve 6. sınıf kitaplarında en az rastlanan ve 5 ve 7. sınıf ders kitaplarında hiç yer verilmeyen hakkın "Özel gereksinimli çocukların hakkı" olduğu tespit edilmiştir. 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında "Bilgiye erişim hakkı"nın "Özel gereksinimli çocukların hakkı"ndan sonra diğer haklara göre en az yer verilen hak olduğu görülmüştür. 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında "Farklılıklara saygı hakkı", "Gerekli bilgilere erişim hakkı", "Temel

haklar" ve "Özel gereksinimli çocukların hakkı" dışında diğer haklara çok fazla yer verilmediği görülmüştür. 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında "Kitle iletişim araçlarını kullanma", "Özgürlükten yoksun bırakıcı uygulamalardan korunma" ve "Görüşlerini ifade etme" hakları dışında ve çok az sayıda içerikte "Bir isme ve vatandaşlığa sahip olma hakkı" dışında diğer çocuk haklarına rastlanmamıştır. Görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler ders kitaplarında çocuk haklarının çeşitleri ve bu haklara yer verilme oranları farklılık göstermektedir. Bu farklılığın konu içerikleri/öğrenme alanları ve SBDÖP (2018) kazanımlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Merey, Kuş ve Karatekin (2013, s. 110) Sosyal Bilgiler ders kitaplarının, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin çocuklara tanıdığı "bilgi edinme hakkı" ve "zararlı yayınlardan korunma hakkı" konusuna ne düzeyde yer verildiğini tespit etmek amaçlı yaptıkları araştırmada "… kitle iletişim araçları yoluyla bilgi edinme ve zararlı bilgilerden korunma hakkı ile ilgili konuların Sosyal Bilgiler ders kitaplarında eşit düzeyde yer almadığını" bu durumun Sosyal Bilgiler programında yer alan kazanımlar ile ilişkili olduğunu" ileri sürmüşlerdir.

Bu araştırmada ortaya çıkan veriler doğrultusunda öneriler şu şekildedir:

Sosyal bilgiler ders kitaplarının tümünde "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanında, 7. sınıfta "Bilim, Teknoloji ve Toplum", 5 ve 6. sınıfta "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", 5 ve 6. sınıfta "Küresel Bağlantılar" ve 6 ve 7. sınıfta "Kültür ve Miras" öğrenme alanlarında çocuk haklarıyla bağlantılı içerikler zenginleştirilebilir. Nitekim bu öğrenme alanlarına yönelik içerikler incelendiğinde geleceğe yönelik bireysel ve toplumsal bakış açısının kazandırılmasının amaçlandığı görülmüştür. Bu sebeple öğrencilerin yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşüncelerinin geliştirilmesi için gerekli görülen öğrenme alanlarında çocuk haklarına yer verilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte SBDÖP'da (2018) yer alan öğrenme alanlarında çocuk haklarıyla ilişkili bazı kazanımların ders kitaplarında gerçekleştirilmediği görülmüştür. Bu kazanımların ders kitaplarıyla eşleştirilerek analiz edilmesinin ve gerekçeleriyle ortaya konulmasının ayrı bir araştırma konusu olabileceği ileri sürülebilir.

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında genel olarak "Özel gereksinimli çocuk hakkı"na yönelik içerik, etkinlik ve görsellerin zayıf kaldığı görülmüştür. Bu hakkın ders kitaplarında dezavantajlı grupların görünürlüğün artırılması ve haklarının korunması açısından önemsenmesi ve iyileştirilmesi gereken en temel haklardan biri olduğu ileri sürülebilir. Ders kitapları bu kapsamda daha fazla zenginleştirilebilir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında çocukların korunması ve bilinçlendirilmesi açısından çocuk istismarı ve çocuk işçilerine yönelik haklar ayrıca önemsenmelidir.

4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında "Bilgiye erişim hakkı" diğer haklara göre birçok öğrenme alanı ile ilişkili ve sanal iletişim çağında güçlendirilmesi gereken temel haklardan biridir. 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında "Farklılıklara saygı hakkı", "Gerekli bilgilere ulaşma hakkı" ve "Temel haklar" dışında diğer çocuk haklarına yönelik içeriklere de yer verilebilir. 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında "Kitle iletişim araçlarını kullanma", "Özgürlükten yoksun bırakıcı uygulamalardan korunma" ve "Görüşlerini ifade etme" hakkı dışında diğer çocuk haklarına da yer verilebilir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan içerik, etkinlik ve görsellerin çocuklarda hangi haklara ilişkin farkındalık kazandırdığına yönelik yeni araştırmalar yapabilir. Bu tür çalışmaların çocuk hakları kapsamında Sosyal Bilgiler eğitiminin ve ders kitaplarının güçlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Akyüz, E. (2010). *Çocuk hukuku.* Ankara: Pegem Akademi.

Aral, N. & Gürsoy, F. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı. *Milli Eğitim Dergisi, 151*(5), 44-50.

Atik, Y. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarına ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Azer, H. (2019). *7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Ekoyay.

ÇHDS (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme) (2004). https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf. adresinden erişilmiştir.

Durgut, A. (2014). *2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Dündar, H. & Hareket, E. (2016). Türkiye'de ilköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(2), 85-103.

Gömleksiz, M. & Ark., (2008). School yards under the magnifying glass: a qualitative study on violence and childrens "rights". *Elementary Education Online, 7*(2), 273-287.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş (3. Basım).* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kaya, Ö. S. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Kepenekçi, K. Y. (2010). Children's social rights in social studies textbooks in Turkish elementary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 576–581.

Kop, Y. & Tuncel, G. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çocuk haklarını algılamaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 6*(1), 106-124.

Merey, Z. (2012). *Türkiye ve ABD'de sosyal bilgiler ders kitaplarında çocukların katılım haklarına yer verilme düzeyinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Merey, Z., Kuş, Z. & Karatekin, K. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarının çocukların bilgi edinme ve zararlı yayınlardan korunma hakkına yer verilmesi açısından değerlendirilmesi. H. Yavuzer ve M. R. Şirin (Yay. Haz.), *1. Çocuk Türkiye ve çocuk medya kongresi bildiriler kitabı* (ss. 99-114). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları 104.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi.* Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

SBDÖP (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Sağlam, M. & Aral, N. (2016). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocukluk kavramları. *Çocuk ve Medeniyet,* 2, 43-56.

Seggie, F. N & Bayburt, Y. (2015). *Nitel araştırma, yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, E. (2019). 5. *sınıf sosyal bilgiler ders kitabı.* Ankara: Anadol Yayıncılık.

Taşkın, N. (2018). Erken Çocukluk eğitimine temel olan bazı görüşler. G. Haktanır (Ed.). *Erken çocukluk eğitimine giriş* (ss. 55-74). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tüysüz, S. (2019). *4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı.* Ankara: Tuna Matbacılık.

Uçuş Ş. (2013). *Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması ve değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2019). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

BÖLÜM XIII

VELİLERİN OKULLARDA YAŞADIKLARI ÇATIŞMALAR VE ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİNİN SOSYO-EKONOMİK FAKTÖRLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ceyda AKILLI[*] & Murat YILDIZ[**]& Ali ATEŞ[***] & Neslihan ATEŞ[****]

*Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü, Ar-Ge Birimi, Elazığ, Türkiye
e-mail: ceyda_akilli@hotmail.com, Orcid no: 0000-0003-1928-1124

**Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü, Ar-Ge Birimi, Elazığ, Türkiye
e-mail: muratylz@hotmail.com, Orcid no: 0000-0002-5137-3822

***Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü, Ar-Ge Birimi, Elazığ, Türkiye
e-mail: ates75@hotmail.com, Orcid no: 0000-0002-2648-3317

****Şht. Musa Yılmaz İlkokulu
e-mail: ates7575@gmail.com, Orcid no: 0000-0002-1716-0022

1. Giriş

Yapısı gereği farklı dil, din, ırk, sosyo-kültürel altyapı ve politik inanışa sahip bireylerden bir araya gelen örgütler; bazı durumlarda çatışmaları da beraberinde getirmektedir. Çatışmalar bireyler veya gruplar arasında bir takım nedenlerden kaynaklanan anlaşmazlık, uyuşmazlık ve birbirine ters düşme durumu olarak tanımlanmaktadır (Rahim, 1985). Çatışmalar bireyler veya gruplar arasında gerçekleşebileceği gibi; fiziksel, ussal ve iletişimsel çatışmalar şeklinde meydana gelebilmektedir. Bireyler ve gruplar arasında yaşanan çatışmalar, örgütsel etkileşimin en dikkat çekici göstergeleridir (Fisher, 2000).Çatışmalar etkili bir şekilde çözülemediği takdirde birçok olumsuz dinamiği de beraberinde getirebilecek bir etkileşim sürecidir (Gümüşeli, 1994). Örgütsel çatışmaların önemli bir çoğunluğu, iletişim süreçlerinde yaşanmaktadır. Bireylerin en önemli ifade aracı olan iletişim bir ilişki, etkileşim ve toplumsal bir süreçtir (Ergin,Birol, 2005, 6-7). İletişim, bir örgütteki, en önemli yaşamsal işlevlerden biridir (Tourish, Hargie, 1998).

Açık sistemlerin en önemli öğeleri olan eğitim örgütleri de sürekli olarak iç ve dış paydaşları ile iletişim içerisinde bulunduğundan dolayı iletişimsel çatışmaların yaşanması en muhtemel olan yapılar arasında bulunmaktadır. Yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında yoğun iletişim süreçlerinin olduğu okullar; bu süreçlerden etkili bir şekilde faydalanabileceği gibi, çeşitli türlerde çatışmalara da maruz kalmaktadır. İletişimsel çatışmalar eğitim örgütleri için istenmeyen bir durum olsa da; etkili bir çatışma yönetimi stratejisi ile bu süreç yaratıcılığı, esnekliği, hoşgörüyü destekleyen, işlevsel bir duruma dönüştürülebilir (Pondy, 1992). Bu nedenle Katz ve Lawyer (1993), çatışmayı bireyleri öğrenmeye ve değişime sevk eden bir gelişim tetikleyicisi; doğru stratejilerle başarıya götüren bir poker oyunu olarak görmektedir. Modern yaklaşıma göre

yöneticiler, örgüt üyelerini zinde tutabileceği, yaratıcı kılabileceği ve öz eleştiriye açık hale getireceği için iletişim çatışmalarını doğru yönetebilmeli ve hatta bu çatışmaların gelişmesini desteklemelidir (Robins, Judge, 2009). Modern bakış açısından yola çıkarak özellikle son yıllarda çatışma yönetimi kavramının ve çatışma çözüm stratejilerinin önem kazandığı sonucuna ulaşılmaktadır.

İletişim, bir örgütteki, en önemli yaşamsal işlevlerden biridir (Tourish, Hargie, 1998). Blake ve Mouton tarafından gerçekleştirilen bir araştırmaya göre, beş tür çatışma yönetim stili vardır. Bunlar; problem çözme, yumuşatma, hükmetme, geri çekilme ve paylaşmadır (Çakmak, 2013). Thomas ise kendine ilgi ve karşı tarafa ilgi olmak üzere iki çatışma yönetimi tarzından bahsetmiştir. Rahim (1983) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise çatışma yönetimi stilleri; hükmetme, kaçınma, ödün verme, tümleştirme, uzlaşma olmak üzere beş başlık altında ele alınmıştır. Bu stiller bireylerin karşılaştıkları iletişim çatışmalarında sergilemiş oldukları tutumları ve davranışları açıklamaktadır. Tümleştirme, kişinin hem kendi çıkarlarını; hem de karşı tarafın çıkarlarını gözettiği durumlarda kullanılmaktadır. Tümleştirme sürecinde bireyler birbirlerine dürüst davranarak olayları olduğu gibi yansıtmakta, iş birliği içerisinde çözüm arayışına girmektedir. Ödün verme stilinde, birey kendi çıkarlarını göz ardı ederek karşı tarafın çıkarlarını ön planda tutmaktadır. Hükmetme, bireylerin kendi çıkarlarını gözeterek karşı tarafı sindirmeye çalıştığı bir çatışma yönetimi stilidir. Kaçınma stilinde bireyler ne kendi ne de karşı tarafın çıkarlarını göz önünde bulundurmakta ve eylemsiz kalmaktadır. Uzlaşma stilinde ise, bireyler hem kendi hem de karşı tarafın çıkarlarını göz önünde bulundurarak belirli fedakârlıklarda bulunmakta ve orta yol bulma arayışına girmektedirler.

İletişim çatışması içerisinde olan bireyler, belirledikleri çatışma yönetimi stillerini yansıtan bazı stratejilerden faydalanmaktadır (Fleetwood, 1987). Bu stratejilerden bir tanesi problem çözmedir. Bu stratejinin amacı çatışmanın derinlemesine incelenmesi ve tarafların görüş ayrılıkları ile yüzleşmesidir. Bir diğer çatışma yönetimi stratejisi kaynakları artırmadır. Bu stratejide taraflar yeni arayışlar içerisine girerek olanaklarını artırmaktadır. Davranış değiştirme stratejisinde amaç bireylerin kendileri ile ilgili algılarını ve tutumlarını değiştirme sürecine girmesidir. Çatışmanın riskli olduğu ve sonuç alınamayacağının düşünüldüğü durumlarda bireyler kayıtsızlık stratejisinden yararlanarak çatışmayı görmezden gelmektedir. Geciktirme stratejisinde, taraflar çatışmanın çözülmesini çözmek için belirli bir süre beklemekte ve bu süre içerisinde durumu değerlendirmektedir. Yatıştırma stratejisinde, çatışma yaşayan taraflardan biri diğer bireye destek verecek ve rahatlatıcı telkinlerde bulunarak krizin azalmasına yardımcı olmaktadır. İnandırma stratejisinde taraflardan biri, bireysel amaçlar yerine kurumsal amaçlara

odaklanarak karşı tarafı daha üst hedeflere ulaşmak için uzlaşmaya ikna etmektedir. Güç kullanma stratejisinde ise bireyler yasal yaptırımlardan ya da mevkilerinden dolayı elde ettikleri yetkiyi kullanmaktan yana bir yol izlenmektedir.

Farklı kesimlerden gelen bireyleri bir payda altında buluşturarak, ortak hedef ve amaçlara yönelik öğrenim hizmeti sunan okullar sosyal örgüt özelliği taşımaktadır. Sosyal bir örgüt olarak okullar, iletişim çatışmalarına en fazla maruz kalan kurumlar arasında yer almaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, vakitlerinin büyük kısmını iletişim çatışmalarını çözmek için harcadıklarına dair çok sayıda araştırma vardır (Abacıoğlu, 2005; Demirkaya, 2003; Gümüşeli, 1994;). Okullarda yaşanan birçok çatışma türü vardır. Bunların içersinde; veli-müdür çatışması, müdürün en fazla zamanını alan çatışma türlerinden biridir. Müdürler; yaşamış oldukları çatışmaların büyük oranda velilerden kaynaklandığını belirtmiştir (Aljhani, Hassan, Amzat, 2011). Özellikle son yıllarda eğitimciler ile veliler arasındaki iletişim giderek problemli bir hal almaya başlamıştır. Çünkü veliler; müfredatı, öğretimin kalitesini, uygulamaları ve ölçme-değerlendirme süreçlerini daha çok sorgulamakta ve eleştirmektedir (Moore, Lasky,1999). Bunun yanı sıra okul- aile birliğinin güçlü olmaması, okul yönetiminin şeffaflığının ve demokratik tutumunun düşük olması ve velinin okula yönelik müdahaleci bir tutum içerisine girmesi veli-eğitimci çatışmasını arttırabilmektedir (Gümüşeli, Hacıfazlıoğlu, 2009). Velinin okul yöneticisinden beklediği davranışların başında okul ile iyi ilişkiler başta olmak üzere, veliyi tanımak ve veliye yardımcı olmak gelir (Bursalıoğlu, 1982).

Çatışma yönetimi kavramı, eğitim yönetimi alanındaki gelişmelerle birlikte eğitim dünyasına girmiştir. Çatışma; bireyler/gruplar arasında çeşitli nedenlerden kaynaklanan anlaşmazlık, zıtlaşma, uyumsuzluk, birbirine ters düşme biçiminde ortaya çıkan (Rahim, 1985) ve çözülmediği takdirde bireye/örgüte zarar verebilen dinamik bir etkileşim süreci (Gümüşeli, 1994) olarak tanımlanmıştır. Bu çatışmalar özellikle genç nüfusun yoğun olduğu, kişi sayısının fazla olduğu kurum ve kuruluşlarda görülmektedir. Literatürdeki adı ile "çatışma yönetimi" sayesinde yaşanılan iletişim çatışmaları uzlaştırma, birleştirme ve ödün verme, kaçınma gibi stratejilerle yapıcı bir şekilde çözülebilir. Her ne kadar istenmeyen bir durum olarak görülse de çatışma; yaratıcılık, yenilik ve rekabet enerjisinin oluşmasını sağladığı ve ilişkilerin temelini tehdit etmediği sürece işlevsel olarak görülebilir. Teftiş kurulu raporlarından okullarda yaşanan akran zorbalığının, disiplin suçlarının, idareci-öğretmen-veli ve öğrenci çatışmalarının giderek arttığı görülmektedir. Açık sistemin en belirgin örneği olan okulların çevresi ile sürekli etkileşim halinde olmasından dolayı, bu kurumlarda iletişim çatışmalarının yaşanma potansiyeli oldukça yüksektir. Tüm bu şiddet ve çatışma olaylarının büyük

bir çoğunluğunun iletişim kaynaklı olduğu ve çatışma yönetimi stratejilerinin etkili şekilde kullanılması ile bu sorunlara çözüm bulunabileceği düşünülmektedir.

Türkiye'de son yıllarda çatışma yönetimi ile ilgili çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir; ancak bu araştırmaların neredeyse tamamı konuyu okul yöneticileri, öğretmen veya öğrenciler açısından ele almıştır. Velilerin hangi sebeplerle okulda iletişim çatışması yaşadığını ya da bu çatışmaları çözebilmek için hangi yöntemlere başvurduklarını araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın çatışma yönetimi konusuna velilerin bakış açısı ile yaklaşılacak ve eğitimcilerin çatışma durumlarına veli gözüyle bakabilmeleri yönünde rehber olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın sosyo-ekonomik değişkene göre incelenmesi, araştırmanın özgünlüğünü ortaya çıkarmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Elazığ ili genelinde veliler ile yönetici ve öğretmenler arasında yaşanan iletişimsel çatışmaların nedenlerini ve velilerin bu süreçte kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerini sosyo-ekonomik değişkenler açısından belirleyebilmektir. Araştırma kapsamında yaşanan çatışmaların kavramsal bir haritası oluşturulacak ve ileri dönemlerde yaşanacak iletişim süreçlerini olumlu yönde etkileyecek öneriler sunulacaktır. Bu sayede il genelinde bulunan eğitim kurumlarında yaşanacak çatışmaların azaltılacağına inanılmaktadır

2. Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim (fenomoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenolojinin kavram olarak uzun bir geçmişi olmasına rağmen, bir felsefi yaklaşım ve yöntem olarak, 20. yüzyılda bilimlerdeki anlaşmazlığı çözmek için Husserl (1859 – 1938) tarafından geliştirilmiştir (Aydoğdu,2018). Olgu bilim, bir konu ile ilgili gerçeği detaylı bir şekilde ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2012). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme formunda araştırmacı tarafından oluşturulan altı adet açık uçlu madde bulunmaktadır. Her madde, araştırma sorularına cevap bulmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Nitel araştırmada "geçerlik" bilimsel bulguların doğruluğu, "güvenirlik" ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın iç geçerliğini arttırmak için görüşme formu geliştirilirken, araştırma konusu ile ilgili

alan yazın taraması gerçekleştirilerek kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmanın dış geçerliliğini artırmak amacıyla örneklem genellemeye izin verecek şekilde çeşitlendirilmiştir. Örneklem grubunda bulunan katılımcılar sosyo-ekonomik düzeylerine göre homojen bir şekilde dağılmıştır. Araştırmanın iç güvenirliğini artırmak için bulgular sunulurken veri çeşitlemesi sağlanmaya çalışılmış, katılımcıların cümlelerine yer verilerek atıfta bulunulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar kodlar, kategorilere ve temalar çerçevesinde değerlendirilmiştir.

2.1. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Elazığ ilinde bulunan, düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye göre belirlenmiş 30 veli oluşturmaktadır. Veliler Elazığ ilinin eğitim bölgelerine göre belirlenmiş okullardan seçilmiştir. Bu doğrultuda düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip velilere Fırat, orta sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip velilere Harput, yüksek sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip velilere ise Bahçelievler Eğitim Bölgelerinden ulaşılmıştır. Çalışma grubunun homojen olabilmesi için her üç bölgeden 10 veli olmak üzere toplam 30 veliye ulaşılmıştır. Maksimum çeşitlilik ilkesi doğrultusunda velilerin öğrenim düzeyi, öğrencilerinin okul türü ve cinsiyet değişkenlerinde homojen bir dağılım sağlanmaya çalışılmıştır. Gizliliği sağlamak amacıyla velilerden isim istenmemiş, veri toplama sürecinde Fırat Bölgesinden seçilen veliler F-1, F-2…. şeklinde, Harput Bölgesinden seçilen veliler H-1, H-2,… şeklinde, Bahçelievler Bölgesinden seçilen veliler ise B-1, B-2,…şeklinde kodlanmıştır.

2.1.1.Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Velilere ait demografik bilgiler aşağıda bulunan tablolarda yer almaktadır:

Tablo1. Çalışma grubunun cinsiyet değişkenine göre dağılımı

Cinsiyet	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Kadın	18	60
Erkek	12	40
Toplam	30	100

Tablo 1 incelendiğinde, ulaşılan kadın velilerin erkek velilerden daha yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bu durum kadınların okullara daha fazla zaman ayırdıkları düşüncesini ön plana çıkarmaktadır.

Katılımcıların aylık gelirlerine göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmektedir:

Tablo 2. Çalışma grubunun aylık gelirlerine ilişkin dağılımı

Aylık Gelir	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
1600- 2999 TL arası (Fırat Bölgesi)	10	33,33
3000- 5000 TL arası (Harput Bölgesi)	10	33,33
5001 TL ve üstü (Bahçelievler Bölgesi)	10	33,33
Toplam	30	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi veliler aylık gelir düzeyleri açısından eşit frekansa sahiptir. Aylık gelir düzeyleri TÜİK verileri ile Milli Eğitim Bakanlığı Teşvik kriterleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Bu bağlamda; aylık geliri 1600-2999 TL arası olan veliler düşük, 3000-5000 TL arası olan veliler orta, 50001 TL ve üstü gelir düzeyine sahip veliler ise yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olarak kabul edilmektedir. Velilerin öğrenim düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3. Çalışma grubunun öğrenim düzeyine ilişkin dağılımları

Öğrenim Düzeyi	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
İlkokul	1	3,33
Ortaokul	4	13,33
Lise	7	23,34
Üniversite	12	40
Lisansüstü	6	20
Toplam	30	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi, katılımcıların büyük bir kısmını üniversite mezunu veliler oluşturmaktadır. Lisansüstü öğrenim gören veli sayısı 6 olup, bu sayının da çalışma grubu içerisinde azımsanamayacak düzeyde olduğuna inanılmaktadır. Tablo 3'te görüldüğü gibi velilerin neredeyse tamamı belirli düzeyde eğitim sahibi bireylerdir.

Çalışma grubunda yer alan velilere ait öğrencilerin, öğrenim gördükleri okul türüne ilişkin dağılımları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Çalışma grubuna ait öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne ilişkin dağılımı

Okul Türü	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Anaokulu	3	10
İlkokul	7	23,34
Ortaokul	8	26,66
Lise	12	40
Toplam	30	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi, velilerin büyük bir kısmı ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilere sahiptir. İlkokul ve ortaokulda

öğrencisi olan veli sayısı birbirine oldukça yakındır. Anaokulu düzeyinde öğrencisi olan veli sayısı ise 3'tür.

3. Bulgular

Çalışma grubunda yer alan velilerin, araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı- yapılandırılmış görüşme formuna vermiş oldukları cevaplar içerik analizine tabi tutularak kategoriler belirlenmiş, her kategoriye ait frekans (f) ve yüzdeler (%) hesaplanmıştır.

3.1. Velilerin eğitim kurumlarında yaşadıkları iletişim çatışmalarının nedenleri

Araştırma kapsamında hazırlanan görüşme formumun ilk maddesi, velilerin eğitim kurumlarında yaşadıkları iletişim çatışmalarının nedenini onların gözüyle belirlemeye yönelik oluşturulmuştur. Birinci maddede velilerin yaşadıkları iletişim çatışmalarının nedenleri a) okul yöneticileri ve b) öğretmenler olmak üzere iki bölüme ayrılarak sorulmuştur. Tablo 5 ve 6'da, velilerin cevaplarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 5. Velilerin okul yöneticileri ile yaşadıkları iletişim çatışmalarının nedenleri

Çatışma Nedeni	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Zamanlarının kısa bir bölümünü bize ayırmaları	8	26,66
Bizi tam olarak dinlememeleri	7	23,34
Bilgi eksikliklerinin olması	6	20
Sorunlarımıza çözüm bulamamaları	5	16,67
Sorun yaşamıyorum	4	13,33
Toplam	30	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi, velilerin büyük bir kısmı okul yöneticilerinin kendilerine yeteri kadar zaman ayırmadığını düşünmekte ve bu durumu iletişim çatışmalarının sebebi olarak görmektedir. Cevaplarını bu yönde belirten velilerin büyük çoğunluğu Fırat Bölgesinden seçilen düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip velilerdir. Yöneticilerin kendilerini tam olarak dinlemediğini ve bilgi eksikliklerinin olduğunu düşünen veliler genellikle orta sosyo-ekonomik gelir düzeyini yansıtan Harput Bölgesinden seçilen velilerdir. Yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip veliler ise yöneticilerin sorunlarına çözüm bulamadıklarına inanmakta ya da herhangi bir iletişim çatışması yaşamamaktadır.

"Yöneticiler bize zaman ayırmıyor, bazen saatlerce odalarında beklemek zorunda kalıyoruz. Bizimle konuşmaya karar verdiklerinde ise bir an önce başından savmaya çalışıyor." (F-9)

"Yönetici ne demek istediğimi anlamıyor. Bu nedenle beni suçlayıcı bir tavır takınıyor. Öğrencimin sınıfını değiştirmek istediğimde ortada büyük bir sorun vardı; fakat o bunu anlayamadı." (H-2)

Velilerin öğretmenler ile yaşadıkları iletişim çatışmalarının nedenleri Tablo 6'da belirtildiği gibidir:

Tablo 6. Velilerin öğretmenler ile yaşadıkları iletişim çatışmalarının nedenleri

Çatışma Nedeni	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Çocuğumuza karşı suçlayıcı tavır takınmaları	8	26,66
Kendi sorumluluklarını bize yüklemeleri	8	26,66
Öğretmenlerle sorun yaşamıyorum	4	13,34
Uzlaşmacı olmamaları	4	13,34
İletişim becerilerine sahip olmamaları	3	10
Bilgi eksikliklerinin olması	3	10
Toplam	30	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi, velilerin büyük bir kısmı öğretmenlerin suçlayıcı bir tavır takındıklarını, kendi sorumluluklarını velilere yüklendiklerini düşünmektedir. Bu iki kategoriye ait frekans sayısı 8 olup Fırat ve Harput Bölgelerinden seçilen veliler tarafından verilmiş cevapları içermektedir. Bahçelievler Bölgesinden seçilen velilerin bir kısmı öğretmenlerin bilgi eksikliği olduğunu, bir kısmı ise sorun yaşamadığını belirtmiştir.

"Öğretmenler kendilerini eleştirmek yerine hep karşı tarafı suçluyor." (F-2)

"Sınıfta bir disiplin sorunu olduğunda veliyi çağırıp şikâyet etmekle problemin çözüleceğine inanıyorlar. Ama sınıftaki olayların suçlusu değiliz" (H-10)

3.2. Velilerin bakış açısıyla iletişim çatışmalarının kimden kaynaklandığına ilişkin analiz

Görüşme formunun ikinci maddesinde, velilere "İletişim sorunlarının kim tarafından kaynaklandığına inanıyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplara göre hesaplanan frekans ve yüzdeler Tablo 7'de gösterildiği gibidir:

Tablo 7.Velilerin bakış açısıyla iletişim çatışmalarının kimden kaynaklandığı

Çatışmanın Kimden Kaynaklandığı	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Benden	4	13,33
Öğretmenden	12	40
Yöneticiden	5	16,67
Karşılıklı	9	30
Toplam	30	100

Tablo 7'de görüldüğü gibi, velilerin çoğu öğretmenleri iletişim çatışmalarının sebebi olarak görmektedir. Sorunların karşılıklı olduğuna inanan velilere ait frekans sayısı 9; yöneticiden kaynaklandığına inanan veli sayısı 5'tir. Sorunun kendisinden kaynaklandığını düşünen veli sayısı ise yalnızca 4'tür.

3.3. Velilerin kullandıkları çatışma yönetimi yöntemleri

Görüşme formunun üçüncü maddesinde velilere eğitim kurumlarında karşılaştıkları iletişim çatışmalarını çözmek için hangi yöntemleri kullandıkları sorulmuştur. Bu soru okul yöneticileri ve öğretmenler olarak ikiye ayrılmıştır. Velilerin okul yöneticileri ile yaşadıkları çatışmaları çözmek için kullandıkları yöntemler Tablo 8'de gösterildiği gibidir:

Tablo 8. Velilerin okul yöneticileri ile yaşadıkları iletişim çatışmalarını çözme yöntemleri

Yöntem	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Uzlaşma	14	46,67
Ödün verme	10	33,33
Kaçınma	6	20
Toplam	30	100

Tablo 8'de görüldüğü gibi, veliler okul yöneticileri ile yaşadıkları iletişim çatışmalarını çözebilmek için uzlaşma, ödün verme ve kaçınma yöntemlerini kullanmaktadır. Velilerin büyük bir çoğunluğu uzlaşma yolunu seçmekte olup bu yöntemi kullanan velilerin büyük kısmının Bahçelievler ve Harput Bölgelerinden seçildiği belirlenmiştir. Fırat

Bölgesinden seçilen veliler ise çoğunlukla kaçınma stratejisini kullanmaktadır.

"Yöneticilerle sorun yaşadığımda genellikle uzlaşma yolunu seçerim; çünkü başka yol olmadığını düşünüyorum." (B-9)

"Yönetici mevzuattan bahsedince konu ile ilgili bilgim olmadığı için kendi şikâyetimden vazgeçerek bir nevi ödün veriyorum." (H-1)

Velilerin öğretmenleri ile yaşadıkları iletişim çatışmalarını hangi yöntemlerle çözdükleri, Tablo 9'da gösterildiği gibidir:

Tablo 9. Velilerin okul yöneticileri ile yaşadıkları iletişim çatışmalarını çözme yöntemleri

Yöntem	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Uzlaşma	10	33,33
Gerçeklerle yüzleşme	10	33,33
Ödün verme	7	23,34
Kaçınma	3	10
Toplam	30	100

Tablo 9'da görüldüğü gibi, çalışma grubunda yer alan veliler öğretmenlerle yaşadıkları iletişim sorunlarını çözerken uzlaşma, gerçeklerle yüzleşme, ödün verme ve kaçınma yöntemlerini kullanmaktadır. Bahçelievler Bölgesinde veli olan katılımcıların tümü uzlaşma, Harput Bölgesi ve Fırat Bölgesinde veli olan katılımcılar genellikle gerçeklerle yüzleşme ve ödün verme yöntemlerini kullanmaktadır.

"Öğretmen çocuğumla ilgili bir şeyler söylediğinde ona inanarak gerçeklerle yüzleştiğimi hissediyorum." (F-6)

"Çocuğumun geleceğini düşünerek öğretmeniyle çatışmaya girmekten kaçınıyorum." (F-1)

3.4. Velilerin eğitim kurumlarında yaşadıkları iletişim süreçleri tanımı

Görüşme formunun dördüncü maddesinde katılımcılara "Okulda yaşadığınız iletişim sürecini 3 kelime ile ifade edecek olsanız bu kelimeler neler olurdu" sorusu sorularak yaşadıkları iletişim süreçlerine ait metaforlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Soru okul yöneticileri ve öğretmenler olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Veliler tarafından ifade edilen kelimeler Tablo 10 ve 11'de belirtilmektedir.

Tablo 10. Velilerin okul yöneticileri ile yaşadıkları iletişim tanımları

Tanım	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Mesafeli	13	30,96
Soğuk	10	23,81
Küçümseyici	7	16,66
Uzlaşmacı	5	11,9
Saygılı	4	9,53
Faydalı	3	7,15
Toplam	42	100

Tablo 10'da görüldüğü gibi, veliler okul yöneticileri ile olan iletişimlerini soğuk ve mesafeli olarak betimlemektedir. Katılımcıların bir kısmı ise bu süreci uzlaşmacı, saygılı ve faydalı olarak betimlemektedir. Tablo 11'de, velilerin öğretmenlerle yaşadıkları iletişim süreçlerine ait tanımları yer almaktadır.

Tablo 11. Velilerin öğretmenlerle ile yaşadıkları iletişim tanımları

Tanım	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Suçlayıcı	9	26,47
Anlayışsız	5	14,71
Samimi	5	14,71
Çözümsüz	4	11,76
Ön yargılı	4	11,76
Kibar	4	11,76
Bilgi alış verişine dayalı	3	8,83
Toplam	34	100

Tablo 11'de görüldüğü gibi, çalışma grubunda yer alan velilerin çoğunluğu öğretmenlerle yaşadıkları iletişim sürecini suçlayıcı olarak tanımlamaktadır. Bu süreci anlayışsız, çözümsüz ve ön yargılı olarak betimleyen veliler de bulunmaktadır. Buna rağmen öğretmenler olan iletişimi samimi, kibar ve bilgi alış verişine dayalı olmak üzere olumlu şekilde betimleyen veliler de bulunmaktadır. Öğretmenlerle olan süreci olumsuz ve olumlu bir şekilde betimleyen veliler, her üç bölgeden de homojen bir dağılım göstermektedir.

3.5. Velilerin iletişim çatışmalarını çözme stratejileri

Görüşme formunun beşinci maddesinde, katılımcılara "Okulda yaşadığınız iletişim çatışmalarını çözme stratejileriniz nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Bu soru velilerin okul yöneticileri ve öğretmenlerle yaşadıkları iletişim çatışmalarına karşı uyguladıkları stratejileri ortaya

çıkarmayı amaçlamaktadır. Velilerin okulda yaşadıkları iletişim çatışmalarını çözme stratejileri Tablo 12'de belirtilmektedir.

Tablo 12. Velilerin okulda yaşadıkları iletişim çatışmalarını çözme stratejileri

Strateji	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Problem çözme	16	53,33
Kayıtsız kalma	6	20
Alternatif arama	4	13,33
Yumuşatma	3	10
Arabuluculuk	1	3,34
Toplam	30	100

Tablo 12'de görüldüğü gibi, katılımcıların büyük bir çoğunluğu problem çözme stratejisi kullandığını belirtmiştir. Kayıtsız kalma, alternatif arama ve yumuşatma çalışma grubunda yer alan veliler tarafından kullanılan stratejiler arasında yer almaktadır.

"Çocuğumun okulunu değiştirmek için alternatif ararım." (H-1)

"Sorunları tarafsız şekilde ele alarak problemi çözmeye çalışırım." (B-4)

3.6. Velilerin bakış açısıyla okulda etkili iletişimi sağlama yöntemleri

Görüşme formunun son maddesinde katılımcılara "Okul yöneticileri ve öğretmenlerle etkili iletişim sağlanabilmek için neler yapılabilir?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soru ile velilerin bakış açısıyla, okulda etkili iletişim sağlamanın yöntemlerini ortaya çıkarabilmek amaçlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan velilerin cevaplarına göre belirlenen yöntemler Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Velilerin bakış açısıyla okulda etkili iletişimi sağlama yöntemleri

Yöntem	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Empati kurulmalıdır	9	30
Özeleştiri yapılmalıdır	7	23,34
Velilerle iletişim artırılmalıdır	6	20
Ön yargılardan uzaklaşılmalıdır	5	16,66
Karşılıklı uzlaşı sağlanmalıdır	3	10
Toplam	30	100

Tablo 13'e göre, velilerin büyük çoğunluğu okulda etkileşim kurabilmek için empati kurulması gerektiğini ve bireylerin öz eleştiride bulunmaları gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, veliler ile iletişim artırılarak okul-aile işbirliğinin güçlendirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Ön yargılardan uzaklaşılması gerektiği ve karşılıklı uzlaşı sağlanması velilerin önerdiği yöntemler arasında yer almaktadır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında ortaya çıkarılan veli- okul arasındaki çatışma nedenleri, Koçak (1988)'ın "Okul-Aile İletişiminin Engelleri" isimli araştırmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Koçak (1988) tarafından 164 veli, 90 öğretmen ve 65 yöneticinin katılımı ile Ankara'da gerçekleştirilen araştırmada; okul ve veliler arasındaki iletişim engellerinin veli, müdür ve öğretmenlerin birbirlerini tanımamalarından, velilerin okul ile güçlü bir iş birliği içerisinde olmamasından ve rahat bir iletişim ortamının kurulamamasından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, araştırma kapsamında elde edilen velilerin okul ile çatışma yaşamalarına neden olan faktörler arasında birbirlerine zaman ayıramamaları ve birbirlerini dinlememeleri bulguları ile benzer özellikler göstermektedir. Aynı şekilde araştırma kapsamında velilerin çatışma kaynağı olarak göstermiş oldukları bilgi eksikliği faktörü, Bilgin (1990)'in "Ankara Merkez İlçelerindeki Ortaokullarda Okul ve Ailenin İşbirliği ve Sorunları" isimli araştırma sonucunu desteklemektedir. Bu araştırmada da okul-aile işbirliği sorunları arasında velilere eğitim konusunda konferans verilmemesi, velilerin, okul amaçları, eğitim ilkeleri, okuldaki etkinlikler ile ilgili bilgilendirilmemeleri temel çatışma kaynakları olarak ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında velilerin sosyo- ekonomik düzeyleri ile okulda yaşadıkları çatışma durumlarının frekansı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiş, özellikle sosyo- ekonomik gelir düzeyi düşük olan velilerin öğretmenler ile sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu, Çelik (2005)'in "Okul -Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar" isimli çalışmasında elde edilen velilerin eğitim düzeyi düştükçe okul ile ilişkilerinin azaldığı ve çatışmaların arttığı bulgusu ile örtüşmektedir. Lareau (1987) tarafından gerçekleştirilen "Aile-Okul İlişkisinde Sosyal Sınıf Farklılıkları: Kültürel Sermaye" (Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital) isimli araştırmada da, öğretmen ve veli iletişiminde velilerin sosyal sınıflarının belirleyici bir rol oynadığı kanıtlanmıştır. Ancak Hoover-Dempsey, Bassler ve Brissie (1992)'nin 390 veli ve 50 öğretmenle gerçekleştirdiği "Veli-Okul İlişkileri Üzerine Araştırmalar" (Explorations in Parent-School Relations) isimli araştırmasında ailelerin okul ile iletişimi ve gelirleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Araştırma kapsamında, velilerin genellikle çatışma yönetimi yöntemi olarak uzlaşma ve ödün

vermeden yararlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Levent (2005)'in öğretmenlerin, veliler ile aralarında çıkan çatışmaları yönetmede tümleştirme ve uzlaşma yöntemlerinden yararlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum çatışan her iki tarafın da (veli- öğretmen) uzlaşmacı bir tavır sergilediğine inandıklarını ortaya çıkarmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, velilerin okul yöneticileri ile ilgili yaşadıkları iletişim çatışmalarının temel nedeni, kendilerine yeteri kadar zaman ayrılmadığı düşüncesinden doğmaktadır. Özellikle sosyo-ekonomik gelir düzeyi düşük veliler yöneticilerin kısa zaman dilimlerinde kendileriyle görüşmelerinden şikâyetçi olmakta, ayrıca kendilerini tam olarak dinlemedikleri düşüncesine inanmaktadırlar. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek veliler ise genellikle sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Sosyo ekonomik düzeyi düşük ve orta seviyede olan velilerin öğretmenlerle yaşadıkları iletişim çatışmalarının temel nedeninin ise öğretmenlerin suçlayıcı tavırda olmaları ve kendi sorumluluklarını velilere yükledikleri düşüncesinden ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip veliler ise öğretmenlerin bilgi eksikliği olduğuna inanmaktadır. Çalışma grubunda yer alan velilerin büyük bir çoğunluğu iletişim çatışmalarının öğretmenlerden kaynaklandığını düşünmektedir. Veliler okulda yaşadıkları iletişim çatışmalarında, okul yöneticilerine karşı uzlaşma; öğretmenlere karşı ise uzlaşma ve ödün verme yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişleridir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük veliler okul yöneticileri ve öğretmenlere karşı genellikle ödün verme ve kaçınma yöntemini kullandıklarını belirtmiştir. Velilerin okulda etkili bir iletişim sağlamak için sundukları öneriler arasında karşılıklı olarak uzlaşmacı olunması, empati kurulması ve kendilerine daha fazla zaman ayrılması yer almaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıda yer alan çözüm önerileri geliştirilmiştir:

1. Veli- okul iş birliğinin güçlendirilebilmesi amacıyla, yönetici ve öğretmenler velilere daha fazla zaman ayırmalı, onların sorunlarını dinlemeli ve çözüm odaklı yaklaşımlar göstermelidir. Böylece velilerin okullara olan güvenlerinin ve desteklerinin artacağına inanılmaktadır. Özellikle sosyo ekonomik gelir düzeyi düşük velilerin, okulun öncelikli paydaşları arasında oldukları vurgulanarak iletişim süreçlerinin iyileştirileceğine inanılmaktadır.

2. Velilerin çatışma yönetimi yöntem ve stratejileri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, il milli eğitim müdürlükleri ve rehberlik araştırma merkezleri tarafından velilere yönelik etkili iletişim seminerleri düzenlenmeli, çatışma yönetiminin önemi ve yöntemleri hakkında bilinç sahibi olmaları sağlanmalıdır.

3. Öğretmenler veliler ile gerçekleştirdikleri görüşmelerde "ben dilini" kullanarak karşı tarafa anlayış gösterdiklerini belli ederlerse; veli-öğretmen çatışmalarının önemli ölçüde azalacağına inanılmaktadır.

4. Merkezi ve mahalli hizmet içi eğitim faaliyetleri hazırlanarak, okul örgütlerinin liderleri olan yöneticiler ile eğitimin işe vuruk hale gelmesini sağlayan öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri hakkında detaylı bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.

5. Sosyo-ekonomik gelir düzeyi yüksek velilerin okul yöneticileri ile iletişim yaşamadığı; fakat öğretmenlerin bilgi eksikliği olduğuna inanmaları nedeniyle çatışma yaşadıkları sonucundan yola çıkarak, veli-öğretmen iş birliğinin güçlendirilmesi, velilere yönelik gerçekleştirilen toplantıların artırılması ve gerekli hallerde öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile ilgili bilgi sahibi olmalarının sağlanması gerekmektedir.

Kaynakça

Abacıoğlu, M. (2005). "*Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*". Yüksek Lisans Tezi.Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aljhahi, Y. M. S., Hassan, J., Amzat, H., I. (2011). "*Strategic Conflict Management of Secondary School Administrators inThe Tabuk Region, Saudi Arabia*". Interdisciplinary Journal ofContemporary Research in Business. c.3. s.4.

Aydoğdu, H. (2018). "*Fenomenoloji ve Bilimler*" . Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi c. 22(2) s. 1313-1344.

Bilgin, M. (1990). Ankara Merkez İlçelerindeki Ortaokullarda Okul ve Aile İşbirliği ve Sorunları, (Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi). Ankara: Ankara Ünv. SBE.

Bursalıoğlu, Z. (1982). "*Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış***".** 6.bs. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Çakmak, E. (2013). "*Sosyo-Ekonomik Açıdan Farklı Bölgelerdeki İlkokul Müdürlerinin Öfkeli Velilerle Çatışma Durumlarının İncelenmesi".* Yüksek Lisans Tezi.Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelik, N. (2005). *"Okul –Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar*." Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirkaya, G. (2003). "*İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Yöneticive Öğretmenler Arasında Örgütsel Çatışmaya Neden OlabilecekDurumlara İlişkin Algıları (Bolu İli Örneği)".* Yüksek Lisans Tezi. GaziÜniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ergin, A, Cem B. (2005). "*Eğitimde İletişim"***.** 3. bs. Ankara: AnıYayıncılık.

Fisher, R. (2000). "*Source of Conflict and Methods of Conflict Resolution".*International Peace and Conflict Resolution: School of InternationalService.The American University.

Fleetwood, K. L. (1987). "*The Conflict Management Styles and Strategies of Educational Managers"*. Yüksek Lisans Tezi. University of Delaware.

Gümüşeli, A. İ. (1994). "İ*zmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri*". DoktoraTezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gümüşeli, A. İ., Hacıfazlıoğlu,Ö. (2009). *"Globalization and ConflictManagement in Schools"*. Cypriot Journal of Educational Sciences. c.4: 183-198.

Hoover-Dempsey, Kathleen V., Otto C. Bassler, Jayne S. Brissie. (1992). *"Explorations in Parent-School Relations*". Journal of Educational Research. c.85: 287-294.

Karasar, N. (2012). "*Bilimsel Araştırma Yöntemleri*". Nobel Yayınevi. 23. bs

Katz, Neil H., John W. Lawyer. (1993). "*Conflict Resolution Building Bridges"*.1. bs. London: Sage Publications.

Koçak, Y. (1988). "*Okul-Aile İletişiminin Engelleri*". Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

Lareau, Anette. (1987). "Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital". Sociology of Education. c. 60. s.2: 73-85

Levent, F. (2005). *"Sınıf Öğretmenlerinin Velilerle Yaşadıkları Bireylerarası Çatışmaları Yönetme Stilleri*". Yüksek Lisans Tezi.Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Moore, Shawn, Sue Lasky. (1999). "*Parent Involvement in Education: Models, Strategies and Contexts. Building Bridges Between Home and School"*. ed. Frederick Smit, Hans Moerel, Kees van der Wolf, Peter Sleegers.Institute of Applied Social Sciences.

Pondy, Louis R. (1992). "*Reflections on Organizational Conflict*". Journal of Organizational Behaviour.c. 13: 257-261.

Rahim, M. A. (1983). "*A Measure of Styles of Handling Interpersonal Conflict".*Academy of Management Journal. c.26. s.2: 368-376.

Rahim, M. A. (1985). *"A Strategy for Managing Conflict in Complex Organizations"*. Human Relations**.** c.38.

Robbins, Stephen P., Timothy A. Judge. (2009). "*Organizational Behavior".*13.bs. Pearson Hall Inc.

Tourish, Dennis, Owen Hargie. (1998). "*Auditing Staff-Management Communication in Schools: A Framework Evaluating Performance*".International Journal of Educational Management. c.12. s.4:176-182.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). "*Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri "*. 8. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınevi.

BÖLÜM XIV

YÜKSEKÖĞRETİMDE GRUP ARAŞTIRMASIYLA ÖĞRENME: BİR ÖĞRENME DENEYİMİ ANALİZİ[1]

Dr. Öğr. Üyesi Derya KAVGAOĞLU

İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Yüksekokulu Sosyal Hizmet
e-posta: dkavgaoglu@gelisim.edu.tr, Orcid no: 0000-0001-5926-3081

Giriş

Yükseköğretim kademesindeki eğitim, bir yetişkin eğitimidir. Dünya Sağlık Örgütü yetişkini, ulusal yasalarla daha erken bir yaşta yetişkin olarak tanımlanmadığı takdirde on dokuz yaşından büyük kişi olarak tanımlar (WHO, 2020). Yetişkin eğitimi ise UNESCO'nun (2020) tanımıyla, ait oldukları toplum tarafından yetişkin olarak kabul edilen bireylere, örgün bir eğitim programını tamamlamak üzere, teknik ve profesyonel yeterlilikleri beslemek üzere ya da yeni bir alanda yetkinlik kazandırmak veya mevcut bilgilerini güncellemek üzere bilgi, beceri ve tutum kazandırmak suretiyle verilen eğitimdir. Sürekli eğitim, yaşamboyu eğitim veya ikinci şans eğitimleri bu kapsamda değerlendirilir (UNESCO, 2020).

Yetişkin öğrenenler sosyal bağlamdaki ve yaşam döngüsündeki konumlarından ötürü çocuk öğrenenlerden niteliksel olarak farklı öğrenme ihtiyaçlarına ve farklı ilgi alanlarına sahiptirler (Merriam ve Bierema, 2014). Bu gereksinimlere uygun nitelikte bir eğitim ise lisans eğitiminin yedi temel özelliği olarak da bilinen, Uluslararası literatürde gerek yüz yüze eğitimde gerekse uzaktan eğitim için genel geçer kabul edilen bazı kriterleri karşılamalıdır. Bu kriterler: a. Öğrenci ve öğretim elemanları arasındaki nitelikli ilişkiler; b. Öğrenciler arasındaki işbirlikçi ve sosyal etkileşim; c. Aktif ve yaşantısal öğrenmeler; d. Profesyonel ve geliştiren geribildirim; e. Öğrenme zamanının etkin yönetimi; f. Öğrencinin ulaşılabileceği ancak yüksek beklentiler tasarlamak; g. Farklı yeteneklere ve farklı öğrenme yollarına saygıdır (Chickering ve Gamson, 1987).

Nitelikli yükseköğretimin teorik gerekçelendirmelerine ek olarak dünya ülkeleri, yirminci yüzyılın son çeyreğinde gittikçe hızlanan bilgi ekonomisi ve küresel dijital dönüşüm ile birlikte her alanda olduğu gibi yükseköğretimde de kalite geliştirme ihtiyacı duymaya başlamıştır. Bu kapsamda halen üniversiteler kalite ajanslarıyla çalışmakta, iç-dış değerlendiriciler kullanarak stratejik planlamalar yapmaktadırlar (YÖK, 2020). Yükseköğretimde kalite güvencesi yönetmeliği Türkiye'de

[1] Bu çalışmanın özet bildirimi 18 Nisan 2020 tarihinde Antalya/Türkiye'de online gerçekleştirilen *11th International Congress on New Trends in Education*'da yer almıştır.

23/07/2015 tarihli ve 29423 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetlerinde iç-dış kalite güvencesi, akreditasyon, bağımsız dış değerlendirme kurumlarının gereklilikleri bu yönetmelikle yasalaştırılmıştır (YÖK, 2020). Sistem "Ulusal Yeterlikler Çerçevesi" bağlamında program bazında belirlenen öğrenim çıktılarının kalitesini de garanti altına alacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrenim çıktılarının kalitesi, Avrupa Birliği'nin 1999 yılında yayımladığı "Bologna Bildirgesi" ile başlayan ve eğitim reformu süreci olarak da tabir edilebilecek yükseköğretimde yeniden yapılanma süreci için büyük önem arz etmektedir. Nitekim bu sürecin norm ve ilkeleri yükseköğretim kurumlarınca ne kadar doğru uygulanabilirse o ölçüde uluslararasılaşma, şeffaflık, tanınırlık, kalite ve rekabet gücü artmaktadır. Süreci doğru uygulamak öğrenim çıktılarını doğru kullanarak öğrenen merkezli öğrenme deneyimlerinin tasarlanmasıyla mümkündür (TYYÇ, 2021).

Nitelikli bir yükseköğretim için sınıf düzeyinde alınacak tedbirlerden birinci derecede sorumlu olacak kişi öğretim elemanıdır. Nitekim doğru öğretim stratejisini seçerek öğrenme deneyimini tasarlayıp yönetecek kişi öğretim elemanıdır.

Öğretim stratejisi, öğrenme ortamında dersin öğrenme kazanımlarına ulaşmak üzere kullanılacak yöntem ve teknikleri belirleyen bir yaklaşımdır. Öğretim stratejileri sunuş, buluş ve araştırma olmak üzere üç temel kategoride incelenebilir (Altun 2011; Tok, 2011). Sunuş stratejisi kısa zamanda fazla miktarda bilginin anlamlı öğrenimini sağlasa da ezbere teşvik etmesi açısından; buluş stratejisi ise keşfederek kalıcı öğrenmeyi sağlasa da ekonomik olmaması açısından lisans öğretimi süreçlerinde dezavantajlıdırlar. Araştırma stratejisi ise süreç planlamasındaki eğitmen yeterliliğiyle kısıtlı olmasına rağmen araştırarak öğrenme yoluyla lisans öğretiminde hedeflenen üst düzey düşünme becerilerine ulaştırması açısından pratik ve avantajlıdır (Altun, 2011). Öğretim stratejileri baskın olarak kullandıkları amaç yapısıyla birbirlerinden ayrılırlar. Öğrenme süreçlerinde amaç yapısı üç kategoride açıklanır: 1.Bireyin ödüllerinin grup çalışmasının kalitesi ile orantılı olduğu işbirlikçi yapı, 2.Birinin maksimum ödül almasını ve diğerinin minimum ödül almasını sağlayacak rekabetçi bir yapı, 3.Bireyin diğer öğrencilerin çalışma kalitesinden bağımsız olarak kendi çalışmalarının kalitesine göre ödüllendirildiği bireyselci yapı (Johnson ve Johnson, 1974; Johnson ve ark., 1981; Gillies ve Ashman, 2003). İşbirlikli amaç yapısı kişilerarası rekabete veya bireysel çalışmaya göre daha yüksek başarıyı ve üretkenliği teşvik eder ve bu sonuçlar tüm konu alanlarında (dil, edebiyat, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, psikoloji, beden eğitimi vb.), tüm yaş gruplarında (temel eğitim, kolej, yetişkin) ve bilişsel olarak zorlayıcı tüm görevler için geçerlidir (Gillies ve Ashman, 2003).

Üst düzey öğrenme becerilerinin hedeflendiği yükseköğretim kademesinde gerçekleştirilen bu araştırma özelinde de araştırma stratejisiyle öğretim ve işbirlikli amaç yapısı tercih edilmiştir.

Literatürde işbirliği yöntemine dayalı pekçok öğretim tekniği tanımlanmaktadır (Johnson ve Johnson, 1975; Sharan ve Sharan, 1976; Aronson ve diğerleri, 1978; Slavin, 1983, Açıkgöz, 1990'dan aktaran Senemoğlu 2005). Temelde bu teknikleri esas alan öğrenme programlarının başarısı Slavin'e (1990'dan aktaran Senemoğlu 2005) göre üç temel öğenin varlığına bağlıdır: 1. Grup amaçlarına sahip olma, 2. Bireysel sorumluluğun gerekliliği, 3. Başarı için eşit şansa sahip olma. Bu araştırmada araştırma stratejisiyle öğretimden en üst düzeyde verim almak üzere işbirlikçi amaç yapısı dahilinde bir teknik olarak "grup araştırması" tercih edilmiştir.

Temel özellikleri erken dönemde Sharan ve Sharan (1976'dan aktaran Sharan ve Sharan 1990) tarafından küçük grup öğretimi olarak sunulan grup araştırması tekniği daha sonra Sharan ve Hertz-Lazarowitz (1980'den aktaran Sharan ve Sharan 1990) tarafından iyileştirilerek mevcut şeklini almıştır. Grup araştırması, öğrencilerin neyi, nasıl çalışacaklarını planlamak üzere kooperatif gruplar halinde, aktif tavır aldıkları bir tekniktir. Bu süreçte grup üyeleri çalışma konularının nasıl araştırılacağını birlikte planlar. Konuları kendi aralarında paylaşır. Her grup üyesi kendi araştırma planını yürütür. Son olarak grupça sentezler, özetler ve bu bulgularını sınıfa sunarlar (Joyce ve Weil 1972, Sharan ve Hertz-Lazarowitz 1980, Miel 1952, Sharan ve Sharan 1976'dan aktaran Sharan ve Sharan, 1990). Bu teknik öğrencilerin öğrenmeye katılımını teşvik etmek ve onları yönlendirmek için oldukça etkili bir organizasyon aracıdır. Öğrenciler öğrenme yaşantılarının doğasını etkileme gücünü aktif olarak paylaşırlar. Grup çalışmasının nihai sonucu her üyenin katkısını yansıtır ve sonuçlar bireysel olarak yapılan çalışmalardan entelektüel olarak daha zengindir (Sharan ve Sharan, 1990).

Grup araştırmalarını planlarken ve yürütürken, öğrenciler altı ardışık aşamada ilerler. Sharan ve Sharan (1990) bu aşamaları şu şekilde sıralar: 1. Araştırılacak konuları belirleme ve öğrencileri araştırma gruplarına ayırma; 2. Gruplar içinde araştırmaların planlanması; 3. Grupların planladıkları araştırmaları yürütmesi; 4. Araştırma raporlarının hazırlanması; 5. Araştırma raporlarının sunulması; 6. Araştırma raporlarının değerlendirilmesi. Birinci aşama keşif adımıdır; iki veya üç ders süresi alabilir. Eğitmen tüm sınıfa geniş bir yelpazede araştırma alanları sunar. Konu tüm ders müfredatını baz alabilir veya salt öğrencilerin ilgi duyduğu bir problemden oluşabilir. Araştırma konularının cevaplanması gereken bir soru olarak ele alınması kapsamı ve süreçteki araştırmanın tarzını şekillendirir. Çok yönlü ve genel bir sorgulama başlığıyla öğrencide çeşitli tepkileri tetikleyerek teşvik edici olur. Bu

adımda önerilecek filmler, metinler, resimli kitaplar, dergiler, makaleler gibi çeşitli eğitim yardımcı malzemeleri araştırmayı daha çok teşvik eder. İkinci aşamada, alana ilişkin alt sorgulama başlıkları spesifikleştirilip alternatif araştırma seçenekleri oluşturularak araştırma planı yapılır. Bu süreç eğitmen, öğrenen etkileşimiyle yürütülür. Eğitmen bu etkileşimi bireysel grup içi veya gruplar arası olacak şekilde ihtiyaca göre yönetir. Üçüncü aşamada, ikinci aşamada kararlaştırılan araştırma planının yürütülmesi söz konusudur. Grup üyeleri çeşitli kaynaklardan ulaştıkları bilgileri bu aşamada analiz edebilir, değerlendirebilir, sonuçlara ulaşabilir ve tüm bunları grubun araştırma problemini çözmek üzere grupla paylaşabilir. Eğitmen öğrenen etkileşimi bu aşamada da devam eder. Gruplar bu aşamada ulaştıkları sonuçları çeşitli yöntemlerle kayıt altına alarak grup içinde veya gruplar arası iletişimle yeniden gözden geçirir, tartışır ortaya çıkan yeni problemleri keşfeder ve gerekiyorsa yeniden organize eder. Dördüncü aşama nihai raporun hazırlanması aşamasıdır. Organizasyonel bir aşamadır. Gruplar sunum şekillerine bu aşamada karar verebilecekleri gibi çalışmaya başladıkları birinci aşamada da karar verebilirler. Yapılacak sunumun hem ilgi çekici hem de öğretici bir sunum olması gerekir. Sunum bir sergi, bir model, yazılı bir rapor, bir rehberli tur, bir slayt sunumu veya grupça tasarlanan özgün bir formda olabilir. Bu aşamaya kadar grup içinde birlikte araştırarak, tartışarak öğrenen ekipler bu aşamada sınıf arkadaşlarına bu öğrendiklerinin özünü nasıl öğreteceklerini planlamaya başlarlar. Planlamada eğitmenden danışmanlık alarak ilerler. Beşinci aşama nihai raporun sunulduğu tüm grupların tüm sınıfı sosyal bir birim olarak yeniden oluşturduğu aşamadır. Sunum programı yayınlanır; kapsama ve ne kadar süreceğine ilişkin ön bilgilendirme yapılır. Sunumdan hemen sonra sunumu yapan grup üyeleri iç değerlendirme yapar. Sunum esnasındaki öğrenme ve öğretme deneyimlerini, katılımcı tepkilerini hep birlikte değerlendirir. Altıncı aşama değerlendirme aşamasıdır. Grup araştırması öğreneni sadece bu aşamada değil tüm aşamalarda sürekli değerlendirmeye maruz bırakır. Grup çalışmalarının her aşamasında grup üyeleri arasındaki tartışmalar ve eğitmenle yapılan görüşmeler-toplantılar, öğrencilerin çalışmalarına yönelik sürekli bir özdeğerlendirme yapmalarına ve bu suretle güvenilir yargılar oluşturmalarına imkan verir. Grup araştırmalarında eğitmen öğrenmeyi değerlendirirken öncelikle öğrenenlerin konular hakkındaki üst düzey bilişsel becerilerini değerlendirir. Değerlendirme, bilginin yeni sorunlara uygulanmasına, çıkarımların kullanılmasına ve sonuçların çizilmesine odaklanır. Bunula birlikte eğitmen araştırma sürecinin kendisini de değerlendirir. Alternatif olarak, eğitmen ve öğrenciler öğrenmeyi değerlendirme için iş birliği yapabilirler. Bu şekilde grup, sınıf arkadaşlarının öğrenmelerini değerlendiren bir uzmanlar komitesi olarak hizmet eder. Öğrencilerin araştırmaları sırasındaki duygusal deneyimleri de değerlendirmenin bir parçasıdır (Sharan ve Sharan, 1990).

İlgili literatür incelendiğinde YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde işbirlikli öğrenmeyi inceyen beş yüzün üstünde araştırma olduğu ve bu araştırmaların büyük çoğunluğunun işbirlikli öğrenme metodolojisini incelemek üzere ilk ve orta öğretim kademelerinde yoğunlaştığı görülmektedir (YÖK UTM, 2020). Oysa işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi sadece yaşça küçük öğrenciler için değil çok daha geniş bir yaş aralığına hitap etmektedir. Tombak ve Altun (2016) tarafından yapılan bir araştırma da yükseköğretim basamağının işbirliğine dayalı öğrenme uygulamaları için oldukça verimli bir basamak olduğunu ve yöntemin bu kademedeki öğrenci motivasyonu üzerinde çok olumlu bir etkiye sahip olduğunu kanıtlar niteliktedir. İşbirlikli öğretim yöntemine dayalı grup araştırması tekniği ise çok az sayıda lisans üstü çalışmaya konu olmuştur (Koç, 2009; Akçay, 2010; Altaş, 2016). Oysa grup kullanımı yabancı literatürde öğrenmeyi ve sosyalleşmeyi teşvik eden bir süreç olarak 20. yüzyılın başında Dewey'in sosyal öğrenmeye ilişkin devrimci kabul edilebilecek görüşleriyle değerlendirilmeye başlanmış; gerek yüz yüze gerekse uzaktan yükseköğretimde ihtiyaç duyulan becerilerin kazanılmasında oluşturduğu olumlu etkinin öğrenme motivasyonu üzerindeki yönlendirici gücü günümüze uzanan çalışmalarla vurgulanmıştır (Gillies ve Ashman, 2003; Johnson ve Johnson, 2003, Tan, Sharan, Lee, 2007; Adiansyah R., Amin, A.M., Mansyur, Mu'nisa A., 2017; Tran, 2019).

Bu araştırmanın, yükseköğretimde öğrenen merkezli pratiklerin gittikçe önem kazandığı, açıklanmaya, uygulanmaya, yaygınlaştırılmaya ihtiyaç duyulduğu çağımızda literatürün bu yöndeki ihtiyacına cevap verir nitelikte olduğu düşünülmektedir. Araştırmada yükseköğretimde grup araştırmasıyla öğrenme yaklaşımını ilk defa deneyimleyen öğrencilerin bu öğrenme deneyimine ilişkin düşüncelerinin ilk ağızdan incelenmesi amaçlanmış; bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aramıştır: 1. Yükseköğretimde grup araştırmasıyla öğrenme yaklaşımını ilk defa deneyimleyen öğrenciler grup çalışmalarını hazırlarken diğer derslerden farklı olarak ne yaşadılar? 2. Yükseköğretimde grup araştırmasıyla öğrenme yaklaşımını ilk defa deneyimleyen öğrenciler grup performansları esnasında diğer derslerden farklı olarak ne yaşadılar? 3. Yükseköğretimde grup araştırmasıyla öğrenme yaklaşımını ilk defa deneyimleyen öğrenciler değerlendirme süreçlerinde diğer derslerden farklı olarak ne yaşadılar?

2.Gereç ve Yöntem

Araştırma nitel bir araştırma olup yöntem olarak içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada nitel veri analizi programı NVivo12 kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, beyanların içeriksel ve biçimsel özelliklerini sistematik ve nesnel tarif eden ampirik bir yöntemdir (Früh, 2001'den aktaran Gökçe, 2006). İçerik analizinde araştırmacı tümdengelim, farklı bir ifadeyle çıkarım sayesinde mevcut olan

beyanlardan hareketle bilinmeyen sosyal gerçeğin boyut ve kesitlerine yönelik bulguları açıklamaya çalışır. Araştırma özelinde bu yöntemin tercih edilme sebebi de içerik analizini kendi sınıfındaki diğer yöntemlerden ayıran bu önemli üstünlüğüdür (Gökçe, 2006).

İçerik analizinde güvenilirlik, kategori sistemi ve buna bağlı olarak kodlama işlemi üzerinden sağlanır. Bu anlamda güvenilirliğin en önemli belirtisi kategori sisteminin oluşturulması ve herbir kategorinin açıkça tanımlanarak kurallarının belirlenmesidir. Kategori yorumlamalarının farklı araştırmacılar arasında ya da farklı zamanlarda değişmemesi nesnelliğin temel şartı olan güvenilirliği sağlar (Gökçe 2006). İçerik analizinde geçerlilik koşulu ise araştırmanın amaçları ve araçları arasındaki uyumun değerlendirilmesidir. Bu anlamda kategori tanımlamalarından başka geçerliliği ölçme aracı yoktur (Gökçe 2006).

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında tema, kategori ve alt kategoriler için üç öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş, kodlamalar için araştırmacı tarafından farklı zamanlarda yapılan çalışmalar arasındaki tutarlılık esas alınmıştır. Bu bilgiler dikkate alınarak oluşturulan kategori sistemi ve kategori tanımlamaları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo1. Araştırmanın amacına yönelik kategori sistemi ve kategori tanımlamaları

Araştırmanın amacı	Kategoriler	Kategori Tanımları	
Yükseköğretim-de grup araştırmasıyla öğrenme yaklaşımını ilk defa deneyimleyen öğrencilerin bu öğrenme deneyimine ilişkin düşüncelerinin incelenmesi.	Derse hazırlık	Bu kategori öğrencilerin ders öncesi hazırlıklarına ilişkin öz değerlendirmelerini ifade etmekte olup dört başlıkta analiz edilecektir.	Temel analiz başlıkları 1.Öğrenme sorumluluğunu alma 2.Öğrenmeye isteklilik 3.Öğretme sorumluluğunu alma 4.Sosyal etkileşim
	Ders performansı	Bu kategori öğrencilerin ders esnasındaki performanslarına ilişkin öz değerlendirmelerini ifade etmekte olup üç başlıkta analiz edilecektir.	Temel analiz başlıkları 1.Sosyal etkileşim 2.Öğrenme sorumluluğunu alma 3.Kazanımlardan motive olma
		Bu kategori öğrencilerin ders	Temel analiz başlıkları

Değerlendirme	sonrası uygulanan ölçme-değerlendirme etkinliklerine ilişkin öz değerlendirilmelerini ifade etmekte olup iki başlıkta analiz edilecektir.	1.Kazanımlardan motive olma 2.Öğrenmeyi öğrenme

2.1. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 güz yaryılında İstanbul'da bir vakıf üniversitesinin Sağlık Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü lisans programına kayıtlı öğrencileri arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenen 38 öğrenci oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme derinlemesine araştırma yapabilmek maksadıyla çalışmanın amacı doğrultusunda bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Belirlenen niteliklere sahip kişilerin, olayların, nesnelerin ya da durumların ölçüt olarak kabul edildiği amaçlı örnekleme yöntemi ise ölçüt örneklemedir (Büyüköztürk, 2020). Ölçüt örneklemede önem ölçütleri bir liste olarak önceden hazırlanabilir veya araştırmacı tarafından da belirlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada ölçüt, çalışılacak grubun daha önce grup araştırması yöntemiyle öğrenme deneyimi yaşamamış olması durumudur (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubunun özellikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma grubunun özellikleri

Alandaki Eğitimi	**f**	**%**
İlgili Meslek Lisesi Mezunu	11	28.95
İlgili Önlisans Mezunu	4	10.53
İlgili Meslek Lisesi ve İlgili Önlisans Mezunu	4	10.53
Alandaki İlk Eğitimi	19	50.00
Yaş Grubu	**f**	**%**
20-25	34	89.47
25-30	3	7.89
30 ve üzeri	1	2.63
Cinsiyet	**f**	**%**
Erkek	6	15.79
Bayan	32	84.21

Tablo 2'den de takip edilebileceği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %89.47'si 20-25 yaş grubu aralığında, %84.21'i ise bayandır. Araştırmaya

katılan öğrencilerin %50'si ise uzmanlık alanlarında ilk defa eğitim almaktadır.

2.2. Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında standartlaştırılmış açık uçlu görüşme süreci kullanılmıştır. Patton (1987'den aktaran Yıldırım ve Şimşek 2006) standartlaştırılmış açık uçlu görüşmeyi dikkatlice ve belirli bir sırada yazılmış bir dizi sorunun her görüşmeciye aynı tarzda ve sırayla sorulduğu bir süreç olarak tanımlar. Yıldırım ve Şimşek (2006) ise bu yaklaşımın bazı katılımcılardan daha yoğun bazılarından ise daha az sistematik ve daha yüzeysel bilgi edinilebilmesine yol açabilecek görüşmeci yanlılığını azalttığını ve birden fazla görüşmecinin kullanılacağı durumlarda etkili olduğunu ifade eder. Araştırmada bu yaklaşımın tercih edilme sebebi de budur.

Standarlaştırılmış açık uçlu görüşmede kullanılmak üzere, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından, yükseköğretimde grup araştırmasıyla öğrenme yaklaşımını ilk defa deneyimleyen öğrencilerin bu öğrenme deneyimine ilişkin düşüncelerinin incelenmesini amaçlayan yarı yapılandırılmış "Öğrenme Deneyimi Değerlendirme Formu" tasarlanmıştır. Form on bir haftalık öğrenme deneyiminin akabinde yapılacak içerik analiziyle katılımcıların derse hazırlık, ders performansı ve değerlendirme aşamalarına ilişkin görüşlerini bildirmelerine fırsat verecek şekilde hazırlanan üç temel açık uçlu soru içermektedir. Sorular şu şekilde belirlenmiştir: 1.Grup çalışmalarınızı hazırlarken diğer derslerden farklı olarak ne yaşadınız? 2.Grup performansınız esnasında diğer derslerden farklı olarak ne yaşadınız? 3.Grup değerlendirmeleri esnasında diğer derslerden farklı olarak ne yaşadınız? Katılımcılarla yapılan ön görüşmeyle veri toplama aracının amacı paylaşılmış ardından katılımcılardan görüşlerini bildirmeleri istenmiş ve formu doldurma süresi yirmi beş dakika olarak belirlenmiştir.

2.3. Uygulama Süreci

Araştırma, 2018-2019 güz yaryılında İstanbul'da bir vakıf üniversitesinin Sağlık Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü lisans programına kayıtlı öğrencileriyle 30 Eylül – 25 Aralık 2019 tarihleri arasında on bir haftalık bir programla yürütülmüştür. Sharan ve Sharan (1990) tarafından önerilen altı basamaklı grup araştırması için çalışma takvimi Tablo 3'teki gibi organize edilmiştir.

Tablo3. Grup araştırmalarının çalışma takvimi

GRUP/ HAFTA	1.Hafta	2.Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	7. Hafta	8. Hafta	9. Hafta	10. Hafta	11. Hafta
1.GRUP	1,2,3,4,5, 6. Aşama										
2.GRUP		1,2,3,4,5,6. Aşama									
3.GRUP			1,2,3,4,5,6. Aşama								
4.GRUP				1,2,3,4,5,6. Aşama							
5.GRUP					1,2,3,4,5,6. Aşama						
6.GRUP						1,2,3,4,5,6. Aşama					
7.GRUP							1,2,3,4,5,6. Aşama				
8.GRUP								1,2,3,4,5,6. Aşama			
9.GRUP									1,2,3,4,5,6. Aşama		
10.GRUP										1,2,3,4,5,6. Aşama	
11.GRUP											1,2,3,4,5,6. Aşama

Tablo 3'te grup araştırmasının 1.,2.,3.,4.,5. ve 6. aşamaları yer almaktadır ve yine tablodan takip edilebileceği gibi araştırılacak konuların belirlenmesi ve öğrencilerin araştırma gruplarına ayrılması, tüm gruplar için ilk hafta yapılmıştır. Araştırma sunumu önceliği gönüllülük esasına göre verilmiş, gruplar araştırma sürelerine kendileri karar vermişlerdir. Sharan ve Sharan (1990) tarafından önerilen grup araştırmasının aşamaları, her bir aşamaya ilişkin bu araştırma özelinde yürütülen işlem basamakları ve bu araştırmaya özgü analiz kategorileriyle birlikte Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo4. Analize konu olan grup araştırmalarının 1-6. aşamalarına ilişkin işlem basamakları

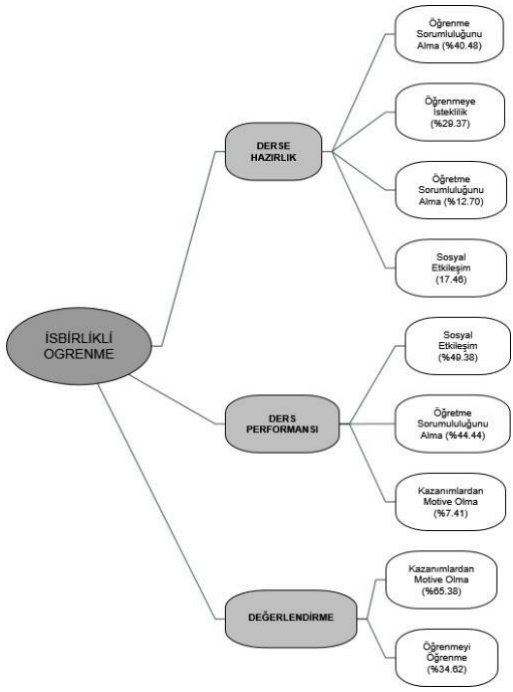
Analiz Kategorisi	GRUP ARAŞTIRMASININ AŞAMALARI
DERSE HAZILIK	1. AŞAMA: *Araştırılacak konuları belirleme ve öğrencileri araştırma gruplarına ayırma:* Bu aşamada, ders müfredatı baz alınarak ders öncesinde eğitmen tarafından belirlenen tema bazlı araştırma problemleri, araştırma takvimleriyle birlikte ilk derste tüm grupların tercihine sunulmuştur. Gruplar birlikte çalışmak üzere gönüllü olarak bir araya gelen öğrencilerden oluşmuştur. Dönem başında gerçekleşen bu ilk derste grup araştırmalarında tercih edilebilecek yöntemler, eğitim yardımcı malzemesi alternatifleri, zaman yönetimi, eğitmen danışmanlığı, değerlendirme süreçleri detaylı olarak paylaşılmış, grup araştırmasının diğer basamaklarına ilişkin bilgilendirmelerle birlikte açıklanmıştır.
	2.AŞAMA: *Gruplar içinde araştırmaların planlanması:* Bu aşamada gruplar, grup üyelerinin araştırmadaki rolleri, hangi grup üyesinin hangi konuyu inceleyeceği, ihtiyaç duyacakları kaynaklar ve araştırma yöntemleri gibi kendi iç organizasyonlarını yapmaları için özgür bırakılmışlardır.
	3.AŞAMA: *Grupların planladıkları araştırmaları yürütmesi:* Bu aşamada her gruptan, eğitmen rehberliği esas olacak şekilde seçmiş oldukları araştırma konusuna ve yöntemine göre veri toplamak üzere bir önceki aşamada kararlaştırdıkları planları hayata geçirmeleri istenmiştir. Öğrenciler bu aşamada okul ve okul dışı kaynak taramaları, saha araştırmaları, gözlem ve görüşmeler yapmış, elde edilen bilgilerin grupça bir araya gelerek analiz edilmesini, mevcut soru ve problemlerin birlikte çözülmesini sağlamış, yen problemler keşfetmiş, süreçte elde edilen tüm bilgileri rapor hazırlama sürecinde kullanılmak üzere taslak haline getirmiş, özetlemiş veya kayıt haline getirmiştir.
	4.AŞAMA: *Araştırma raporlarının hazırlanması:* Bu aşamada öğrencilerden bulgularını özgün bir araştırma raporuna dönüştürmeleri istenmiştir. Öğrenciler öğrendikleri bilginin özünü sınıf arkadaşlarına nasıl öğreteceklerini planlamış, eğitmen rehberliğinde materyal ve zaman planı yapmış, grubun her üyesinin aktif olarak yer alacağı özgün bir raporlama sistemi kurmuşlardır.

DERS PERFOR-MANSI	5.AŞAMA: *Araştırma raporlarının sunulması*: Bu aşamada gruplar nihai raporlarını seçtikleri yöntem ve etkinliklerle sınıfın aktif katılımını da gözeterek, etkileşimle sınıfa sunmuşlardır. Her bir grup sunumları öncesinde program akışı ve zaman planı paylaşmış, her bir grup üyesi aktif olarak rol almış, sunumu takiben grup üyeleri sürece ve sınıf etkileşimine ilişkin izlenimlerini dile getirmişlerdir.
DEĞERLENDİRME	6.AŞAMA: *Araştırma raporlarının değerlendirilmesi:* Bu basamak da dahil olmak üzere grup araştırmasının tüm aşamalarında öğrencinin ve öğretmenin süreci, birbirlerini ve kendilerini akademik ve sosyal faaliyetler açısından değerlendirmeleri ve özgürce öneri getirmeleri istenmiştir. Bu basamakta da ağırlıklı olarak sınıfın ve eğitmenin geribildirimleri alınmış, grup üyelerinin özdeğerlendirmelerine yer verilmiş dersi takiben ürün değerlendirmesi yapılmıştır. Ürüne yönelik değerlendirmede, araştırma problemine uygun öğrenme hedeflerinin düzenlenmesi, kapsamın derinlik ve genişlik açısından yeterliliği, kullanılan materyal ve yöntem ile işleyiş sürecinin etkinliği, aktif öğrenmeye ve öğretime uygunluk, grup eforuna bireysel katkı, ekip çalışmasına uyum kirterleri esas alınmıştır. Gerek ürün gerekse süreç değerlendirmelerinde üst düzey bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerileri kullanıyor olabilmelerine dikkat edilmiştir.

** Sharan Y., Sharan S. (1990)'a uygun olarak planlanmıştır.*

3.Bulgular

"Yükseköğretimde grup araştırmasıyla öğrenme yaklaşımını ilk defa deneyimleyen öğrencilerin bu öğrenme deneyimine ilişkin düşünceleri nedir?" sorusuna yönelik tüm cevapların tematik olarak kategorize edildiği çalışmayla ulaşılan sonuçlar Şekil1'de verilmiştir.



Şekil 1. Görüşlerin tematik kategorizasyonu

Şekil 1'de sunulan tematik yapı dikkate alındığında derse hazırlık aşamasındaki görüşlerin dört temel kategoriye; ders performansı aşamasındaki görüşlerin üç temel kategoriye; değerlendirme aşamasındaki görüşlerin iki temel kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Her bir kategoriye dahil edilen görüşlerin frekans ve yüzdelerine ilişkin bilgiler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Temalara ve kategorilere göre öğrenci görüşleri

Temalar	Kategoriler	f	%
HAZIRLIK	Öğrenme sorumluluğunu alma	51	40.48
	Öğrenmeye isteklilik	37	29.37
	Öğretme sorumluluğunu alma	16	12.70
	Sosyal etkileşim	22	17.46
PERFORMANS	Sosyal etkileşim	40	49.38
	Öğretme sorumluluğunu alma	36	44.44
	Kazanımlardan motive olma	6	7.41
DEĞERLENDİRME	Kazanımlardan motive olma	68	65.38
	Öğrenmeyi öğrenme	36	34.62

Tablo 5'ten de izlenebileceği gibi her bir tema altında ana kategoriler yer almaktadır. Bir sonraki aşamada bu kategoriler alt kategorilere ayrılmış ve karşıladıkları araştırma sorularına göre sınıflandırılmıştır. Buna göre,

araştırmanın birinci sorusu olan ve derse hazırlık süreçlerine odaklanan "Grup çalışmalarınızı hazırlarken diğer derslerden farklı olarak ne yaşadınız?" sorusu için öğrencilerin vermiş olduğu cevaplara ilişkin alt kategoriler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Grup araştırması tekniğini uygulayan öğrencilerin derse hazırlık süreçlerine ilişkin görüşleri

Kategoriler	DERSE HAZIRLIK	f	%
ÖĞRENME SORUMLULUĞUNU ALMA	Birlikte farklı bilgi kaynakları keşfettik.	14	36.84
	Bir araştırma problemini derinlemesine inceleme farkındalığımız oluştu.	8	21.05
	Araştırarak öğrenmemizi sağladı.	8	21.05
	Birlikte farklı araştırma araçları keşfettik.	6	15.79
	Birlikte çalışmak üzere okulda ve okul dışında toplandık.	5	13.16
	Sınıf dışında konumuzla ilgili uzman görüşü almak üzere röportaj organize ettik.	4	10.53
	Nasıl araştırma yapılacağını öğrendik.	2	5.26
	Birlikte hazırlanmak sunuma hazırlık becerilerimizi geliştirdi.	1	2.63
	İlk defa PowerPoint kullanarak sunum hazırladım.	1	2.63
	Daha kapsamlı bir sunum hazırladık.	1	2.63
	Bildiklerimi sorgulamamı sağladı.	1	2.63
ÖĞRENMEYE İSTEKLİLİK	İstediğimiz konuyu özgürce seçme fırsatımız oldu.	16	42.11
	Grupla öğrenmeyi deneyimlemek için güzel bir fırsattı.	11	28.95
	Eğlenerek, keyif alarak ve kaygılanmadan öğrenebildik.	8	21.05
	Daha istekli ve heyecanlı hazırlandık.	1	2.63
	Daha kolay öğrendik.	1	2.63
ÖĞRETME SORUMLULUĞUNU ALMA	Sınıftaki arkadaşlarımızın daha iyi öğrenebilmeleri için eğitim materyalleri (animasyon, kısa film, çalışma soruları, bilgi notları, röportaj) hazırladık.	16	42.11

SOSYAL ETKİLEŞİM	Sosyalleşmemize katkıda bulundu daha önce hiç iletişim kurmadığımız arkadaşlarımızla iletişim kurabildik.	5	13.16
	Bireysel çalışmalarımızı birleştirip geliştirerek bir proje üretmiş olduk.	4	10.53
	Topluluk içinde kendimizi ifade etmemizi sağladı.	3	7.89
	Arkadaşlarımızın farklı ilgi, tutum ve yeteneklerini fark ettik, farklılıklara toleransımız arttı.	3	7.89
	Hazırlık esnasında öğretmenin ekip üyesi gibi destek vermesi kolaylaştırıcı oldu.	2	5.26
	Sunum materyalini arkadaşlarımızla birlikte hazırlamak güzeldi.	2	5.26
	Arkadaşlarımızla birlikte bilgi paylaşıp problem çözme fırsatı bulduk.	2	5.26
	Özgüvenimiz arttı.	1	2.63

Tablo 6'dan da takip edilebileceği gibi öğrencilerin grup araştırmasıyla derse hazırlık süreçlerine ilişkin görüşleri öğrenme sorumluluğunu alma, öğrenmeye isteklilik, öğretme sorumluluğunu alma ve sosyal etkileşim olarak dört temel kategoride toplanmaktadır. Bu kategorilere ilişkin olarak yapılan analizler için hazırlanan kelime bulutları ise Şekil2'de verilmektedir.

Şekil 2. Derse hazırlık boyutuna ilişkin görüşler için kelime bulutu analizi

Derse hazırlık boyutuna ilişkin olarak öğrencilerin özgün ifadelerine Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Derse hazırlık süreçlerine ilişkin özgün öğrenci ifadelerinden örnekler

No	DERSE HAZIRLIK / Öğrencilerin özgün ifadelerinden örnekler
1.	"Diğer derslerden farklı olarak sunumumuzu hazırlarken çok keyif aldım. Konumuzu isteyerek ve eğlenerek hazırladık. Sınıfın öğrenmesini kolaylaştırmak için görsel öğeler ve karikatürler araştırdık. Sunumun öğretici olması için üzerinde düşündük".
2.	"Sosyalleşme kavramını gerçek hayatıma yansıttım. Grup içinde kendimi ifade etme fırsatı yakaladım ve özgüvenimin yükseldiğine kanaat getirdim. Farklı fikirlerin ne derece önemli olduğunu anladım".
3.	"Diğer derslerden farklı olarak dersi çalışmak için grup toplantıları yaptık. Grup toplantılarımızda konuları belirledik. Konuları seçerken

	birden fazla kaynaktan yararlandık. Grup toplantılarımızda içerikleri düzenledik. Konu dağılımı yaptık. Seçtiğimiz konulara hakim olduk. Hakim olduğumuz konularla ilgili makaleler araştırdık. Araştırdığımız makaleleri birbirimize sunduk. Sunumlarla ilgili görseller hazırladık. Uzman görüşü aldık. Uzmanla röportaj yaptık. Konunun daha iyi anlaşılması için animasyon ve kısa filmler araştırdık. Her arkadaşım konusuyla ilgili sorular hazırladı".
4.	"Grup arkadaşlarımı yakından tanıma fırsatı buldum. Ekipçe sunum hazırlarken herbirimizin farklı zevkleri olduğunun farkına vardık. Konu dağılımını buna göre yaptık".
5.	"Diğer derslerden farklı olarak çok istediğimiz ve merak ettiğimiz bir konu seçme şansımız oldu. İstediğimiz ve merak ettiğimiz bir konu olduğu için çok fazla araştırma yapmaya çalıştık. Konu paylaşımı da yaptık. Sınıfın öğrenmesi için görsel malzeler araştırdık. Öğrenme mesajı içeren görseller seçtik".
6.	"Diğer derslerden farklı olarak araştırma temelli çalıştık. Araştırma sürecini öğrendim. Hangi kaynakları kullanmam gerektiğini nasıl araştırma yapmam gerektiğini öğrendim. Soru hazırlama pratiği kazandım. Konumun anlaşılmasını sağlamak için farklı sorular hazırladım. Soru hazırlamada kendimi geliştirdim".
7.	"Diğer derslerden farklı olarak grup toplantıları yaptık. Bu sosyalleşme sürecimize destek oldu. Sunumu hazırlarken fikir alış verişi yaptık. Birlikte öğrendik. Birlikte tartıştık".
8.	"Araştırma temelli çalıştık. Doğru kaynak seçimi için çok titiz davrandık. Kitaplardan faydalandık. İnternetten aldığımız bilgilerin doğruluğunu teyit ederek kullandık. Sınıfın kolay öğrenmesini sağlayacak yöntemler düşündük".
9.	"Diğer araştırmalardan farklı olarak video-röportaj yapıp slaytlarımıza koyduk. Konuları bu şekilde ben de daha rahat anladım".
10.	"Diğer derslerden farklı olarak çalışmamızı bir proje gibi yürüttük. Konularımızı kendimiz seçtik. Takım arkadaşlarımızı, grubumuzu kendimiz seçtik. Bu durum merak ettiğimiz bir konuda heyecanla çalışmamızı sağladı. Konularımıza hakim olmamızı sağladı. Sunumu hazırlarken öncelikle konu paylaşımı yaptık, çalışma planı yaptık, saha araştırması yaptık. Bir anaokuluna giderek çocukları sınıflarında gözlemledik ve konu alanı uzmanlarıyla tanıştık. Bunlar farklı deneyimlerdi".
11.	"Konu seçimimizde ve onu öğretim tasarımı haline getirme sürecinde özgürdük. Grup çalışması yaptık. Konuları seçme, içerikleri düzenleme, görsel bulma, video hazırlama, soru yazma gibi konularda herbirimizin orijinal katkıları oldu".
12.	"Grup çalışması yaptık. Diğer derslerden çok farklı ve zevkliydi. Ezberlenecek konular üzerinde odaklanmadık. Araştırma temelli çalıştık. Bu sayede konuları daha detaylı ve hızlı kavradık. Senteze ulaştık. Akıldan çıkmayacak hale geldi. İçerik düzenlemede birçok kaynaktan kitaptan yararlandık. Bilginin özünü oluşturduk. Bu sayede bilgiyi içselleştirdik. İçselleştirilen bilgi unutulmaz olur. Diğer derslerden daha zevkli ve verimliydi. Dersi hevesle heyecanla takip ettik".

Araştırmanın ikinci sorusu olan ve performans süreçlerine odaklanan "Grup performansınız esnasında derslerden farklı olarak ne yaşadınız?" sorusu için öğrencilerin vermiş olduğu cevaplara ilişkin alt kategoriler Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Grup araştırması tekniğini uygulayan öğrencilerin performans süreçlerine ilişkin görüşleri

Kategoriler	DERS PERFORMANSI	f	%
KAZANIMLARDAN MOTİVE OLMA	Birlikte hazırladığımız konulara ve bilgilere tamamen hakim olduğumuzu gözlemlemek güzeldi.	3	7.89
	Teorik kazanımlarımızı uygulamaya transfer edebildiğimizi deneyimlemek güzeldi.	1	2.63
	Süreçte heyecanla ve istekle performans gösterdik.	1	2.63
	Kalıcı öğrenmeler elde ettiğimizi fark ettik.	1	2.63
ÖĞRETME SORUMLULUĞUNU ALMA	Sınıfın öğrenmesi için çaba sart ettik.	13	34.21
	Tüm sınıfın aktif katılımını ve etkileşimini sağladık.	8	21.05
	Hazırlamış olduğumuz bilgileri daha düzenli ve sistemli sunabildik.	4	10.53
	Herbirimiz ilgimizi çeken konularda sunum yaptığımız için öğretirken daha istekli ve aktiftik.	2	5.26
	Daha anlamlı bilgiler paylaşabildik.	2	5.26
	Dinleyici kitle ile iletişime geçerek onların öğrenme sorumluluklarını üstlendik.	1	2.63
	Daha fazla bilgi paylaşabildik.	1	2.63
	Ürünümüzü sunarken hepbirlikte belirlediğimiz önemli mesajları farklı bir ses tonuyla daha çok vurguladık.	1	2.63
	Teorik bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırmak için gerçek yaşamdan örnekler sunduk.	1	2.63
	Sınıf arkadaşlarımızdan sorduğumuz sorulara doğru cevaplar aldık.	1	2.63
	Öğrendiklerimizi paylaşmak için çabaladık.	1	2.63
SOSYAL ETKİLEŞİM	Sunumumuz tam bir ekip çalışmasını yansıttı.	13	34.21
	Sınıf arkadaşlarımızdan gelen soruları birlikte cevapladık.	8	21.05
	Birlikte sunum yapmak heyecan vericiydi.	3	7.89
	İşbirlikli çalışmanın nasıl olduğunu öğrenme fırsatı bulduk.	3	7.89
	Sosyal destek kolaylaştırıcıydı.	3	7.89
	Ürünümüzü sunarken beden dilimizi etkin olarak kullandık.	2	5.26

	Sunum esnasında öğretmenin ekip üyesi gibi destek vermesi kolaylaştırıcı oldu.	2	5.26
	Ekiple sunduğumuz için kaygılanmadık.	2	5.26
	Birlikte hazırladığımız ürünü sunarken çok keyif aldık.	1	2.63
	Sınıfa hakim olmanın önemini kavradık.	1	2.63
	Farklılıkları tanıma fırsatı yakaladık.	1	2.63
	Ekip sunumu yaptığımız için sınıfa daha fazla hakim olduk.	1	2.63

Tablo 8'den de takip edilebileceği gibi öğrencilerin grup araştırmasıyla ilerleyen dersin performans süreçlerine ilişkin görüşleri kazanımlardan motive olma, öğretme sorumluluğunu alma ve sosyal etkileşim olarak üç temel kategoride toplanmaktadır. Bu kategorilere ilişkin olarak yapılan analizler için hazırlanan kelime bulutları ise Şekil 3'te verilmektedir.

Şekil 3. Performans boyutuna ilişkin görüşler için kelime bulutu analizi

Performans boyutuna ilişkin olarak öğrencilerin özgün ifadelerine Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. Performans süreçlerine ilişkin özgün öğrenci ifadelerinden örnekler

No	PERFORMANS / Öğrencilerin özgün ifadelerinden örnekler
1.	"Sunum günü ekipçe birer öğretim elemanıymışız ve sınıf da bizim öğrencilerimizmiş gibi çalıştık. Sınıfın daha kolay öğrenmesi ve kopmaması için konularımızın birer özetini çıkararak elimizde bulundurduk. Konuyu öğretmek istedik. Öğretmek için videolarla pekiştirdik. Sınıfla iletişim kurmaya gayret ettik, katılmaları için çaba sarfettik".
2.	"Sunum günü ekipçe daha erken gelip slaytın üstünden bir kez daha geçtik. Sunum esnasında ses tonumuza ve vurgulanacak yerlere dikkat etmeye çalıştık. Konu anlatırken kendi hayatımızdan örnekler vererek konunun biraz daha pekişmesini, akılda kalmasını istedik. Sınıfın veya öğretmenimizin yönelttiği sorulara grupça cevap vermeye çalıştık. Diğer derslere oranla daha katılımlı, örneklemeli bir sunumdu".

3.	“Sunum sırasında diğer derslerden farklı olarak, dinleyici kitleyle olan kontağımız, beden dilimiz, konuya hakimiyetimizin farkında olarak hazırladığımız teorik bilgiyi pratiğe ve sahaya transfer edebildik”.
4.	“Daha önce çok yakından tanımadığım arkadaşlarımın kişiliklerini öğrenme fırsatı yakaladım. Farklı bir deneyim yaşadım”.
5.	“Ekipçe sunum yaparken herbirimizin farklı zevkleri olduğunun farkına vardık sunum dağılımını da buna göre yaptık”.
6.	“Sunumu yaparken daha çok bilgiyi aktarabilme daha çok sınıf hakimiyeti kurabilme şansımız oldu. Sınıf dışında uzman görüşü alıp video hazırladık. Bilgi notları hazırlayarak sunumumuzu farklılaştırdık. Ekip çalışması yaparak daha geniş içeriği oluşturma ve daha düzenli aktarma şansımız oldu”.
7.	“Sunum yaparken heyecan duyduk. Hocamızın rehberliğiyle rahatladık. Sunumu istediğimiz şekilde aktarabildik. Sunum sırasında sınıfta karşılıklı sorular soruldu. Bu süreç öğrenmede çok etkili oldu”.
8.	“Diğer derslerden farklı olarak bir ekip çalışması yaptık. Konuları ilgi alanlarımıza göre dağıttık. Sunum materyalini birlikte hazırladık. Sınıfın öğrenmesini sağlamak için sunumu görsellerle zenginleştirdik. Konunun anlaşılması için sorular hazırladık. Sunum esnasında diğer derslerden farklı olarak etkileşim hissettik. Etkileşimle sunumumuz daha canlı oldu”.
9.	“Diğer derslerden farklı olarak sınıf katılımını sağladık, etkileşim oldu”.
10.	“Öğretme çabamız vardı. İçeriği buna göre hazırladık. Özet bilgiler kullandık”.
11.	“Sunumu yaparken sınıfın kolay öğrenebilmesi için mesajlarımı düzenleyerek ilettim”.
12.	“Sunum esnasında çok heyecanlandık. Ezbere değil öğretici bilgi vermeye çalıştık. Sunum esnasında etkileşim oldu. Sınıftan olumlu yorumlar geldi. Sorduğumuz sorulara doğru cevaplar aldık. Bu bizi mutlu etti”.
13.	“Sunum esnasında öğrenmeyi kolaylaştırmak istedik. Çok uzun bilimsel metinleri okumak yerine arkadaşlarımızın da ilgisini çekecek güncel kelimeleri içeren bir metin özetleri hazırladık”.
14.	“Sınıfta konumuzu tam anlatabilmek ve yanlışsız öğretebilmek adına çaba sarfettik”.
15.	“Diğer derslerden farklı olarak sunumu eğitmen konumunda anlattık. Bu durum sunumun sorumluluğunu daha çok hissetmemizi sağladı. Yarım saat öncesinden gelip sınıfı hazırladık. Dosyalarımızı bilgisayara yükledik. Geçişlerde bir sorun yaşamadık bağlantıda kopukluk olmadı”.
16.	“Grup dayanışması diğer derslerden farklı olarak yaşadığımız duyguydu. Grup çalışmasının başlangıcında görev dağılımı yapıldı. Birbirimize sürekli yardım ettik. Sınıfın katılımını sağlamak, dikkatini ve ilgisini çekmek için görsel içerikten daha çok bilginin özü üzerinde durduk. Bu sayede sınıfın öğrenmesine ve öğrenilenlerin akılda kalmasına yardım ettik. Grup olarak biribirimizin heyecanını yatıştırdık, sakinleştirdik, birbirimizin hata ve eksiklerini kapattık, grup dayanışmamız çok iyiydi”.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan ve değerlendirme süreçlerine

odaklanan "Grup değerlendirmeleriniz esnasında diğer derslerden farklı olarak ne yaşadınız?" sorusu için öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Grup araştırması tekniğini uygulayan öğrencilerin değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri

Kategoriler	DEĞERLENDİRME	f	%
KAZANIMLARDAN MOTİVE OLMA	Bireysel performanslarımız hepimizi mutlu etti.	21	55.26
	Grup performanslarımız hepimizi mutlu etti.	18	47.37
	Konu hakkında bilgilerimizin arttığını farkettik.	9	23.68
	Sınıf arkadaşlarımızın bizden öğrendiklerini gözlemledik.	6	15.79
	Sunum becerilerimizin geliştiğini fark ettik.	6	15.79
	Özgüvenimiz arttı.	3	7.89
	Hazırladığımız özgün içeriklerin (animasyon, kısa film, çalışma soruları, bilgi notları, röportaj) ilgi çekmesi bizi çok mutlu etti.	2	5.26
	Canlı bir sunum oldu.	1	2.63
	Grup arkadaşlarımızı daha iyi tanıma fırsatı verdi.	1	2.63
	Farklı bir sunum deneyimledik.	1	2.63
ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME	Sunumumuzu takiben sınıftan ve öğretmenden gelen geribildirimler faydalı ve öğreticiydi.	16	42.11
	Teorik kazanımlarımızı uygulamaya nasıl transfer edebildiğimizi deneyimledik.	5	13.16
	Konuya hakim oldukça sınıfa daha rahat öğretebildiğimizi deneyimledik.	3	7.89
	Eğlenerek öğrenmek öğrenmemizi kolaylaştırdı.	3	7.89
	Sosyal destek hissetmek kendimizi ifade edebilmemizi kolaylaştırdı.	2	5.26
	Sunum kaygımızı yendiğimizde kendimizi daha rahat ifade edebildik.	2	5.26
	İsteyerek seçtiğimiz konuda daha kolay sunum hazırladık.	1	2.63
	Sunumda öğretmenin ekip üyesi gibi destek vermesi özgüvenimizi destekledi.	1	2.63
	Sunumda öğretmenin ekip üyesi gibi destek vermesi heyecanımızı yönetmemize yardımcı oldu.	1	2.63
	İşbirlikli çalışmanın nasıl olduğunu öğrenme fırsatı bulduk.	1	2.63
	Hepbirlikte öğrendik.	1	2.63

Tablo 10'dan da takip edilebileceği gibi öğrencilerin grup araştırmasıyla ilerleyen dersin değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri

kazanımlardan motive olma, öğrenmeyi öğrenme olarak iki temel kategoride toplanmaktadır. Bu kategorilere ilişkin olarak yapılan analizler için hazırlanan kelime bulutları ise Şekil 4'te verilmektedir.

Şekil 4. Değerlendirme boyutuna ilişkin görüşler için kelime bulutu analizi

Değerlendirme boyutuna ilişkin olarak öğrencilerin özgün ifadelerine Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11. Değerlendirme süreçlerine ilişkin özgün öğrenci ifadelerinden örnekler

No	DEĞERLENDİRME / Öğrencilerin özgün ifadelerinden örnekler
1.	"Diğer derslerden farklı olarak sunum sonrasında verilen bireysel geribildirimler, dinleyici kitlesinin değerlendirmeleriyle konudan ne kadar verim alındığınının anlaşılması olumlu bir atmosfer oluşturmuştur".
2.	"Sunum sonrasında geribildirim almak, dinleyici kitlesinin konuyu değerlendirmesi, verim alındığını fark etmemiz, sunum becerilerimizin geliştiğini fark etmemiz önemliydi".
3.	"Sunum sonrasında koyduğumuz videoların yaptığımız röportajın geribildirimleri olumlu oldu. Hem sınıf arkadaşlarımız hem de öğretmenimiz sunumumuzu beğendiler. Bireysel olarak değerlendirdiğimde özgüvenimin arttığını hissettim. Sevdiğim bir konuyu çalıştığım için konuya hakim olma düşüncesi vardı hep içimde. Diğer derslere oranla kendimi daha mutlu hissettim".
4.	"Sunum sonrasında anlattığımız teorik bilgiyi gerçek hayata geçirmeye çalıştım, pratik olarak kullanma arayışı yaşadım".
5.	"Sunum sonrasında anlattığım konuya ilişkin bana yöneltilen sorulara da konuya hakim bir şekilde cevap verdim".
6.	"Bu dersle birlikte alanımla ilgili bilgi sahibi oldum. Sahip olduğum bilgiyi kullanarak psikolojik, toplumsal, kültürel bağlamda analiz yapabilme yetisi kazandım. Teorik bilgileri pratik olarak hayata geçirme arayışına girdim".
7.	"Sunum sonrasında özdeğerlendirme yapma fırsatım oldu. Daha sonraki sunumlarımı bu özdeğerlendirmeme göre geliştireceğimi düşünüyorum".
8.	"Keyifli ve anlaşılır çalışma ve araştırmalar yaptık. Sınıf sunumumuz hakkında olumlu geribildirimler verdi. Sınıf sunumu ezbere değil anlayarak anlattığımızı söyledi bu bizi mutlu etti".
9.	"Sunum sonrasında özgüvenim yerine geldi. Artık tedirgin olmuyorum".

10.	"Sunum sonrasında hem öğretim elemanımızın hem de sınıfın geribildirimleri olumluydu. Ekip olarak hepimiz konumuza hakim olarak sunum yaptık. Konumuza hakim olduğumuz için de gayet iyi bir performans gösterdik. Sunum sonrasında yaptığımız genel özet ve tekrarla öğrenilenlerin pekişmesini sağladık".
11.	"Diğer derslerden farklı olarak sınıfta geribildirim oldu, sınıf bize sorular sordu cevapladık; biz sınıfa sorular sorduk onlar cevapladılar".
12	"Farklı bir sunum deneyimledim. Bilgi paylaşımı daha anlamlı oldu".
13.	"Diğer derslerden farklı olarak anlattığım konuları günlük yaşamla ilişkilendirmeye çalıştım. Günlük yaşantıdan problemlerle açıklamaya çalıştım".
14.	"Sunum sonrasında öğretim elemanının geribildirimi, sınıfın geribildirimi ve ekibin kendi içinde değerlendirmesi yapıldı. Güzel ve etkiliydi".
15.	"Sınıftan ve öğretim elemanımızdan olumlu geribildirimler aldık. Konuyu tamamen öğrendiğimizi farkettik. Ekip olarak eşgüdümlü çalıştık. Uyumlu çalıştık. Bu sunum deneyimi bizi çok mutlu etti".
16.	"Sunuma hem sınıf hem öğretim elemanımız katıldı ve katkı sundular. Bu nedenle birlikte öğrendiğimiz etkili bir sunum oldu. Öğrendiklerimizi hayata nasıl transfer edeceğimizi düşündük ve pratik olarak faydalanabileceğimiz bilgiler öğrendik".
17.	"Sunum sonrasında sınıftan, öğretim elemanından ve hatta gruptan geribildirim almak güzeldi. Ekip de kendi içinde performansını değerlendirdi. Öğrendiklerimizi pratik olarak nasıl kullanacağımız üzerinde düşünmek anlamlıydı".
18.	"Aldığımız geribildirimler benim için gurur vericiydi. Grup olarak da performansımızdan çok memnun kaldık. Anlatmaktan ve geribildirimleri dinlemekten çok keyif aldım. Araştırarak öğrenmemiz hem kendi konumuzu çok iyi öğrenmemizi sağladı hem de araştırma esnasında ilgimizi çeken farklı konulara da odaklanmamızı ve bilgi sahibi olmamızı sağladı. Öğrendiklerimin kalıcı olduğunu düşünüyorum".

4.Sonuç Tartışma ve Öneriler

Türkiye'de ve dünyada, işbirliğine dayalı öğretim yönteminin öğrenme üzerine etkisini inceleyen pek çok araştırma büyük oranda yükseköğretimden daha alt kademeler için (Tombak ve Altun, 2016; YTM, 2020) yapılmıştır. Özellikle Türkiye'de 2005 yapılandırmacı öğrenme müfredatının kabul edilmesiyle işbirlikli öğrenme konusundaki araştırmalar artmıştır (Dirikli, Aydın ve Akgün, 2016). İlgili alan yazın ele aldığı değişkenler bazında biraz daha detaylı incelendiğinde öğrenen merkezli bir yöntem olarak işbirlikli öğrenmenin geleneksel yönteme üstünlüğünü araştıran; bu yöntemin öğrenci başarısı, öğrenilenlerin kalıcılığı, öğrenme stratejileri ve öğrenme motivasyonu gibi değişkenlerle ilişkisini inceleyen ve kanıtlayan araştırmalara rastlanmaktadır (Brecht, 2000; Wicklund, 2002; Fong ve Kwen, 2007; Kolaç, 2008; Güvenç, 2010; Aksoy ve Gürbüz, 2010; Keskin ve Kılıç, 2016; Çavdar ve Doymuş, 2016; Anwer, Tatlah ve Butt, 2018). Bununla birlikte gerek 21. yüzyıl'ın ihtiyaç

duyduğu temel yetkinlikler gerek eğitim pratikleri anlamında küresel bir dönüşümü beraberinde getiren Covid19 salgını eğitim bilimlerinin araştırma ihtiyacını da değiştirmiştir (Kavgaoğlu, 2020). Yapılacak araştırmalarla eğitimde öğrenen merkezli yeni uygulamaların denenmesine, değerlendirilmesine, takip eden araştırmacılar ve uygulayıcılar için uygulama basamaklarıyla açıklanarak rehberlik edilmesine gereksinim duyulmaktadır. Literatürde bu doğrultuda yapılan araştırmalara rastlanmaktadır (Reed, 1994; Synder, 1998; Heath, 2010; Robinson, 2012; Alhebaishi, 2019; Purwanto ve ark., 2020) ve sayıca artırılması önem arz etmektedir. Bu araştırmada da bu fikir temelinde, yükseköğretim kademesine ve bu kademede gerçekleştirilen işbirlikli bir öğrenme sürecine odaklanılmış; grup araştırmasıyla öğrenme yaklaşımını ilk defa deneyimleyecek öğrencilerle çalışılmış, öğrencilerin bu öğrenme deneyimine ilişkin düşüncelerinin ilk ağızdan incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir araştırmadır. Çalışma grubunu, 2018-2019 güz yaryılında İstanbul'da bir vakıf üniversitesinin Sağlık Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü lisans programına kayıtlı öğrencileri arasından ölçüt örnekleme ile belirlenen 38 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri standartlaştırılmış açık uçlu görüşmelerle toplanmış, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizi için nitel veri analizi programı NVivo12 kullanılarak içerik analizi yapılmıştır.

Öğrencilerin grup araştırmasıyla deneyimledikleri fark yaratan öğrenme yaşantılarına ilişkin düşüncelerinin içerik analizi sonucunda, üç temel tema olan derse hazırlık, performans ve değerlendirme aşamalarına ilişkin dokuz kategori, yetmiş üç kod ve bu kodlara ilişkin frekanslar elde edilmiştir. Kodlanan düşüncelerinin frekans analizlerine göre öğrenciler bu yaklaşımla derse hazırlanırken diğer derslerden farklı olarak %40.8 oranında kendi öğrenmelerinin, %12.7 oranında arkadaşlarının öğrenmelerinin sorumluluğunu aldıklarını, %29.37 oranında öğrenmeye daha istekli olduklarını, %17.46 oranında sosyal etkileşime geçtiklerini düşünmektedirler. Dersin performans aşamasında ise grup araştırmasıyla öğrenmenin %49.38 oranında sosyal etkileşimle gerçekleştiğini, %44.44 oranında diğerlerine öğretme sorumluluğunu almayı ve %7.41 oranında performans sürecindeki kazanımlardan motive olmayı sağladığını düşünmektedirler. Dersin değerlendirme aşamasına yönelik öğrenci düşünceleri grup araştırmasıyla öğrenmenin %34.62 oranında öğrenmeyi öğrettiği, %65.38 oranında ise tüm bu kazanımlardan motive olmayı sağladığı şeklinde kategorize olmuştur.

Araştırma sonucunda grup araştırmasıyla öğrenme yaklaşımını ilk defa deneyimleyen yükseköğretim öğrencileri etkili öğrenme anlamında fark yaratan öğrenme yaşantıları deneyimlediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin doğrudan ifadeleri; derse hazırlık aşamasında "istedikleri

konuyu, özgürce, sosyalleşerek, birbirlerinin öğrenme sorumluluklarını üstlenerek, bilgiye ulaşmak üzere araştırdıkları"; "tam bir ekip çalışmasıyla, tamamen hakim oldukları bir konunun öğrenilmesi için çaba sarfettikleri" bir performans sergiledikleri; tüm bu öğretici sürecin sonunda "mutlu oldukları, anlamlı ve faydalı buldukları" kazanımlar elde ettikleri şeklindedir. Grup araştırması, bireyde somut olarak yarattığı öğrenme hazzı, öğretme isteği, kollektif çaba motivasyonu dolayısıyla faydalı ve fonksiyonel bir öğretim metodolojisi olarak yükseköğretim programlarında etkin olarak kullanılmalıdır. Bu suretle yükseköğretimde eğitimin niteliğinin artırılmasına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Adiansyah R., Amin, A.M., Mansyur, Mu'nisa A. (2017). The effectiveness of group investigation and scientific approach. Conference: Graduate Student Conference, National Institute of Education. Nanyang Technological University, Singapore.

Akçay, N.O. (2012). *Kuvvet ve hareket konusunun öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinden grup araştırması, okuma-yazma-sunma ve birlikte öğrenmenin etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aksoy G., Gürbüz F. (2012). İşbirlikli iki farklı tekniğin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.* 11(42), 67-78

Alhebaishi S. M. (2019). Investigation of cooperative learning techniques and attitudes in language learning classrooms. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* 8(2), 219-230.

Altaş, E. (2016). *Elektriğin iletilmi ünitesinin öğretiminde grup araştırması ve animasyonların etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek LisansTezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Anwer M., Tatlah I. A., Butt I. H. (2018). Effect of cooperative learning on students. *Achievement in English Tenses.* Pakistan Journal of Education. 35(2), 37-52

Brecht, L.J. (2000). *The relative effects of cooperative learning, manipulatives and the combination of cooperative learning and manipulatives on fourth graders' conceptual knowledge, computation knowledge and problem solving skills in multiplication.* Indiana University o f Pennsylvania, PA. (Ph.D. Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9985585)

Büyüköztürk, Ş. Çakmak E.K., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş, Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem

Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Örnekleme Yöntemleri: Amaçlı Örnekleme.*

http://cv.ankara.edu.tr/duzenleme/kisisel/dosyalar/18082015132036.pdf adresinden 08.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

Chickering A.W., Gamson Z.F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf on

Çavdar O, Doymuş K. (2016). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin işbirlikli öğrenme yöntemi ile kullanılmasının fen ve teknoloji dersinde başarıya etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 20 (2): 441-466

Dirikli M., Aydın K., Akgün L. (2016). Cooperative learning in Turkey: a content analysis of theses. *Educational Sciences: Theory and Practices.* 16(4): 1251-1273. Retrieved from doi: 10.12738/estp.2016.4.0142

Fer S., Cırık İ., Altun S., Çolak E., Özkılıç R., Şahin E., Avcı S., Yüksel S., Turan H. (2011). *Öğrenme ve öğretme kuram ve yaklaşimlari*. Ankara: ANI Yayıncılık.

Fong H.F., Kwen, B.H. (2007). *Exploring the effectiveness of cooperative learning as a teaching and learning strategy in the physics classroom.* Proceedings of the Redesigning Pedagogy: Culture, Knowledge and Understanding Conference, Singapore.

Gillies, R.M., & Ashman, A.F. (2003). A Historical review of the use of groups to promote socialization and learning. *Co-perative learning: the social and intellectual outcomes of learning in groups.* Gillies, R.M., & Ashman, A.F. (Eds.). Routledge.

Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gürcü E., Korkmaz İ., Coşkun M.K., Sarı M, Ünver N., Kıldan A.O., Tok Ş, Tok, T.N. (2011). Editör: Ahmet Doğanay. *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: PEGEMA Yayıncılık.

Güvenç H. (2010). İşbirlikli öğrenme ve ders günlüklerinin öğretmen adayı öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*. 10(3): 1459-1487

Heath, T.J. (2010) *The impact of a cooperative learning training program on teacher perceptions about cooperative learning*. Walden University, Minneapolis, MA. (Ph.D. Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3428414)

Johnson, D., & Johnson, R. (1974). Instructional goal structure:

cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research. 44*(2), 213-240. Retrieved from www.jstor.org/stable/1170165

Johnson, D.W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin.* 89(1), 47–62. Retrieved from https://doi.org/10.1037/0033-2909.89.1.47

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2003). Student motivation in co-operative groups: Social interdependence theory. In R.M. Gillies & A.F. Ashman (Eds.), *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups* (p. 136–176). Routledge.

Kavgaoğlu, D. (2020). Pandeminin eğitim üzerindeki etkileri neler oldu? https://www.dha.com.tr/son-dakika/pandeminin-egitim-uzerindeki-etkileri-neler-oldu/haber-1780223 adresinden 21.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

Keskin S., Kılıç D. (2016). Ortaokul 7. sınıf matematik dersinde olasılık konusunun işbirlikli öğrenme yöntemiyle öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 20 (3): 1173-1183

Koç, Y. (2009). *Termokimya ve kimyasal kinetik konularının öğretiminde uygulanan Jigsaw ve Grup Araştırması tekniklerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kolaç, E. (2008). *Çoklu zekâ temelli işbirliğine dayalı dayalı öğrenme yönteminin ilk okuma öğretiminde uygulanabilirliği.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Merriam S.B., Bierema L.L. (2014). *Adult learning: linking theory and practise.* San Francisco, CA Jossey-Bass.

Purwanto B.E., Jatmiko A, Pahrudin A., Munifah, Wardhani S., Purnama S., Joemsittiprasert W. (2020). The implementation of cooperative learning to developed management of language learning system. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*. 8(1), 379-392. Retrieved from http://dx.doi.org/10.17478/jegys.675251

Reed, T.W. (1994). *The effects of teacher efficacy, collegial relations, and principal support on teachers' attitudes toward cooperative learning and their implementation of cooperative learning methods.* University of Maryland College Park, MD. (Ph.D. Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9514574)

Robinson, S.R. (2012). *A Phenomenological study of experienced teacher perceptions regarding cooperative learning training and cooperative learning implementation in the classroom.* Liberty University, Lynchburg, VA. (Ph.D. Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3547256)

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi

Sharan Y., Sharan S. (1990). Group investigation expands cooperative learning article in educational leadership. *Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, N.E.A 47(4).

Snyder, S.A. (1998). *Connecting teaching and learning at a research university: the cooperative learning seminar.* Colorado State University, CO. (Ph.D. Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 9922030)

Tan C.G.I, Sharan, Lee E.K.C. (2007) Group investigation effects on achievement, motivation, and perceptions of students in Singapore. *The Journal of Educational Research*. 100(3), 142-154. Retrieved from doi: 10.3200/JOER.100.3.142-154

Tombak, B. & Altun, S. (2016). The effect of cooperative learning: university example. *Eurasian Journal of Educational Research*. 64, 173-196 http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.64.10

Tran V.D. (2019). Does cooperative learning increase students' motivation in learning? *International Journal of Higher Education.* 8(5) 12-20. Retrieved from https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n5p12

TYYÇ (2021). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi: TYYÇ'nin yükseköğretim için önemi. http://tyyc.yok.gov.tr/ adresinden 08.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO (2020). Glossary: adult education. Retrieved from http://uis.unesco.org/en/glossary-term/adult-education

WHO - World Health Organization (2020). Definition of key terms: Age groups and populations. https://www.who.int/hiv/pub/guidelines/arv2013/intro/keyterms/en / adresinden 02.07.2020 tarihinde erişildi.

Wicklund, D.M. (2002). *Individual learning versus cooperative learning in a university spreadsheet applications class.* University Of Minnesota, MN. (Ph.D. Thesis). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3066392)

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK (2020). Uluslararası İlişkiler Daire Başkanlığı: kalite güvencesi. https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/bologna-s%C3%BCreci-ana-faaliyet-alanlar%C4%B1/kalite-guvencesi adresinden 04.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

YÖK UTM (2020). Yök Ulusal Tez Merkezi. 11.07.2020 tarihinde https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp adresinden erişilmiştir.

BÖLÜM XV

META-DEĞERLENDİRME: PROGRAM DEĞERLENDİRMEDEKİ ÖNEMİ NEDİR VE NASIL YAPILMALIDIR?

Dr. Öğr. Üyesi Gülten Feryal GÜNDÜZ

İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
e-mail: g.gunduz@iku.edu.tr, Orcid no: 0000-0001-8096-5598

1. Giriş

Bilgi toplumunda eğitim kurumlarının temel amacı; hızla değişen dünyada insanları çağın öngörüleri doğrultusunda yetiştirmek, başka bir deyişle onları çağın gereklerine uygun bilgi ve becerilerle donatmaktır. Eğitim kurumlarının amaçlarına uygun işlevlerini yerine getirebilmeleri ise bir eğitim sisteminin üç temel öğesi olan öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarının uyumlu bir bütünlük oluşturmalarına bağlı görünmektedir. Başka bir deyişle, bu öğelerin herhangi birindeki eksiklik ya da yetersizlik öteki öğelerin de olumsuz yönde etkilenmesine sebep olmaktadır. Bu nedenle her bir öğenin etkililiği hakkında karar verebilmek için değerlendirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

Değerlendirme, en genel anlamıyla bir ürünün değeri ya da yeterliliği hakkında yargıya varma sürecidir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012; Scriven, 1967). Fitzpatrick ve diğerleri (2012) bu tanımdan yola çıkarak değerlendirmeyi, değerlendirilecek olan bir nesnenin değerinin ve yeterliğinin daha önceden tanımlanmış, açıklanmış ve uygulanmış standartlarla karşılaştırılması ve ilişkinin belirlenmesi sonucu bir yargıya varılması süreci olarak ifade etmişlerdir. Amerikan Değerlendirme Derneği (AEA)'ne göre değerlendirme programların, bir kurumda çalışan personelin, politikaların, süreçlerin, ürünlerin ve kurumların etkililiğini artırmak amacıyla zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenerek bir yargıya varılması sürecidir (Hedler ve Gidram, 2009; Stufflebeam ve Shinkfield, 2007; Rossi, Lipsey ve Freeman, 2004). Program değerlendirme ise bir programın farklı bileşenlerinin değeri ve yararlılığı hakkında bir yargıya varmada geçerli ve güvenilir bilgileri elde etmek için yürütülen sistematik ve planlı bir sosyal araştırma türüdür (Posavac ve Carey, 2003; akt. Hedler ve Gidram, 2009).

Bir programın değerlendirilmesi sürecinde hem değerlendiricinin hem de değerlendirme sonuçlarını kullanacak olan katılımcıların taraflı davranması söz konusu olabilmektedir. Değerlendiriciler kariyerlerini tehlikeye atmamak, değerlendirme sonuçlarını kullanacak olan birey ya da kurumlar da hedeflerin dışında elde edilen bulgulara finansal ve

politik yatırım yapmış olmamak için olumsuz sonuçlar çıkmasını istemeyebilmektedirler. Bununla birlikte değerlendirmede kullanılacak olan veri toplama araçları, yöntemleri, kimlerden bilgi toplanacağı değerlendiricinin kişisel geçmişine, deneyimlerine ve değerlendirmedeki uzmanlığının yeterliğine göre değişmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012). Değerlendiriciler tarafından yanlış ya da önyargılı sunulan değerlendirme raporları ise değerlendirme sonuçlarından etkilenecek ya da bu sonuçları kullanacak olan paydaşları ciddi şekilde yanıltabilmekte, doğru olmayan bu sonuçları kullanmalarına neden olabilmektedir (Scriven, 1969; akt. Dickson, 2011). Meta-değerlendirme ise değerlendiricilerin mesleki ahlak gerekliliklerini ve temel değerlendirme ilkelerini göz ardı etmelerine neden olabilen yetersiz mesleki seviyeleriyle bağlantılı riskleri önlemeye yardımcı olmaktadır. Değerlendiricilerde oluşabilecek tarafsızlık ve bağımsızlık kaybını; bu duruma bağlı oluşabilecek bulguların düşük geçerliliği ve önerilen değişikliklerin reddedilmesi sorunlarını engelleyebilmektedir (Jacob, 2015; Stufflebeam, 2001). Öte yandan meta-değerlendirme bir değerlendirme çalışmasının değerlendirme sürecinin ve sonuçlarının savunulabilirliğine ilişkin belirlenen soruların yanıtlanmasını ve bu değerlendirme çalışmasının verilerinin ilgili gruplar tarafından kullanımını da arttırmaktadır. Coosky ve Caracelli (2005) ile Stufflebeam (2011) de meta-değerlendirmenin amacını hesap verebilirlik ve karar verme olarak ifade etmektedirler. Değerlendirici için bir özdeğerlendirme yöntemine işaret eden hesap verebilirlikte, değerlendiricilere kendi eylemlerine geriye dönük bakmaları olanağı sunularak onların uygulamalarını iyileştirmelerine yardımcı olunur. Hesap verebilirlik değerlendiriciler ile ilgili iken; karar verme amacı değerlendirmenin müşterileri (değerlendirmenin yapıldığı kişi/kurum) ile ilgilidir. Meta-değerlendirmenin karar verme amacı mevcut değerlendirmeler için normların kullanılmasını ve gelecekteki değerlendirmeler için normların detaylandırılmasını sağlamaktır. Bu bağlamda meta-değerlendirme verilerin geçerliliğini, güvenilirliğini ve dolayısıyla değerlendirme sonuçlarının kullanımının uygunluğunu belirler. Metadeğerlendirmenin sonuçları, programı yönetenlerin ve ilgili paydaşların program değerlendirme sonuçlarına olan inanılırlıklarının artmasına yardımcı olur (Woodside ve Sakai, 2001). Bu sebeplerden dolayı program değerlendirme çalışmalarının değerlendirilmesi başka bir deyişle meta-değerlendirmenin yapılması önemli olmaktadır.

2. Meta-değerlendirme

Metadeğerlendirmenin ne olduğuna ilişkin bilim insanları tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. 1969 yılında kavramı ilk kullanan kişi olan Scriven meta-değerlendirmeyi, değerlendirmenin değerlendirilmesi dolaylı olarak da değerlendiricilerin değerlendirilmesi olarak tanımlamış ve yapılmasının bilimsel zorunluluk kadar etik bir zorunluluk da olduğunu belirtmiştir (Hansenn, Lawrez ve Dunet, 2008). Patton (1997) ise meta-değerlendirmeyi, bir değerlendirme çalışmasının iyi yapılıp yapılmadığının, kullanmaya değer olup olmadığının ve belirlenen standartları karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi süreci olarak tanımlamıştır. Meta-değerlendirmeye ilişkin en kapsamlı tanımın Stufflebeam (2001) tarafından yapıldığı söylenebilir. Stufflebeam'e (2001) göre meta-değerlendirme bir değerlendirme çalışmasının yararlılık, uygulanabilirlik, etik ve teknik yeterliği hakkında betimsel ve yargısal bilgileri toplama ve kullanma sürecidir. Alanyazında meta-değerlendirme ile en fazla karıştırılan kavramlardan birisi meta-analiz olmaktadır. Metadeğerlendirmenin nasıl gerçekleştirildiğini ve bu sürecin nasıl olması gerektiğini anlayabilmek için öncelikle bu iki kavram arasındaki farkın ortaya konması gerekmektedir. Meta-analiz, benzer çalışma alanları olan birbirinden bağımsız araştırmaların bulgularını karşılaştırmak için nicel veri analizi ilkelerine göre gerçekleştirilen bir araştırma sentezi yöntemidir. Başka bir deyişle farklı araştırmaların bulgularından elde edilen verilerin etki büyüklüğü gibi nicel istatistiksel analizler gerçekleştirilerek yorumlanmasıdır. Tablo 1'de meta-değerlendirme ile meta-analiz kavramlarının karşılaştırılması gösterilmiştir:

Tablo 1. Meta-analiz ve meta-değerlendirmenin karşılaştırılması*

Özellikler	Meta-analiz	Meta-değerlendirme
Çalışma grubu	Her türlü çalışma	Değerlendirme çalışmaları
Veri kaynağı	İkincil kaynaklar	İkincil kaynaklar
Veri analizi	Nicel istatistiki yöntemler kullanılır.	Nitel istatistiki yöntemler kullanılır.
Kullanımı	Genellikle akademik ancak mesleki uygulamaları desteklemek için de kullanılabilir.	Akademik veya mesleki olabilir. Belli bir alandaki programlar için referans görevi görür.

* "The contribution of metaevaluation to program evaluation: Proposition of a model", H. Hedler ve N.Gibram, 2015, The Theory, Method, and Practice of Metaevaluation, s.215 makalesinden uyarlanmıştır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi meta-değerlendirme ve meta-analiz kavramlarının hem benzerliklerinden hem de farklılıklarından söz

etmek mümkündür. Çalışma grubu, veri kaynağı ve kullanımı gibi noktalarda ortak özellikleri olmakla birlikte uygulanma şekilleri ve elde edilen verilerin analizinde farklılıklar mevcuttur. Meta-analiz çalışmaları tüm çalışmalar için gerçekleştirilebilir ancak metadeğerlendirmede sadece sonuçlandırılmış değerlendirme çalışmalarının incelenmesi söz konusudur. Her ikisinde de veri kaynağı ikincildir başka bir deyişle başka çalışmalardan elde edilmiş bulguların karşılaştırılması yapılır. Meta-analizde nicel istatistikler kullanılarak çalışmaların benzer bulguları sentezlenir, var olan bulgulara göre çalışmalar arasındaki etki büyüklüğü hesaplanır. Meta-değerlendirmede ise daha çok içerik analizi gibi nitel istatistikler kullanılır ve yeni bir değerlendirme yapılır. Meta-değerlendirmede değerlendirme süreçleri önceden belirlenmiş standartlara göre karşılaştırılır. Elde edilen bulgular doğrultusunda önerilerde bulunulur veya yeni bir model sunulur. Meta-analiz daha çok akademik çalışmalarda kullanılırken; meta-değerlendirme akademik çalışmalarda kullanılabileceği gibi değerlendirilen programlara referans olmak amaçlı da gerçekleştirilebilir.

Stufflebeam (2001) meta-değerlendirmede, değerlendirme çalışmasının amaçlarının önemlilik derecesinin, tasarımının uygunluğunun, tasarımın süreç içindeki uygulanmasının yeterliliğinin ve sonuçlarının önemi ile niteliğinin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. O'na göre metadeğerlendirmede değerlendirme çalışması tanımlanmalı, bu çalışma hakkında bir karara varılmalı ve bu değerlendirme çalışmasının nasıl düzeltilebileceğine ve bulgularının en uygun nasıl kullanılabileceğine ilişkin önerilerde bulunulmalıdır. Meta-değerlendirmeler tek bir değerlendirme çalışmasına ya da birden fazla değerlendirme çalışmasına yönelik gerçekleştirilebilir. Tek bir değerlendirme çalışmasının değerlendirilmesi daha çok devam eden bir değerlendirmenin eksikliklerinin belirlenmesi ve düzeltilmesi amacıyla biçimlendirici amaçlı yapılırken; birden fazla değerlendirme çalışmasının değerlendirilmesi ise bu değerlendirmelerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymakla birlikte araştırmacıları, bu değerlendirme çalışmalarının sentezi yapılan değerlendirmelerin sonuçları hakkında bilgilendirmek amacıyla da gerçekleştirilebilmektedir (Cooksy ve Caracelli, 2005).

3. Meta-değerlendirme Süreci

Meta-değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiğine yönelik alanyazında bilim insanları ve değerlendirme kurumları tarafından yapılmış pek çok açıklama bulunmakla birlikte bunların genellikle birbirine benzer olduğu görülmektedir. Alanyazına dayalı olarak meta-değerlendirme sürecinin aşamaları şu şekilde ifade edilebilir

(Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012; Fraser Health Authority, 2009; Jacob, 2015; Shanahan, 2014; Stufflebeam, 2001):

- Meta-değerlendiricinin ya da meta-değerlendiricilerin belirlenmesi,
- Gerçekleştirilecek meta-değerlendirme türünün belirlenmesi,
- Değerlendirme çalışması hakkında yargıya varmayı sağlayacak olan standartların, ilkelerin ve ölçütlerin belirlenmesi,
- Meta-değerlendirmeyi yönetmek için gerekli olan uygun ve yeterli bütçenin belirlenmesi, sözleşmenin yapılması
- Değerlendirme çalışmasına ilişkin bilgilerin toplanması ve gözden geçirilmesi,
- Değerlendirme çalışmasına ilişkin bilgilerin standartlar ile karşılaştırılması,
- Elde edilen meta-değerlendirme bulgularının raporlaştırılması ve önerilerde bulunulması.

Metadeğerlendirmenin kapsamının, amacının ve nasıl yapılabileceğinin daha açık ve net anlaşılabilmesi için bu basamaklar aşağıda detaylı olarak açıklanmaktadır:

3.1 Meta-değerlendiricinin belirlenmesi

Alanyazındaki açıklamalar ve çalışmalar doğrultusunda meta-değerlendirmede ilk basamağın genellikle değerlendirmeyi yapacak olan kişi ya da kurumların belirlenmesi olduğu görülmektedir. Meta-değerlendirme öznel bir süreçtir (Wingate, 2009). Bu nedenle önyargı ve güvenilirlik konusunda program değerlendirme çalışmalarında iç ve dış değerlendirmelerde karşılaşılabilecek sorunlar meta-değerlendirme için de geçerlidir. Bu nedenle gerekli bilgi ve uzmanlığa sahip bir değerlendirici veya değerlendirme ekibinin özenle seçilmesi gerekmektedir (Shanahan, 2014). Meta-değerlendiricilerin kimler olabileceği konusunda farklı yaklaşımlar söz konusudur. Meta-değerlendirmeyi yapacak olan birey ya da kurumların kimler olabileceği ihtiyaçlara ve beklentilere göre farklılık gösterebilmektedir. Bunlar; programın değerlendirmesini yapan kişiler, tüketiciler veya değerlendirme uzmanları olabilir. Fitzpatrick ve diğerlerine göre (2012) göre bu değerlendiricilerin sahip olması gereken özellikler şu şekildedir:

Programın değerlendirmesini yapan kişi: Bu tip bir yaklaşımda en temel sınırlılık, meta-değerlendirmede değerlendiricinin taraflı davranması dolayısı ile objektif olamaması riskidir. Bu riski en aza

indirgeyebilmek için ise meta-değerlendiricinin meta-değerlendirme sürecinde başka değerlendiricinin eleştirilerini, görüşlerini alması önemli olmaktadır.

Tüketiciler: Değerlendirmenin doğrudan veya dolaylı olarak programdan etkilenen ve programı etkileyen katılımcılar tarafından yapılmasıdır. Bir başka deyişle değerlendirmenin paydaşları tarafından herhangi bir uzman değerlendiricinin yardımı olmadan değerlendirme planının ve raporunun yeterliliğinin değerlendirilmesidir. Bu yaklaşımın başarısı tüketicilerin iyi bir değerlendirmenin gerçekleşebilmesinde temel olan geçerli bilgileri toplayabilmeleri, bu bilgileri doğru analiz edilebilmeleri ve yorumlayabilmeleri konusundaki yeterliklerine bağlıdır.

Değerlendirme uzmanları: Etkililiği açısından en fazla tercih edilen yaklaşımdır. Bu değerlendiriciler iç ve dış değerlendiriciler olabilir. Dış değerlendiriciler tarafından yapılan meta-değerlendirmeler daha güvenilirdir. Bununla birlikte meta-değerlendirmenin bireysel olarak yapılmasından ziyade bir takım tarafından yapılması farklı görüşlerin ortaya çıkması açısından daha etkili olmaktadır. Değerlendirmede görev alacak kişilerin belirlenmesinde nitelikli bir meta-değerlendirmenin gerçekleştirilebilmesi için program değerlendirme, program geliştirme ve konu alanı uzmanları gibi farklı uzmanların yer alması sağlanabilir.

Programın değerlendirmesini yapan kişi ve tüketiciler daha çok iç değerlendiriciler; değerlendirme uzmanları ise dış değerlendiriciler olarak tanımlanmaktadır. İç değerlendiriciler değerlendirmeyi yürüten, sorumlu olan veya değerlendirmeden etkilenen kişiler olurken; programın değerlendirilmesi sürecinde yer almayan kişiler dış değerlendiricileri oluşturmaktadır (Bustelo, 2002).

3.2 Gerçekleştirilecek meta-değerlendirme türünün belirlenmesi

Meta-değerlendirme değerlendirmenin rolüne (biçimlendirici-düzey belirleyici değerlendirme), değerlendirilecek içeriğe veya program öğesine (tasarım, süreç ya da sonuç değerlendirmesi), değerlendirmenin zamanına (planlanan-sonuçlandırılan değerlendirme) ve değerlendirecek kişiye (iç değerlendirici-dış değerlendirici) göre farklı şekillerde sınıflandırılabilir (Bustelo, 2002). Fitzpatrick ve diğerleri (2012) ise meta-değerlendirmeyi biçimlendirici ve düzey belirleyici olarak iki grupta incelemişler; program öğelerine göre gerçekleştirilen meta-değerlendirmeleri de biçimlendirici değerlendirme kapsamında ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da yapılan diğer sınıflamaları da kapsadığı için meta-değerlendirme türleri biçimlendirici ve düzey belirleyici olarak ele alınmıştır. Alanyazına dayalı olarak bu iki meta-değerlendirme türü kısaca açıklanmıştır:

- ***Biçimlendirici Meta-değerlendirme***

Biçimlendirici meta-değerlendirme değerlendirilen programda iyileştirme ve/veya düzeltme çalışmaları yapılmasına olanak verir (Hanssen, Lawrenz ve Dunet, 2008; Sufflebeam, 2001). Stufflebeam (1974; akt. Fitzpatrick ve diğerleri, 2012) biçimlendirici meta-değerlendirmeyi değerlendirme çalışmasının öğeleri olan amaçlar, tasarım, süreç ve sonuç öğelerinin değerlendirilmesi olarak ele almaktadır. Her birine ilişkin meta-değerlendirme sürecinin nasıl olması ve meta-değerlendirme standartları ile karşılaştırmada kullanılacak olan bilgilerin toplanmasında meta-değerlendiricinin hangi sorulara yanıt araması gerektiğini aşağıdaki biçimde belirtilmektedir:

- *Değerlendirme çalışmasının amaçlarının değerlendirilmesi:* Değerlendirme çalışmasının amaçlarının değerlendirilmesinde öncelikle amaçlar tanımlanır ve meta-değerlendirici bu amaçların kimlere hizmet etmekte olduğunu belirler. Bu bağlamda hedef kitlenin kimlerden oluştuğunu, hedef kitlenin ihtiyaçlarının neler olduğunu, bu değerlendirme amaçlarına ulaşmak ve gereksinimleri karşılamak için değerlendirme çalışmasında yapılması gereken işlemlerin neler olduğunu tanımlar. Amaçlara yönelik tanımlamalar yapıldıktan sonra her bir amaç önemlilik, kapsam, açıklık ve uygulanabilirliğine göre derecelendirilir başka bir deyişle ilgili meta-değerlendirme standartları ile karşılaştırılarak değerlendirilir (Stufflebeam, 1974; akt. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012).

- *Değerlendirme çalışmasının tasarımının değerlendirilmesi:* Değerlendirme çalışmasının tasarımı değerlendirmenin örneklemini, veri toplama araçlarını ve veri analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri içerir. Değerlendirme çalışmasının tasarımının değerlendirilmesinde iç ve dış geçerlik, güvenirlik ve nesnellik olan teknik yeterlik standartları, kullanılabilirlik standartları olan önemlilik, uygunluk, kapsam standartları ile karşılaştırmalar yapılır ve maliyet-yarar ilişkisine bakılır (Bustelo, 2002; Stufflebeam, 1974; akt. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012).

- *Değerlendirme çalışmasının sürecinin değerlendirilmesi:* Değerlendirme çalışmasının tasarımının süreç içerisindeki uygulanabilirliğine bakılır. Seçilen değerlendirme tasarımının uygulanmasında karşılaşılan eksiklikler, güçlükler, uygulanmasına yönelik belirlenen çalışma takviminin planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığı ve değerlendirme ekibinin çalışmasının yeterliliği, etkinliği vb. belirlenir (Bustelo, 2002; Stufflebeam, 1974; akt. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012). Elde edilen bilgiler sonucunda, değerlendirme sürecinin sonlandırılmasına karar verilebilir ya da değerlendirme sürecindeki etkinliklerin düzeltilmesine yönelik sorunlar

tanımlanarak öneriler geliştirilebilir (Stufflebeam, 1974; akt. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012).

▪ *Değerlendirme çalışmasının sonuçlarının niteliğinin ve kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi*: Hem değerlendirme çıktıları hem de değerlendirme sonuçları veya etkileri incelenir. Değerlendirmeden elde edilen bulguların ve sonuçların değerlendirme raporlarına nasıl yansıtıldığı, nihai raporun tamamlanma durumu, zamanında teslim edilip edilmediği ve önceden belirlenen paydaşlara dağıtılıp dağıtılmadığı değerlendirilir (Bustelo, 2002). Değerlendirme sonuçları, geçerlik, güvenirlik ve nesnellik standartlarına göre değerlendirilir. Değerlendirme sonuçlarının yer aldığı raporların etkisinin ve niteliğinin değerlendirilmesinde birçok farklı yöntem kullanılabilir. Hedef kitleden değerlendirme raporunu kullanılabilirlik açısından değerlendirmeleri istenebilir.

- ***Düzey Belirleyici Meta-değerlendirme***

Düzey belirleyici meta-değerlendirmede değerlendirilen programların güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenerek programın etkililiği ve niteliği hakkında karar verilir (Coosky ve Caracelli, 2005; Stufflebeam, 2001). Bu değerlendirmede bir yargıya varmak için toplanan bilgiler, genellikle biçimlendirici meta-değerlendirme sonucunda elde edilen sonuçlardır. Bu nedenle biçimlendirici meta-değerlendirmenin, düzey belirleyici meta-değerlendirme için bir veri tabanı olma özelliği taşıdığı söylenebilir. Bu tür meta-değerlendirme çalışmaları daha çok dış değerlendiriciler tarafından gerçekleştirilir (Stufflebeam, 1974; akt. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012).

Scriven'a göre (1969) program değerlendirmenin geçerliliği biçimlendirici meta-değerlendirme ile sağlanmalı; düzey belirleyici meta-değerlendirme yoluyla da doğrulanmalı ya da reddedilmelidir (akt. Stufflebeam ve Shinkfield, 2007).

3.3 Meta-değerlendirme standartlarının belirlenmesi

Meta-değerlendirme standartları, değerlendiricilerin değerlendirme çalışmasının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine olanak tanıyan ve programın değeri hakkında yargıya varmalarını sağlayan ilkelerdir (Harvey ve Williams, 2010; Yarbrough, Shulha, Hopson ve Caruthers, 2011). Değerlendirme standartlarına ilişkin ilk çalışmalar 1960'lı yıllarda değerlendiricilerin yayınlanmayan ve bireysel olarak farklı meta-değerlendirme standartları içeren kontrol listelerini oluşturmaları ile başlamıştır. 1970'li yıllarda ise program değerlendirmenin değerlendirilmesinde nitelikli ve standart bir değerlendirmenin yapılabilmesi için kullanılan farklı standartlarda bir birlik sağlanması kararı alınmıştır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012).

Eurostat (2003) meta-değerlendirme standartlarını ilgililik, doğruluk, uygunluk, güncellik, karşılaştırılabilirlik, mantıklılık ve tamamlanmışlık olarak ifade etmektedir (akt. Remr, 2009). Scriven (2015) da bu standartları geçerlilik, güvenilirlik, açıklık, özetlenebilirlik, güncellik, etkililik, mali olarak uygunluk, verimlilik ve genellenebilirlik olarak açıklamaktadır. Eğitsel Değerlendirme Standartları Ortak Komitesi (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation- JCSEE) tarafından geliştirilen program değerlendirme standartları ise kalite değerlendirmeleri için sağladığı sistematik ve kapsamlı yapısı nedeniyle yaygın olarak kullanılmakta ve çeşitli disiplinler altındaki değerlendirmelere uygulanmaktadır (Chen, Kang ve Guo, 2020; Dickson, 2011). 1975 yılında JCSEE'nin verdiği yetki ile Stufflebeam'in öncülüğünde bu standartların belirlenmesi çalışmalarına başlanmış (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012; Hedler ve Gidram, 2009) ve 1981 yılında ilk standartlar geliştirilmiştir (Dickson, 2011). Zaman içerisinde bu standartlar çeşitli program değerlendiricilerin ve eğitim bilimcilerin görüşleri doğrultusunda güncellenmiştir. On yıllık bir süreyi kapsayan bu sürecin en son güncellemesi 2010 yılında yayınlanmıştır ve bu standartlar 30 standarttan oluşmaktadır (Yarbrough ve diğerleri, 2010). Bu program değerlendirme standartlarının belirlenmesinde başka bir deyişle bu standartlara göre gerçekleştirilecek bir meta-değerlendirmede beş ana özellik temele alınmaktadır. Bunlar; yararlılık, uygulanabilirlik, uygunluk, doğruluk ve hesap verebilirliktir. Alanyazına dayalı olarak bu özellikler ve JCSSE'ye göre her bir özellik kapsamında yer alan standartlar kısaca şu şekilde açıklanabilir (Dickson, 2011; Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012; Stufflebeam ve Shinkfield, 1987; Yarbrough ve diğerleri, 2010):

- ***Uygulanabilirlik Standartları***

Bu standartlar değerlendirmenin gerçekçi, diplomatik, sade ve ihtiyatlı olma durumunun değerlendirilmesine dönüktür (Dikson, 2011). Değerlendirmenin mantıklı olmasını ve değerlendirmenin gerçekleşmesinde planlanan adımların hem uygulanabilir hem de işe yarar olmasını sağlamak için geliştirilmiştir (National Minority Aids Council [NMAC], 2020). Bir değerlendirme çalışmasının lojistik ve idari gereksinimlerini vurgular (Yarbrough ve diğerleri, 2010). Değerlendirilmesi yapılan değerlendirme çalışmasının uygulanabilirliği diğer program değerlendirme çalışmalarının bakış açılarına ve meta-değerlendirme standartlarına da temel oluşturur. Bununla birlikte uygulanabilirlik, değerlendirme kaynaklarının etkili ve verimli kullanılması konularında denetimin gerçekleştirilmesini sağlar (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012).

Bir program değerlendirme çalışması değerlendirilirken çalışmada var olması istenilen yararlılık standartları şunlar olmaktadır:

Değerlendirmede etkili proje yönetim stratejilerinin kullanılması, değerlendirme sürecinin pratik olması, değerlendirmelerde bireylerin ve grupların kültürel ve politik çıkarlarının ve ihtiyaçlarının dikkate alınması ile değerlendirme kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasıdır (Yarbrough ve diğerleri, 2010). Bu bağlamda program değerlendirme çalışmalarında profesyonel, tutarlı ve katılımcılar ile paydaşların mahremiyetine saygılı olunmalıdır. Çeşitli grupların ve paydaşların pozisyonları ve çıkarları öngörülerek planlanmalı ve yürütülmelidir. Değerlendirmenin yönlendirilmesi ve yönetilmesinde etkili olan bu grupların değerlendirme çalışmalarını kısıtlamaları ya da sonuçları kötüye kullanmaları girişimlerinin engellenebilmesi için onların da değerlendirme çalışmalarında olumlu işbirliklerinin olması sağlanmalıdır (NMAC, 2020). Değerlendiriciler, değerlendirdikleri programın arka plandaki bağlamını tam olarak yansıtmalı, önyargılardan ve yanlış uygulamalardan uzak durmalıdırlar. Programın değerlendirilmesinde çoklu bakış açıları bütünleştirilebilmeli ve bu çalışma paydaşların ihtiyaçlarına dönük olmalıdır. Değerlendirme çalışmasının süresi, parasal kaynaklar ve insan kaynakları etkili ve verimli kullanılmalıdır (Chen, Kang ve Guo, 2020). Fitzpatrcik ve diğerleri (2005) ise uygulanabilirlik standartlarındaki anahtar kelimeleri değerlendirilebilirlik, bağlam, düzenlemeler, değerler ve hesap verilebilirlik olarak belirtmişlerdir. Bir programın değerlendirilebilir olup olmadığına karar verilirken programın performans göstergelerinin amaçlar ile tutarlılığı ve değerlendirmenin gerçekleştirilmesi süreci dikkate alınmalıdır. Çok boyutlu olan bağlam programı etkileyen programın tarihçesi, amaçlar, yasalar, kurallar, organizasyonel yapı, değerler, programın finansal destekleyicileri, karar vericiler ve katılımcıların ihtiyaçları gibi tüm değişkenleri içermektedir. Düzenlemeler programın oluştuğu okul, toplum sağlığı merkezleri gibi coğrafi ve fiziksel çevredir. Değerler ise değerlendirme çalışmasının, değerlendirilmesi gerçekleştirilmiş olan programın ya da politikacıların, paydaşların veya değerlendiricilerin faaliyetlerini etkileme düzeyindeki önemlilik derecesi ile ilgili iken; hesap verilebilirlik değerlendirme kaynaklarının etkili ve verimli kullanımı olarak tanımlanmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012).

- ***Doğruluk Standartları***

Doğruluk standartları değerlendirilen programın bağlamı ile değerlendirmenin planlama, uygulama ve sonuçlarının değerlendirilmesi süreçlerindeki hataların ve üstünlüklerin açıkça ortaya konulmasını sağlar (Stufflebeam ve Shinkfield, 1987). Dikson (2011) bu standartları kısaca değerlendirme çalışmasının yönteminin, bulgularının ve önerilerinin doğruluğuna dayalı olan standartlar olarak tanımlamaktadır. Değerlendirme çalışmasının doğruluk derecesi

hakkında karar vermede farklı bakış açılarına ve deneyimlere sahip olan değerlendirme katılımcılarının görüşlerine de yer verilir. Güvenilir ve sağlam bir değerlendirme ancak katılımcıların değerlendirme süreci ve ürünler hakkında doğru bir yargıya varmaları ile gerçekleştirilebilir. Bu nedenle değerlendirme çalışmasının doğruluğu hakkında karar verme işleminin daha kolay olması için değerlendiriciler ile değerlendirme çalışmasının sonuçlarını kullanacak olanlar arasında etkili bir iletişimin sağlanması önemli olmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012).

Bir program değerlendirme çalışması değerlendirilirken çalışmada var olması istenilen doğruluk standartları şunlar olmaktadır: Değerlendirme sonuçlarının ve kararlarının açıkça gerekçelendirilmesi, elde edilen bulguların geçerli, güvenilir ve tutarlı olması, bilginin geçerli ve güvenilir olması, değerlendirilen programın ve bağlamın açıkça ve ayrıntılı olarak sunulması, değerlendirme verilerinin sistematik olarak toplanması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi, değerlendirmenin yürütülmesinde ve verilerin analizinde uygun yöntem ve analizlerin kullanılması, verilerin analizinden yorumlanmasına, sonuçların ortaya konulmasından program hakkında yargıya varılmasına kadar olan tüm sürecin açık ve eksiksiz bir şekilde sunulmasıdır (Yarbrough ve diğerleri, 2010). Bu bağlamda program değerlendirme çalışmalarında değerlendirme sorularına odaklanılmalı, elde edilen sonuçları desteklemek için yeterli kanıtlar sunulmalı, değerlendiriciler değerlendirme amaçlarını karşılayıcı geçerli bilgileri toplama, uygun şekilde kaydetme ve elde edilen bilgileri nasıl analiz edilip yorumlayacakları konularında yeterli bilgiye sahip olmalıdırlar. Değerlendirmede kullanılacak ölçme araçlarının güvenirliği ve bu güvenirliği etkileyebilecek etmenler tanımlanmalıdır. Değerlendirilen program ile ilgili farklı kaynaklardan birden çok yöntem ve ölçme aracı kullanılarak bilgi toplanmalı, değerlendirmede kullanılan ölme araçlarına raporda yer verilmelidir. Veri analizleri ve yorumlar raporda, uygunluğuna göre grafik ve tablolarla açık ve anlaşılır biçimde sunulmalıdır (Chen, Kang ve Guo, 2020).

Doğruluk standartlarında değerlendirme sürecinin ve ürünlerinin doğruluğunu olumsuz yönde etkileyebilecek olan sınırlılıklar da dikkate alınır. Değerlendirme çalışmasının tanımları, sonuçları ve kararları arasındaki tutarsızlıklar, bilgide ve değerlendirici ile kullanıcılar arasındaki iletişimde oluşabilecek yanlış anlaşılmalar, önyargılar ve değerlendirmenin kesintiye uğramasına neden olabilecek bozuşmalar, paylaşımcıların farklı bakış açıları, ön bilgileri ve deneyimleri nedeniyle değerlendirme sonuçların yanlış yorumlanmasından kaynaklanan yanlış anlamalar olabilir. Doğruluk standartları bu sınırlılıkların nasıl en aza indirgenebileceği konusunda da yardımcı olmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012).

- Uygunluk Standartları

Bir program değerlendirme çalışmasının ne kadar yasal, etik, adil ve kabul edilebilir olduğunu belirlemede kullanılan standartlardır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012; Yarbrough ve diğerleri, 2010). Değerlendirmede etik normlar ise program değerlendirme çalışmasındaki işbirliğini, katılımcıların haklarını ve sonuçların doğruluğunu garanti eden açık taahhütlerle ilgilidir (Stufflebeam ve Shinkfield, 1987).

Bir program değerlendirme çalışması değerlendirilirken çalışmada var olması istenilen uygunluk standartları şunlar olmaktadır: Değerlendirme çalışmalarının katılımcılara ve topluma karşı duyarlı olması, insan haklarına ve bu bağlamda katılımcıların haklarına saygılı olması, adil ve anlaşılır gerçekleştirilmesi, şeffaf, açık ve anlaşılır olması, çıkar çatışmaları içermemesi ve mali sorumluluğunun bilincinde gerçekleştirilmesidir (Yarbrough ve diğerleri, 2010). Bu bağlamda program değerlendirme çalışmalarında katılımcılara program değerlendirme çalışmasının hizmet odaklı ve onların ihtiyaçlarına dönük olduğu anlatılmalı, değerlendirme çalışması sonucunda programın üstünlükleri, zayıflıkları, istenen ve istenmeyen sonuçları açık ve adil bir şekilde sunulmalı, değerlendirmenin bulguları, sınırlılıkları ve sonuçları tam olarak tanımlanmalı ve katılımcılarla paylaşılmalı, değerlendirmeyi tehlikeye atabilecek var olan ya da var olabileceği düşünülen çıkar çatışmaları açık ve dürüst bir şekilde tanımlanmalı, değerlendirme çalışmasının bütçesi hazırlanmalıdır (Chen, Kang ve Guo, 2020; Yarbrough ve diğerleri, 2010).

Fitzpatrick ve diğerleri (2012) ise uygunluk standartlarını etiklik, yasallık ve profesyonellik olmak üzere üç ana başlık altında sınıflandırmaktadırlar. Etiklik, değerlendirme sürecinin farklı aşamalarında vazgeçilemez hakların öncelikli düşünülmesini sağlamak, değerlendirme sürecinde farklı ve uygun toplumsal değerleri, alışkanlıkları ve davranışları, ülkenin ve dünyanın örtük ve açık beklentilerini dikkat almak ile ilgilidir. Değerlendirmede yasallık, insanlar, toplumlar ve uluslar arasındaki davranışların nasıl olması gerektiğini belirleyen ve yöneten kurallar ile yasaları içerir. Değerlendiriciler, değerlendirme çalışmalarının değerlendirmenin gerçekleştirildiği yerin yerel, eyalet ve federal düzenlemeleri ve yasaları ile tutarlı olmasını sağlamalıdırlar. Değerlendirmede profesyonellik ise değerlendiricinin değerlendirme sürecinde ve uygulamalarındaki görevleri ile ilgilidir. Değerlendiricilerin değerlendirmenin hedef kitlesinin ve katılımcılarının haklarını korumak ya da değerlendirmenin maliyeti hakkında hesap verme ve sorumluluk alma gibi zorunlulukları vardır.

- Yararlılık Standartları

Yararlılık standartları, değerlendirme süreçlerinin ve sonuçlarının katılımcıların ihtiyaçlarını karşılamadaki yeterliliği ve katılımcıların bu konudaki görüşleri ile ilgilidir (Dickson, 2011; NMCA, 2020).

Bir program değerlendirme çalışması değerlendirilirken çalışmada var olması istenilen yararlılık standartları şunlar olmaktadır: Değerlendiren programda değerlendiricinin güvenilir olması, katılımcıların dikkate alınması, katılımcı ihtiyaçlarına uygun değerlendirme amaçlarının belirlenmesi, bireysel ve kültürel değerlerin açık ve net ifade edilmesi, paydaşların ihtiyaçlarına yanıt olacak bilgiler sunulması, katılımcıların amaçlanan tutum, davranış ve yeterliklerinin yorumlanmasını sağlayacak anlamlı etkinliklerin uygulanması, programda amaçlanan ürünlere ulaşılması, değerlendirmenin katılımcıları ile zamanında ve uygun iletişimin sağlanması ve değerlendirme sonuçlarının raporlanması, değerlendirme çalışmasının sonuçları ve etkisinin ortaya konmasıdır (Yarbrough ve diğerleri, 2010). Bir değerlendirme çalışmasının yararlılık standartlarını karşılayabilmesinde değerlendiricinin çalışmayı gerçekleştirirken adil olması, değerlendirme sürecinde katılımcıların görüşlerini dikkate alması ve değerlendirme sürecinin her bir aşamasının onlar tarafından anlaşılmasını sağlaması önemli olmaktadır. Değerlendirme çalışmasının amaçlarının katılımcıların ihtiyaçları ve isteklerine dönük olması, elde edilen bilgilerin programı değerlendirmede yeterli olması gerekmektedir. Değerlendirme raporu da açık, şeffaf ve somut olmalıdır (Chen, Kang ve Guo, 2020).

Fitzpatrick ve diğerleri (2012) de bir değerlendirme çalışmasının bu standartları karşılayabilmesi için hedef kitlenin ya da değerlendirmenin finansal sorumlularının ihtiyaçlarına odaklanılması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısı ile değerlendirme bulgularının da bu ihtiyaçlara cevap verici olması gerekir. Değerlendirmenin ihtiyaçları çeşitlilik göstermekle birlikte genel olarak bu ihtiyaçlar, program değerlendirilmeye hazır mı? program belirlenmiş olan amaçları karşılıyor mu? programın bağlamı girdileri ve süreci, ürünleri ve sonuçları nasıl etkiliyor? beklenilen program ile uygulanan programın performansı arasındaki fark nedir? soruları sorularak açığa çıkarılabilir. Bununla birlikte bir programın değerlendirilmesinde programın kullanıcılarının programın yapısı, kullanılan materyaller, stratejiler, ulaşılabilirlik, uygunluk ve kapsamlılık özellikleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olmalarına yardımcı olmalıdır. Bu bağlamda değerlendiriciler katılımcıların, amaçların açıkça belirlenmesinde, amaca ilişkin soruların geliştirilmesinde, bilgi kaynaklarının tanımlanmasında ve uygun veri toplama araçlarının seçiminde, bilginin toplanmasında ve analiz edilmesinde, elde edilen bilgilerin anlamlı

olarak ifade edilmesinde, yorumlanmasında ve kararların oluşturulmasında, bulgulara dayalı olarak en uygun kararların ya da değişikliklerin neler olması gerektiğinin belirlenmesinde değerlendirme sürecinde yer almasını sağlanmalıdır. Değerlendirmenin kullanıcıları yanında programdan doğrudan ve dolaylı olarak etkilenen birey ya da kurumların da ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.

- Hesap Verilebilirlik Standartları

Bu standartlar JSCEE tarafından değerlendirme standartlarına en son güncellemede başka bir deyişle 2011 yılında eklenmiştir. Hesap verilebilirlik standartları değerlendirmede yeterlik dokümanın kullanımına ve program değerlendiricilerin değerlendirme süreci ve ürünlere ilişkin iyileştirme ve hesap verebilirliklerine odaklanır (Yarbrough ve diğerleri, 2010).

Bir program değerlendirme çalışması değerlendirilirken çalışmada var olması istenilen yararlılık standartları şunlar olmaktadır: Değerlendirme amaçlarının, uygulanan tasarımların, prosedürlerin, verilerin ve sonuçların tam olarak belgelendirilmesi, değerlendiricilerin içsel ve dışsal meta-değerlendirme ölçütlerini kullanarak programın hem iç hem de dış değerlendiriciler tarafından değerlendirilmesini teşvik etmeleridir (Yarbrough ve diğerleri, 2010). Bir değerlendirme çalışmasının hesap verilebilirlik standartlarını karşılayabilmesinde değerlendirici değerlendirme sürecinde bir değerlendirme modeli kullanmalı ve bu süreci kayıt altına almalı, değerlendirme raporunda değerlendirme verilerinin toplanması, analizi ve bulguları arasındaki ilişkileri açıkça ortaya koymalıdır. Özel olarak görevlendirilen bir kişinin program değerlendirme bütçesini yapması, program değerlendirme süreçlerini ve ürününü değerlendirmesi sağlanabilir. Değerlendiriciler tüm program değerlendirme süreci ve ürünlerini kayıt altına almalı ve meta-değerlendiriciler için meta-değerlendirme standartlarının kullanılmasını desteklemelidirler (Chen, Kang ve Guo, 2020).

3.4 Meta-değerlendirme bütçesinin belirlenmesi ve sözleşmenin gerçekleştirilmesi

Standartlar belirlendikten sonra değerlendirici veya değerlendirme ekibi tarafından meta-değerlendirme sürecinin ana hatlarını belirlemek için bir sözleşme yapılmalıdır. Bu sözleşme katılımcıların ve değerlendiricilerin değerlendirmeden beklentilerinin neler olduğunu karşılıklı olarak bilmelerine yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte değerlendiricinin değerlendirme sürecine ilişkin oluşabilecek potansiyel bir önyargıyı açıklayabilmesi için bir platform görevi görür (Stufflebeam, 2001). Meta-değerlendirme bütçesi katılımcıların süreç içerisinde oluşabilecek ihtiyaçları da dikkate alınarak planlama

aşamasında belirlenmeli, değerlendirmenin bütçe gelir ve giderleri, değerlendirmede çalışacak (eğer varsa) personelin tahsisi ve değerlendirmenin süresi titizlikle kaydedilmelidir (Yarbrough ve diğerleri, 2010).

3.5 Değerlendirme çalışmasına ilişkin bilgilerin toplanması ve analizi

Değerlendirilmesi yapılacak olan program değerlendirme çalışması/çalışmaları için öncelikle bu çalışmalarda var olan bilgilerin toplanması ve gözden geçirilmesi gerekmektedir. Meta-değerlendirmenin yapılabilmesi için bu çalışmalardaki mevcut bilgiler yeterli olduğunda yeni bilgilerin toplanması için gerçekleştirilecek işlemler gereksiz ve israfa neden olmaktadır. Ancak mevcut bilgilerin yeterli olmadığı durumlarda değerlendirme çalışmalarına ilişkin gözlemler, araştırmalar ve görüşmeler yapılarak ihtiyaç duyulan yeni bilgiler toplanmalıdır (Shanahan, 2014; Stufflebeam, 2001). Verilerin analizinde niceliksel ve niteliksel analizler kullanılabilir. Elde edilen verilerin açık ve anlaşılır sunulması önemlidir. Bu nedenle elde edilen bulguların sunumunda tablo ve grafik gibi farklı görsel sunumlar da kullanılmalıdır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012; Stufflebeam, 2001). Bustelo (2001) meta-değerlendirmede doğru ve nitelikli bulguların elde edilebilmesi için bulgular, yorumlar, yargılar ve öneriler arasında bir tutarlılık olmasının, elde edilen bulguların değerlendirme çalışması ile ilgili, güvenilir, yeterli, güncel ve temsil gücü olmasının, değerlendirme kriterlerine göre değerlendirilerek bir yargıya varılmasının ve sonuçlara göre gerekli ise değerlendirme çalışmasına katkı sağlayacak önerilerde bulunulmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Meta-değerlendirme çalışmalarından elde edilen tüm bulgular ve sonuçlar kanıtları ile birlikte sunulmalıdır. Stufflebeam (2001) böyle bir yaklaşım ile sadece o meta-değerlendirme çalışmasındaki bulguların güvenilirliğinin sağlanmadığını aynı zamanda daha sonraki yıllarda gerçekleştirilecek meta-değerlendirmenin yeniden gözden geçirilmesini ve incelenmesini de kolaylaştırdığını belirtmektedir.

3.6 Değerlendirme çalışmasına ilişkin bilgilerin standartlar ile karşılaştırılması

Program değerlendirme çalışması hakkında bir yargıya varabilmek için elde edilen verilerin önceden belirlenmiş olan standartlarla ya da diğer ölçütler ile karşılaştırılması gerekir. Standartlara dayalı yönergelerin ve kontrol listelerinin oluşturulması değerlendirme çalışmalarının tasarımının ve süreçlerinin açık ve sistematik olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu kontrol listeleri ile hem programların güçlü ve zayıf yönleri hem de kalitesi belirlenebilmektedir

(Shanahan, 2014). Program değerlendirme çalışmalarının değerlendirilmesinde meta-değerlendirme standartları dikkate alınarak hazırlanmış farklı kontrol listeleri kullanılabilir (Hedler ve Gibram, 2009; Scriven, 2015; Sinhindawong, Lawthong ve Kanjanawasee, 2010). Bununla birlikte alanyazında en fazla kullanılan ölçme aracının Stufflebeam (2012)'e ait olduğunu söylemek mümkündür. Stufflebeam (2012) JCSEE'nin belirttiği uygunluk, yararlılık, uygulanabilirlik, doğruluk ve hesap verilebilirlik temel standartlarını dikkate alarak 30 alt standart ve bu standartların göstergesi olarak toplam 150 madde belirlemiştir (Stufflebeam, 2012; Sturges & Howley, 2016). Stufflebeam (2012)'in kontrol listesinden örnek bir bölüm Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Program Değerlendirmenin Özeti Metadeğerlendirme Kontrol Listesi'nden Alıntılar*

Yararlılık Standartlarını Karşılayabilmesi İçin Bir Program Değerlendirme,
.....
U5 İlgili Bilgiler
☐Farklı bakış açılarını belirlemek için paydaşlarla görüşmeli
☐En önemli sorulara öncelik vermeli
☐Değerlendirme sırasında soru eklemek için esneklik sağlamalı
☐Paydaşların en önemli ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli bilgi edinmeli
☐Programın uygunluğu ve değerini ölçmek için yeterli bilgiyi içermeli
☐9-10 Mükemmel ☐7-8 Çok iyi ☐5-6 İyi ☐3-4 Fena değil ☐1-2 Zayıf
.....
Uygulanabilirlik Standartlarını Karşılayabilmesi İçin Bir Program Değerlendirme,
.....
F2 Pratik Prosedürler
☐Bilgi gereksinimlerine uygun araştırma yöntem ve ölçme araçlarını kullanmalı
☐Veri yükünü en aza indirmeli
☐Yetkili ve yeterli personeli çalıştırmalı
☐Uygulanacak prosedürlerde sınırlılıkları dikkate almalı
☐Gerçekçi bir değerlendirme takvimi belirlemeli
☐Değerlendirmenin yürütülmesine yardımcı olmak için yerel halkın katılımını sağlamalı
☐9-10 Mükemmel ☐7-8 Çok iyi ☐5-6 İyi ☐3-4 Fena değil ☐1-2 Zayıf
.....
Uygunluk Standartlarını Karşılayabilmesi İçin Bir Program Değerlendirme,

P1 Duyarlı ve Kapsayıcı Yönlendirme

☐Hedeflenen müşterilerin ihtiyaçlarına uygun program sonuçlarını değerlendirmeli

☐Değerlendirme sürecini paydaşlar için açık ve anlaşılır gerçekleştirmeli

☐Programı geliştirmek için güçlü yönlerini ortaya koymalı

☐Programı düzeltmek için zayıf yönlerini ortaya koymalı

☐9-10 Mükemmel ☐7-8 Çok iyi ☐5-6 İyi ☐3-4 Fena değil ☐1-2 Zayıf

.....

Doğruluk Standartlarını Karşılayabilmesi İçin Bir Program Değerlendirme,

.....

A8 İletişim ve Raporlaştırma

☐Raporu kasıtlı ve kasıtsız çarpıtmalardan korumalı

☐Tüm paydaş grupların bakış açılarına yer vermeli

☐Alternatif akla yatkın, mantıklı olan sonuçları sunmalı

☐Önyargıları kontrol etmek için atılan adımları açıklamalı

☐Bulgular halka ve paydaşlara açık olarak sunulmalı

☐9-10 Mükemmel ☐7-8 Çok iyi ☐5-6 İyi ☐3-4 Fena değil ☐1-2 Zayıf

.....

*Program evaluations summary meta evaluation checklist (based on the program evaluation standards). D. L. Stufflebeam, 2012 çalışmasından uyarlanmıştır.

Tablo 2'de görüldüğü gibi program değerlendirme çalışmasını her bir alt standardın altındaki ölçütlere göre değerlendirebilmek için Stufflebeam (2012) *"9-10 Mükemmel"den "1-2 Zayıf"a* kadar bir derecelendirme belirlemiştir. Bununla birlikte her bir ana standart için de bu derecelendirmelerin sayısını ve puan karşılığını dikkate alan bir toplam değerlendirme hesaplaması ortaya koymuştur. Tablo 3'te doğruluk standardı için sunulan değerlendirme örnek olarak gösterilmiştir.

Tablo 3. Program değerlendirme çalışmasının doğruluk standardını karşılama durumunun toplam değerlendirmesinin hesaplanması*

Doğruluk standartları değerlendirmesinin puanlaması	**Program değerlendirmenin doğruluk standartlarının karşılamadaki yeterliliği**
Mükemmel değerlendirenlerin sayısı (0-8) .....X 4=	30 (% 93)- 32: Mükemmel
Çok iyi değerlendirenlerin sayısı (0-8) .....X 3=	22 (% 68)- 29: Çok iyi
İyi değerlendirenlerin sayısı (0-8) .....X 2=	16 (% 50)- 21: İyi
Fena değil değerlendirenlerin sayısı	8 (% 25)- 15: Fena değil

(0-8) .....X 1=	
	0 (% 0)- 7: Zayıf
Toplam puan=	(Toplam puan) / 44=..... X 100 = ...

*Program evaluations summary meta evaluation checklist (based on the program evaluation standards). D. L. Stufflebeam, 2012 çalışmasından uyarlanmıştır.

Scriven (2009) ile Helga ve Ribeiro (2009) da değerlendirme çalışmasından elde edilen bilgilerin standartlar ile karşılaştırılmasında kontrol listelerinin önemli olduğunu ancak meta-değerlendirmede değerlendirmenin bunlarla sınırlı kalmaması gerektiğini belirtmektedirler. Değerlendiriciler değerlendirme görevine yalnız bir kontrol listesinin tamamlanması olarak bakmamalıdırlar. Değerlendiricilerin bir kontrol listesinde temsil edilen ayrıntılara girmeden önce, değerlendirmenin altında yatan varsayımlar hakkında geniş, bütünsel ve eleştirel düşünmeleri gerekir (Scriven, 2009). Helga ve Ribeiro (2009) da meta-değerlendirme çalışmalarında nitel analiz yaklaşımları kullanılarak değerlendirmenin kalitesine ilişkin daha bütünsel bir bakış açısı ile yaklaşılabileceğini ve bunun özellikle karmaşık bağlamlardaki program değerlendirme çalışmalarında çok önemli olduğunu vurgulamaktadır.

3.7 Elde edilen meta-değerlendirme bulgularının raporlaştırılması ve önerilerde bulunulması

Meta-değerlendirme süresince tipik raporlar meta-değerlendirme planına, ara değerlendirmenin önemli yönlerine ve nihai değerlendirmeye dönük hazırlanmış raporlardır. Raporlar genellikle bir özet, destekleyici kanıtlar veya Powerpoint sunumu, uzun kapsamlı bir rapor ve değerlendirmenin teknik sürecine ilişkin eklerden oluşur (Stufflebeam, 2001). Değerlendirme raporları zamanlama, uzunluk, içerik ve dil yönünden hedef kitlenin beklentileri ve gereksinimleriyle örtüşmelidir. Bazı raporlar teknik ya da resmi dokümanlar olarak; bazıları ise resmi olmayan notlar, sözlü sunumlar, tartışmalar ya da toplantılar şeklinde olabilir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012). Tüm analizler tamamlandıktan ve değerlendirmenin esasına ilişkin kararlar alındıktan sonra önerilerde bulunulmalı ya da yeni bir değerlendirme modeli önerilmelidir. Düzey belirleyici bir meta-değerlendirme yapılıyorsa değerlendirici genellikle değerlendirmenin neden yeterli bir kalite düzeyinde olup olmadığı hakkında bilgi sağlar. Biçimlendirici meta-değerlendirme yapıldıysa değerlendirmenin güçlü ve zayıf yönleri tanımlanır ve bulguların nasıl uygulanacağına dair önerilerde bulunulur (Shanahan, 2014).

4. Sonuç

Genel olarak değerlendirmenin değerlendirilmesi dolaylı olarak da değerlendiricilerin değerlendirilmesi olarak tanımlanan meta-

değerlendirme eğitimde pek çok alanda kullanılmaktadır. Bir eğitim kurumu, eğitim programı, eğitim süreci, öğretmen ya da öğrenci değerlendirmelerinin değerlendirilmesi bunlardan en sık karşılaşılanlarıdır. Program değerlendirme süreci açısından meta-değerlendirme, değerlendirme amaç ve soruları ile değerlendirme yönteminin uygunluğu ve doğruluğunu, veri toplama yöntemlerinin ve toplanan verilerin konuyla ilgisi ve niteliğini, analiz ve analiz yorumlarının doğruluğu ve yeterliliğini belirlemek amacıyla kullanılır. Bununla birlikte meta-değerlendirme ile değerlendirme raporunun düzeni, yeterliği ve yararlığı ile yapılan harcamaların kabul edilebilirliğini belirlemek için değerlendirmenin ne kadar iyi yürütüldüğü ve ne kadar ekonomik olduğu da değerlendirilir.

Meta-değerlendirmeler değerlendirmenin rolüne göre biçimlendirici ve düzey belirleyici; değerlendirilecek içeriğe veya program öğesine göre tasarım, süreç ya da sonuç değerlendirmesi; değerlendirmenin zamanına göre ise planlanan ve sonuçlandırılan değerlendirme olarak sınıflandırılabilmektedir. Meta-değerlendirme iç değerlendiriciler ya da dış değerlendiriciler tarafından yapılabilir. İç değerlendirici programın değerlendirmesini yapan kişi olurken; dış değerlendiriciler tüketiciler veya değerlendirme uzmanları olabilir.

Hangi meta-değerlendirme türü kullanılırsa kullanılsın ya da kim tarafından gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin bir meta-değerlendirme sürecinde dikkate alınması gereken işlem basamakları bulunmaktadır. Bunlar meta-değerlendirici ve meta-değerlendirme türü belirlendikten sonra meta-değerlendirme standartlarının belirlenmesi, meta-değerlendirme bütçesinin belirlenmesi ve sözleşmenin gerçekleştirilmesi, değerlendirme çalışmasına ilişkin bilgilerin toplanması ve analizi, değerlendirme çalışmasına ilişkin bilgilerin standartlar ile karşılaştırılması ile elde edilen meta-değerlendirme bulgularının raporlaştırılması ve önerilerde bulunulmasıdır. Metadeğerlendirmenin de bir değerlendirme türü olması nedeni ile sürecin aşamalarının pek çoğu değerlendirme sürecinin aşamaları ile benzerdir. Meta-değerlendirmeyi diğer değerlendirme türlerinden ayıran en önemli basamaklarından birinin ise standartların belirlenmesi ve bu standartlara göre değerlendirmelerinin yapılması olduğu söylenebilir. Bu standartlar program değerlendirme çalışmasının uygunluğu, uygulanabilirliği, doğruluğu, yararlılığı ve hesap verilebilirliği olmaktadır.

Kaynaklar

Bustelo, M. (2002). Metaevaluation as a tool for the improvement and development of the evaluation function in public administrations. In

European Evaluation Society Conference (1–15). https://evaluation canada.ca/distribution/20021010_bustelo_maria.pdf

Chen, Y. ,Kang, J. ve Guo, C. (2020). The construction of meta-evaluation indicators of Taiwan's university program evaluation: JCSEE program evaluation standards as a framework. *International Journal of Humanities, Arts and Social Sciences, 6*(1), 10-24.

Cooksy, L.J. ve Caracelli, V.J. (2005). Quality, Context, And Use: Issues İn Achieving The Goals Of Metaevaluation, *American Journal Of Evaluation*, 26- 31

Dickson, R. (2011). Conduct of a meta review of programme evaluations: A case study of the SEARCH program. Lancaster Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Bölümü, İngiltere.

Fitzpatrick J., Sanders, J. ve Worthen, B. (2012). *Program Evaluation*, 4.Baskı, Upper Saddle River, NJ, Londra: Pearson Education.

Hanssen, C. E., Lawrenz, F. ve Dunet, D.O. (2008). Concurrent Meta-Evaluation: A Critique, A*merican Journal Of Evaluation, 29*, 572-583.

Harvey, L., & Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education, 16*(1), 3–36. https://doi.org/10.1080/13538321003679457.

Hedler, H. ve Gibram, N. (2009). The contribution of metaevaluation to program evaluation: Proposition of a Model, *Journal of MultiDisciplinary Evaluation, 6*(12), 209-223.

Helga, H., & Ribeiro, N. G. (2009). The contribution of meta-evaluation to program evaluation: Proposition of a model. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation, 6*(12), 210–223.

Jacob, S. (2015). Conducting quality evaluations: Four generations of meta-evaluation. *SpazioFilosofico,* 3, 165-175.

NMAC- National Minority Aids Council (2020). *Program evaluation.* http://www.nmac.org/pdf/program%20evalution.pdf

Remr, J (2009). Možnosti a limity využití principu meta-evaluace ve společensko-vědním výzkumu [Sosyal bilim araştırmalarında metadeğerledirme ilkelerini kullanma olanakları ve sınırlılıkları]. Praha: FSV UK.

Rossi, P. H., Lipsey M. W. & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A Systematic Approach.* (7.baskı). London: SAGE Yayıncılık.

Scriven, M. (2009). Meta-evaluation revisited. *Journal of Multidisciplinary Evaluation, 6*(11), 3-8.

Scriven, M. (2015). *Evaluating evaluations: A meta-evaluation checklist.* 6.baskı. https://www.alnap.org/help-library/evaluating-evaluations-a-meta-evaluation-checklist

Shanahan, K. A. (2014). *Metaevaluation of a university teacher education assessment system*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Louisville Üniversitesi Yönetim, Temeller ve İnsan Kaynakları Eğitimi, Kentucky, Amerika. https://doi.org/10.18297/etd/1311

Sinjindawong, S., Lawthong, N. ve Kanjanawasee, S. (2010). The development and application of the meta-evaluation standards for Thai higher education institutions. *Research in Higher Education Journal,*http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.629.3366&rep=rep1&type=pdf

Stufflebeam, D. (2001). The Metaevaluation Imperative, *American Journal Of Evaluation*, 22:183-209.

Stufflebeam, D. L. (2012). *Program evaluations summary meta evaluation checklist (based on the program evaluation standards).* https://bit.ly/3i6VJIe

Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation: Theory, Models, and Applications.* San Francisco: John Wiley and Sons, Inc.

Sturges, K. M., & Howley, C. (2016). Responsive meta-evaluation. *American Journal of Evaluation*, *38*(1), 126–137. https://doi.org/10.1177/1098214016630405

Wingate, L. A. (2009). *The program evaluation standards applied for metaevaluation purposes: Investigating interrater reliability and implications for use.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Western Michigan University, Amerika. http://search.proquest.com/docview/305029057?accountid=14665.

Woodside, A. G., & Sakai, M. Y. (2001). Metaevaluation of performance audits of government tourism-marketing programs. *Journal of Travel Research*, *39*, 369-379, http://jtr.sagepub.com/cgi/content/abstrac t/39/4/369.

Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., ve Caruthers, F. A. (2010). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

BÖLÜM XVI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN BEKLENTİLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Meltem GÖKDAĞ BALTAOĞLU

Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye
e- mail: meltem.gokdag@gmail.com, Orcid no:0000 0002 2235 8607

Giriş

Öğretmen beklentilerinin araştırma konusu olarak incelenmeye başlaması 50 yıldan fazla bir süreci oluşturmaktadır. İlk kez Rosenthal ve Jacobson (1968) tarafından yapılan ve kendini gerçekleştiren kehanet olarak da bilinen araştırma ile öğretmen beklentisi konusu dikkat çekmeye başlamıştır. Rosental ve Jacopson'ın yapmış oldukları deneyde, öğretmenin olumlu beklenti geliştirdiği öğrencilerin zihinsel kazanımlar elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç konu üzerindeki önem ve ilginin devam etmesini sağlamıştır. Öğretmen beklentisine yönelik belli bir tanımdan söz edilmemekle birlikte öğretmenlerin öğrencilerin gelecekte oluşturacakları davranışları ya da akademik başarılarına yönelik tahminleri olarak tanımlanabilir.

Öğretmen beklentisi konusu farklı boyutlarıyla ele alınmaktadır. Bu boyutlardan biri, öğretmen beklentilerinin öğrenciyi bilişsel açıdan nasıl etkilediği ile ilgilidir. Öğretmenler önce beklentileri oluşturup daha sonra bu beklentilerini olumlu ya da olumsuz yönde destekleyecek şekilde davranış sergilerler. Öğrencilerin ise bu davranışlar sonunda akademik başarılarının olumlu ya da olumsuz olarak etkilendikleri görülmektedir. Öğrencilerin zihinsel yeterliklerine yönelik öğretmen algıları, öğretmenlerin o öğrencilere farklı tutum ve yaklaşım göstermesi sebebiyle öğrenci başarısını artırdığı ya da tam tersi bir durum meydana getirdiğini kanıtlar niteliktedir (Cotton, 1989; Jussim ve Harber, 2005). Öğretmenler beklenti geliştirirken temelsiz bir beklenti yani öğrencinin yetenekleriyle ilgili olmayan ya da doğal gerçekçi bir beklenti geliştirebilirler. Temelsiz beklenti geliştiren öğretmenler Rosenthal ve Jacobson'ın yapmış oldukları araştırma bulguları gibi sonuçlanabilir. Öğretmenlerin doğal, gerçekçi beklenti geliştirmesi ise besleyici etki adı ile de adlandırılan öğrencinin mevcut akademik başarısını olduğu gibi devam ettirir (Woolfolk, 2015).

Öğretmen beklentileri ile ilgili bir başka boyut ise bu beklentilerin öğrencilere nasıl gösterildikleriyle ilgilidir. Eğer öğretmen olumsuz beklenti içinde ise bunu öğrencisine genellikle daha sabırsız olarak yansıtmaktadır. Öğrencilerinin yanıtını bilemeyeceklerini düşündükleri için soruyu yanıtlama zamanını az tutmaları, soruyu yanıtlamasına yardımcı olmak yerine bilemedikleri zaman hemen doğru yanıtı vermeleri ya da başka öğrenciye söz hakkı tanımaları, başarısız oldukları zaman

eleştirip başarılarını görmezden gelmeleri ya da fazla önemsememeleri, daha az öğrenci ile etkileşime girmeleri, daha az söz hakkı vermeleri, daha az dost ilişkisi kurma ya da göz iletişimi kurmaları sayılabilir. Öğrenciler öğretmenlerin bilerek ya da bilmeyerek sergiledikleri bu davranışlardan olumsuz etkilenerek genellikle derse karşı ilgisini ve güdüsünü kaybetme, dersi dinlememe, okula devam etmek istememe ve ya sınıf içi disiplin sorunları oluşturma gibi davranışlar sergilemektedirler.

Öğretmen beklentilerinin kaynağı ise beklenti ile ilgili yapılan araştırmaların bir başka boyutudur. Beklentinin kaynağını bilmek, olumsuz öğretmen beklentilerinden öğrencilerin zarar görmesini engelleme, olumlu öğretmen beklentilerinin neler olduğunu belirleme ve olumlu beklenti geliştirme açısından önemlidir. Öğretmen beklentilerinin pek çok kaynağı vardır. Bunlar, zeka, cinsiyet, öğrencinin ismi, fiziksel çekicilik, öğrenci hakkındaki raporlar, sosyo ekonomik statü, sınıf ve ırk, öğrencinin davranışları vb sayılabilir (Açıkgöz, 1996; Jussim, Smith, Madon ve Palumbo, 1998; Bruns, McFall, McFall, Persinger ve Vostal, 2000; Woolfolk, 2015). Bu özelliklere bakıldığında öğretmen beklentilerinin öğrenci özelliklerinden etkilendiğini söylemek mümkündür. İlkokulda özellikle kız çocuklarının duygularını daha iyi ifade etmesi, çevresinde arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle daha fazla olumlu ilişkiler kurmasında olduğu gibi öğretmenlerin beğendiği isimlerdeki öğrencilerin isimlerini daha çok seslendirdiği, daha fazla söz hakkı verdiği (Özkal, Kılıç ve Yıldız, 2002) ve öğrencilerin de bu durumdan olumlu olarak yararlanmalarından hareketle bu özelliklerin sadece akademik başarı üzerinde değil de aynı zamanda öğrencinin sosyal/kişilik gelişimi üzerinde de etkisi ortadadır.

Öğretmen beklentilerinin öğrenci özelliklerinden etkilenmesinin yanında öğretmenin kişilik özelliklerinin gelişmiş olması, öz yeterliği, meslek bilgisi, daha çok öğrenci merkezli yaklaşımları benimseyen ve her öğrencinin başaracağına inanan bir öğretmenin bu değişkenlerden az etkileneceği söylenebilir.

Bununla beraber sınıfın büyüklüğü, konunun zorluğu ya da kolaylığı, programın yoğunluğu gibi bağlam değişkenleri de öğretmen beklentilerini etkileyebilir. Kısaca öğretmen beklentilerini öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri ve bağlam değişkenlerine kadar pek çok etkenin olduğunu söylemek mümkündür (Açıkgöz,1996:86).

Öğretmen beklentisi konusu yurt dışında alanyazında sayısız araştırma ile kendisine yer edinme ve güncelliğini korumaya çalışmasına rağmen, (Gentrup, Lorenz, Kristen ve Kogan, 2020; Rubie-Davies, 2010; Jussim, Eccles ve Madon, 1996; Jussim vd., 1998; Hinnant, O'Brien ve Ghazarian, 2009; Gentrup, Lorenz, Kristen ve Kogan, 2020) konuya ilgi duyan araştırmacılar tarafından teori ve pratikte hak ettiği değere yeterince sahip

olmadığı sıkça dile getirilmektedir. Ülkemizdeki duruma bakıldığında ise öğretmen beklentisinin kavram olarak henüz yerleşmediği, yanlış ifade edildiği ve de ne yazık ki pek çok öğretmenin ve öğretmen adayının konu hakkında bir fikrinin bulunmadığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bireyin öğrenim hayatına başladığı andan itibaren özellikle ilkokul çağlarında karşılaştığı öğretmenin öğrencilerin yaşamlarında akademik başarı, benlik saygısı, sosyal gelişimi vb açıdan olumlu ya da olumsuz bir iz bıraktığı düşünüldüğünde, ülkemizde bu konudaki alan yazın çalışmalarının sadece nicel açıdan bile oldukça yetersiz olması eğitim sistemimiz açısından bir kayıptır. (Açıkgöz, 1996; Özkal, Kılıç ve Yıldız, 2002; Öztürk, Şahin ve Koç, 2002; Öztürk, Koç ve Şahin, 2002; Güngör Kılıç, 2000; Gürşimşek, 1999; Hançerli, 2019; Tatar, 2005).

Bireyin öğrenmeye olan tutumu ve öğrenim yaşantılarına etkisi göz önüne alındığında konunun öneminin vurgulanmasının ve araştırma sayısının artmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleğini yapmaya aday olan bireylerin bu konudaki görüşlerinin alınması konunun vurgulanması ve benzer bir çalışmaya rastlanılmamış olmasından dolayı önem taşıdığı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen beklentisi konusunu farklı boyutlarıyla ele alınıyor olması, yani, beklentinin kaynağı, öğretmenin beklentisini öğrenciye olumlu ya da olumsuz nasıl yansıttıkları ve öğrencilerin olumlu ya da olumsuz öğretmen beklentilerinden nasıl etkilendikleri araştırmanın güçlü tarafları arasında yer almaktadır.

Bu araştırmada da öğrencinin hem akademik başarı hem de sosyal/kişilik gelişiminde önemli rol oynadığı düşünülen öğretmen beklentilerinin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, beklentilerin kaynağının neler olduğunun belirlenmesi ve öğretmen beklentilerinin olumlu ya da olumsuz olarak öğrenciye nasıl yansıtıldığı ve öğrencilerin bu durumdan olumlu ya da olumsuz nasıl etkilendiğini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmen beklentilerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırma temel nitel araştırma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir (Merriam, 2015).

Çalışma Grubu

2019-2020 öğretim yılı güz döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde açılan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan ve gönüllülük esasına göre görüşlerine başvurulan İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalın' da öğrenim gören 75 öğretmen

adayı ile gerçekleştirilmiştir. Bir anket öğretmen adayının soruları rastgele yanıtlaması sebebiyle değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmaya 74 öğretmen adayı katılmıştır. Ankette her hangi bir kişisel bilgi yer almamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler açık uçlu anket aracılığıyla toplanmıştır. Bu ankette öğretmen adaylarının öğretmen beklentilerine yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik 5 soruya yer verilmiştir. Açık uçlu ankette yer alan sorular eğitim bilimleri alanında çalışan üç uzmanın görüşüne sunulmuş, araştırmanın amacına uygun olup olmadığı, açık, anlaşılır ve uygulanabilir olma durumuna yönelik görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşlerine göre ifade ediliş biçimlerinde düzenlemeler yapılmıştır. Bu sorular, 1. Kendi deneyimlerinizi düşünerek şimdiye kadar karşılaştığınız öğretmenlerin öğrencilerine tavır ve davranışlarını etkileyen nedenler neler olabilir? 2. Öğretmenler öğrencilerine yönelik olumlu düşüncelere sahiplerse bunu öğrencilerine nasıl yansıtırlar? 3. Öğretmenler öğrencilerine yönelik olumsuz düşüncelere sahiplerse bunu öğrencilerine nasıl yansıtırlar? 4. Öğretmeninden olumlu tutum ve davranışlar gören öğrenciler hangi duygu ve davranışları sergilerler? 5. Öğretmeninden olumsuz tutum ve davranışlar gören öğrenciler hangi duygu ve davranışları sergilerler? Biçimindedir.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada açık uçlu anket aracılığıyla toplanan veriler, içerik analizi tekniğine göre çözümlenmiştir. İçerik analizinde veriler, araştırma soruları temel alınarak verilerin analizi için çerçeve oluşturulur. Bu analizde katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılar yapılır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında, açık uçlu ankete verilen yanıtlar araştırmacılar tarafından çözümlenerek veri döküm formu oluşturulmuş, açık uçlu anket ve veri döküm formu bir uzmana verilerek yanlış ya da eksik bölümlerin kontrolü sağlanmıştır. Verilerin dökülmesi aşamasından sonra anket soruları temel alınarak ve bu soruların yanıtlarını kapsayacak seçeneklere yer verilerek veri kodlama anahtarı hazırlanmıştır. Buna göre elde edilen veriler belli temalar altında kodlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları olan öğretmen adayları için K1, K2, K3,… gibi kodlar kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların görüşlerinin sıklıkla doğrudan alıntılarla desteklenmesi yoluna gidilerek geçerlilik arttırılmıştır. Kodlama süreci araştırmacılar tarafından gerçekleştirildikten sonra alanda uzman bir kişi ile bir araya gelerek yapmış oldukları analizleri karşılaştırmış, görüş birliği ve görüş ayrılığı olan maddeleri belirlemiştir. Veri analizini sonlandırıldığı bu işlemde, araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994: 64) önerdiği güvenirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik formülüyle hesaplanan sonucun %70'in

üzerinde olması durumunda (Gay, 1987: 217; Miles ve Huberman, 1994: 64) değerlendiriciler arası güvenirliğin sağlanmış olduğu kabul edilmektedir. Bu araştırmada yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmanın güvenirliği % 98 çıkmış ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir. Kodlama anahtarına göre işlenen veriler araştırma soruları doğrultusunda doğrudan alıntılarla desteklenerek bulgular tanımlanmış ve tanımlanan bu bulgular araştırmacılar tarafından açıklanarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmen beklentilerine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada ilk olarak öğretmen adaylarının görüşlerine göre "*kendi deneyimlerinizi düşünerek şimdiye kadar karşılaştığınız öğretmenlerin öğrencilerine tavır ve davranışlarını etkileyen nedenler neler olabilir*?" sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmen adaylarının bu konuda ortaya koydukları görüşlerin temaları ve alt temaları ile bunların frekanslarına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo.1 Öğretmenlerin Öğrencilerine Olan Davranışlarını Etkileyen Etmenler

Tema /Alt Temalar	**f**
Öğrenciden kaynaklanan özellikler	
Öğrencinin anlatılan derse olan ilgisi	24
Öğrencinin öğretmenine olan tutumu	22
Öğrencinin başarı durumu	15
Öğrencinin derse katılımı	6
Öğrencinin karakteristik/kişilik özellikleri	13
Öğrencinin sınıf huzurunu bozup bozmaması/sınıf içi davranışları	11
Öğrencinin arkadaşlarıyla ilişkileri	3
Öğrencilerin cinsiyeti	2
Öğrencinin ruh hali	2
Öğrencilerin maddi durumu	1
Öğretmenin kişisel/özel hayatına yönelik özellikler	
Öğretmenin genel hayatının durumu	20

Öğrencinin öğretmen ile arasındaki bireysel ilişki (etnik köken, öğrenciye karşı duyguları/tutumu)	16
Kendi öğrenimlerindeki deneyimleri	8
Öğretmenin karakteristik özellikleri	5
Sınıf ve okul ortamı	5
Öğretmen olmasının amacı	3
Öğretmenin veli ile ilişkisi	1
Fiziksel özellikleri/ dış görünüşü	1
Meslektaşların tutum ve davranışlarından etkilenme	1
Öğretmenin mesleki becerisine yönelik özellikler	
Öğretmenin aldığı eğitim kalitesi	8
Öğretmenin mesleğini sevip sevmemesi	8
Derste kullandığı yöntem ve teknikler	3
Öğretmen özyeterliği	3
Mesleki tecrübesi	1
Bağlam değişkenleri	
Derse karşı tutum	5
Sınıfın kalabalık olması	3
Ders programının yoğunluğu	2
Ders saatleri	1

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar doğrultusunda öğretmenlerin öğrencilerine olan davranışlarının 4 ana temada toplandığı görülmektedir. Bunlar, *öğrenciden kaynaklanan özellikler, öğretmenin kişisel/özel hayatına yönelik özellikler öğretmenin mesleki becerisine yönelik özellikler ve bağlam değişkenleri* olarak sıralanabilir. *Öğrenciden kaynaklanan özellikler ana temasında* en çok tekrarlanan alt temaların öğrencinin derse karşı olan ilgisi/motivasyonu, öğrencinin öğretmenine karşı tutumu, öğrencinin başarı durumu, öğrencinin kişisel/karakteristik özellikleri yer almaktadır. Bu temada öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir. *K40" Derse istekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders daha verimli olur ve öğretmen daha olumlu tutumlar sergiler." K10 Eğer bir öğretmen bir öğrenciden saygısızlık sezerse o öğrenciye karşı daha sert davrandığını düşünüyorum" K39"Öğretmenlerin kendilerini eğlendiren öğrencilerden*

daha olumlu etkilendiğini inkar etmek mümkün değil" K5 *"derste sürekli arkadaşlarını etkileyen, sınıf ortamını bozan kişilere karşı daha farklı tavır gösterebiliyorlar"*. Öğretmen adayları dile getirdikleri bu cümlelerde öğrenci derse karşı ilgili ise öğretmenin de dersini daha ilgili işlediği, öğrencinin öğretmenine gösterdiği tutum ve davranışlar öğretmenin de öğrencisine gösterdiği tutum ve davranışları etkilediğine vurgu yapmaktadırlar. Öğrencilerin cinsiyeti, öğrencinin maddi durumu ve öğrencinin ruh hali gibi maddelerin öğretmenler üzerinde etkili olduğunu düşünen öğretmen adaylarının sayısı az olmakla birlikte bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmektedirler. *K24"Kız öğrenci bir hata yaptığında onu sadece uyarıyorken erkek öğrenciye olan tutumu biraz daha sert olabilir". K55"öğrencinin günlük hayatında karşılaştığı şeyler" K12"öğrencinin maddi durumu".* Öğretmenlerin iletişim açısından kendisini daha rahat hissettiği kız ya da erkek öğrenciye karşı davranışlarının farklı olduğu, ya da ailesinin maddi durumunun olumlu ya da olumsuz olması öğrenciye karşı tavır ve davranışlarını etkilediği belirtilmektedir.

Elde edilen sonuçların ikinci teması öğretmenin kişisel/özel hayatına yönelik özelliklerdir. Bu temada en sık tekrar edilen alt temalar öğretmenin kişisel hayat/özel sebepler, öğretmenin öğrenci ile arasındaki ilişki, kendi öğrenimlerindeki deneyimleri, öğretmenin karakteristik özellikleri, sınıf ve okul ortamını sevme olduğu görülmektedir. Bu temaya ait görüşler ise; *K31"Ben hiç bir öğretmenin dış etkiler olmadan sadece öğrencinin yaptığı hataya kızabileceğini sanmıyorum" "K32 öğretmenin kişisel hayatının ve yaşadıklarının tavır ve davranışlarında büyük etkisinin olduğunu düşünüyorum" K35"Kendi düşünceleriyle öğrencinin düşünceleri arasındaki ilişki.." K31"Belkide çocukluğundaki öğretmen ona kötü davranmıştır" K20"kibirli bir öğretmen olması", K53 "ben lisedeyken dersimize giren hocalar siz bela bir sınıfsınız bana kaldınız" tarzı cümleleri çok kullanıyorlardı", K45 "Sınıfa ısınıp ısınamaması*", *K20 "bu işi sadece para kazanmak için yapması" şeklindedir.* En az tekrarlanan cümlelerin ise, öğretmen veli ilişkisi, fiziksel özellikler/dış görünüş, meslektaşların tutum ve davranışlarından etkilenme gibi maddeler sayılabilir. Bu temada tekrarlanan maddeler göz önüne alındığında genellikle öğretmenin günlük yaşamında karşılaştığı olaylar, karakteristik özellikleri, öğrenciyle arasındaki bağ, öğrenme ortamında o güne kadar deneyimledikleri olayların tavır ve davranışlarını etkiledikleri belirtilmektedir.

Elde edilen sonuçların üçüncü teması öğretmenin mesleki becerilerinden kaynaklanan özeliklerdir. Bu temada öğrencilerin en fazla öğretmenin aldığı eğitimin kalitesi, mesleğini sevip sevmemesi, öğretmenin kullandığı yöntemler ve teknikler dile getirilmektedir. Bununla ilgili örnek öğretmen adaylarının görüşleri de şu şekilde yer

almaktadır. *K44 Öğrencinin dersin işlenişini beğenmeme.", K3" sınıfa genel olarak hakim olma konusunda bilgiyi nasıl aktaracakları konusunda zorlanıyorlardı ve bu durum bize olan davranışlarını olumsuz yönde geliştiriyordu", K33"Öğretmenlerin akademik geçmişlerinin ve sahip oldukları pedagojik bilginin onların öğrencilerine yönelik tavır ve davranışlarını belirleyen en önemli faktörler olduğunu düşünüyorum", K51"öğretmenler dersleri kendi tarzları ve beklentilerine göre tasarlayıp uyguladığında, bunu uyum sağlayamayan öğrencilere öğretmenin davranışları olumsuz bir hal alıyor".* En az tekrarlanan cümlenin öğretmenin mesleki tecrübesi *K8" kaç yıldır öğretmenlik yaptıkları*" olduğu görülmektedir. Bu temada öğretmen adayları öğretmenin meslek eğitimi süresince aldığı eğitimin kalitesinin, hem uzmanı oldukları derslerinin niteliğine, hem de öğrenci ile olan ilişkilerini belirleyen etkenler olduğunu dile getirmektedirler.

Araştırmanın 4. Teması ise, bağlam değişkenleridir. Bu temada en çok tekrarlanan cümlelerin dersin ne olduğu/derse karşı tutum ile sınıfın kalabalık olması *K40"örneğin matematik fizik gibi dersler daha ciddi iken, müzik gibi dersler daha eğlencelidir", K71 "son 2 sene dil sınıfında olduğumuz için ingilizceciler tarafından seviliyorduk" K40" çok kalabalık sınıflar öğretmenlerde gerginlik oluşturur."* iken en az tekrarlanan cümlelerin ders saatleri ve programın yoğunluğu olduğu görülmektedir. *K9"konuları yetiştirememe telaşı", K27"ders saati".* Bağlam değişkeni temasında sınıftaki öğrenci sayısı öğretmenin olumlu beklenti geliştirmesi açısından zorluk oluştururken, öğrencilerin eğlenceli bulduğu öğrenmesi daha kolay ve zevkli derslerde öğretmen beklentilerinin olumlu olabileceğine vurgu yapılmaktadır.

Araştırmanın ikincisi sorusu "*öğretmenler öğrencilerine yönelik olumlu düşüncelere sahiplerse bunu öğrencilerine nasıl yansıtırlar?"* biçimindedir ve öğretmen adaylarının bu konuda ortaya koydukları görüşler ile bunların frekanslarına ait veriler Tablo 2'de belirtilmektedir.

Tablo.2 Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik Olumlu Düşünceye Sahip Olduklarında Gösterdikleri Davranışları

Tema /Alt Temalar	**f**
İletişim	
Daha çok ilgi gösterme	29
Yüz ve vücut dili kullanma	20
Veli ile iletişim	3
Duyuşsal etmenler	
Ders dışı konularda da öğrenciye yardımcı olma	15

Arkadaş ilişkisi kurma	12
Şefkatli sevecen davranma	8
Yardım istediğinde ilgi gösterdiği öğrenciden isteme	3
Öğrencinin hayatına daha çok dokunma	2
Öğrenciyi önemseme	1
Akademik başarı desteği	
Öğrenciyi destekleme,(motive etme)	35
Hataları göz ardı etme	22
Ödüllendirme	12
Not olarak yansıtma	11
Öğrencinin fikir, istek ve önerilerini önemseme	9
Öğrencinin öğrenmesini sağlama	5
Öğrenciyi kazanmaya çalışma	1
Sınıfta özel bir yere oturtma	1
Ders işleme	
Dersleri keyifle işleme	22
Derste kullanılan yöntem	3
Derse istekli gelme	2
Ders dışı etkinlikler yapma	2

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin olumlu düşündüğü öğrencilerine olan davranışlarına yönelik görüşleri 4 ana temada toplanmaktadır. Bunlar **iletişim, duyuşsal etmenler, akademik başarı desteği, ders işleme**dir. **İletişim** temasında daha çok ilgi gösterme, yüz ve vücut dili kullanma, alt temaları en sık tekrarlanan cümleler olmaktadır. Buna karşın en az tekrarlana cümlenin ise, veli ile iletişim cümlesi olduğu görülmektedir. *K73" derslerde öğrenciye daha çok ilgi gösterirler", K71" derslerde daha çok söz hakkı verebilirler", K70" sözlü olarak öğrenci bir şey başardığında tebrik edebilir.", K66"güleryüzlü olurlar", K49" öncelikle gülen ve samimi bir görüş. Bana göre davranışlar, sözlerden daha seslidir.", K26" dersleri daha güler yüzlü daha sevgisini belli ederek anlatırlar.", K70 "ailelerine olumlu geri dönüşler", K5"öğrencilerin velileriyle devamlı iletişim sağlarlar".* Bu temada öğretmenlerin olumlu beklenti geliştirdiği öğrencilerine karşı daha çok iletişim halinde olduğu ve bunu da çeşitli yollarla gösterdiği belirtilmektedir.

İkinci tema olan **duyuşsal** tema boyutunda ise en çok tekrarlanan alt temanın, ders dışındaki konularda da bağ kurma, arkadaş ilişkisi kurma, şefkatli sevecen yaklaşma olduğu görülmektedir. Bu tema dile örnek cümleler şu şekildedir. *K26"öğrencileriyle ders dışında da etkileşime geçerler", K72" ders dışı sorularımıza ilgili ve anlayışlı davranırlar.", K69" hatta ders dışında da öğrenciyle iletişim kurup vakit geçirirler", K58" ...ders dışında hal hatır sorup sohbete açık olması öğretmenin sınıfa duyduğu samimilik göstergesidir", K51"öğrenciyle sıcak ve samimi ilişkileri olur", K37"öğrencilerine karşı daha şefkatli ve esnek olarak yansıtırlar.", K46" öğrencilerine daha anaç babaç davranırlar."*. Daha az tekrarlanan maddeler ise, öğrencinin hayatına dokunma ve öğrenciyi önemseme olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları bu konudaki görüşlerini, *K42"Sürekli ders işlemektense öğrencilerin hayatlarına dokunmayı ister ", K59"onları önemserler"* biçiminde ifade etmektedirler. Bu temada, öğretmenlerin genellikle olumlu beklenti içinde olduğu öğrencilerine karşı daha hoşgörülü, sabırlı ve yapıcı davrandıkları ve daha fazla arkadaş ilişkisi kurduklarına vurgu yapılmaktadır.

Akademik başarı desteği temasında ise en çok ifade edilen cümlelerin motive edici olma, hataları göz ardı etme, ödüllendirme, not olarak yansıtma, olduğu görülmektedir. *K66 "Sizi tahtaya çıkarıp yapamadıysanız bile yardım edip 'aferin iyi gidiyorsun' der.", K69 "öğrenciyi rencide etmek yerine yapıcı bir yaklaşımla hatalarını düzeltirler", K66 "sürekli olarak cesaretlendirici, teşvik edici, onore edici, vs. şeyler söyleyerek onları başarabileceklerine inandırırlar.", K60" öğrencilere onlara ne kadar çok güvendiğini çok başarılı olduklarını söyleyerek daha çok güdülenmelerini sağlayabilir.", K56"öğrencilerine sürekli bir şekilde pozitif geri dönütler ve onların motivasyonunu artıracak cümleler söylerler.", K69"küçük hatalarını göz ardı ederler", K55* "*öğrenciyi rencide etmek yerine yapıcı bir yaklaşımla hatalarını düzeltirler", K37" öğrencinin yaptığı hatayı tolere ederek ılımlı yaklaşırlar". K60"sınıftaki öğrencilere etkinlikler yaptırıp ödüllendirir", K38"notları bol bol verirler".* En az ifade edilen cümlenin ise, sınıfta özel bir yere oturtma olarak ifade edilebilir. *K22"onları sınıfta özel bir yere oturtma"* . Bu temada öğretmenlerin olumlu beklenti geliştirdikleri öğrencilerini başarılı olabilmeleri açısından daha fazla destekledikleri, olumlu dönütler verdikleri, ödüllendirdikleri dile getirilmektedir.

Son tema olan **ders işleme** temasının dersleri keyifle işleme en sık dile getirilen madde olurken, derse istekli gelme, ders dışı etkinlikler yapma maddeleri daha az tekrarlanan maddeler olarak görülmektedir. *K18"dersi daha mutlu işlerler…", K19"..gülümserler, keyifli görünürler", K21"ders verimli geçmekle beraber, keyifle geçer", K62"ders zili çalmadan biraz önce gelip, geç çıkarlar…"K11"...hatta sınıf içinde uygun zamanlarda ders dışı aktivitelere de yer vererek öğrencilerle daha iyi bağ kurarlar".*

Bu temada olumlu beklenti geliştiren, öğretmenlerin ders anlatırken pozitif bir ruh halinde olduğunu, derslerinde düz anlatım yöntemini çok fazla kullanmadıklarını daha çok öğrenci katılımı gerektiren yöntemlere başvurdukları belirtilmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarına "*öğretmenler öğrencilerine yönelik olumsuz düşüncelere sahiplerse bunu öğrencilerine nasıl yansıtırlar?"* sorusu üçüncü soru olarak yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının bu konuda ortaya koydukları görüşlerin temaları ve alt temaları ile bunların frekanslarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğrencilerine Yönelik Olumsuz Düşünceye Sahip Olduklarında Gösterdikleri Davranışları

Tema/Alt Temalar	**f**
Olumsuz iletişim	
Azarlama, kızgın davranma	28
Alay etme, utandırma	19
Öğrencilere kaba davranma	14
Veliye şikâyet etme	4
Duyuşsal etmenler	
İletişim kurmama	40
Öğrenciye karşı önyargı oluşturma	7
Akademik başarı engeli	
Düşük not verme	15
Ceza uygulama	12
Hatalara tolerans göstermeme	11
Dersten atmakla tehdit etme	4
Arka sıralara oturtma	3
Meslektaşlarıyla olumsuz öğrenci isimlerini paylaşma	1
Ders işleme	
Öğretme çabası daha az olma	31
Gergin sınıf atmosferi	5
Ders dışı iletişim ve etkinliklerde bulunmama	3

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlerin öğrencilerine yönelik olumsuz düşünceye sahip olduklarındaki davranışlarını içeren görüşleri 4 ana temada toplandığı görülmektedir. Bunlar **olumsuz iletişim, duyuşsal etmenler, akademik başarı engeli, ders işlemedir**. **Olumsuz iletişim** temasında en sık tekrarlanan, azarlama, kızgın davranma, alay etme, utandırma, kaba davranma olurken en az tekrarlanan ise veliye şikâyet etme olduğu görülmektedir. K5 "Genelde yüksek sesle bağırıp, azarlarlar", *K8"..sınıfa bir girişi var 40 dk nasıl geçecek der gibi", K25"Öğrencilerin sorduğu sorulara ters tavır alıp yeterli şekilde cevaplayabilir", K37"ağır eleştirilerde bulunurlar".* Bu temada öğretmenlerin olumsuz beklentiye sahip oldukları öğrencilerine karşı olumsuz iletişim dili olan kızma, bağırma, alay etme gibi kaba davranışlar sergiledikleri dile getirilmektedir.

Duyuşsal etmenler temasında en sık tekrarlanan iletişim kurmama alt teması iken öğrenciye karşı önyargı oluşturma daha az tekrar eden alt tema olmuştur. *K8"bazıları cevap vermeye tenezzül etmez", K42"öğrencilerin isteklerine karşı ilgisiz ve kayıtsız kalırlar", K72"soğuk ve mesafeli davranırlar", K7" öğrencilerin yaptığı her şey o öğretmenin gözüne batar", K55"öğrenci sınıfta su içse bile pet şişeden gelen ses için onu azarlayabilir".* Bu temada da duygusal şiddet kapsamına girebilecek öğrenciyi görmezden gelme, yok sayma, soğuk davranma gibi davranışların sergilendiği öğretmen adayları tarafından vurgulanmaktadır.

Akademik başarı engelinde ise, sınavda düşük verme, ceza uygulama, hatalarına tolerans göstermeme en sık tekrarlanan cümleler iken, dersten atmakla tehdit etme, arka sıralara oturtma, meslektaşlarıyla öğrencinin ismini paylaşma en az tekrarlanan cümleler olduğu görülmektedir. *K73" Olumlu düşüncesi olduğu öğrencileri onlardan ayrı tutmaya çalışır, onlarla arkadaşlık kurmalarını istemezler", K71"öğretmenler puan konusunda daha çekingen olur", K70" not bakımından adaletsiz davranabilir", K70" Ek ev ödevi verebilir", K63"sürekli ve gereksiz cezalar vererek yansıtabilirler", K67" tam tersine hataları üstünde ısrarla dururlar ve genelde hatalarını arkadaşlarının önünde ispat ederler", K67" öğrencileri gruplara ayırarak olumsuz düşüncelere sahip oldukları bireyleri sınıfın arka sıralarına yerleştirirler".* Bu temada olumsuz beklenti içinde olan öğretmenlerin öğrencinin başarılı olmasını istememesi ve başarılı olmaması için olumsuz not verme, ceza amaçlı ödev verme, öğrencinin hatalarını özellikle bulup çıkarma gibi öğrenciyi olumsuz etkileyecek davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir.

Ders işleme temasında ise en sık tekrarlanan dersi anlatıp geçme, en az tekrarlanan ise, gergin sınıf atmosferi ve ders dışı aktivitelerde bulunmamadır. *K55 "düz ve monoton bir şekilde dersi anlatırlar", dersini anlatırken yaratıcı ve etkileyici olmak için çabalamaz", K66"anlatacaklarını anlatır ve ivedilikle sınıfı terk eder", K62"daha*

negatif ruh halindedirler", K51" harcayacakları emeğin boşa harcanacağını düşünerek dersleri keyifle işlemez", K59" ders dışı aktivitelerde bulunmaz". Bu temada öğretmenlerin derslerini isteksiz bir şekilde işledikleri, ders anlatırken sıkıldıklarını hareketleriyle belli ettikleri, ders esnasında çok fazla gülmedikleri ifade edilmektedir.

Araştırmanın 4. Sorusu "Öğretmeninden olumlu tutum ve davranışlar gören öğrenciler hangi duygu ve davranışları sergilerler?" öğretmen adaylarının görüşlerine göre elde edilen verilerin tema ve alt temaları ile frekansları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmeninden Olumlu Tutum ve Davranış Gören Öğrencilerin Sergilediği Duygu ve Davranışlar

Tema /Alt Temalar	**f**
Duyuşsal etmenler	
Mutlu olma/iyi hissetme	16
Özgüvenin artması	9
Kendisini diğerlerinden daha yüksek görme	4
Sınav korku/stresin azalması	3
Kendisini birey olarak görme	2
Arkadaşlarıyla iyi geçinme	2
Kendisine yönelik beklentisinin yüksek olması	1
Derse/okula karşı tutum	
Derse ilgi gösterme/sevme	83
Derste daha başarılı olma	24
Derse katılma/etkileşim halinde olma	22
Başarılı olmak için çaba gösterme	11
Okulu önemseme/ sevme	11
Sınıf disiplini bozmama	9
Derse karşı olan sorumluluklarını yerine getirme	9
Sınıfta daha rahat davranma/fikirlerini söylemekten çekinmeme	5
Dersin branşına yönelme	3
Okul kurallarına uyma /örnek öğrenci olarak gösterilme	2

Öğrenmeye önem verme	2
Devamsızlık yapmamaya özen gösterme	2
Arkadaşlarını teşvik etme	1
Ders dışı aktivitelere katılma	1
Derse karşı önyargının kırılması	1
Öğretmene karşı tutum	
Öğretmeni mutlu etmek isteme	14
Öğretmenini sevme	10
Öğretmeniyle daha sağlıklı bir iletişim kurma	7
Öğretmenini rol model olarak görme	2
Öğretmeniyle dertlerini ve sıkıntılarını paylaşma	1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmeninden olumlu tutum ve davranış gören öğrencilerin sergilediği duygu ve davranışları içeren görüşleri 3 ana temada toplandığı görülmektedir. Bunlar **duyuşsal etmenler, derse okula karşı tutum, öğretmene karşı tutum**dur. **Duyuşsal etmenlerin** yer aldığı temada en çok ifade edilen cümlelerin mutlu olma/iyi hissetme, özgüvenin artması olarak ifade edilebilir. Buna karşın en az ifade edilenlerin ise, kendilerine yönelik beklentilerinin yüksek olması, arkadaşlarıyla iyi geçinme gibi maddeler sıralanabilir. *K74" mutlu olurlar ve doğru bir şey yapmış olma hissi onları iyi hissettirir", K46"kesinlikle ders sırasında kendilerine olan güvenleri daha fazla olur", K43"o derste başarılı olmak neredeyse sevdiğin birini mutlu etmek gibi olur", K19"arkadaşlarıyla problem az yaşarlar", K73" kendileriyle ilgili beklentilerinin yüksek olduğunu düşünebilirler".* Bu temada öğrenciler öğretmenlerinde olumlu tutum ve davranış gördüklerinde daha pozitif bir ruh halinde oldukları belirtilmektedir. Öğrencilerde olması arzulanan kendilerine daha fazla güven duyma ve arkadaşlarıyla iyi ilişkiler içinde olma da yine bu temanın özellikleri içinde yer almaktadır.

Derse/okula karşı tutum teması incelendiğinde en sık ifade edilen cümlelerin derse ilgi gösterme/sevme alt teması olurken bu maddeyi derste başarı olma, derse katılım, başarılı olma için çaba gösterme gibi cümleler sıralanabilir. En az tekrarlanan maddelerin ise, derse karşı önyargının kırılması, arkadaşlarını teşvik etme, ders dışı aktivitelere katılma gibi maddelerin yer aldığı görülmektedir. *K58" "..öğrencinin zamanının nasıl geçtiğini anlamamasıdır", K71" derse girerken oflamak yerine flanca öğretmenin dersi çok zevkli geçiyor gibi konuşurlar", K71"motive olurlar", K69" dersi sevmeye başlarlar", K68"dersi can kulağıyla*

dinler", K67"....daha başarılı olurlar katılımları artar", K68"severek etkinliklere katılır", K25" derse kesinlikle aktif bir katılım gösterip ders içinde de dikkatini daha fazla derse vermesini sağlar", K2"genellikle daha başarılı olurlar", K55"kendilerine özel ilgi olduğunun farkında oldukları için başarılı olmak için çaba gösterirler", K75" öğrenciler olumlu tutum ve davranışlarla karşılaştıkça derse önyargıları varsa bu kırılacak ve öğrenmeye daha ılımlı bakacaklardır", K1"arkadaşlarını da öğretmenini sevdiği derse teşvik etme", K59"ders dışı aktivitelere katılırlar". Bu temada öğrencilerin okula severek geldikleri, derslere daha fazla ilgili gösterip dersle ilgili sorumluluklarını yerine getirdikleri dolayısıyla daha da başarılı oldukları belirtilmektedir.

Öğretmene karşı tutum temasında ise öğretmeni mutlu etmeye çalışma, öğretmenini sevme, öğretmeniyle iyi iletişim kurma en sık ifade edilen cümleler arasında yer alırken öğretmenini rol-model olarak görme ve öğretmeniyle sorunlarını paylaşma en az tekrar edilen cümleler arasında yer almaktadır. *K17"verilen yükümlülükleri isteyerek yerine getirir", K71"onları hayal kırıklığına uğratmamak için öğretmeninin ondan istediklerini eksiksiz bir şekilde yapmak isterler, K64"öğretmeniyle sürekli iletişim halinde olmak ister ve sürekli soru sorar", K69"o derse daha çok çalışıp öğretmeninin gözüne girmeye çalışırlar", K62"o öğretmeni ideal olarak alırlar ve o öğretmenin dersinde farklı davranırlar", K50"ilkokul öğrencileri hediye olarak öğretmenlerine sevgilerini göstermeye çalışırlar", K26"ileride öğretmenine özenerek iyi yönlerini kendilerine geçirmeye çalışırlar", K71"dertlerini ve sıkıntılarını öğretmenle paylaşmada daha rahat olurlar".* Bu temada öğrencilerin öğretmenleriyle sürekli olumlu iletişim içinde olmaları, sevgi ve saygılarını göstermek istemeleri, mutlu etmeye çalışmaları dile getirilmektedir.

Araştırmanın son sorusu "Öğretmeninden olumsuz tutum ve davranışlar gören öğrenciler hangi duygu ve davranışları sergilerler?" dur. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlara göre oluşturulan tema ve alt temalar ile frekansları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmeninden Olumsuz Tutum ve Davranış Gören Öğrencilerin Sergilediği Duygu ve Davranışlar

Tema/ Alt Temalar	**f**
Duyuşsal etmenler	
Psikolojik açıdan olumsuz hissetme/mutsuz olma	6
Sağlıklı iletişim kuramama	5
Özgüvenini kaybetme	4

Stresli hissetme	3
Davranışını değiştirmek için çaba gösterme	3
Kendisini tembel hissetme	3
Hayal kırıklığına uğrama	2
Derse/okula karşı olumsuz tutum	
Dersi sevmeme	56
Derse katılmama	45
Dersi sabote etme	31
Sorumluluklarını yerine getirmeme	18
Başarısız olma	17
Okula gitmek istememe	12
O branşa önyargılı olma	4
Derse öğrenme odaklı bakmama	3
Hata yapmaktan korkma	3
Belli kalıpta düşünme /söyleneni yapma	2
Dersi anlamama	2
Öğretmene karşı olumsuz tutum	
Saygısız davranma	15
Öğretmeni sevmeme	8
Diğer öğretmenlere önyargılı olma	1
Ailelerine öğretmeni şikâyette bulunma	1

Tablo 5'e göre öğretmeninden olumsuz tutum ve davranışlar gören öğrencilerin sergiledikleri duygu ve davranışlar, **duyuşsal etmenler, derse/okula karşı olumsuz tutum ve öğretmene karşı olumsuz tutum** olmak üzere 3 tema altında toplanmaktadır. **Duyuşsal etmenler** temasında en sık tekrarlanan cümleler psikolojik açıdan olumsuz hissetme, sağlıklı iletişim kuramama, özgüven kaybı alt temalarıyken, en az tekrarlanan cümleler ise, hayal kırıklığına uğrama, kendisini tembel hissetme, stresli hissetme gibi maddelerin ise en az tekrarlandıkları görülmektedir. *K30"o derste kendilerini kötü hissederler", K42"psikolojileri olumsuz yönde etkilenir" K70"arkadaşlarıyla kopukluk yaşayabilir", K27"Özgüven eksikliği yaşanabilir",K8"üzülüp hayal kırıklığına uğrarlar", K23" derste sessiz kalıp kendini başarısız hissetmeye başlar", K75"….o derste kendini*

daha gergin hissedebilir", K46"böylece hem kendilerine karşı hem öğretmenlerine karşı, hem de derse karşı sinirli olurlar". Bu temada öğrencinin kendisini mutsuz, güvensiz ve başarısız hissettiği vurgulanmaktadır.

Derse/okula karşı olumsuz tutum temasında en sık tekrarlanan derse karşı ilginin azalması, derse katılmama, dersi sabote etme, ödevleri yapmama, başarısız olma maddelerinde olduğu görülmektedir. En az tekrarlanan maddelerin ise, belli kalıpta düşünme, dersi anlamama maddeleri sıralanabilir. *K30 "derse hiç istemeyerek ve zorla girerler", K59 "her ders 4o dk'lık işkence gibi gelir", K9" ...her türlü kötü davranışı sergilemekten çekinmezler", K21 "dersi dinlemediği gibi başkalarıyla konuşarak da dersin akışını bozar", K5 "öğretmen kendi kendine derse devam ederken onlar başka şeylerle uğraşır", K20 "muhtemelen o dersten kalırlar", K62 "sınavını geçsem yeter derler", K55" öğretmenin verdiği ödev ve görevler bu öğrenciler için işkence gibidir.", K10" ...sürekli belli bir kalıpta düşünmeleri ve söyleneni yapmaya alışırlar", K42"dersi anlamazlar".* Bu temada öğrencinin dersi dinlemeyip, dersin akışını bozmaya çalışması ve derse karşı sorumluluklarını yerine getirmeyip bunun sonucunda da başarısız olması vurgulanmaktadır.

Öğretmene karşı olumsuz tutum temasında ise, öğretmene saygısız davranma, öğretmeni sevmeme maddeleri en çok ifade edilen cümleler iken, diğer öğretmenlere önyargılı olma ve ailelerine öğretmeni şikâyette bulunma en az ifade edilen maddeler arasındadır. *K64"Öğretmenin söylediklerine kulak asmaz", K11 "nefrete giden bir antipati olur", K48"...öğretmenin yüzünü de görmek istemezler", K26"diğer öğretmenlere de ön yargılı yaklaşmaya başlarlar", K71"ailelerine şikayette bulunabilirler (şu hocayı hiç sevmiyorum gibi).* Bu temada öğretmenlerinden olumsuz tutum ve davranış gören öğrencilerin hem kendisine, hem de çevresine yönelik olumsuz düşünce ve davranış sergiledikleri, öğrenci olmanın getirdiği sorumluluklardan kaçtıkları ve akademik başarısızlık yaşadıkları sonucu çıkarılabilir.

Tartışma

Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmen beklentilerine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen çalışmada öğretmen beklentilerinin kaynağının neler olduğuna yönelik öğretmen adaylarının yanıtlarının 4 temada toplandığı görülmektedir. Bunlar, öğrenciden kaynaklanan özellikler, öğretmenin kişisel/özel hayatına yönelik özellikler öğretmenin mesleki becerisine yönelik özellikler ve Bağlam değişkenleri olarak sıralanabilir. Öğrenciden kaynaklanan özellikler temasında öğrencinin derse karşı olan ilgisi/motivasyonu, öğretmenine karşı tutumu, başarı durumu, karakteristik özellikleri, sınıf içindeki davranışları öğretmen adayları tarafından en çok

belirtilen özellikler olmuştur. Bu özellikler öğretmen beklentilerinin temellerini oluşturan özellikler arasında da yer almaktadır (Brophy, 1982; Cotton, 1989; Jussim ve Harber, 2005; Tsiplakides ve Keramida, 2010). Öğretmenler öğrenme öğretme süreçleri boyunca öğrenciden kaynaklanan pek çok engelle karşılaşır. Bu süreci zorlamayan öğretmene destek olan, dersi ilgiyle izleyen, başarılı, sınıf düzenini bozmayan öğrencilere karşı öğretmenlerin beklentilerini ve bunun sonucunda oluşan davranışlarının farklı olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan araştırmalarda elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir (Jussim ve Harber, 2005; Doherty ve Hier, 1988; Hinnant vd., 2009).

Öğretmen adaylarının daha az belirttikleri öğrenci cinsiyeti alt teması literatürde daha baskın olarak kendine yer bulurken bu araştırmada öğretmen adaylarının sadece biri tarafından ifade edilmektedir. Bunun sebebi olarak her öğrencinin öğrenim yolculuğu birbirinden farklı olduğu ve karşılaştığı öğretmen özelliklerinin de farklılık göstermesi ve bazı maddeleri birebir yaşamamış ya da hatırlayamıyor olmasına bağlanabilir. Ayrıca dersin özelliği ve kullanılan öğretim stillerinin de bu özelliklerin her birey tarafından aynı önemde olmamasını oluşturmaktadır (Jussim vd., 1998; Jussim vd., 1996; Hinnant vd., 2009; Hançerli, 2019; Gentrup vd., 2020).

Elde edilen sonuçların ikinci teması öğretmenin kişisel/özel hayatına yönelik özelliklerdir. Bu temada öğretmenin kişisel /özel hayatı, öğretmenin öğrenci ile arasındaki ilişki, kendi öğrenimlerindeki deneyimleri, öğretmenin karakteristik özellikleri gibi maddeler sayılabilir. Öğretmenin bireysel farklılıkları içinde yer alan bu maddeler öğrenme öğretme sürecinin akışı üzerinde de etki göstermektedir. Aynı dersi farklı öğretmenlerin farklı biçimlerde yürütmesinde bu özellikler önemli bir rol oluşturmaktadır. Öğretmenin canının sıkkın olması, mutsuz olması, karakter olarak çekingen olması, geçmiş öğrenim yaşantısından oluşan benlik saygısı gibi özellikler öğrencilere olan tutum ve davranışlarını da etkiler (Açıkgöz,1996). Öğretmenin öğrenci ile arasında kurduğu ilişki ve bu ilişkinin niteliği öğrencinin yaşam boyu etkisini hissedebileceği durumda olabilir. Dolayısıyla öğretmenin, bu özelliklerin öğrenci üzerindeki etkisinin farkında olup kontrol etmeye çalışması önem taşımaktadır.

Öğretmen beklentilerinin kaynağı ile ilgili bir diğer tema, öğretmenin mesleki becerilerinden kaynaklanan özelliklerdir. Bu temada öğrencilerin en fazla öğretmenin aldığı eğitimin kalitesi, mesleğini sevip sevmemesi, öğretmenin kullandığı yöntemler ve teknikler, öğretmenin öz yeterliğini dile getirmektedirler. Öğretmen mesleki beceriler yönünden iyi yetişmiş olması, dersinde öğrenci katılımına yer veren yöntemler kullanması, mesleğini sevmesi dersinin olumlu geçmesine neden olacağı, öğrencilerin de bu süreçten pozitif yönde etkilenip ders esnasında olumlu davranış

sergileyeceği sonucu çıkarılabilir. Öğretmenin derse mutlu gelmesi, güler yüzle ders anlatması, şaka yapması ya da şaka yapılmasına izin vermesi, öğrencinin katılımına yönelik öğrenci merkezli yaklaşımları seçmesi, olumlu sınıf atmosferi oluşturması öğrencinin derse ve öğretmene karşı tutum ve davranışlarını etkiledikleri sonucu çıkmaktadır. (Bropy,1982; Açıkgöz,1996,)

Öğretmen beklentilerinin kaynağına ilişkin son tema bağlam değişkeni olarak tespit edilmiştir. Bağlam değişkeni dersin ne olduğu/derse karşı tutum ile sınıfın kalabalık olması gibi özellikleri içermektedir. Bu özellikler Açıkgöz'ün (1996) belirttiği sınıflama ile tutarlılık göstermektedir. Bazı derslerin yapısı gereği öğrencilere keyifli gelmesi o derse ve ders öğretmenine yönelik tutumları da olumlu olması öğretmen beklentilerini etkilemektedir. Yine sınıfların kalabalık olması hem öğrenci ile öğretmen ilişkisinin geliştirilmesi hem de doğru beklenti geliştirme açısından zor olacağı düşünülmektedir. Yine sınıf büyüklüğünün öğretmen beklentileri üzerindeki etkisi de Shapson, Wright, Eason ve Fitzgerald, (1980)'in yapmış olduğu deneysel çalışma sonucuyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenler öğrencilerine yönelik olumlu beklenti içinde olduklarında davranışlarına nasıl yansıttığına yönelik görüşler 4 tema altında toplanmıştır. Bunlar iletişim, duyuşsal etmenler, akademik başarı desteği, ders işlemedir. Öğretmenler olumlu tutuma sahip oldukları öğrencileriyle daha çok iletişim halinde olurlar. Bunlar sözlü ya da sözsüz biçimde olabilir. Yine öğrencileriyle duygusal bağ kurup daha sabırlı davranırlar ders dışında da onlarla ilgilenirler, dost ilişkisi kurarlar. Akademik olarak öğrenmeleri için elinden geleni yaparlar. Ders işlerken de oldukça pozitif yaklaşım içinde olurlar. Öğretmeninin bu kadar yapıcı olması öğrencinin hem sosyal hem de akademik olarak olumlu şekilde yararlanacağını söylemek yanlış olmaz (Açıkgöz,1996; Öztürk., vd., 2002; Lokovos ve Areti, 2010; Rubie-Davies, 2010; Jussim., vd., 1998). Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik olumsuz beklentiye sahip olduklarındaki davranışlarını içeren görüşleri 4 ana temada toplandığı görülmektedir. Bunlar olumsuz iletişim, duyuşsal etmenler, akademik başarı engeli, ders işlemedir. Olumsuz beklentiye sahip öğretmenler de öğrencileri ile daha az iletişim kurarlar, mesafelidirler, öğrencilerinin hatalarını yüzüne vururlar daha az tolerans gösterirler, başaramayacaklarını düşündükleri için çok fazla yardımcı olmazlar, derslerini anlatıp çıkma eğilimi göstermektedirler (Açıkgöz,1996; Öztürk., vd., 2002; Jussim., vd., 1998).

Öğretmeninden olumlu tutum ve davranış gören öğrencilerin sergilediği duygu ve davranışları duyuşsal etmenler, derse/ okula karşı tutum, öğretmene karşı tutum şeklinde temalara ayrılmıştır. Öğrencinin okulda desteklendiği, sevilip sayıldığı kısacası onaylandığı bir ortamda elbette hem derse ve okula, hem de öğretmenine karşı tutumları olumlu

olacaktır. Okula mutlu gidip okuldan mutlu dönmesi, öğretmeni hakkında sürekli olumlu konuşması, öğretmenine karşı sorumluluklarını yerine getirmesi, okul içinde kendini rahat ve özgüvenli hissetmesi öğrenmeye karşı tutumunu artıracağı düşünülmektedir. Foley, (2020)'in yapmış olduğu çalışma da elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Sadece öğrencilere öğrenme amaçlarını kazandırmak değil, öğrenmeyi seven, yaşam boyu öğrenen olmaları açısından da bu özelliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmeninden olumsuz tutum ve davranışlar gören öğrencilerin sergiledikleri duygu ve davranışlar, duyuşsal etmenler, derse/okula karşı olumsuz tutum ve öğretmene karşı olumsuz tutum olmak üzere 3 tema altında toplanmaktadır. Öğrenciler öğretmenleriyle duyuşsal anlamda bağ kuramadıkları zaman öğrenme ortamından yeterince yararlanamayacağı bilinmektedir. Öğretmenini sevmeyen, antipatik duygular içinde olan öğrencilerin okula ve derslere karşı tutumları da olumsuz olacaktır. Kendilerini rahatsız hissettikleri ortamda özgüven ve benlik algıları düşecek ve mutsuz hissedeceklerdir. Bu tip öğrencilerin genelde sınıf düzenini bozacak saygısız davranışları da kaçınılmaz olacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmalar öğretmen beklentilerinin etkilerini farklı boyutlarıyla ele almaktadır. Bu çalışmada da öğretmen beklentilerinin kaynağı ve öğretmen beklentilerinin (olumlu ya da olumsuz) öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılmış ve diğer araştırma bulgularını destekler şekilde sonuçlanmıştır (Gürşimşek, 1999; Öztürk vd., 2002; Güngör Kılıç, 2000; Diamond vd., 2004; Tatar, 2005; Smith vd., 1998; Gentrup vd., 2020). Sadece öğretmen beklentilerinin öğrencinin öğrenme ve benlik kavramını olumsuz olarak etkileyebileceği sonucu bile, öğretmen beklentilerinin öğrencilerin öğrenmesinde oldukça etkili bir rol üstlendiğinin önemli bir kanıtıdır. Yurtiçindeki araştırmalara bakıldığında öğretmen beklentilerinin hala hak ettiği ilgiyi görmemesi çelişki oluşturmaktadır. Öğretmen beklentileri konusu Eğitim Fakültelerinin lisans programlarında kendine yer edinemezken sadece konunun öneminin farkında olan öğretim elemanlarının kişisel çabasıyla, bazı eğitim bilim derslerinde ele alınmaktadır. Bununla birlikte çok az sayıda üniversitenin lisansüstü programlarında da küçük bir rol oynamaktadır. Öğretmen beklentilerinin pek çok öğretmen tarafından bilinmiyor oluşu da eğitim sistemimiz açısından büyük bir kayıptır. Bu konuda yapılabilecek en olumlu hareket ise, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim yoluyla öğretmen beklentilerine dikkat çekmektir. Öğretmen beklentisi konusu, özellikle öğretmen eğitimi programlarının tüm yönlerine entegre edilmelidir.

Kaynakça

Açıkgöz, K. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Bropy, J. (1982): https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED221530.pdf

Bruns, C., McFall, L., McFall, M., Persinger, T., ve Vostal, B. (2000). http://www.users.miamioh.edu/shermalw/edp603_group2-f00.html

Cotton,K.(1989):https://educationnorthwest.org/sites/default/files/expectations-and-student-outcomes.pdf

Diamond, J. B., Randolph, A., ve Spillane, J.P. (2004) Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Wiley on behalf of the American Anthropological Association,* 35, 1, 75-98.

Doherty, J., ve Hier, B. (1988). Teacher expectations and specific judgements: A small-scale study of the effects of certain non-cognitive variables on teachers' academic predictions. *Educational Review,40*(3), 333-348.

Gay, L.P. (1987) Educational Research Competendies for Analysis and Application. Columbus: Merrill Publishing Comp.

Foley, R. (2020). Teacher Perception Of Professional Development On Teacher-Student Relationships And School Climate. Faculty of, DoctoraTezi.https://search.proquest.com/openview/f2f1ea9196215771a4cf6f1e52ca684a/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., ve Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations,teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction,* 66, 101-296.

Güngör Kılıç, A. (2000). Öğretmen beklentileri ve sınıf içi iletişim örüntüleri. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gürşimşek, I. (1999). Student perceptions of teacher expectations inelemantary classrooms. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15: 43-50.

Hançerli, Ö. (2019). Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Öğretmen Beklentileri. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Hinnant, J. B., O'Brien, M., ve Ghazarian, S. R. (2009). The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 662–670.

Jussim, L., Eccles, J., ve Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 281-387.

Jussim, L., Smith, A., Madon, S., ve Palumbo, P. (1998). Teacher expectations. *Advances in Research of Teaching*, 7, 1-48.

Jussim, L. ve Harber, K. D. (2005). *Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies*. *Personality and Social Psychology Review*, 9, (2): 131-155.

Lakovos, T., ve Areti, K. (2010). The relationship between teacher expectations and student achievement in the teaching of english as a foreign language. *English Language Teaching*, 3, 2, 22-26.

Madon, S., Jussim, L., ve Keiper, S Eccles, J., Smith, A., ve Palumbo, P. (1998). Accuracy and power of sex social class, and ethnic stereotypes: A naturalistic study in person perception. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1307–1318.

Merriam, S. B. (2015). Nitel Araştırma, Çev. Ed. Selahattin Turan, Ankara: Nobel Yayınları.

Miles, M. B., ve Huberman, M. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book. Thous and Oaks, CA: Sage Pub.

Özkal, N., Kılıç, A. G., ve Yıldız, V. (2002). Öğrenci adlarının Öğretmen beklentileri ve öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları, 7*, 157-164.

Öztürk, B,. Tezel Şahin, F., ve Koç, G. (2002). İlköğretim okullarında öğretmen beklentilerini etkileyen öğrenci özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 31, 390-413.

Öztürk, B., Koç, G., ve Tezel Şahin, F. (2002). Sınıf öğretmenlerinin yüksek ve düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilere yönelik davranışlarının farklılaşma durumu. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama,* 1(2), 161-181.

Rosenthal, R., ve Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *Urban Rev*, 3,16-20.

Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80, 121-135.

Shapson, SM., Wright, EN., Eason, G., ve Fitzgerald, J. (1980). An experimental study of the effects of class size. *American Educational Researc Journal, 17* (2), 141-152.

Smith, A. E., Jussim, L., Eccles, J., VanNoy, M., Madon, S., ve Palumbo, P. (1998). Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy at the individual and group levels. *Journal of Experimental Social Psychology, 34*(6), 530–561.

Tatar, A . (2005). Öğretmen beklentisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2* (2) .

Tsiplakides, I., Keramida, A. (2010). The relationship between teacher expectations and student achievement in the teaching of english as a foreign language. *English Language Teaching*, 3(2), 22-26.

Woolfolk (2015).Eğitim Psikolojisi. Çev. Ed. Duygu Özen. İstanbul: Kaktüs Yayınları.

BÖLÜM XVII

SOSYO EKONOMİK DÜZEY VE CİNSİYET DEĞİŞKENLERİNİN ÇOCUĞUN PAYLAŞMA DEĞERİNE YANSIMASI

Öğr. Gör. Mustafa ASLAN

Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, Türkiye
e-mail: mustafaaslan63@harran.edu.tr, Orcid no: 0000-0003-2373-2768

GİRİŞ

Dünyanın hızlı gelişiminden ötürü, insan hayatındaki hemen hemen tüm etmenler değişime uğramaktadır. Değişime uğrayan etmenlere kişilerin örfleri, kültürleri, eğitime bakış açıları örnek olarak gösterilebilmektedir. Yaşanılan bu hızlı değişim toplum ile birey arasındaki köprüleri tamamen ortadan kaldırmaktadır. Toplumla birey arasındaki bu kopmaları önlemek adına bu değişimler karşısında bir takım kazanımlarımızı daha sıkı korumalıyız. Korumamız gereken kazanımların başında değerler gelmektedir. Değerlerini kaybeden bir bireyin toplumla bağları zayıflamaktadır.

Değer bireylerin olumlu ve olumsuz davranışlarını bir birinden ayıran temel ölçütlerdir. Bu değerler sayesinde toplumu oluşturan bireyler birbiriyle mutlu bir şekilde yaşamaktadırlar. Değerlerin insana kattığı toplumsal faydanın yanında kendisine karşı olan özsaygısını da geliştirmektedir. Birey değerler sayesinde insanlara karşı gerçekleştirmiş olduğu doğru davranış ve tutumundan ötürü kendisine karşı olan sevgisi artmaktadır.

Değerler insan davranışlarına birer model olmuştur. Değerler bireylere hangi davranışın doğru olduğu, hangi davranışın yanlış olduğunu net bir şekilde göstermektedir. Bu bakımdan değerler insanın doğru, mutlu ve faydalı bir şekilde hayat sürmesini sağlayan en önemli araçlardan biri olmuştur. Bu bilgiler ışığında değerlerin bir takım özelliklerinin ve işlevlerinin olduğu görülmektedir.

Değerlerin özellikleri:

1. Değer ortak inançların bir araya gelmesi ile oluşmuştur.

2. Değer kişi üstüdür.

3. Değer insanı doğruya yönlendiren, yanlıştan koruyan standartlar bütünüdür.

4. Değer bireyin tüm gelişim alanını ilgilerinden yargılardır.

5. Değer genetik değildir. Sonradan kazanılan yargılardır.

6. Değer model alınarak kazanılan ölçütlerdir.

7. Değerler arasında kişisel anlamda bir üstünlük ve öncelik vardır.

8. Değerlerin oluşumunda toplumsal kabul vardır.

9. Değerler manevi yaptırıma sahip yargılardır.

10.Değerler sözlü yargılardır (Erhun, 2010).

Değerlerin İşlevi:

1. Bilinçli ve amaçlı davranışların referans noktası görevini üstlenir.

2. Toplumun ve kültürün temel taşını oluşturur.

3. İnsan karakterinin bir parçasını oluşturur.

4. Eğitim sürecine pozitif katkı sunar.

5.Toplum içinde birey davranışları üzerinde kontrol mekanizması görevi görür.

6.Toplum içindeki bireyler arasında dayanışmayı sağlar (Erhun, 2010).

Değerler tek bir sınıftan oluşmamış, değerlerle ilgili birçok tasnif yapılmıştır. Her disiplin kendi değerini kendi içinde oluşturmuştur. Her disiplinin kendi içinde daha üstün ve öncelikli değerlerinin olduğu varsayılmaktadır. Hukukçuların adalet ve eşitlik değerlerine, eğitimcilerin sevgi ve merhamet değerlerine daha fazla öncelik verdiği örnek olarak verildiği görülmektedir. Genel anlamda değerlerle ilgili Beck tarafından yapılan tasnifi dikkate alabiliriz. Beck değerlerle ilgili yapmış olduğu çalışmasında değerlerin farklı ortam, zaman ve olaylarda değişken gösterdiğini açıklamıştır. Beck değerleri açıklarken net ve açık değerlerin olmadığını vurgulamıştır. Ayrıca değerlerin toplumsal ve kültürel yapıları oluşturma da çok iyi bir araç olduğunu açıklamıştır. Beck, değerleri aşağıda belirtilen şekilde açıklamıştır:

a) Temel insani değerle: İnsan ihtiyaçlarından meydana gelir. Örnek olarak sevmek, saygı, özgürlük, değerleri örnek olarak verilebilir.

b) Ahlaki değerler: Örnek olarak dikkatli olma, cesaret ve sorumluluk değerleri örnek olarak verilebilir.

c) Sosyal ve politik değerler: Örnek olarak paylaşma, sadakat, dayanışma değerleri örnek olarak verilebilir.

d) Ara değerler: Örnek olarak barınma, eğlence değerleri örnek olarak verilebilir.

e) Spesifik değerler: Örnek olarak ev sahibi olma, makam (Beck, 1991)

Yukarıda değerler ile ilgili bilgiler sentezlendiğinde değer kavramının bireyin yaşamında ne kadar önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu bakımdan toplumu oluşturan bireyler, kendi çocuklarına değer

kazandırma adına rol model olmalıdır. Değer kavramı okulda okutularak kazandırılan bir ders, sonradan kazanılan bir konu olmadığı düşünülmektedir. Değerler çocuklara dünyaya geldiği andan itibaren erken çocukluk döneminde kazandırılması gereken bir süreçtir.

Yakın zamanda toplumsal değişimlerle birlikte değer kavramı da bu değişimden etkilenmiştir. Bu anlamda toplumu oluşturan büyüklerden küçüklerin değerleri benimsemediği ve belirli bir değer yargılarının olmadığı gözlenmiştir. Bu konuya çözüm olarak eğitim vasıtasıyla okullarda çocuklara değer anlatılarak kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Lakin bir hikâye okutularak, bir pano düzenlenerek değerlerin kazandırılmayacağı görülmüştür.

MEB öğrencilere değer kazandırmak adına on kök değer belirlemiştir. Bu değerler "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" değerleridir (MEB, 2017). Değerin okullarda okutulmasını değerin toplumda ne kadar önemli bir yapıtaşı olduğunun ispatı olduğu yorumlanmaktadır. Bu anlamda evde değerlerin yaşatılmasının yanında okul öncesi eğitimden başlayarak bu kavram canlı tutulmaya çalışılmalıdır.

Araştırmanın Önemi

Değerler, yaşadığı alan dikkate alındığında kendi aralarında bir değerin öteki değere göre öncelikli ve üstün olduğu vurgulanmıştır. Okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılması gereken en önemli ve öncelikli değerlerden birinin paylaşma değeri olduğu düşünülmektedir. Bu değerin bu dönemde kazandırılmasının çok önemli olmasının birçok nedeni olduğu vurgulanmaktadır. Değerlerin yoğun kısmının, insan karakterinin şekil alabileceği en taze dönemi olan okul öncesi dönemde kazandırıldığı söylenmektedir. Kişinin ahlaki gelişim döneminin başlangıcı kabul edilen bu dönem değerler gelişimini yanında birçok gelişimin referans alındığı dönem olduğu vurgulanmaktadır. Kişinin hem ahlaki hem de değer gelişimi kazandırma anlamında yaş bir betona benzetildiği, yaş dönemin bu dönem olduğu bu dönem içinde çocuklara dilediğimi şekli verebileceğimiz söylenmektedir. Bu dönemin kaçırılması halinde ahlak ve değer gelişimi kazandırmada zorlanılacağı vurgulanmaktadır (Senemoğlu, 2005).

İnsan doğası gereği öncelikle kendi ihtiyaçlarını karşılayıp daha sonra çevrenin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yaratılmıştır. Okul öncesi dönemde benmerkezci (ego santrizm) düşünmeden ötürü çocuk dünyadaki her şeyin kendisi içi yaratıldığını, tüm insanların kendisine hizmet için var olduğunu düşünmektedir (Senemoğlu, 2005). Bu bakımdan çocuk elindeki maddeye sahip çıkarak çevresindeki kişilerle paylaşmayı reddetmektedir. Bu düşünce okul öncesi dönemde okula gelerek kendisi gibi birçok çocuğun olduğunu düşünerek, bu düşünceden vazgeçtiği düşünülmektedir.

Paylaşma duygusunun erken dönemde kazanılmasında engellerin birinin de "id" kavramının olduğu vurgulanmaktadır. İd, Freud tarafından geliştirilmiş olan benlik sistemi kavramlarından biridir. Bu gelişim sistemine göre id kavramı bireye bencilliği ve saldırganlığı dürtülemektedir. Benlik sisteminin diğer elemanlarından olan süper egonun geç gelişmesinden ötürü okul öncesi dönemde id kavramanın hegomanyasının olduğu söylenmektedir. Ego ve süperegonun gelişmesiyle kişinin okul öncesi döneminde bencillik ve saldırganlık dürtülerinin törpülendiği söylenmektedir (Senemoğlu, 2005).

Okul öncesi dönemde öğrenciler diğer arkadaşlarıyla oyuncağını, beslenmesini, kırtasiye malzemesi gibi maddi varlıklarını paylaşmaktan kaçındıkları gözlenmektedir. Daha önce saydığımız nedenlerden ötürü paylaşma eğilimi göstermemektedirler. Çocuklara toplumsal ve sosyal anlamda daha yaşanılabilir bir dünya oluşturmalarının tek yolunun paylaşma değerinin kazandırılması gerektiği öğretilmelidir. Bu değere sahip olmayan toplumlarda kaosun, sosyal, kültürel ve ekonomik krizlerin olduğu görülmektedir. Bu denli öneme sahip bir değerin küçük yaşta kazandırılması adına ebeveynlere ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu değeri kazandırmak için öncelikle rol model olmakla birlikte oyun, drama ve hediyeleşme gibi birçok teknik ve yöntemle geliştirile bileceği düşünülmektedir.

Paylaşma değerinin okulöncesi dönemde önemi yukarıda genişçe açıklanmıştır. Paylaşma değeri ile yaptığımız çalışmada okul öncesi dönemde paylaşma değeri açısından sosyo ekonomik düzey ve cinsiyet değişkenleri dikkate alındığında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı üzerine bir çalışma olmuştur. Yapılan araştırmada bu anlamda yapılmış araştırma sayısının az olmasından ötürü çalışmamızın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemde eğitim gören 5 yaş çocukları arasında paylaşma değeri açısından sosyo ekonomik ve cinsiyet boyutlarında bir farklılığın olup olmadığı amaçlanmıştır. Bu amacı daha net ortaya çıkarmak adına aşağıdaki alt amaçlarda incelenmiştir;

1.Sosyo ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin cinsiyete göre paylaşma değeri anlamında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

2. Sosyo ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin cinsiyete göre paylaşma değeri anlamında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

3.Paylaşma değeri anlamında sosyo ekonomik düzeyi yüksek ve düşük kız öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

4. Paylaşma değeri anlamında sosyo ekonomik düzeyi yüksek ve düşük erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzdeki bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa ilinde Eyyübiye ilçesinde sosyo ekonomik düzeyi düşük asgari ücretle geçimini sağlayan ailelerin çocukları ile Karaköprü ilçesinde sosyo ekonomik düzeyi yüksek aylık geliri 5000 tl' nin üstende olan ailelerin çocukları oluşturmaktadır. Her gruptaki öğrenci sayısı 28 kişidir. Bu gruplardaki 28 öğrenciden 14 ü' nü kız öğrenci 14 ü' nü erkek öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini toplamda 56 öğrenci oluşturmuştur. Gruplar öğrenciler 5 yaşında olacak şekilde oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri şu şekilde toplanmıştır; öncelikle okul yönetimleri ve ailelerinden alınan izinlerle birlikte araştırmanın tarihi ve saati belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler biri birlerinden habersiz bir şekilde sırayla araştırma odasına alınmışlardır. Her iki gruptaki öğrencilere de cevaplayabilecekleri tek soru sorulmuştur:" Bize 5 duyu organımızı sayabilir misin" sorusu olmuştur. Soru araştırmaya katılan her iki grubun öğretmenleri tarafından belirlenmiştir. Sorulan sorudaki amaç herkes tarafından cevaplanabilmesidir. Öğrenciye soru sorulmadan önce soruyu bildiği takdirde kendisine 5 adet çikolata verileceği söylenmiştir. Araştırmaya katılan her öğrenci soruyu doğru bir şekilde cevaplamıştır. Doğru cevap alındıktan sonra öğrenciye 5 adet çikolata verilmiştir. Öğrenciye kendisine en iyi arkadaşının kim olduğu sorulmuştur. Cevap alındıktan sonra öğrencilere kazanmış olduğu 5 çikolatanın kaç tanesini en iyi arkadaşıyla paylaşmak istiyorsa vermek istediği kadar kapalı zarfın içine koyması gerektiği söylenip uygulayıcı dışarı çıkmıştır. Öğrencilere çikolatalarının paylaşmayacağının yanında dilediği kadar paylaşabileceği belirtilmiştir. Paylaşmanın zorunlu olmadığı da vurgulanmıştır. Zarfın

içine koyduktan sonra dışarı çıkabileceğini belirtilmiştir. Sırasıyla biri birinden ve sorudan habersiz öğrenciler uygulama odasına alınarak her bir öğrencinin vermiş olduğu sayılar kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan veriler bilgisayar ortamına kaydedilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Versiyon 21.0) kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde çalışma sırasında elde edilen verilerin arasındaki ilişkinin tespiti için Anova ve Post Hoc Testleri kullanılmıştır (Baştürk, 2010). Ardından betimsel istatistik yöntemlerinin yanı sıra gruplar arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır

Geçerlilik ve Güvenirlik

1. Çalışma yapılmadan önce öğrenci ailelerine bunun bir bilimsel araştırma olduğunu ve öğrencilerinin isimlerinin kesinlikle kayıt altına alınmayacağı belirtilip öğrenciler ebeveynleri ve öğretmenleri tarafından araştırmanın detayına girmeden araştırmaya girmek için teşvik edilmiştir.

2. Alınan veriler hemen defter ve bilgisayarda ayrıca kayıt altına alınmıştır.

3. Öğrenciler uygulayıcının fiziksel özelliklerden etkilenmemesi için her iki gruba aynı uygulayıcı tarafından sorular sorulmuştur.

4. Öğrenciler çikolataları verirken uygulayıcı ve kimsenin olmadığı ortamda kendi hür seçimiyle paylaşma sayılarını belirlemişlerdir.

5. Öğrencilere yönlendirilen soru öğrencilerin müfredatı içinde olup grup öğretmenleri tarafından belirlenmiştir.

6. Araştırma raporunda öğrencilerin kimlikleri yerine kodlar verilmiştir. DK5 kodu ile sosyo ekonomik düzeyi düşük beşinci kız öğrenci, DE9 kodu ile sosyo ekonomik düzeyi düşük dokuzuncu erkek öğrenci olduğu kodlanmıştır. YK2 kodu ile sosyo ekonomik düzeyi yüksek ikinci kız öğrenci, YE6 ifadesi sosyo ekonomik düzeyi yüksek altıncı erkek öğrenci şekilde kodlanmıştır.

7. Çalışmaya katılan araştırma öğrencileri gönüllü öğrenciler arasından seçilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1. *Sosyo ekonomik düzeyi düşük ve yüksek grupların paylaşma verilerine ilişkin analiz sonuçları (anova testi)*

Cinsiyet	N	X	S	Sd	F	p
SED Yüksek	28	32,14	16,07	55	,507	,479
SED Düşük	28	27,14	13,57			

Tablo 1 'i incelediğimizde SED Yüksek grubundaki öğrencilerin ortalama paylaşma eğilimi $\overline{X}$ =32,14 iken; SED Düşük grubundaki öğrencilerin ortalama paylaşma eğilimi $\overline{X}$ =32,14 olarak belirlenmiştir. Ortalama paylaşama eğilimine baktığımızda SED Yüksek öğrencilerinin, SED Düşük öğrencilerin paylaşma eğiliminden % 5 daha fazla paylaşma eğilim gösterdiği tespit edilmiştir. Sonuca göre ortalamalar arasında fark olduğu görülse de istatistik anlamında anlamlı bir farkın olduğu söylenememektedir (p= ,479, p>0.05). Bu durumda SED'in öğrencilerin paylaşma eğilimi açısından bir farkının olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 2.*Cinsiyet ve sed durumlarına göre paylaşma puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları*

Durum	Cinsiyet								
	Erkek			Kız			TOPLAM		
	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S	N	$\overline{X}$	S
SED Yüksek	14	24.28	12.14	14	40.00	20.00	28	32.14	16.07
SED Düşük	14	7.71	7.85	14	38.57	19.28	28	27.14	13.56
Toplam	28	20	9.99	28	39.28	19.64	56	29.63	14.82

Tablo 2 'e bakıldığında SED Yüksek erkek öğrencileri ellerinde bulunan çikolataların $\overline{X}$ =24.28 ' ni en yakın arkadaşlarıyla paylaşmıştır. SED Yüksek kız öğrencileri ise ellerindeki çikolataların $\overline{X}$ =40,00 'nı paylaşmıştır. SED Düşük gurubu incelendiğinde bu gruptaki erkekler ellerindeki çikolataların $\overline{X}$ =7,71 'ni en yakın arkadaşlarıyla paylaşırken aynı gruptaki kız öğrenciler ellerindeki çikolataların $\overline{X}$ =38,57 'ünü en yakın arkadaşlarıyla paylaşmıştır. SED Yüksek gruba bakıldığında cinsiyet değişkeni anlamında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha paylaşımcı olduğu görülmektedir. SED Düşük grup incelendiğinde ise bu grupta da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha paylaşımcı olduğu tespit edilmiştir. Tablo incelendiğinde 4 grup içinde en paylaşımcı grubun SED Yüksek kız öğrencileri olduğu belirlenirken, en az paylaşımcı grubun SED

Düşük erkek öğrenciler olduğu bulgulanmıştır. Tabloda SED Yüksek erkeklerin ($\overline{X}$ =24.28) SED Düşük erkeklere göre ($\overline{X}$ =7,71) daha paylaşımcı olduğu, SED Yüksek kız öğrencilerin ($\overline{X}$ =40,00) çok az bir ortalama farkıyla SED Düşük kız öğrencilerden ($\overline{X}$ =38,57) daha paylaşımcı olduğu belirlenmiştir. Dörtlü grup içinde çalışma ortalaması olan $\overline{X}$ =24.28 'in üzerine kız gruplarının çıktığı görülmektedir. Tabloya göre okul öncesinde eğitim gören 5 yaşındaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha paylaşımcı olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 3. *Cinsiyet değişkenine göre gruplar arasındaki ilişki değerleri*

Değişken	SED Düşük Kız	SED Düşük Erkek	SED Yüksek Kız	SED Yüksek Erkek
SED Düşük Kız	-	.018*	.879	.133
SED Düşük Erkek	.018*	-	.012*	.364
SED Yüksek Kız	.879	.012*	-	.099
SED Yüksek Erkek	.133	.364	.099	-

Tablo 3 incelendiğinde SED Düşük kız öğrencileri ile SED Düşük erkek öğrencileri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (p= ,018, p<0.05). SED Yüksek kız öğrencileri ile SED Düşük erkek öğrencileri arasında da anlamlı bir farkın olduğu bulgulanmıştır (p= ,012, p<0.05). Bir önceki ortalama tablosu ve elde edilen bu bulgular anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Anlamlı olan bu ilişki ile kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla paylaşma eğiliminde olduğu sonucu varılmaktadır. SED Düşük ve SED Yüksek kız öğrencilerinin ilişkisi incelendiğinde anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır (p= ,879, p>0.05). Bu bulgu her iki gruptaki kız öğrencilerinin paylaşma eğiliminin birbirine yakın olduğu sonucu çıkmaktadır. Elde edilen son bulguya bakıldığında SED Düşük erkek öğrenciler ile SED Yüksek erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (p= ,364, p>0.05). Bu bulguyla erkeklerin paylaşma eğilimlerinin birbirine yakın olduğu sonucuna varılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan araştırma sonucunda Sosyo Ekonomik Düzey bakımından her ne kadar anlamlı bir fark çıkmamış olsa da SED Yüksek öğrencilere verilen toplam 140 çikolatadan 45 tanesini en yakın arkadaşlarıyla paylaşma eğilimine girişmişlerdir. SED Düşük öğrenciler kendilerine verilen toplam140 çikolatadan 34 tanesini en yakın arkadaşıyla paylaşma eğilimine girmişlerdir. Aradaki farkın anlamlı olmadığı kabul edilse de nicel olarak SED Yüksek öğrencileri çikolatalarını en yakın arkadaşıyla paylaşma eğilimine girmişlerdir. Buna yorum olarak SED Yüksek öğrencilerin maddi doyumunun daha fazla olduğu söylenebilir. Bunun yanında bu farkın ortaya çıkmasında SED Yüksek öğrencilerinin aileleri paylaşma değerine daha fazla önem vermesi ve öğrenciler aileleri model almış olduğu da düşünebilmektedir. Bu sonuca son olarak paylaşma eğiliminin gerçekleşebilmesi için maddi varlığın olması gerekmektedir. SED Yüksek öğrencilerin SED Düşük öğrencilere göre maddi varlığın fazla olmasından ötürü farkın oluştuğu da ifade edilebilmektedir. Warneken, Lohse, Melis ve Tomasello (2011), yaptıkları araştırma sonucunda ise üç, dört, beş ve altı yaşları arasında üç yaşındaki çocukların oldukça yüksek bir oranla ödüllerini paylaştıklarını bulmuşlardır. Birch ve Billman (1986) ise paylaşma ile ilgili çalışmasında SED Yüksek çocukların dezavantajlı bir partnerle sahip olduğunu en az olacak şekilde paylaşma eğilimine girip elindekilerini de saklama çabasına girmişlerdir.

Araştırmamızın bir diğer amacı cinsiyet değişkenine göre paylaşma anlamında bir farkın olup olmadığıdır. Araştırmamızın sonucuna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla paylaşma eğiliminde olduğu hem ortalama hem de anlamlı ilişki testinde ortaya çıkmıştır. SED değişkenindeki her iki grupta da kız öğrenciler erkek öğrencilere daha paylaşımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucun çıkmasında kız çocuklarının daha duygusal olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca bireysel farklılıklarda düşünülerek gelişim alanlarına göre erkeklere göre ileri gelişim gösteren kız öğrencilerinin hem ahlaki gelişimlerinin daha erken gelişmesi ve ben merkezci düşünmeyi daha erken terk ederek paylaşma değerinin gelişebileceği de düşünülmektedir. Bu bulguya dayanarak kız çocuklarının empati becerisi erkeklere göre daha erken geliştiği için daha fazla paylaşma eğilimine sahip olduğu ifade edilebilir.

Kız erkek arasındaki farklılıkların en önemlni sebeplerinden birisinin de, çocukların küçük yaşlardan itibaren büyüklerini model alarak o cinsiyet rolüne girmesi ifade edilmektedir. Kültürümüzde cinsiyet rolleri gereği kızların erkeklere göre daha paylaşımcı olduğu ve bu paylaşma davranışını gerçekleştirdiğinde ödüllendirmesinin paylaşma eğiliminin arttığı düşünülmektedir (Mağden ve Uzmen, 2002).

Mağden ve Uzmen (2002), resimli kitaplarla paylaşma duygusunun gelişip gelişmediği ile ilgili yapmış oldukları çalışmada kız çocuklarının erkek çocuklara göre son testte daha fazla paylaşma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Bu sonuç kız çocuklarının bu çalışmada da olduğu gibi daha paylaşımcı bir eğilimde olduğu ortaya konulmuştur. King ve Barnett (1980), anaokuluna giden kız ve erkek öğrenciler ile yaptıkları çalışmada arkadaşının ihtiyaç duyması halinde kız çocuklarının daha erken yardım ettiğini sonucunu çıkarmışlardır. Fidancı ve Sunar (2016), üç, dört ve beş yaş üzerinde paylaşma işleminin de olduğu bir çalışmada üç yaşındaki kız çocuklarının paylaşma eğilimi bakımından daha geri olduğu, dört yaşında bu eğilimin erkeklerle eşit olduğu ve beş yaşında kız çocuklarının erkeklere göre daha paylaşımcı olduğu sonucuna varmışlardır.

ÖNERİLER

1.Sosyo Ekonomik düzeye bakılmadan her düzeydeki ebeveynler, çocuklarına paylaşma anlamında model olmalıdır.

2.Ebeveyinler çocuklara paylaşma durumları yaratarak daha paylaşımcı bir eğilim sağlamalıdır.

3.Eğitimciler okullarda paylaşma değeri üzerine daha fazla etkinlik çalışması yaparak bu değeri kazandırmalıdır. Küçük küçük eşyalarla hediyeleşme, paylaşma değerinin kazandıracak hikâyeler ve paylaşma değerini ve empatiyi sağlamak adına drama çalışmaları yapılabilir.

4.Paylaşmanın küçük yaşta sadece kız çocuklarının sahip olması gereken bir değer algısı yaratılmamalıdır. Erkeklerin de daha yaşanılabilir bir dünya olması adına paylaşma değerine sahip olması gerektiği öğretilmelidir.

KAYNAKÇA

Baştürk, R. (2010). *Bütün yönleriyle spss örnekli nonparametrik istatistiksel yöntemler.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Beck I. M. (1991). *The structure of work values: a cross cultural comparison*. Journal of Organizational Behavior, 12(1), 21–38.

Birch, L. L. ve Billman, J. (1986). Preschool children's food sharing with friends and cquaintances. *Child Development, 57*, 387-395.

Erhun, H. (2010). *7-12 yaş çocuklarda paylaşma ve yardımlaşma değerlerinin hadisler ışığında öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

King, L.M., Barnett, M.A. (1980). *The effects of age and sex on preschoolers' helpfulness*. Paper presented at the Annual Meeting of

the Midwestern Psychological Association (St. Louis, MO, U.S.A.) (*ERIC Document Reproduction Service No.ED 188779*)

MEB. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine.* Talim Terbiye Kurulu Dergisi, Ankara.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*, Gazi Kitabevi, 12. Baskı, Ankara.

Sunar, D. ve Fidanci, P. E. (2016). Farklı türdeki özgecil davranışların erken gelişimi: Paylaşma, yardım etme ve bağış yapma. Türk Psikoloji Dergisi, 31(78), 26

Uzmen S. ve Mağden D.(2002). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 2002, Sayı 15, Sayfa: 193-212

Warneken, F., Lohse, K., Melis, A. P. ve Tomasello, M. (2011). Young children share the spoils after collaboration. *Psychological Science 22*(2), 267-73.

BÖLÜM XVIII

FEN EĞİTİMİNDE AKTİF KATILIM VE OTANTİK ÖĞRENME ADINA YENİ YÖNELİMLER: REAPS MODELİNE İLİŞKİN BİR DERLEME

Dr. Ümit DURUK*

*Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman, Türkiye
e-mail: uduruk86@gmail.com, Orcid no: 0000-0002-9079-9367

Bu bölümün genel amacı fen eğitimi alanında görece yeni sayılabilecek modellerden biri olan Aktif Problem Çözme Sürecinde Gerçek Katılım (REAPS) Modelinin öğretim amaçlarının, bileşenlerinin, olası pedagojik etkilerinin ve gelecek uygulamalara getirebileceği yeniliklerin tartışılması ve bu yolla modelin Türkçe alan yazında ilk kez derinlemesine bir şekilde ele alınmasının sağlanmasıdır.

1. GİRİŞ

Başlangıçta doğrudan REAPS Modeli ile ilgili derinlemesine bilgilerin verilmesi yerine, modelin kendi bileşenleri etrafında şekillenmesine ortam hazırlayan aktif öğrenme ve otantik öğrenme alan yazınlarından bahsedilmesinin modele ilişkin daha geniş bir bakış açısı sunacağı iddia edilebilir. Bu doğrultuda, bahsi geçen alanlara yönelik ön taramanın iki şekilde yapılmasının doğru olacağı düşünülmüştür. Bu taramaların ilkinde aktif öğrenme ve otantik öğrenme tanımlarında sıklıkla geçen kavramların belirlenmesi amaçlanmıştır. Alan yazın taraması sonucunda öğrenci merkezli öğrenme ortamları, katılım, aktif katılım, ilgi, motivasyon, özgüven, öz-düzenleme, öğrenme sorumluluğu, duygu, eğlence, otantiklik, öğrenci görüşlerinin öğretim sürecini yönlendirmesi, bilimsel sorgulama ve kalıcı öğrenme gibi kavramların ön plana çıktığı görülmüştür. İkincisinde ise görece az sayıdaki REAPS Modeli çalışmalarının ve bu çalışmalara ait uygulamaların çeşitli yönlerden betimlenmesi amaçlanmıştır.

İlk alan yazın taramasında karşımıza çıkan kavramlardan biri öğrenci merkezli öğrenme ortamlarıdır. Bu ifade ile anlatılmak istenen şey dar anlamıyla belirli bir konuya ilişkin anlayışları, becerileri veya benzeri özellikleri geliştirmeyi amaçlayan öğretimin öğrenme eylemini gerçekleştiren öğrencinin merkezi bir rol üstlendiği öğrenme ortamlarında gerçekleştiğidir. Bu ortamlarda öğrencilerin öğrenme deneyimleri tasarlanır ve öğrenciye bilgiyi inşa etme fırsatı verilir (Wu, Paese ve Maker, 2015). Bu varsayım yapılandırmacı öğrenme kuramının varsayımları arasındadır. Çünkü yapılandırmacı öğrenme kuramı bilginin bireyin zihninde inşa edildiğini savunur. Bu süreçte öğrenci bilgiyi inşa eden merkezi birimdir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin aktif bir rol içinde seyrederken kendi dünyalarını anlamlandırdığı ve bu

anlamlandırmada yeni edindiği deneyimlerini önceki bilgileri, inanışları ve söylemleri ile bir bütün haline getirdiği bir pedagojik sürecin işletilmesinden yanadır (Driver, Asoko, Leach, Scott ve Mortimer, 1994). Bir öğrenme modelinden ziyade bir öğrenme yaklaşımı olarak da ele alınabileceği düşünülen bu kuramın öğretmenlere biçtiği görev ise öğrenme sürecine rehberlik etmeleridir. Bu rehberlik, standart bir kalıp içinde sunulan bir rehberlikten öte öğrencilerin birçok özelliğinin kendi öğrenme bağlamları içinde yorumlanmasını gerektiren çok yönlü ve dinamik bir rehberliktir. Dolayısıyla, sınıf içi öğrenme ortamı kendi dinamikleri doğrultusunda nasıl bir rehberliğe ihtiyaç duyulacağını da belirleyen öğrenme ortamlarıdır. Bu öğrenme ortamlarındaki esas amaçlardan biri hem öğretmenin hem de öğrencilerin öğrenme etkinliğini birlikte yürüttükleri, işbirlikli gruplar halinde çalışarak birbirlerinden öğrendikleri ve kendi öğrenme sorumluluklarının farkında oldukları aktif öğrenmenin sağlanmasıdır (Johnson ve Johnson, 2008). Aktif öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının oluşturulması önkoşuldur (Pedersen ve Liu, 2003). Aktif öğrenme yoluyla öğrencilerin akademik başarılarının ve kavramsal anlayışlarının geliştirilebildiği bilinmektedir (Lumpkin, Achen ve Dodd, 2015).

İhtiyaç duyulan rehberliğin karşılanması doğrultusunda aktif öğrenme ve ona ilişkin varsayımlar bahsi geçen öğrenme ortamlarının öğrenci merkezliliğini denetleme adına nitelikli ölçütler ortaya koyabilir. Öğrenci merkezliliğin denetlenmesindeki ölçütlerden belki de en önemlisi katılımdır (Buncick, Betts ve Horgan, 2001). Çünkü öğrenciler adına fen bilimlerini öğrenmenin yolu katılımdan geçer (Olitsky ve Milne, 2012). Öğrenci katılımı sağlanmadan etkili bir fen öğretimi yapıldığından bahsetmek güçtür. İhtiyaç duyulan rehberliğin karşılanması adına ortaya konan aktif öğrenme altında nasıl bir katılım tanımıyla yola çıkılacağı son derece önemlidir. Zira bu bağlamda istenen şey daha ziyade aktif katılımdır. Aktif katılım doğası gereği karmaşık ve yayılgan bir anlama sahiptir. Dolayısıyla, bağlamın ne olduğundan sıkıca etkilenen bu kavrama ilişkin tüm tanımlama çabaları kendi işlevsel tanımının belirlenmesine muhtaçtır. Aktif öğrenme, tanımlar arası tutarlı bir tema olarak, öğrencilerin yalnızca bilişsel anlamda katılım sağlamasından öte duyuşsal ve davranışsal anlamda katılım sağladıkları ve öğrenmede merkezi bir role sahip oldukları öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Frederiks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

Fen bilimleri derslerinde öğretmenlerin öncelikli amaçlarından biri derse olan öğrenci ilgisinin sürekliliğinin sağlanmasıdır. Çünkü fen öğretimi öğrenme hızı ve hazırbulunuşluğu fark etmeksizin sınıf içindeki tüm öğrenciler için gerçekleştirilen bir etkinliktir (Loukomies, Juuti ve Lavonen, 2015). Bireysel bir eğilim olan ilgi bireyin kendi çevresinde yer alan kişiler veya nesnelerle kurduğu etkileşimden doğar (Hidi ve

Renninger, 2006). Sınıf içinde ise belirli görevler ve etkinliklere yöneliktir (Bonderup Dohn, 2011). İlgi belirli bir konuyu öğrenmeye yönelik üst düzey bir motivasyon kaynağı olmasının yanı sıra öğrencileri öğrenmeye motive eden temel yollardan biridir (Silvia, 2008). Aktif katılım sırasında öğrenci ilgisinin ortaya çıkacağı varsayıldığında, aktif katılım sayesinde öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonlarının üst düzeyde tutulabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin fen öğrenimine ve öğretimine ilişkin algıları çok az eğitimci tarafından dikkate alınmaktadır (Gomez-Arizaga, Bahar, Maker, Zimmerman ve Paese, 2016). Öğrencilerin var olan ilgilerinin sürdürülmesi için ders planlamasında öğrenci görüşlerine de yer verilmelidir (Loukomies vd. 2015). Çünkü fen bilimleri derslerinde öğrenci görüşlerinin dikkate alınmasının fen öğretimini olumlu etkilediği rapor edilmiştir (Laux, 2018). Öğrenci görüşlerinin dikkate alınması ile ilgili alan yazının zamanla ilişkilendirildiği alanlardan biri de otantik öğrenme alanıdır (Rudduck ve Fielding, 2006). Öğrenci görüşlerinin dikkate alınması öğrenci katılımı ve otantik öğrenme arasında bir köprü görevi görür. Basit bir mantıkla, öğrenmede öğrenci katılımı yoksa öğrenme, dersin planlanmasında öğrenci görüşleri dikkate alınmıyorsa da otantik öğrenme yoktur (Flutter ve Rudduck, 2004; Toshalis ve Nakkula, 2012). Otantik etkinlikler yoluyla bilimsel sorgulamaya dayalı öğretim günümüzde sıkça başvurulan fen öğretimi yönelimlerinden biridir (Garrett, 2008). Sorgulamaya dayalı öğrenmenin birçok beceri üzerindeki olumlu etkisi rapor edilmektedir (Duggan ve Gott, 2002; Furtak, Seidel, Iverson ve Briggs, 2012). Bu öğrenmelerin sonuçları olumlu oldukça buna artan eğlence ve güven duygusu eşlik etmektedir (Willms, Friesen ve Milton, 2009). Sorgulamaya dayalı öğrenme daha çok bir süreç içinde öğrenmeye dayalı olduğundan bu süreçte bilginin inşacısı konumunda bulunan öğrencilerin kendi öğrenme sürecini nasıl izlediği ve kontrol ettiği önemli bir hale gelmektedir. Dolayısıyla, aktif öğrenmenin ölçütlerinden biri de öz-denetimli öğrenmenin ne ölçüde yürütüldüğüdür. Aktif öğrenme öğrencileri yüzeysel bir öğrenmeden ziyade daha derin anlayışlar geliştirebilecekleri bir sürece işaret eder. Bu özelliği ile öz-düzenlemeli öğrenmelerin önünü açtığı söylenebilir. Öz-düzenleme bireyin planlanmış fikirlerini, duygularını ve davranışlarını öğrenme hedefleri doğrultusunda uyarladığı döngüsel bir süreçtir (Zimmerman, 2000). Bu süreçte kullanılan birçok üst bilişsel stratejinin daha derinlemesine kavramsal anlayışlar geliştirilmesine öncülük ettiği çalışma bulgularına yansımıştır (Sungur, Tekkaya ve Geban, 2006).

İkinci taramada ise görece az sayıdaki REAPS Modeli çalışmalarının ve bu çalışmalara ait uygulamaların çeşitli yönlerden betimlenmesi amaçlanmıştır. Tarama sonucunda toplamda on çalışmanın bulunduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların tamamına yakınında bu modelin

kullanılması sonucunda yaratıcı problem çözme becerilerinin ve öğrenmeye ilişkin tutumların geliştiği rapor edilmiştir (Alhusaini, 2016; Gomez-Arizaga vd. 2016; Riley, Webber ve Sylva 2017; Wu vd. 2015; Yulindar, Setiawan ve Liliawati, 2018). REAPS Modeli ile yürütülen üç nicel çalışmaya ve bu çalışmalardan elde edilen bulgulara ilişkin verilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde modele ilişkin nicel çalışmalar açısından bazı çıkarımlara ulaşılabilir. Örneğin, bir çalışma hariç (Yulindar vd. 2018) çalışmaların Amerika ve Avustralya çıkışlı olduğu ve çalışmaların ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Yöntemsel açıdan her üç çalışmanın da REAPS uygulamasının muhtemel etkilerini tespit etmek amacıyla yarı-deneysel modeli tercih ettikleri dikkat çekmektedir. Amaçları itibariyle her üç çalışmada REAPS uygulamasının öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu etkinin kısa-uzun süreli etki (Alhusaini, 2016) ve kavram haritalarının etkisi (Zimmerman, Maker ve Paese, 2011) altında incelenmesinin yanı sıra konu içeriği bağlamında da incelendiği görülmüştür (Yulindar vd. 2018).

REAPS Modeli ile yürütülen nitel çalışmalara ve elde edilen bulgulara ilişkin verilere Tablo 2'de yer verilmiştir. Bu kategoride yer alan beş çalışmanın ilk tabloda yer alan çalışmalarda olduğu gibi üç farklı ülke çıkışlı olduğu görülmektedir. Son yıllarda gerçekleştirilen iki çalışma (Riley vd. 2017; Webber, Riley, Sylva ve Scobie-Jennings, 2018) ile birlikte modelin uygulandığı ülkeler arasına, ilk başta Amerika olmak üzere, Avustralya ve Endonezya'dan sonra Yeni Zelanda'nın da katıldığı görülmüştür. Burada dikkati çeken durum modelin uygulama sahasının Amerika ve ona yakın kıta ve ada ülkeleri ile sınırlı kalmış olduğudur. Bu nedenle, modelin farklı bağlamlara ne şekilde uyum sağlayabileceğinin test edilmesi adına birçok kıtadan daha fazla ülke içinde daha fazla uygulamaya ihtiyaç duyduğu çıkarımı yapılabilir. Yine son yıllardaki bahsi geçen iki çalışma dışında örneklemin ilkokul öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Yöntemsel açıdan araştırmacıların nitel çalışma, eylem araştırması ve durum çalışması gibi yollara başvurdukları görülmektedir. REAPS modelinin yaratıcı problem çözme becerilerinin (Reinoso, 2011) yanı sıra derse katılım ve akademik başarı (Riley vd. 2017; Webber vd. 2018) üzerindeki etkisinin sorgulandığı çalışmalara ek olarak modelin uygulanmasına ilişkin algı ve deneyimlerin tespitini amaçlayan çalışmaların da var olduğu görülmüştür (Gomez-Arizaga vd. 2016; Wu vd. 2015). Elde edilen bulgulara göre, modele ilişkin öğrenci algılarının genel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1. REAPS Modeli ile yürütülen nicel çalışmalara ait betimsel veriler

Yazar/ Yazarlar	Zimmerman vd. (2011)	Alhusaini (2016)	Yulindar vd. (2018)
Yer	Amerika	Avustralya	Endonezya
Katılımcı	3. sınıf öğrencileri	1-6 sınıflar arası 360 öğrenci	35 lise öğrencisi
Veri Toplama Ortamı	İlkokul	İlkokul	Lise
Çalışma Modeli	Yarı-deneysel	Yarı-deneysel	Yarı-deneysel
Ana amaç	Amerika'da kullanılan FOSS öğretim programı altında kavram haritalarının yer bilimleri ünitesindeki gerçek yaşam problemlerini çözmedeki etkisini incelemek	REAPS'ın kısa ve uzun süreli uygulanmasının genel ve özel yaratıcılık becerilerinin gelişimine etkisini incelemek	REAPS uygulamasının öğrencilerin ısı transferi ünitesindeki problem çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek
Bulgular	REAPS uygulaması sonrasında öğrencilerin üniteye ilişkin akademik başarıları artmış. Öğretmenin konuyu öğretme becerileri gelişmiştir.	Yaratıcılığın fikir üretme, fikirlere detay ekleme ve problemi tespit etme bileşenlerinde uzun dönemli uygulamadan daha çok etkilendiği görülmüştür.	Öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Tablo 2. REAPS Modeli ile yürütülen nitel çalışmalara ait betimsel veriler

Yazar	Reinoso (2011)	Wu vd. (2015)	Gomez-Arizaga vd. (2016)	Riley vd. (2017)	Webber vd. (2018)
Yer	Amerika	Avustralya	Amerika	Yeni Zelanda	Yeni Zelanda
Örnek-lem	6. sınıf öğrencileri	1-6 sınıflar arası 42 öğrenci	24 üçüncü sınıf öğrencisi	90 öğrenci, 3 öğretmen	8-9. sınıf öğrencileri
Veri	İlkokul	İlkokul	İlkokul	Lise (Kırsal)	İki lise
Model	Eylem araştırması	Nitel	Nitel	Durum çalışması	Nitel
Ana amaç	Toplumsal farkındalık ünitesi	Öğrencilerin REAPS uygulamasına	Amerika'da kullanılan FOSS	Modelin kırsaldaki bir liseye	Modelin kırsaldaki iki liseye

	kapsamında uygulanan REAPS'ın öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek	ilişkin deneyimlerini belirlemek	öğretim programı altında uygulanan REAPS uygulamasına ilişkin algılarını belirlemek	uygunluğunu ve derse katılım ve akademik başarı açısından incelemek	uygunluğunu ve derse katılım ve akademik başarı açısından incelemek
Bulgu	Öğrencilerin derse katılımı ve yaratıcı problem çözme becerileri gelişmiştir.	Öğrenciler modeli etkili bulmuş ve deneyimleri yedi tema altında toplanmıştır.	Öğrenciler fikir üretme, fikirlerini paylaşma ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirme fırsatı bulmuştur.	REAPS sayesinde bazı yetenekler ortaya çıkmış ve akademik başarıda gelişme görülmüştür.	REAPS'ın üstün yetenekli öğrencilerin derse katılımını ve akademik başarısını artırdığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. REAPS Modeli ile yürütülen son iki çalışmaya ait betimsel veriler

Yazar/ Yazarlar	Alfaiz (2019)	Doğan (2019)
Yer	Avustralya	Türkiye
Katılımcı	1-6 sınıflar arası öğrenciler	11 yedinci sınıf öğrencisi
Veri Toplama Ortamı	İlkokul	Ortaokul (Kırsal)
Çalışma Modeli	Yarı-deneysel	Eylem araştırması
Ana amaç	Uygulama güvenirliği düzeyinin öğrencilerin REAPS uygulamalarına ilişkin gelişimleri üzerindeki etkisini belirlemek	Elektrik ünitesi kapsamında yürütülen REAPS uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarının ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek
Bulgular	Öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarının geliştiği görülmüştür.	REAPS uygulamasının kırsaldaki bir okula uyarlanabildiği, öğrencilerin akademik başarılarında ve bilimsel süreç becerilerini kullanmada gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, önceki çalışmalardan farklı olarak, modelin uygulanma sürecindeki uygulama güvenirliğini test eden (Alfaiz, 2019) ve modelin öğrencilerin akademik başarıları ve bilimsel süreç becerileri

üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmaların ilki öncekilere benzer şekilde yine Avustralya çıkışlı bir çalışmadır. Yine öncekilere benzer şekilde ilkokul öğrencileri ile çalışılmıştır ve yarı-deneysel yöntem tercih edilmiştir. İkinci çalışma ise öncekilerden birçok yönden farklılaşmaktadır (Doğan, 2019). Çalışma ilk kez bahsi geçen ülkeler dışında bir ülkeden seçilen bir örneklemle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması ile yürütülen çalışmada yine önceki çalışmaların birçoğunun aksine modelin uygulaması kırsalda yer alan bir okulda yapılmıştır. Önceki çalışmaya benzer şekilde (Yulindar vd. 2018) uygulama elektrik konu içeriği bağlamında yürütülmüştür. Diğer çalışmalardan farklı olarak, bu çalışmayla birlikte ilk kez modelin bilimsel süreç becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisinin belirlenmesi üzerine çalışıldığı görülmüştür.

Her üç tabloda yer alan verileri ana hatları ile özetlemek gerekirse şu çıkarımlara ulaşılabileceği söylenebilir:

- Modelin 16 yıllık geçmişine rağmen (ilerleyen sayfalarda daha detaylı bir şekilde değinileceği üzere) belirli ülkelerdeki uygulamalarıyla sınırlı kaldığı ve belki de bu nedenle, ulaşılabilen ilgili alan veri kabul edildiğinde, birçok ülkede bu modele ilişkin akademik çalışmanın yapılmadığı söylenebilir.
- Modelin çoğunlukla merkezde yer alan ilkokullarda (üç çalışma hariç) yürütüldüğü görülmüştür. Kırsalda yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve bu yöndeki çalışmaların artırılması gerektiği düşünülebilir.
- Modele ilişkin çalışmaların ağırlıklı olarak ilkokul ve liselerde gerçekleştirildiği görülmüştür. Ortaokullarda etkili sonuçlar verdiğine ilişkin kanıtlarla birlikte (Doğan, 2019) modelin ortaokul düzeyindeki okullarda da uygulanmasına ihtiyaç olduğu çıkarımı yapılabilir.
- Özellikle nitel çalışmaların yöntemsel prosedürlerinde uygulamaya ilişkin yer yer boşlukların var olduğu dikkat çekmiştir. Dolayısıyla, sonraki çalışmalar sırasında hangi yöntemin kullanıldığına ve o yöntemin neden seçildiğine ilişkin gerekçeli ifadelere sıklıkla yer verilmesi ve modelin uygulama basamaklarının nasıl olduğunun detaylıca yer açıklanması gerektiği çıkarımı yapılabilir.
- Modelin ağırlıklı olarak o ülkede geçerli olan öğretim programı altında yer alan içerik ve beceriler bağlamında kullanıldığı görülmektedir. Buna karşın, uluslararası alanda fen eğitimi bağlamında geçerliği olan Gelecek Nesiller Fen Eğitimi Ölçütleri (NGSS, 2013) doğrultusunda yapılan REAPS uygulamasının farklı ülkelerde yapılan uygulamaların sonuçlarının ortak bir ölçüt listesi ile değerlendirilmesi konusunda fırsatlar sunacağı çıkarımı yapılabilir.

2. PROBLEME DAYALI ÖĞRENME ÇERÇEVESİNDEN REAPS MODELİ

REAPS Modeline ilişkin mevcut çalışmaların analizinin ardından, sıra bu modelin temel bileşeni konumunda bulunan ve diğer bileşenlerine de yaşama alanı sağlamasının yanında geniş bir alan yazına da sahip olan probleme dayalı öğrenme alanının REAPS Modeli özelinde incelenmesine gelmiştir. Takip eden sayfalarda; probleme dayalı öğrenmenin ne olduğuna, amaçlarına, uygulama basamaklarına, problem çeşitlerine ve son olarak probleme dayalı öğrenmenin REAPS Modeli içindeki merkezi rolüne ve işleyişine değinilecektir.

Okullarda takip edilen öğretim yaklaşımlarının çoğu hazır bilgiyi hafızada tutmaya elverişli bir öğretime uygundur. Buna karşın, öğretim yaklaşımlarının temel hedefi öğrencilerin bilgiyi kendi gerçek yaşam durumlarına dayalı problemler üzerinden inşa etmeleri ve böylece kendi yaşamları açısından anlamlı öğrenmeler elde etmelerinin sağlanması olmalıdır (Alfaiz, 2019). Buna yanıt olarak ortaya çıkan öğretim yöntemlerinden biri olan probleme dayalı öğrenmenin amacı öğrencilere kendi yaşamlarında anlamlı olan gerçek yaşam problemlerine ilişkin en uygun çözümleri bulmaları adına fırsatlar yaratmaktır (Hmelo-Silver, 2004; Maker ve Zimmerman, 2008). Dolayısıyla, probleme dayalı öğrenme öğrenci merkezli bir öğretim yöntemidir (Ertmer ve Simons, 2006; Hitchcock ve Mylona, 2000; Lehman, George, Buchanan ve Rush, 2006) ve öğrencilerin inşa ettikleri bilgileri açık sorgulamalar yoluyla kendi gerçek yaşam problemlerine uygulayabilmeleri için iyi bir fırsattır (Ketpichainarong, Panijpan ve Ruenwongsa, 2010). Problem çözme bir problem durumu ile ulaşılmak istenen hedef arasındaki boşluğu doldurmaya yönelik sorgulama sürecinde eyleme geçen bir dizi işlemi barındırır (Adeyemi, 2008). Probleme dayalı öğrenme sırasında öğretmenler öğrencilere bir tek çözümü olmayan karmaşık problemler verir ve çözüm sürecinde gerekli olan rehberliği kendileri sağlar (Alexander, McDaniel ve Baldwin, 2005). Aldıkları rehberlikle birlikte sorgulama becerilerini kullanan öğrenciler küçük gruplar halinde çalışarak (Webber vd. 2018) farklı disiplinlerden gelen birçok bilgiyi problem çözme sürecinde kullanırlar (Maker vd. 2015). Öte yandan, öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesi genel eğitimin önde gelen hedeflerinden biri olmalıdır (Alfaiz, 2019). Dolayısıyla, probleme dayalı öğrenme öğrencilerin öğrenmesinin istendiği konu içeriğinin otantik ve gerçek yaşamdan problemlerin çözümünde gerekli yaratıcı problem çözme becerileri ile bütünleştirmesinin amaçlandığı bir öğrenme döngüsüdür (Savery, 2006).

Genel olarak kapalı uçlu ve açık uçlu problem türleri mevcuttur. Kapalı uçlu problemlerin çözümü yakınsak düşünme ile ilgili iken, açık uçlu problemlerin çözümü ıraksak düşünme ile ilgilidir (Alfaiz, 2019). Kapalı

uçlu problemlerin kullanılmasının nedeni dar anlamıyla öğretim çıktılarının değerlendirilmesi iken, açık uçlu problemlere göre tasarlanan öğretim etkinliklerinin amacı öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesidir (Maker, 2020). Yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan problem senaryolarının çeşitli özelliklere sahip olması gerekir. İyi bir problem senaryosunun şu özelliklere sahip olması beklenir:

- Öncelikle öğrencilerin ilgilerini çekebilmelidir.
- İşbirlikli öğrenme adına ortaya konan fırsatları ileriye taşıyacak şekilde tasarlanmış olmalıdır.
- Grup üyelerinin hepsi tarafından anlaşılabilecek sadelikte yazılmış olmalıdır.
- Gerçek yaşam durumlarına yönelik olmalıdır.
- Açık uçlu sorgulamalara elverişli olmalıdır.
- Üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren özellikte olmalıdır (Kılınç, 2007).

Genel olarak eğitimciler günümüz eğitim alanı ihtiyaçlarının değişmesi ve farklılaşması ile birlikte özellikle öğretim programlarının gerçek yaşama dayalı problemlerin çözümüne odaklı olarak revize edilmesini önermektedir. Bu problemlerin çözümünü merkezine sorgulamayı koyarak hedef edinen probleme dayalı öğrenme kapsamında çeşitli öğretim modelleri geliştirilmektedir. Güncel modellerden biri de REAPS Modelidir. Bu model probleme dayalı öğrenme altında ele alınan birçok özelliğin dikkate alınmasıyla 2004 yılında Maker ve çalışma arkadaşları tarafından ortaya atılmıştır (Maker vd. 2015). Model tıpkı probleme dayalı öğrenmede olduğu gibi gerçek yaşam durumlarına ilişkin yaratıcı problem çözme becerilerinin kazandırılmasını hedeflemektedir (Alhusaini, 2016). Kanıt-temelli bir öğretim sürecini esas alan REAPS Modeli farklı problem çözme stratejilerini aynı anda ele almaktadır (Wu vd. 2015; Yulindar vd. 2018). Problem çözmenin baskın şekilde bilişsel bir çıktı olarak ele alındığı bu model esas olarak üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesi adına ortaya atılmıştır. REAPS Modeli üstün yetenekli öğrencilerin yanı sıra yaratıcı problem çözme becerileri yönünden üst düzeyde potansiyel taşıyan diğer öğrenciler için kapsayıcı, esnek ve kullanışlıdır (Wu vd. 2015). Nitekim son dönemdeki bulgular sayesinde modelin öğretmen eğitimi programlarına yönelik hazırlık çalışmalarında (Maker ve Zimmerman, 2008) ve ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde üstün yetenekli olmayan öğrencilerin de yaratıcı problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu anlaşılmıştır (Alhusaini, 2016; Yulindar vd. 2018; Reinoso, 2011; Gomez-Arizaga vd. 2016).

3. REAPS MODELİNİN KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ VE BİLEŞENLERİ NELERDİR?

REAPS Modeli, temelini probleme dayalı öğrenmenin oluşturduğu, DISCOVER (Değişken Etnik Yanıtların Gözlenmesi Sırasında Entelektüel Özelliklerin ve Kapasitenin Keşfedilmesi) ve TASC (Sosyal Bir Bağlamda Öğrenirken Aktif Düşünme) bileşenlerinden destek alan kapsayıcı bir öğretim modelidir. Farklı modellerin birbirini destekleyen bileşenler halinde kullanılması bakımından dönüşümsel bir öğretim modelidir (Webber vd. 2018). Bahsi geçen bileşenlerin kendilerine özgü özellikleri mevcuttur. Örneğin, kapalı ve açık uçlu problem senaryolarının kullanılması sırasında DISCOVER bileşeni bir reosta görevi görerek öğrenme sürecindeki bilimsel sorgulanmanın yerine göre ayarlanmasını sağlar. Çoklu becerilerin geliştirilmesi bu bileşen için kilit durumundadır (Webber vd. 2018). Dolayısıyla, DISCOVER ile öğretim yapacak olan öğretmenlere bu çoklu beceri gelişimi sürecinde bir yönerge sunulmuştur. Bu yönergede öğretmenlerden öğretimleri sırasında öğrencilerine a) farklı türde açık uçlu problem tiplerini çözmelerine fırsat sağlamaları, b) her bir beceri gelişimi için el becerisine dayalı etkinlikleri aktif bir şekilde kullandırmaları, c) öğrencinin kendi kültürel geçmişine dayalı öğelerin ve onu şekillendiren sivil toplumun hassasiyetlerini uygulamadaki öğretim programına yansıtmaları beklenmektedir (Maker ve Zimmerman, 2008).

Açık uçlu problem senaryolarının işlevsel hale getirilmesinde ise daha ziyade TASC bileşeni görev görür. TASC bileşeni düşünme becerilerinin kullanılması ve bu sayede öğrencilerin kendi sorularına yine kendilerinin yanıt bulmasının sağlanması üzerine kuruludur (Ball ve Henderson, 2008). Öğrencilerin kendi problem çözme süreçlerinin sorumluluğunu almaları ve bu süreci öz-düzenlemeli bir şekilde yürütebilmeleri adına TASC bileşeni içinde çeşitli uygulama basamaklarına yer verilmiştir:

- Veriyi topla ve organize et
- Tanımla
- Üret
- Karar ver
- Uygula
- Değerlendir
- Akranlarınla veya öğretmeninle paylaş
- Deneyimlerinden yola çıkarak çıkarımlarda bulun (Gomez-Arizaga vd. 2016; Wallace, Maker ve Cave, 2004).

Öğrenciler uygulamalar sırasında üzerinde çalıştıkları problemi çözmek ve ona ilişkin daha derinlemesine kavramalar geliştirmek için bu basamaklar arasında istedikleri şekilde ileri geri hareket edebilirler (Maker

vd. 2015). Bu nedenle, TASC bileşeni için modelin "yürütücü bileşeni" olduğu düşünülebilir.

Bu iki bileşeni barındıran ve onların kesişim kümesinde yer alan probleme dayalı öğrenme ile derinlemesine bütünlük gösteren REAPS Modelinin sınıf içi etkinliklere ilişkin uygulama yönergesi şu şekilde belirtilmiştir (Maker vd. 2015):

- En önemli adım çalışılacak olan kavramın belirlenmesidir.
- Öğrencilerin önbilgileri ile ilgili ne kadar verinin toplanacağı belirlenmelidir.
- Öğrencilerin çözmesi istenen gerçek yaşam durumları belirlenir.
- Konuyla ilgili durumlar belirlenir.
- Öğrenciler hakkındaki genel bilgiler ve konu alanları saptanır.
- Her bir etkinliğin hangi üç modele ait olduğu kronolojik olarak yazılır. Tüm etkinlikler sıralandıktan, yapılandırıldıktan ve REAPS örüntüleri takip edildikten sonraki ilk adım her bir etkinlik için gerekli olan kaynakların hazırlanmasıdır (alan çalışması, sınıfa uzman çağırma ve grup projeleri yaptırma gibi).

4. REAPS MODELİNİN UYGULAMALARA YANSIYAN OLUMLU ETKİLERİ NELERDİR?

REAPS Modelinin çeşitli uygulama bağlamları altında gelişimine öncülük ettiği birçok örtük değişkenin varlığından söz edilebilir. Bu modelin kendisinin de bir hedef olarak belirlediği yaratıcı problem çözme becerilerinin gelişimini sağladığı rapor edilmiştir (Reinoso, 2011). Bilişsel alanda sıkça çalışılan akademik başarı modelin olumlu etkiler bıraktığı değişkenler arasındadır (Doğan, 2019; Riley vd. 2017; Webber vd. 2018; Zimmerman vd. 2011). Öte yandan, öğrencilerin derse ilişkin motivasyonlarının ve dolayısıyla katılımlarının artırılmasında etkili olduğu görülmüştür (Reinoso, 2011; Webber vd. 2018). Katılımın artmasının ve doğal olarak gruplar halinde girilen etkileşimin yoğunlaşmasının sınıf söyleminin argüman inşa etmeye dayalı bir şekilde sürdürülmesi anlamına geleceği söylenebilir. Nitekim, REAPS'ın ana hattını oluşturan probleme dayalı öğrenmenin argüman oluşturma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir (Belland, Glazewski ve Richardson, 2011). Bilgi inşası yönünden öz-düzenlemeli öğrenmelere sıklıkla olanak sağlayan model aynı zamanda derslerin öğrenci görüşleri alınarak da şekillendirilmesinden yana bir duruş sergileyerek otantik öğrenmenin kapılarını açmaktadır (Gomez-Arizaga vd. 2016). Ayrıca, öğrencilere otantik öğrenme fırsatları sunmasının modelin her üç bileşenine yönelik etkinlikler boyunca

öğrencilerin aktif katılım sağlamaları, dersi öğretmenle birlikte organize etme ve sürdürmeleri açısından fırsatlar sunduğu söylenebilir. Daha önce de belirtildiği üzere öğrenmede yeterli öğrenci katılımı yoksa öğrenme, dersin planlanmasında ve organizasyonunda öğrenci görüşleri dikkate alınmıyorsa da otantik öğrenme yoktur (Flutter ve Rudduck, 2004; Toshalis ve Nakkula, 2012).

5. GELECEK ÇALIŞMALAR İÇİN ÖNERİLER

İlgili alan yazın taraması sonrası yapılan tespitlerden ilki REAPS modelinin her üç bileşenine ilişkin çalışmaların modelin kendine ait çalışmalardan çok daha uzun bir geçmişe dayandığı izlenimidir. Dolayısıyla, daha önce de belirtildiği üzere, modelin etkisinin sorgulandığı az sayıda çalışmada ele alınan bağımlı değişkenlerin genel olarak akademik başarı, problem çözme becerileri, motivasyon, katılım ve bilimsel süreç becerileri gibi değişkenlerle sınırlı kaldığı düşünülebilir. Gelecek çalışmalarda araştırmacılara modelin daha fazla değişkene olan etkisinin sorgulandığı araştırma tasarımları kurmaları önerilebilir. Değinilmesi gereken bir diğer durum ise modelin uygulanmasında üstün yetenekli öğrenciler ve üstün yetenekli olmayan öğrenciler bağlamlarının dikkatle ele alınması gerekliliğidir. Model esas itibariyle üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerinin desteklenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Bununla birlikte, model zamanla diğer öğrenci gruplarıyla da etkileşim göstermiş ve bu durum araştırma bulgularına olumlu olarak yansımıştır. Çalışmaların birçoğunun ilkokul düzeyinde yapılmış olması da dikkate alındığında, modele ve potansiyel etkilerine ilişkin çalışmaların ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilmesi modelin yaygın etkisinin daha geniş bir yaş aralığında sağlanması adına önemli bir adım olacaktır.

Kaynaklar

Adeyemi, B. A. (2008). Effects of cooperative learning and problem-solving strategies on junior secondary school students' achievement in social studies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *6*(3), 691-708.

Alexander, J., McDaniel, G., & Baldwin, M. (2005). If we teach them to fish: Solving real nursing problems through problem-based learning. *Annual Review of Nursing Education, 3,* 109–123.

Alfaiz, F. S. (2019). *The influence of the levels of fidelity of implementation of the Reaps model on students' creativity in science* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Arizona.

Alhusaini, A. A. (2016). *The effects of duration of exposure to the REAPS model in developing students' general creativity and creative problem*

solving in science [Unpublished doctoral dissertation]. University of Arizona.

Ball, S., & Henderson, K. (2008). Using the TASC wheel to challenge more able children in an inclusive environment. *Gifted Education International*, *24*(2-3), 258-261.

Belland, B. R., Glazewski, K. D., & Richardson, J. C. (2011). Problem-based learning and argumentation: Testing a scaffolding framework to support middle school students' creation of evidence-based arguments. *Instructional Science*, *39*(5), 667-694.

Bonderup Dohn, N. (2011). Situational interest of high school students who visit an aquarium. *Science Education*, *95*(2), 337-357.

Buncick, M. C., Betts, P. G., & Horgan, D. D. (2001). Using demonstrations as a contextual road map: enhancing course continuity and promoting active engagement in introductory college physics. *International Journal of Science Education*, *23*(12), 1237-1255.

Doğan, C. (2019). *REAPS modelinin ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.

Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Scott, P., & Mortimer, E. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, *23*(7), 5-12.

Duggan, S., & Gott, R. (2002). What sort of science education do we really need?. *International Journal of Science Education*, *24*(7), 661-679.

Ertmer, P. A., & Simons, K. D. (2006). Jumping the PBL implementation hurdle: Supporting the efforts of K–12 teachers. *Interdisciplinary Journal of Problem-based learning*, *1*(1), 40-54.

Flutter, J., & Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils: What's in it for Schools?*. Psychology Press.

Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59-109.

Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., & Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *82*(3), 300-329.

Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *The Journal of Classroom Interaction*, 34-47.

Gomez-Arizaga, M. P., Bahar, A. K., Maker, C. J., Zimmerman, R., & Pease, R. (2016). How does science learning occur in the classroom? Students' perceptions of science instruction during the implementation of the REAPS model. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *12*(3), 431-455.

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, *41*(2), 111-127.

Hitchcock, M. A., & Mylona, Z. H. E. (2000). Teaching faculty to conduct problem-based learning. *Teaching and Learning in Medicine*, *12*(1), 52-57.

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn?. *Educational Psychology Review*, *16*(3), 235-266.

Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2008). Active learning: Cooperation in the classroom. *The annual report of educational psychology in Japan*, *47*, 29-30.

Ketpichainarong, W., Panijpan, B., & Ruenwongsa, P. (2010). Enhanced learning of biotechnology students by an inquiry-based cellulase laboratory. *International Journal of Environmental and Science Education*, *5*(2), 169-187.

Kılınç, A. (2007). Probleme dayalı öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *15*(2), 561-578.

Laux, K. (2018). A theoretical understanding of the literature on student voice in the science classroom. *Research in Science & Technological Education*, *36*(1), 111-129.

Lehman, J. D., George, M., Buchanan, P., & Rush, M. (2006). Preparing teachers to use problem-centered, inquiry-based science: Lessons from a four-year professional development project. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, *1*(1), 7.

Loukomies, A., Juuti, K., & Lavonen, J. (2015). Investigating situational interest in primary science lessons. *International Journal of Science Education*, *37*(18), 3015-3037.

Lumpkin, A., Achen, R. M., & Dodd, R. K. (2015). Student perceptions of active learning. *College Student Journal*, *49*(1), 121-133.

Maker, C. J. (2020). Identifying exceptional talent in science, technology, engineering, and mathematics: Increasing diversity and assessing creative problem-solving. *Journal of Advanced Academics*, 1932202X20918203.

Maker, C. J., & Zimmerman, R. (2008). Problem solving in a complex world: Integrating DISCOVER, TASC, and PBL in a teacher education project. *Gifted Education International*, *24*, 160–178.

Maker, J., Zimmerman, R., Alhusaini, A., & Pease, R. (2015). Real Engagement in Active Problem Solving (REAPS): An evidence-based model that meets content, process, product, and learning environment principles recommended for gifted students. *The New Zealand Journal of Gifted Education*, *19*(1).

NGSS Lead States. (2013). Next generation science standards: For states, by states. Washington, DC: The National Academy Press.

Olitsky, S., & Milne, C. (2012). Understanding engagement in science education: The psychological and the social. In *Second international handbook of science education* (pp. 19-33). Springer, Dordrecht.

Pedersen, S., & Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *Educational Technology Research and Development*, *51*(2), 57.

Reinoso, J. L. (2011). Real-life problem solving: Examining the effects of alcohol within a community on the Navajo nation. *Gifted Education International*, *27*, 288–299.

Riley, T., Webber, M., & Sylva, K. (2017). Real engagement in active problem solving for Māori boys: A case study in a New Zealand secondary school. *Gifted and Talented International*, *32*(2), 75-86.

Rudduck, J., & Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational Review*, *58*(2), 219-231.

Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, *1*(1).

Silvia, P. J. (2008). Interest - the curious emotion. *Current Directions in Psychological Science*, *17*(1), 57-60.

Sungur, S., Tekkaya, C., & Geban, Ö. (2006). Improving achievement through problem-based learning. *Journal of Biological Education*, *40*(4), 155-160.

Toshalis, E., & Nakkula, M. J. (2012). *Motivation, engagement, and student voice*. Boston, MA: Jobs for the Future.

Wallace, B., Maker, J., & Cave, D. (2004). *Thinking skills and problem-solving: An Inclusive approach: a practical guide for teachers in primary schools*. Routledge.

Webber, M., Riley, T., Sylva, K., & Scobie-Jennings, E. (2020). The Ruamano project: Raising expectations, realising community aspirations and recognising gifted potential in Māori boys. *The Australian Journal of Indigenous Education*, *49*(1), 77-88.

Willms, J. D., Friesen, S., & Milton, P. (2009). *What Did You Do in School Today? Transforming Classrooms through Social, Academic, and Intellectual Engagement.(First National Report)*.

Wu, I. C., Pease, R., & Maker, C. J. (2015). Students' perceptions of real engagement in active problem solving. *Gifted and Talented International*, *30*(1-2), 106-121.

Yulindar, A., Setiawan, A., & Liliawati, W. (2018, May). Enhancement of problem solving ability of high school students through learning with real engagement in active problem solving (REAPS) model on the concept of heat transfer. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1013, No. 1, p. 012052). IOP Publishing.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 82-91.

Zimmerman, R., Maker, C. J., & Pease, R. (2011). The use of concept maps in facilitating problem solving in earth science. *Gifted Education International*, *27*(3), 274–287.

BÖLÜM XIX

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİN DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİSİNİ KARŞILAMA DÜZEYLERİ

Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU

Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, Antalya, Türkiye
e- mail: yavuzselimbayburtlu@gmail.com
Orcid no: 0000- 0002- 6128-6239

Giriş

Günümüzde teknolojik gelişme ve değişimler çok hızlı olmaktadır. Bu hızlı değişim ve gelişim hayatımızdaki kavramların çoğunu etkilemektedir. Ortaya çıkan teknoloji ürünü her şey hayatımıza birbirinden farklı kavramlar kazandırmaktadır. Gelişen teknoloji dünyası bilgisayar tabanlı birbirinden farklı uygulamaları ortaya çıkarmıştır. Bu dünyanın kazandırdığı kavramlardan bazıları e-devlet, e-hukuk, e-ticaret ve e-toplum gibi kavramlardır (Altun, 2005, s.12). Devlet kurumları başta olmak üzere toplumsal hayatımızdaki önemli birçok kurum ve kuruluş yazışmalarını, vatandaşlarla olan iletişimlerini bilgisayar tabanlı elektronik sistemler aracılığıyla elektronik olarak gerçekleştirmektedir. Çok önemli olan yazışmalar, anlaşmalar, sözleşmeler vb. birçok metin artık elektronik olarak düzenlenmektedir. Buna çarpıcı bir örnek olarak e-imzayı gösterebiliriz. Önceleri ıslak imza konusu çok hassas bir uygulamaydı. Bir belgenin geçerliliği için mutlaka ıslak imzalı olması gerekirdi. Artık ıslak imzanın yerini e-imza, elektronik imza aldı. Teknolojik gelişmelerin hayatımızda ortaya çıkardığı yeni uygulama ve kavramlara bunun gibi sayısızca örnekler verilebilir. Bu gelişmeler okuryazarlık kavramının da yeniden tanımlanmasına yol açtı. Hayatımızdaki yazılı kaynaklardan elektronik ortamlardaki yazılı kaynaklara geçiş süreci bizi yeni okuryazarlıklarla tanıştırdı (Aytaş, Kaplan,2017, s.301). Bu tanımlamalardan biri de şüphesiz ki elektronik ve dijital okuryazarlıktır. Elektronik ve dijital okuryazarlık hayatımızın her alanında karşılaştığımız kavramlar oldu. Bu okuryazarlıklarla ile alan yazında birçok tanım yapılmıştır. Elektronik ortamlarda yer alan metinlere erişme, eriştiği bilgileri okuyup yorumlayabilme ve ihtiyaca göre çeşitli elektronik ortamlarda yeniden metin oluşması etkinlikleri elektronik okuryazarlık olarak tanımlanabilir (Aytaş ve Kaplan,2017, s.302). Bu okuryazarlık en genel anlamıyla, elektronik ortamların metinlerini, mesajlarını idrak etme ve bunun sonucunda da bu ortamlarda yeni metinler üretip ürettiği metinleri, mesajları paylaşma sürecidir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010, s.294).Bir başka tanıma göre göre ise, akıllı telefon, bilgisayar vb. elektronik platformlarda bir mesajın yazılması, anlamlandırılması, okunması,

gönderilmesi veya biçimlendirilmesiyle alakalı becerileri karşılamaktadır (Çoşkun, Cumaoğlu ve Seçkin,2013, s.1262). Dijital okuryazarlık, bilgisayar, tablet, akıllı telefonlar gibi dijital ortamlar vasıtasıyla bilgiye erişme ve bilgi oluşturma beceresidir (Duran ve Özen,2018, s.1). Dijital okuryazarlık, insanların dijital araçları kullanarak okuyup yazma işlemleri olarak ifade edilebilir (Maden, Maden ve Banaz,2018, s.686). Elektronik ve dijital okuryazarlık hayatımızda çok yaygın halde yaşanmakta ve çok önemli bir yer teşkil etmektedir. Kimi zaman bir internet sayfasından bir sözleşmenin maddelerini okuyup anlamlandırıyor ve akabinde de sözleşmeyi imzalıyoruz. Bazen elektronik ortamda gelen bir ankette yer alan formları okuyup ilgili alanlarına elektronik olarak yazıyoruz. Bazen Sosyal medya mesajlarını okuyor, paylaşıyor ve kendimize göre yorumlayıp yeniden sosyal medya metinleri yazıyoruz. Bazı insanların düşünce ve duygularını yazdıkları çeşitli sanal ortamlar, bloglar ve sosyal ağlar var. Akılı telefonlar vasıtasıyla bu okuryazarlık artık avuçlarımızın içinde, sokakta yürürken de okuyup yazabiliyoruz, bir parkta bankta otururken de elektronik okuryazarlığı yaşayabiliyoruz. Kısacası elektronik ve dijital okuryazarlık hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiş durumdadır. Literatür tarandığında elektronik ve dijital okuryazarlığın medya okuryazarlığının içinden doğduğu anlaşılmaktadır. Alan yazındaki araştırmalar Türkçe ders kitaplarında ve Türkçe dersi öğretim programında elektronik ve dijital okuryazarlık kazanımlara yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Gün ve Kaya (2016,s.298) çalışmalarında medya okuryazarlığının Türkçe ders kitaplarında yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Elektronik ve dijital okuryazarlık ortaokullarda 7 ya da 8. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulan medya okuryazarlığı derslerinde ele alınmaktadır. Bu dersi çok az öğrenci seçmektedir. Çeşitli araştırmalarda medyanın olumsuz etkilerinden öğrencilerin korunması ve medyada üretilen metinlerin doğru okuyup anlamlandıran birey olarak yetiştirilebilmesi için Türkçe dersleriyle bu okuryazarlığın bütünleştirilmesini önermektedir (Sayın ve Göçer,2012, s.119). Öğrencilere bu konuda eğitimler verilirse öğrencilerin elektronik ve dijital okuryazarlık bağlamında başaralı olabilecekleri ve elektronik ortamda metinler üretip dil becerilerini geliştirebilecekleri tespit edilmiştir (Sayın ve Göçer,2015, s.293). Maden, Maden ve Banaz (2018, s.697) yaptıkları araştırmada 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında dijital ortamlarda okuma ve yazma ile ilgili erkinliklere yer verdiği ancak bu konusunun ders kitabında önemsenmediğini tespit etmiştir. İncelenen araştırmalarda genel olarak dijital okuryazarlığı kapsayan okuryazarlık alanına Türkçe ders kitabı ve öğretim programında yer verildiği ancak bu yer verilme düzeyinin yeterli olmadığı kanaati oluşmuştur. Bu okuryazarlıklar Türkçe dersi öğretim programında anahtar yetkinlikler başlığında dijital yetkinlik alanında ele alınmıştır. Dijital yetkinlik, insanların iş, eğitim, günlük hayat veya iletişim

amacıyla bilgi iletişim teknolojileri kullanmasını ayrıca bilgiyi bu vasıtalar aracılığıyla üretip kullanmasını kapsamaktadır (MEB, 2019, s.5).Bu bağlamda bu araştırmada dijital okuryazarlık kavramının Türkçe dersi öğretim programı doğrultusunda Türkçe ders kitaplarında yer alma durumu araştırılmıştır. Okuma ve yazma becerisi Türkçe eğitiminin ana mevzu olduğundan Türkçe eğitimindeki durumu nedir? Türkçe dersi öğretim programında öngörülen kazanımlara ders kitaplarında ne kadar ve nasıl yer veriliyor? Bunları tespit etmek Türkçe eğitimi açısından oldukça önemlidir. Dijital bir çağda yaşadığımız günümüz dünyasında Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerilerini kazandırma boyutuna önem vermesi öğrencilerin hali hazırda dâhil oldukları dijital yazın dünyasında kaybolmamaları açısından önemlidir. Türkçe eğitimi öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin planlı programlı ve arzu edilen bir düzeyde gelişmelerine katkı sağlamalıdır. Bu da elbette ki ana materyal olan Türkçe ders kitapları vasıtasıyla olacaktır. Bu noktadan hakaretle araştırmanın Türkçe ders kitaplarının öğrencilere dijital okuryazarlık bağlamında kazandıracağı becerileri karşılayabilecek etkinlikleri tespit edecek olması oldukça önemlidir. Araştırmanın amacına uygun olarak araştırmada Ortaokul Türkçe ders kitaplarında dijital okuryazarlık kazandırmak amacıyla hazırlanan etkinlikler tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretim programının bu noktada dikkat çeken yönü ders kitaplarında yer alacak metin türlerinin sınıflara göre dağılımının anlatıldığı bölümdür. Öğretim programı metin türü olarak; blog, e-posta, haber metni, reklam, sosyal medya mesajları gibi metin türlerinin Türkçe ders kitaplarında kullanılmasını istemektedir. Bu araştırma Türkçe dersi öğretim programının öngördüğü metinleri ve dolayısıyla bu metinlere dayalı etkinliklere Türkçe ders kitaplarında yer verme düzeyini ortaya çıkarma yönü açısından önemlidir.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında dijital okuryazarlığa yer verilme düzeyinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç için ortaokul 5,6,7 ve 8. Türkçe ders kitaplarında yer alan hazırlık soruları, tema değerlendirme soruları ve etkinlikler incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi yoluyla yürütülmüştür. Bu yöntem araştırma amacına uygun verileri toplamayı ve analiz etmeyi kapsar (O'leary,2004). Bu yöntemde araştırmanın amacı doğrultusunda verilerin elde edilebileceği düşünülen yazılı ve dijital dokümanlar incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın amacı doğrultusunda 2019 2020 eğitim öğretim yılında ortaokullarda okutulan Türkçe ders kitapları dijital okuryazarlığa yer verme durumları bakımından incelenmiştir.

İnceleme Nesneleri

Bu araştırmada incelenen Türkçe ders kitapları şunlardır: 2019 2020 eğitim öğretim yılında kullanılan Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı Anıttepe Yayınları, Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı MEB Yayınları, Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7 MEB Yayınları, Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı MEB Yayınları. Araştırmada bu Türkçe ders kitaplarının etkinlikler, metin hazırlık ve tema değerlendirme sorularından araştırmanın verileri elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri ortaokul Türkçe ders kitaplarının etkinlikler, metin hazırlık ve tema değerlendirme sorularının doküman analizi incelenmesi yöntemiyle elde edilmiştir. Ders kitaplarından elde edilen veriler kategorisel şeklide tasnif edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Türkçe dersi öğretim programında bahsedilen blog, e-posta, haber metni, reklam, sosyal medya mesajları gibi metin türleri ifadeleri araştırmanın anahtar kelimeleri olarak kabul edilmiştir. Bu metin türlerini içeren ifadeler Türkçe ders kitaplarında taranmıştır. Elde edilen veriler Türkçe eğitim alanında uzman iki araştırmacıya kontrol ettirilmiş ve onların fikirleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Türkçe ders kitaplarından dijital okuryazarlık ile ilgili tespit edilen veriler bu konuda yetkin olan alan uzmanlarına inceletilmiştir. Alan uzmanlarının incelemeleri neticesinde uzmanların elde ettikleri bulgular ile araştırmanın bulgularının tutarlılık gösterdiği anlaşılmıştır. Alan uzmanları araştırmacı tarafından tespit edilen verilerin dijital okuryazarlık kavramını yansıttığını belirtmiştir. Bu yöntem uzman incelemesi olarak isimlendirilir (Creswell, 2017). Ayrıca incelenen Türkçe ders kitaplarından elde edilen verilerden örnek kesitler sunularak araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğine katkı sağlamaya çalışılmıştır. Türkçe ders kitaplarında dijital okuryazarlık ile ilgili etkinliklerin ne oranda yer aldığına dair analizler yapılarak tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular ve Yorumlar

Ortaokul 5,6,7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında dijital okuryazarlık içerdiği düşünülen ve öğretim programında bahsedilen blog, e-posta, haber metni, reklam, sosyal medya mesajları gibi metin türleri içeren etkinler kullanım sıklığı bakımından incelenmiştir. İncelenen veriler tablolaştırılarak sınıflar düzeyinde sunulmuştur. Tabloların altında analizler yapılmıştır. Ayrıca etkinliklerden örnekler sunulmuştur.

5. sınıf Türkçe ders kitabına ait bulgular.

Araştırmada 2019 2020 eğitim öğretim yılında 5. Sınıflarda okutulan Anıttepe yayınlarına ait Türkçe ders kitabı incelenmiştir. İnceleme neticesinde elde edilen bulgular tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo1. 5. Sınıf Türkçe ders kitabı dijital okuryazarlık etkinlik türleri

Tema	Sıklık	Tespit edilen dijital okuryazarlık etkinlik türleri
Birey ve Toplum	3	İnternet sitesi haber metni (s.14), (s.26), (s.30).
Milli Mücadele ve Atatürk	1	İnternet sitesi adresine yönlendirme (s.51).
Milli Mücadele ve Atatürk	1	Reklam, (s.58).
Milli Mücadele ve Atatürk	2	İnternet sitesinden araştırma(s.58) (s.61).
Doğa ve Evren	2	Haber metni (s.75), (s.77).
Doğa ve Evren	2	İnternet sitesinden araştırma(s.93), (s.96).
Milli Kültürümüz	2	Web sayfası haber metni (s.107), (s.108).
Milli Kültürümüz	1	Elektronik posta (s.129).
Vatandaşlık	2	İnternet sitesinden araştırma(s.142), (s.148).
Vatandaşlık	1	Reklam .(s.162)
Sağlık ve Spor	2	İnternet sitesinden araştırma .(s.175), (s.177)
Sağlık ve Spor	1	Web sayfası haber metni(s.176)
Erdemler	1	İnternet sitesinden araştırma (s.198)
Bilim ve Teknoloji	3	Haber Metni (s.221-222)
Bilim ve Teknoloji	4	Web sayfası haber metni (s.222), (s.228), (s.229), (s.230)
Bilim ve Teknoloji	5	Sosyal medya(s.224), (s.226), (s.227)
Bilim ve Teknoloji	2	Sosyal medya ve internet güvenliği (s.225)

Tablo 1 incelendiğinde birey ve toplum temasında dijital okuryazarlık becerisini kazandırmaya yönelik 3 tane internet sitesi haber metni etkinliği olduğu anlaşılmaktadır. Milli Mücadele ve Atatürk temasında 1 internet sitesi adresine yönlendirme, 1 reklam ve 2 tane internet sitesinden araştırma etkinliği yer almaktadır. Doğa ve evren temasında 2 haber metni ve 2 internet sitesinden araştırma etkinliğine yer verilmiştir. Milli kültürümüz temasında 2 web sayfası haber metni ve 1 elektronik posta etkinliğine yer verilmiştir. Vatandaşlık temasında 2 internet sitesinden araştırma ve 2 reklam metni etkinliğine yer verilmiştir. Sağlık ve spor temasında 2 internet sitesinden araştırma ve 1 web sayfası haber metni etkinliğine yer verilmiştir. Erdemler temasında 1 internet sitesinden araştırma etkinliği yer almıştır. Bilim ve teknoloji temasında 3 haber metni, 4 web sayfası haber metni, 5 sosyal medya ve 2 sosyal medya ve internet güvenliği etkinliğine yer verilmiştir. 5. Sınıf Türkçe ders kitabında toplamda 35 dijital okuryazarlık etkinliğine yer verilmiştir. İncelenen ders kitabında erdemler temasında sadece 1 dijital okuryazarlık etkinliğine yer verilirken bilim ve teknoloji temasında ise 14 dijital okuryazarlık etkinliğine yer verilmiştir. İncelenen Türkçe ders kitabında dijital okuryazarlık becerisi kazandıracak etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Ancak bu etkinliklerin dağılımının temalar arasında dengeli bir şekilde olmadığı görülmüştür. 5. sınıf Türkçe ders kitabının e-posta, haber metni, reklam, sosyal medya mesajları gibi metin türleri içeren etkinlere yer verdiği görülmüştür. Ders kitabının blog metinlerine yer vermediği anlaşılmıştır. İncelenen Türkçe ders kitabında tespit edilen dijital okuryazarlık becerisi kazandıracak etkinliklerden birkaç örnek aşağıdaki şekil 1,2 ve 3'te sunulmuştur.

BİR SONRAKİ DERSE HAZIRLIK

15 Temmuz gecesi ile ilgili gazete, dergi ve internet sitelerinden araştırma yapınız. Araştırma sonuçlarınızı sınıfa getiriniz.

Şekil 1 İnternet sitesinden araştırma (s.58)

Türk Konukseverliğine Tarihsel Bir Örnek: Köy Odaları

Yakın zamana kadar köylerde yaşamış veya hâlen yaşamakta olan kişilerin anılarında dün gibi yaşayan köy odaları geleneği, Türk konukseverliğinin en iyi örnekleri arasındadır.

Köylerdeki köy odalarının konukları, bir yerden bir yere gitmekte olan yolcular olduğu kadar, köye ticaret amacı ile gelen veya zanaat sahibi insanlar da olabilmekteydi. Çerçiler, testi bardak satanlar, ürettiği malı değiş yoluyla veya para ile ticaret yapanlar, halatçılar, gezici kalaycılar, orakçılar vb. olmak üzere köye bir nedenle gelenler istediği kadar bu köy odalarında konuk olarak kalabiliyorlardı.

Anadolu'nun birçok köyünde neredeyse her sülalenin köy odası vardı. Bu köy odaları ya o sülalelerin ya da önde gelen büyüğünün adıyla anılıyordu. Gelen konukların ihtiyaçları da bu sülalelere mensup aileler tarafından karşılanıyordu. Bu hizmetlerin kesinlikle maddi bir karşılığı yoktu.

Mümtaz BAŞKAYA

www.baae.meb.gov.tr

a) Bu metin hangi siteden alınmıştır?

.....

b) Araştırmalarınızı yaparken hangi internet sitelerinden yararlanıyorsunuz?

.....

c) Her internet sitesinde yer alan bilgilere güvenebilir misiniz? Açıklayınız.

.....

ç) Girdiğiniz sitelerin güvenirliğini sorguluyor musunuz? Neden?

.....

d) İnternet sitelerinin güvenirliğini nasıl anlarız?

.....

Şekil 2 Haber metni örneği (s.26)

4. ETKİNLİK Aşağıdaki tabloda barkodun kullanıldığı bazı alanlarla ilgili internet haberleri verilmiştir. Barkodun kullanıldığı alanları karşılarına yazarak günlük hayatımıza katkılarını tartışınız.

İnternet haberleri	Barkodun kullanıldığı alan
Gönderinizin barkod numarasını ilgili alana girerek gönderinizi takip edebilirsiniz. *https://www.turkiye.gov.tr/ptt-gonderi-takip*	
Kitap numaralarının uluslararası bir yöntemle standardize edilerek belirli bir yayımcının yayımladığı bir materyalin kimliğini tanımamızı sağlar. *http://www.ekygm.gov.tr/isbn.html*	
Hepimiz günde en az bir kere ihtiyacımız olan herhangi bir ürünü almak için bakkala veya markete gideriz. Aldığımız her ürünün üzerinde değişik kalınlıktaki çizgilerden oluşan bir etiket vardır. İhtiyacımız olan ürünleri aldıktan sonra parasını ödemek için kasaya geliriz. Kasada duran kasiyer satın aldığımız ürünlerin üzerindeki etiketleri tek tek bir el tarayıcısından geçirerek size ödemeniz gereken toplam tutarı söyler. http://www.bilgiustam.com/barkod-nedir/	

Şekil 3 Web sayfası haber metni (s.222)

6. sınıf Türkçe ders kitabına ait bulgular.

Araştırmada 2019 2020 eğitim öğretim yılında 6. Sınıflarda okutulan MEB yayınlarına ait Türkçe ders kitabı incelenmiştir. İnceleme neticesinde elde edilen bulgular tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. 6. Sınıf Türkçe ders kitabı dijital okuryazarlık etkinlik türleri

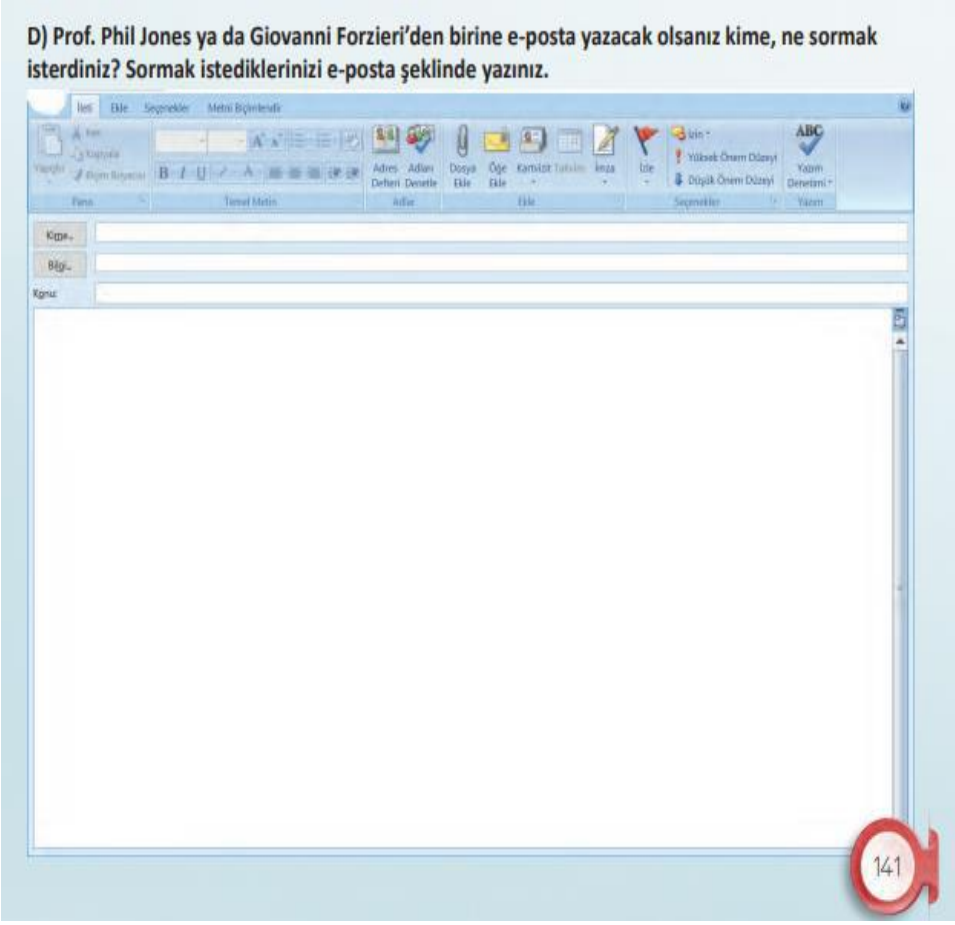
Tema	Sıklık	Tespit edilen dijital okuryazarlık etkinlik türleri
Okuma Kültürü	1	İnternet sitesinden araştırma (s.21)
Okuma Kültürü	1	Dijital kitap içerikler (e-kitap, z-kitap) (s.35).
Milli Mücadele ve Atatürk	1	İnternet sitesinden araştırma (s.46).
Milli Mücadele ve Atatürk	1	Haber Metni (s.57).
Milli Mücadele ve Atatürk	1	BLOG, E-Posta (s.68).
Bilim ve Teknoloji	5	Haber metni (s.90), (s.92), (s.95), (s.99) ,(s.100).
Bilim ve Teknoloji	2	İnternet sitesinden araştırma (s.93), (s.96).
Bilim ve Teknoloji	2	Sosyal Medya (s.94).

Bilim ve Teknoloji	2	Elektronik posta (s.98), (s.101).
Erdemler	1	Haber metni (s.111)
Doğa ve Evren	2	Haber metni (s.140)
Doğa ve Evren	1	E-posta (s.141)
Doğa ve Evren	1	Web sayfası haber metni (s.156)
Milli Kültürümüz	1	Haber metni (s.190).
Sağlık ve Spor	4	Haber metni (s.225), (s.232), (s.233).
Sağlık ve Spor	1	Sosyal medya (s.227).
Birey ve Toplum	1	Web sayfası (s.249)
Birey ve Toplum	1	İnternet sitesinden araştırma (s.249).
Birey ve Toplum	1	Haber Metni (s.256).

Tablo 2 incelendiğinde okuma Kültürü temasında 1 internet sitesinden araştırma etkinliği ve 2 dijital kitap içerikler etkinliğine yer verildiği görülmüştür. Milli Mücadele ve Atatürk temasında 1 internet sitesinden araştırma, 1 haber metni ve 1 blog, e-posta etkinliğine yer verildiği anlaşılmaktadır. Bilim ve Teknoloji temasında 5 haber metni, 2 tane internet sitesinden araştırma etkinliği, 2 sosyal medya, 2 elektronik posta etkinliğine yer verilmiştir. Erdemler temasında 1 haber metni etkinliği olduğu anlaşılmaktadır. Doğa ve evren temasında 2 haber metni, 1 elektronik posta ve 1 web sayfası haber metni etkinliğine yer verildiği görülmektedir. Milli kültürümüz temasında 1 haber metni etkinliğine yer verilmiştir. Sağlık ve spor temasında 4 haber metni etkinliğine yer verilirken 1 de sosyal medya etkinliğine yer verilmiştir. Birey ve toplum temasında 1 web sayfası,1 internet sitesinden araştırma ve 1 de haber metni etkinliğine yer verildiği anlaşılmaktadır. İncelenen 6. Sınıf Türkçe ders kitabında toplamda 30 dijital okuryazarlık etkinliğine yer verilmiştir. Tablo 2'ye göre erdemler temasında sadece 1 dijital okuryazarlık etkinliğine yer verilirken bilim ve teknoloji temasında ise 11 dijital okuryazarlık etkinliğine yer verilmiştir. 6. Sınıf Türkçe ders kitabında dijital okuryazarlık becerisi kazandıracak etkinliklerin temalardaki dağılımının dengeli olmadığı görülmektedir. İncelenen Türkçe ders kitabında tespit edilen dijital okuryazarlık becerisi kazandıracak etkinliklerden birkaç örnek aşağıdaki şekil 4,5 ve 6'da sunulmuştur.

Şekil 4 web sayfası (s.21)

Şekil 5 blog metni (s.98)



Şekil 6 eposta (s.141)

7. sınıf Türkçe ders kitabına ait bulgular.

Araştırmada 2019 2020 eğitim öğretim yılında 7. Sınıflarda okutulan MEB yayınlarına ait Türkçe ders kitabı incelenmiştir. İnceleme neticesinde elde edilen bulgular tablo 3'te sunulmuştur.

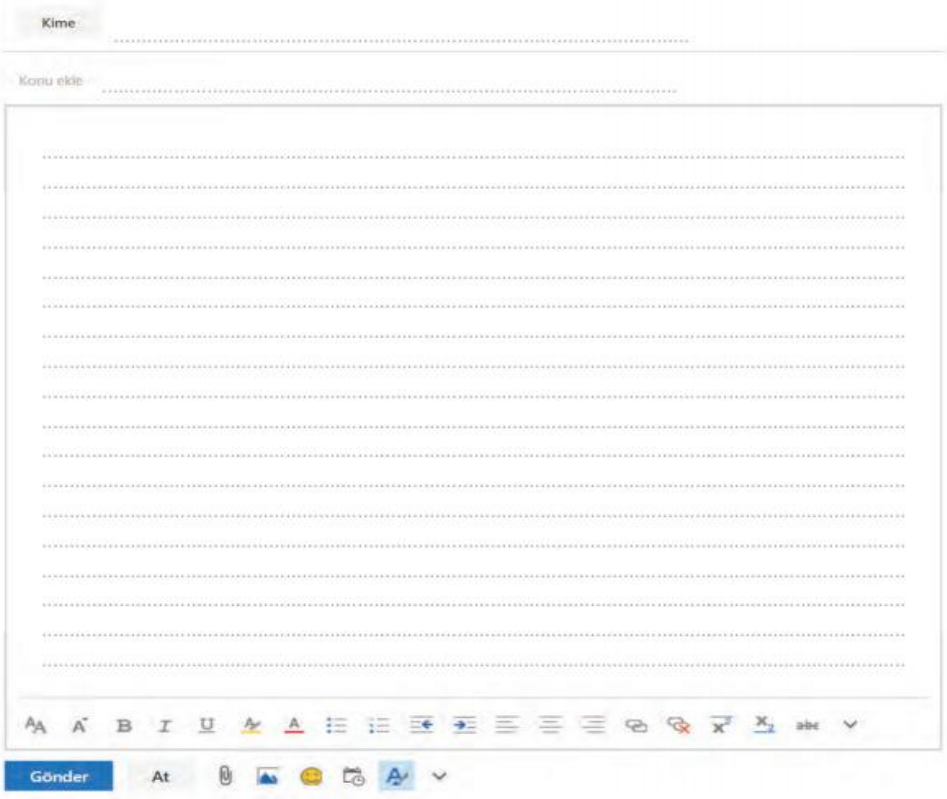
Tablo 3. 7. Sınıf Türkçe ders kitabı dijital okuryazarlık etkinlik türleri

Tema	Sıklık	Tespit edilen dijital okuryazarlık etkinlik türleri
Erdemler	2	İnternet sitesinden araştırma (s.21), (s.32).
Kişisel Gelişim	2	İnternet sitesinden araştırma (s.69), (s.87).
Milli Kültürümüz	1	Elektronik posta (s.107).

Bilim ve Teknoloji		2	Sunum hazırlama (s.131), (s.187).
Bilim ve Teknoloji		1	İnternet sitesinden araştırma (s.133).
Bilim ve Teknoloji		4	Haber Metni (s.141), (s.180), (s.187) (s.193).
Bilim ve Teknoloji		1	Blog metni. (s.155).
Bilim ve Teknoloji		1	Sosyal Medya (s.187).
Doğa ve Evren		3	Sunum Hazırlama (s.207), (s.213)
Zaman ve Mekân		1	Sosyal Medya (s.230)
Zaman ve Mekân		2	Haber metni (s.240)
Zaman ve Mekân		1	İnternet sitesinden araştırma (s.251)

Tablo 3'e göre erdemler temasında 2 internet sitesinden araştırma etkinliğine yer verildiği görülmektedir. Kişisel gelişim temasında 2 internet sitesinden araştırma etkinliği yer almaktadır. Milli Kültürümüz temasında 1 elektronik posta etkinliğine yer verilmiştir. Bilim ve teknoloji temasında 2 sunum hazırlama, 1 internet sitesinden araştırma, 4 haber metni ve 1 blog metni etkinliğine yer verilmiştir. Doğa ve evren temasında 3 sunum hazırlama etkinliği ele alınmıştır. Zaman ve Mekân temasında 1 sosyal medya etkinliğine, 2 haber metni etkinliğine ve 1 internet sitesinden araştırma etkinliğine yer verildiği anlaşılmaktadır. İncelenen 7. Sınıf Türkçe ders kitabında toplamda 21 dijital okuryazarlık etkinliğine yer verilmiştir. Tablo 3'e göre milli kültürümüz temasında sadece 1 dijital okuryazarlık etkinliğine yer verilirken bilim ve teknoloji temasında ise 9 dijital okuryazarlık etkinliğine yer verilmiştir. İncelenen 7. Sınıf Türkçe ders kitabında dijital okuryazarlık becerisi kazandıracak etkinliklerin temalardaki dağılımının dengeli olmadığı anlaşılmaktadır. İncelenen ders kitabında tespit edilen dijital okuryazarlık becerisi kazandıracak etkinliklerden birkaç örnek aşağıdaki şekil 7,8 ve 9'da sunulmuştur.

7. ETKİNLİK: Bir tarihî mekânı ziyaretiniz esnasında mekânın bazı bölümlerinin zarar gördüğünü fark ettiniz. Bilinçli bir vatandaş olarak ilgili kuruma durumu bildiren bir elektronik posta yazınız.



Şekil 7 elektronik posta(s.107)

7. ETKİNLİK: Aşağıdaki İnternet sitesinde verilen blog metnini ve yorumlarını inceleyiniz. Ardından yönergeleri uygulayınız.

05 ŞUBAT 2018 PAZARTESİ

Atık ürünlerin doğada yok olma süreleri

Cam Şişe	4000 yıl	Pet şişe	400 yıl
Plastik	1000 yıl	Deterjan	400 yıl
Telefon kartı	1000 yıl	Alüminyum	100 yıl
Plastik tabak	500 yıl	Çakmak	100 yıl

Etiketler: atık, doğa, geri dönüşüm, pil, plastik, çöp

Çöpe atılan kâğıtların hem ormanların yok olmasına hem de dünyanın oksijen kaynaklarının tükenmesine neden olduğunu hiç düşündünüz mü?

Kullan at ürünü bir plastik tabağın doğadan 1000 yılda yok olduğunu, toprağa karışan deterjanın 400 yıl boyunca yediğimiz bitkilere karıştığını, uygun atık hâle getirilmemiş bir pilin 300 yıl boyunca toprağı zehirlediğini biliyor musunuz?

Dünyamızın kaynaklarının sınırsız olmadığını fark edip geç olmadan önlem alalım.

4 yorum

Aslı

Arkadaşlar TÜBİTAK'ın "doğada uzun süre yok olmayan katı atıklar" konulu bir proje yarışması için araştırma yaparken yukardaki bilgilere ulaştım, bu bilgileri kullanabilir miyim? Ayrıca bu konuda neler yapılabilir?

Ezgi

Kaynak kullanımının belirli kuralları var. Yukarıdaki bilgiler doğru olabilir ancak bilimsel çalışmalarda internet ortamından alınan bilgilerde ağırlıklı olarak "gov ve edu" uzantılı siteler kullanılır. Bu arada Türkçe dersinde Cahit Arf'i konu alan bir video izlemiştik. Cahit Arf'in ünlü bir matematikçi olmasının yanı sıra TÜBİTAK'ın kurucularından olduğunu öğrendik.

Utku

Verilen bilgilerden çok etkilendim. Bir şeyler yapmak gerek. Arkadaşlar ben bu konudaki çalışmalara okulumuzdan başlamak istiyorum. Mesela bir dilekçe yazarak çöplerin geri dönüşüme kazandırılması için belediyeden yardım isteyeceğim.

.....

.....

gönder

Şekil 8 blog metni(s.155)

11. ETKİNLİK: Aşağıdaki yönergeleri uygulayınız.

TDK DRONE'A (DIRONA) ANKETLE KARŞILIK ARIYOR

Gelişen donanım ve yazılımların yanı sıra mekanik ilerlemeler sonucunda hayatımızın birçok alanına sirayet eden "drone" kelimesine karşılık için TDK bir anket düzenledi.

İşte halka yöneltilen anket sorusu ve seçenekleri;

İnsansız hava aracı çeşitlerinden olup keşif, gözetleme, sağlık, ilaçlama, spor, seyahat, reklam gibi farklı alanlarda kullanılan "drone" cihazı için halkımız tarafından önerilen aşağıdaki karşılıklardan hangisini daha uygun buluyorsunuz?

a- arıgözü
b- uçangöz
c- uçan kamera
d- uçarçeker
e- uçurgör

Basından

a) Yukarıdaki gazete haberini okuyunuz. Siz "drone" cihazına Türkçe karşılık olarak hangisini uygun buluyorsunuz? Niçin ?

.....
.....

b) Bu seçenekler dışında sizin de bir öneriniz var mı? Sebepleriyle birlikte açıklayınız?

.....
.....

c) Alışveriş merkezlerinden hastanelere, lokantalardan apartman ve site isimlerine kadar kullandığımız kelimelerin neredeyse tamamı yabancı kelime istilasına uğradı. Dilimizdeki yabancı kelime istilasına dikkat çekmek için yakın çevrenizde karşılaştığınız bir örnekten hareketle kısa bir haber metni yazınız. **Haber metninizde 5N1K sorularının cevaplarını vermeyi unutmayınız.**

Şekil 9 haber metni (s.155)

8. sınıf Türkçe ders kitabına ait bulgular.

Araştırmada 2019 2020 eğitim öğretim yılında 8. Sınıflarda okutulan MEB yayınlarına ait Türkçe ders kitabı incelenmiştir. İnceleme neticesinde elde edilen bulgular tablo 4'te sunulmuştur.

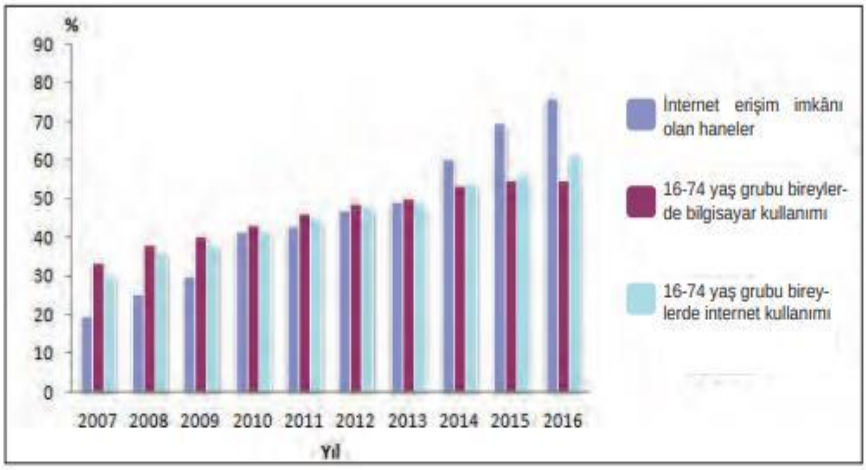
Tablo 4. 8. Sınıf Türkçe ders kitabı dijital okuryazarlık etkinlik türleri

Tema	Sıklık	Tespit edilen dijital okuryazarlık etkinlik türleri
Erdemler	0	
Milli Mücadele ve Atatürk	2	Sunum Hazırlama (s.58).
Milli Mücadele ve Atatürk	1	Web sayfası Metni (s.65).
Milli Mücadele ve Atatürk	1	Broşür (s.66).
Milli Mücadele ve Atatürk	1	İnternet sitesinden araştırma (s.73).
Bilim ve Teknoloji	6	İnternet sitesinden araştırma (s.80), (s.87), (s.93), (s.101).
Bilim ve Teknoloji	5	Haber Metni (s.82), (s.84), (s.107), (s.112-113)
Bilim ve Teknoloji	1	Web sayfası Metni (s.84).
Bilime ve Teknoloji	2	E-posta (s. 85).
Bilim ve Teknoloji	1	Broşür (s.86).
Bilim ve Teknoloji	1	Sosyal medya (s.108)
Birey ve Toplum	1	Haber metni (s.140-141)
Zaman ve Mekân	1	İnternet sitesinden araştırma (s.155)
Milli Kültürümüz	5	İnternet sitesinden araştırma (s.185), (s.191), (s.198), (s.199)
Milli Kültürümüz	2	Haber metni (s.203), (s.204)
Doğa ve Evren	1	İnternet sitesinden araştırma(s.233), (s.241)
Vatandaşlık	1	İnternet sitesinden araştırma (s.267), (s.275)
Vatandaşlık	1	Haber Metni (s.274), (s.279)

Tablo 4 incelendiğinde erdemler temasında dijital okuryazarlık etkinliğine hiç yer verilmediği görülmektedir. Milli Kültürümüz temasında 2 sunum hazırlama, 1 web sayfası metni,1 broşür ve 1 internet sitesinden araştırma etkinliğine yer verildiği anlaşılmaktadır. Bilim ve teknoloji temasında 6 internet sitesinden araştırma etkinliğine, 5 haber metni, 1 web sayfası metni, 2 eposta, 1 broşür ve 1 sosyal medya etkinliğine yer verildiği görülmektedir. Birey ve toplum temasında 1 haber metni etkinliğine yer verilmiştir. Zaman ve mekân temasında 1 internet sitesinden araştırma etkinliğine yer verilmiştir. Milli kültürümüz temasında 5 internet sitesinden araştırma etkinliğine yer verilirken 2 haber metni etkinliğine yer verildiği anlaşılmaktadır. Doğa ve evren temasında 1 internet sitesinden araştırma etkinliğine yer verilmiştir. Vatandaşlık temasında 1 internet sitesinden araştırma etkinliği yer alırken 1 haber metni etkinliğine yer verilmiştir. İncelenen 8. Sınıf Türkçe ders kitabında toplamda 33 dijital okuryazarlık etkinliğine yer verilmiştir. Tablo 4'e göre bilim ve teknoloji temasında ise 16 dijital okuryazarlık etkinliğine yer verildiği görülmektedir. İncelenen 8. Sınıf Türkçe ders kitabında dijital okuryazarlık becerisi kazandıracak etkinliklerin temalardaki dağılımının dengeli olmadığı görülmektedir. İncelenen ders kitabında tespit edilen dijital okuryazarlık becerisi kazandıracak etkinliklerden birkaç örnek aşağıdaki şekil 10,11 ve 12'de sunulmuştur.

6. ETKİNLİK

a) "Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması" ile ilgili grafiği inceleyeniz.



Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2016

(http://www.tuik.gov.tr)

b) Grafiğe göre doğru olan bilgilerin başına ***"D"***, yanlış olan bilgilerin başına ***"Y"*** yazınız.

( ) 16-74 yaş grubu bireylerde 2016 yılında internet kullanımı bilgisayar kullanımına göre daha azdır.

( ) 16-74 yaş grubu bireylerde bilgisayar kullanımı 2011 yılında %50'nin üzerindedir.

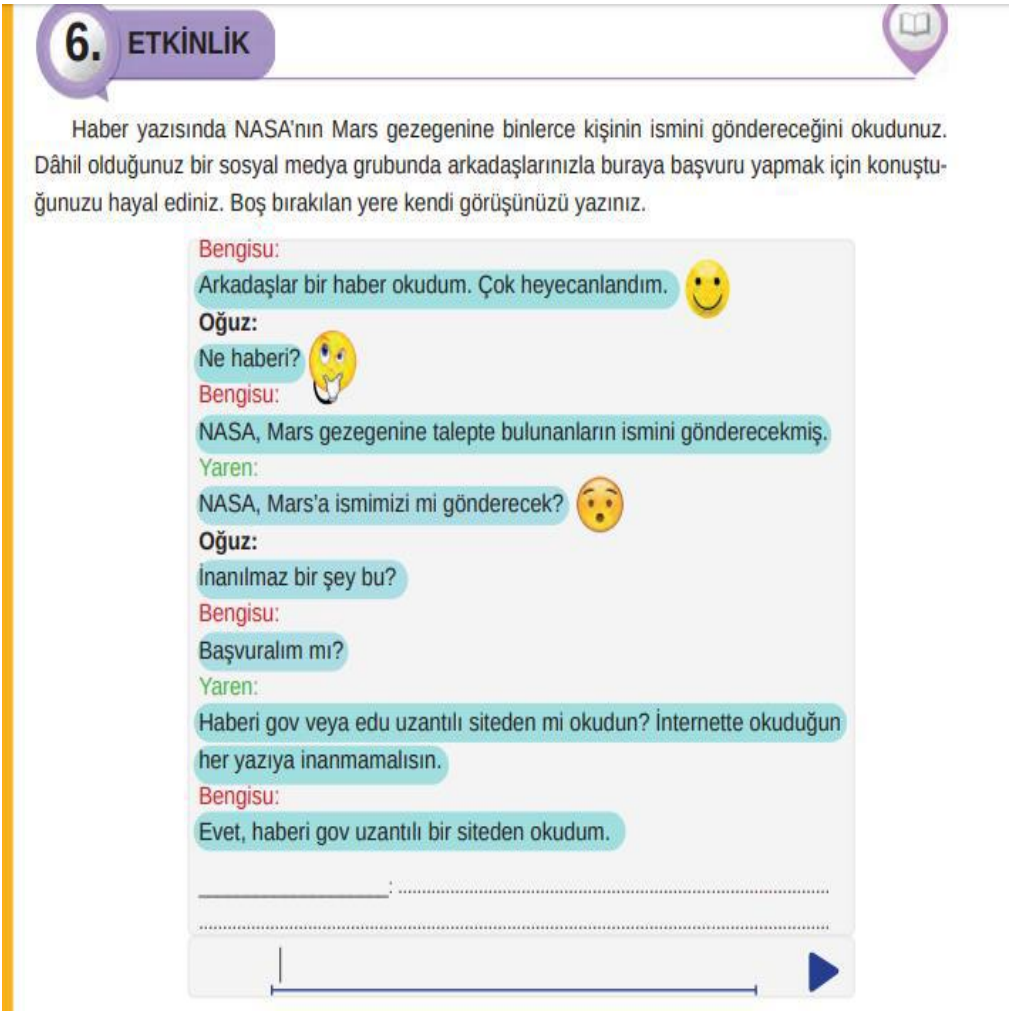
( ) Grafiğe göre internet erişimi imkânı olan hanelerin oranı son üç yılda artmıştır.

Şekil 10 web sayfası haberi (s.84)

7. ETKİNLİK

Öğretmeninizin, aşağıdaki e-postayı ailenize gönderdiğini hayal ediniz. Okuduğunuz e-postaya göre soruları yanıtlayınız.

Şekil 11 e posta (s.85)



Şekil 12 sosyal medya (s.108)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dijital dünya hayatımızın hemen hemen her alanında iç içe olduğumuz bir yaşam biçimi halini aldı. Adeta bir bilgisayar özelliğinde olan akıllı telefonlar, tabletler vb. dijital aygıtlarla ile gün içerisinde dijital ekranlarla epey zaman geçirmekteyiz. Dijital ekranların yaşamın içindeki varlığı çeşitli dijital kavramları ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma da dijital okuryazarlık bağlamında yapılmıştır. Dijital ortamlarda öğrencilerin maruz kaldığı ya da bilinçli bir şekilde karşılaştıkları blog, e-posta, web sayfaları, haber metni, reklam, sosyal medya mesajları gibi dijital okuryazarlık becerileri bağlamında değerlendirilebilecek metinlerin Türkçe ders kitaplarında yer alması Türkçe dersi öğretim programının

öngördüğü bir yaklaşımdır. Bu türdeki metinlere ait etinkilere ders kitaplarında yer verilmesi öğrencilerin dijital dünyada nitelikli ve doğru bir eğitim alması açısından oldukça önemlidir. Öğrencilerin nitelikli bir dijital okuryazar olabilmeleri bu konuda doğru eğitim almalarına bağlıdır. Günümüz eğitim dünyası hızlı bir şekilde dijital platformlara doğru evirilmektedir. Uzaktan eğitimlerin, canlı derslerin yanında çevrimiçi sınavlar yaygın hale gelmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin hâlihazırda maruz kaldıkları dijital okuryazarlık becerisinin istenilen düzeyde olması bu becerinin Türkçe eğimine içinde yaygın bir şekilde ele alınmasından geçmektedir. Öğrencilerin blog, e-posta, web sayfaları, haber metni, reklam, sosyal medya mesajları gibi dijital metinleri doğru okuyup anlamaları, işlevsel bir biçimde kullanıp dijital metinler üretebilmeleri, dijital ortamlarda okuyup araştırmalar yapabilmeleri, ekran bağımlısı olmadan ve en önemlisi de dijital dünyanın zararlı etkilerine maruz kalmamaları bu alanda nitelikli bir eğitim süreci geçirmelerine bağlıdır. Bu noktada Türkçe ders kitapları dijital okuryazarlık becerini kazandırabilecek etkinliklere ne düzeyde yer vermektedir. Bu araştırmada bu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. 5,6,7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitapları bu açıdan incelenmiştir.

Araştırmada incelenen 5. Sınıf Türkçe ders kitabında toplamda 35 dijital okuryazarlık etkinliğine yer verilmiştir. İncelenen ders kitabında erdemler temasında sadece 1 dijital okuryazarlık etkinliğine yer verilirken bilim ve teknoloji temasında ise 14 dijital okuryazarlık etkinliğine yer verilmiştir. İncelenen Türkçe ders kitabında dijital okuryazarlık becerisi kazandıracak etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Ancak bu etkinliklerin dağılımının temalar arasında dengeli bir şekilde olmadığı görülmüştür. 5. sınıf Türkçe ders kitabının e-posta, haber metni, reklam, sosyal medya mesajları gibi metin türleri içeren etkinlere yer verdiği görülmüştür. Ders kitabının blog metinlerine yer vermediği anlaşılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar Maden, Maden ve Banaz'ın (2018) çalışmalarında elde ettikleri sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. İncelenen 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dijital okuryazarlık etkinliklerinin Maden, Maden ve Banaz'ın (2018) tespitlerine nazaran atış gösterdiği anlaşılmaktadır. Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerisine yer verme düzeylerinin artmış olması bu anlamda olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Çalışmada incelenen 6. Sınıf Türkçe ders kitabında 30 adet dijital okuryazarlık becerisi kazandırabilecek etkinliğe yer verildiği anlaşılmaktadır. İncelenen ders kitabına ait erdemler temasında sadece 1 dijital okuryazarlık etkinliğine yer verilirken bilim ve teknoloji temasında ise 11 dijital okuryazarlık becerisi kazandırabilecek etkinliğe yer verilmiştir. 6. Sınıf Türkçe ders kitabında da dijital okuryazarlık becerisi kazandırabilecek etkinliklerin temalarda dengeli bir şekilde dağılmadığı

görülmüştür. 5. Sınıf Türkçe ders kitabına oranla dijital okuryazarlık becerisi kazandırabilecek etkinliklerin sayısının azaldığı görülmüştür. Sınıf seviyesi arttıkça bu tarz etkinliklerin kademeli bir şekilde artması bu becerisinin gelişimi açısından oldukça önemlidir.

Araştırmada incelenen 7. Sınıf Türkçe ders kitabında toplamda 21 dijital okuryazarlık etkinliğine yer verilmiştir. Türkçe ders kitaplarındaki dijital okuryazarlık becerisi kazandırabilecek etkinliklerin sınıf seviyesi yükseldikçe sıklık bakımından azaldığı görülmüştür. Öğrencilerin yaş seviyesi ilerledikçe akıllı telefon, bilgisayar, tablet gibi dijital aygıtları kullanım oranlarının arttığı düşünüldüğünde bu sonuçların dijital okuryazarlık becerisi kazandırma bakımından oldukça kaygı verici bir durum olduğu açıktır. 7. sınıf Türkçe ders kitabında milli kültürümüz temasında sadece 1 dijital okuryazarlık etkinliğine yer verilirken bilim ve teknoloji temasında ise 9 dijital okuryazarlık etkinliğine yer verilmiştir. 5 ve 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında olduğu gibi 7. sınıf Türkçe ders kitabında da okuryazarlık etkinliğine becerisi kazandırabilecek etkinliklerin temalara göre dağılımı dengesiz olduğu görülmüştür. Ders kitaplarındaki bu dağılımların bir standardı olmalıdır. Ders kitabı yazarlarının kişisel tercihlerine bırakılmadan Türkçe dersi öğretim programında bu dağılımların ve sıklık frekanslarının sınırları çizilebilir.

Araştırmada incelenen 8. Sınıf Türkçe ders kitabı erdemler temasında dijital okuryazarlık becerisi kazandırabilecek hiç yer verilmemesi oldukça düşündürücüdür. İncelenen 8. Sınıf Türkçe ders kitabında toplamda 33 dijital okuryazarlık becerisi kazandırabilecek etkinliğe yer verilmiş olması bu sınıf seviyesi açısından olumlu bir sonuçtur. 8. sınıf Türkçe ders kitabında dijital okuryazarlık becerisi kazandırabilecek etkinliklerin 16 tanesinin bilim ve teknoloji temasında yer aldığı görülmektedir. İncelenen diğer Türkçe ders kitaplarında olduğu gibi 8. Sınıf Türkçe ders kitabında da dijital okuryazarlık becerisi kazandırabilecek etkinliklerin temalar arasında dağılımının dengeli olmadığı görülmektedir. 8. sınıf öğrencileri yaşları itibari ile diğer sınıf seviyesindeki öğrencilere göre dijital okuryazarlıkla ilişkilendirilebilecek etkinlikleri daha gerçekleştirmektedir. Özellikle sosyal medya kullanım oranı diğer sınıflara göre 5 ve 6. sınıflara oranla 7 ve 8. sınıflarda fazla olduğu düşünülmektedir. Bu sebepten ötürü Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini kazandırabilecek etkinliklere sınıf seviyesine göre artan bir sıklıkta yer verilmelidir. Türkçe dersi öğretim programında dijital okuryazarlık becerisi kazandırabilecek etinkilerin Türkçe ders kitaplarında yer alma sıklıklarının belirlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğrencilere dijital okuryazarlık becerisi kazandırma noktasında gerekli eğitimler verilince öğrencilerin bu alanda başarılı oldukları ve bu bağlamda dil becerilerini geliştirdikleri ortaya konmuştur (Sayın ve Göçer,2015, s.293). Bu becerinin Türkçe dersinde

verilmesinin öğretim programına uygunluk bakımından mümkün olduğu Gün ve Kaya (2016) tarafından ifade edilmiştir. Türkçe dersi öğretim programında metin türü olarak; blog, e-posta, haber metni, reklam, web sayfası metinleri, sosyal medya mesajları gibi metin türlerine Türkçe ders kitaplarında yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ancak hangi temada ve ne kadar sıklıkta yer verileceğine değinilmemiştir. Bu nedenle araştırmanın sonuçlarında da ortaya çıktığı gibi temalar arasındaki dağılımlar ders kitabı yazarlarının tercihine bırakılmıştır. Bu durum araştırmanın sonuçlarında ortaya konduğu gibi bazı temalarda hiçbir dijital okuryazarlık becerisi kazandırabilecek etkinliğe yer verilmemesi gibi bir sonuca yol açmaktadır. Bu dağılımın temalar arasında dengeli bir şekilde olması bu becerinin eğitiminin daha nitelikli yapılabilmesi açısından önemlidir. Blog, e-posta, haber metni, reklam, sosyal medya mesajları gibi metinlerin hayatımızdaki yeri göz önüne alındığında bu beceri hakkında verilecek eğitimlerin önemi daha iyi anlaşılabilecektir. Dijital okuryazarlık becerisine sahip olmak günümüzde oldukça önemli bir nitelik olmuştur (Karabacak ve Sezgin,2019,s.337). Bazı araştırmalarda gelecekte eğitimin tamamen dijital olarak yapılacağını, dijital devrim çağında ülkelerin eğitim alanındaki fırsatları değerlendirerek bu gelişmelerin gerisinde kalmamak için eğitim politikaları ürettiğini ifade edilmektedir (Parlak,2017). Araştırmalarda ifade edilen öngörülerin günümüzde COVİD-19 Pandemi süreci nedeniyle eğitimin uzaktan dijital ortamlarda gerçekleştiğini görmekteyiz. Çok hızlı ilerleyen dijital dünyada dijital okuryazarlık becerileri üst düzeyde olan bireyler ön planda olacaktır. Araştırma sonuçlarına göre incelenen Türkçe ders kitaplarında bu beceriyi kazandırabilecek nitelikteki etkinliklere yer verildiği görülmüştür. Ancak başta öğretim programı olmak üzere Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerilerini kazandırmayı önceleyecek tarzda düzenlenmesi oldukça önemli ve gereklidir.

Kaynaklar

Akkül, A.,Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D.,Karahan, İ., Uysal, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı.* Ankara: MEB Yayınları.

Altun, A. (2005).*Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Aytaş, G.,Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 18, Sayı 2,291-310.*

Creswell, J. W. (2017). *Research desıgn (Araştırma Deseni).* Çeviri Edit.:Selçuk Beşir Demir. Ankara: Eğiten kitap 3. Baskı.

Ceylan,S.,Duru, K., Erkek, G., Pastutmaz, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı.* Ankara: MEB Yayınları.

Çapraz Baran, Ş.,&Diren, E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5 ders kitabı.* Ankara: Anıttepe Yayınları.

Coşkun, Y. D.,Cumaoğlu, G. K. ve Seçkin, H. (2013). Bilgisayar öğretmen adaylarının bilişim alanıyla ilgili okuryazarlık kavramlarına yönelik görüşleri. *Internatioanal Journal Of Human Sciences, 10(1), 1259-1272.*

Duran,E. ve Özen, E.,N. 2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi 2018, Cilt 3, Sayı 2, s. 31-46.*

Eselioğlu, H.,Set, S., Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı.* Ankara: MEB Yayınları.

Gün, M. ve Kaya, İ. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programının (7-8. sınıflar) medya okuryazarlığı dersi eğitimine uygunluğu. *International Journal of Social Science. Number: 52 , p. 285-300, Winter I 2016.*

Karabacak, İ,Z. ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi / Yıl: 91 • Haziran 2019 • Sayı: 488*

Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 2010-Güz, 27, 283-298.*

Maden, S. Maden. A., M. ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research, Cilt: 11 Sayı: 55.*

MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar).* Ankara: MEB.

Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. Y.2017, C.22, Kayfor15 Özel Sayısı, s.1741-1759.*

O'leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*.London: Sage Publications Ltd. s.177

Sayın, H. ve Göçer, A. (2015). 7. sınıf öğrencilerinin medya ile ilişkileri ve medya okuryazarlığı hakkındaki görüşleri.International Journal of Languages' Education and Teaching,December, Volume 3, Issue 3, p. 268-295

Sayın, H. ve Göçer, A. (2016). Medya okuryazarlığı becerilerinin ilköğretim (6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe dersi programı içerisindeki yeri. *Millî Eğitim Dergisi, 212, 115-137*.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (11. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM XX

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ, FEN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE ÖZ YETERLİK İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ[1]

Ayşe Nur BULUT ÜNER*& Dr. Öğr. Üyesi Güzin ÖZYILMAZ**

*MEB, Kocaeli, Türkiye
e-mail: nurbulut@outlook.com, Orcid no: 0000-0002-0241-0789

**Dokuz Eylül Üniversitesi,İzmir,Türkiye
e-mail:guzinozyilmaz@gmail.com, Orcid no: 0000-0002-5900-8213

1. Giriş

Okul öncesi eğitim; 0-72 aylık çocukların bedensel, zihinsel, dil, sosyal, psikomotor ve duygusal alanlarının gelişimlerini destekleyerek, toplumun kültürel değerleri çerçevesinde harmanlayarak onları temel eğitime hazırlayan, planlı ve sistemli bir eğitim sürecidir (Alisinanoğlu ve Bayraktar, 2016).

Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocuğun araştırma duygusu pekiştirilerek çocuğun keşfetmeye ve bilmeye karşı isteği desteklenir (Senemoğlu, 1994). Ayrıca okul öncesi dönemde, zihinsel gelişimin büyük bir kısmı tamamlanmaktadır. Bu durum bu dönemde gerçekleştirilecek olan okul öncesi eğitimin değerini daha da önemli kılmaktadır (Arslanargun ve Tapan, 2012). Okul öncesi dönemdeki yaşantılar ileri dönemdeki yaşantıları doğrudan etkileyerek kişiliğin şekillenmesini, temel bilgi ve becerilerin kazanılmasını, sonraki öğrenmelerin zemininin hazırlanmasını sağlamaktadır. Bu sebeple okul öncesi dönemde uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması oldukça önemlidir (Sevinç, 2005). Bu öğrenme ortamlarını okul öncesi dönem çocuklarının yaş grubuna uygun olarak hazırlamak hedeflenen sonuca ulaşmaya yardımcı olacaktır.

Nitelikli bir okul öncesi eğitim çocuğun kendisini çeşitli yönlerden tanımasına ve başkalarıyla olan ilişkilerini geliştirmesine olanak sağlar (Senemoğlu, 1994). Çocukların doğumdan itibaren getirmiş olduğu kalıtsal özellikleri iyi bir okul öncesi eğitimi en üst kapasiteye çıkarılabilir. Bu dönem çocuğun ileriki yaşantısını etkileyen özellikleri (davranış, başarı, yaşam tarzı, öğrenme motivasyonu, yaratıcılık, özdenetim vb.) için kritik bir dönemdir. Ayrıca bireyin gelişiminin yüzde

[1] Bu çalışma, Ayşe Nur Bulut Üner'in Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalınca kabul edilen Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

sekseninin bu kritik evrede tamamlanması bu dönemde alınan eğitimin ne kadar önemli olduğunu da vurgulamaktadır (Duffy, 1998).

Çocuklar okul öncesi dönemde çeşitli kavramları edinirler. Fene yönelik ve bilimsel kavramlar çocukların bu dönemde edindiği önemli kavramlardandır. Çocuklara bu süreçte, öğrendikleri kavramları uygulamalarına ve bu kavramları geliştirerek yeni kavramlar oluşturmalarına fırsat verecek çalışmalar sunmak önemlidir (Akman, Üstün ve Güler, 2003). Çocuklar okul öncesi dönemde fen ve doğa etkinlikleriyle iç içe olurlar. Bu dönem çocukları büyük bir merak ve araştırma duygusu içerisindedirler ve çocuklar soru sorarak, dokunarak, deneyerek keşfetmek isterler. Okul öncesi dönemi, fen öğretimi sırasında çocukların bu özelliklerini iyi değerlendirme fırsatını sağlayabilmek oldukça önemlidir (Erbaş, Ergül, Şimşekli ve Özdilek, 2002). Çünkü fen eğitimi sayesinde çocukların problem çözme becerileri gelişmiş, yaratıcı birer birey olmalarının adımları atılmış olur (Macaroğlu ve Akgül, 2004). Görüldüğü gibi fen eğitimi sadece fen okuryazarlığı için değil günlük hayat gereksinimlerinde de bireyin kullanmaya ihtiyaç duyacağı becerileri içerir.

Fen çalışmaları günlük yaşantıyı daha pratik hale getirir ve insanın becerilerinin artmasına yardımcı olur. Fen etkinlikleri sırasında gözlem, inceleme, keşfetme, bilimsel araştırma yapma gibi beceriler öğrenilerek çeşitli kazanımlar elde edilmektedir. Çocukların feni sevmesi için araştırma, keşfetme gibi duyguların çocuğu fene karşı istekli hale getirerek uygun şekilde oluşturulmuş olması fen eğitiminin amaçlarına ulaşması açısından gereklidir (Arı ve Öncü, 2008). Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci (2007: 26) okul öncesi dönemde fen eğitiminin amaçlarını şu şekilde belirtmişlerdir:

- Çocuğun duyuları yoluyla çevresinden bilgi toplanmasının sağlanması
- Problem çözme yeteneği kazandırma amacıyla yaratıcı düşünme becerisi kazandırılması
- Soru sorma yeteneğini geliştirmek amacıyla merak duygusunun geliştirilmesi
- Gözlem, sorgulama, yorumlama, herhangi bir durumu algılama, tanımlayabilme, bir sorunu fark edebilme ve soruna farklı çözüm yolları deneyerek en uygun sonuca ulaşabilme için gerekli olan yetenekleri kazandırmak
- Çocuğun bedensel, zihinsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek
- Doğaya ait temel kuralların farkında olmasına yardımcı olmak

- Doğanın eşsiz hazinesinden keşif fırsatları vererek birçok farklı materyali tanıması ve bu materyallerin anlamlarını, özelliklerini kavraması için yol göstermek
- Farklılıkları ve benzerlikleri araştırarak farklı yönlerden düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi için fırsatlar sunmak
- Olayların nedenlerini açıklayarak neden-sonuç ilişki kurma ve bilimsel düşünme becerisinin sağlanması.

Lind'e göre (1998) bilimsel süreç becerileri, bilgi oluşturmada, problemler üzerinde düşünmede ve sonuçları formüle etmede kullandığımız düşünme becerileridir. Temizyürek'e göre (2003), fen bilimlerinde doğa olayları ile bilimsel gerçekleri ortaya çıkarmak için kullanılan yetenek ve düşünme süreçlerine bilimsel süreç becerileri denir. Bu bilimsel süreç becerilerinin, öğrencilerin bilgiye ulaşmaları için oluşturulmuş bir ortamda öğretmenler tarafından kullanılması öngörülür (Abruscato, 2000).

Fen eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında fen eğitiminin amaçlarına ulaşılıp ulaşılmadığı değerlendirildiğinde fen öğretimini yapan eğitmenin önemi büyüktür. Öğretmenin fen öğretimi sırasında gösterdiği tutum dersin sorumluluklarını yerine getirerek uygulayabilmesiyle yakından ilişkilidir (Orkunoğlu, 2016). Çeşitli araştırmalar, öğrencilerin fen bilimleri derslerine yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarıyla fen bilimleri derslerinde başarılı olmaları arasında önemli bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir (Koballa, 1988; Baykul, 1990).

Çeşitli çalışmalar öz yeterlik inançlarının fen eğitimini ve öğretimini etkileyen önemli etkenlerden biri olduğunu belirtmektedir (Cantrell, Young ve Moore, 2003). Czerniack ve Haney (1998)'e göre öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmelerinde ve başarılı olmalarında kendi çabalarının gerekli ve değerli olduğunu hissetme ihtimalleri daha yüksektir. Bu öğretmenlerin sorgulamaya dayalı ve öğrenci merkezli öğretim stratejilerini kullanmaya daha çok eğilimli oldukları, fen öğretimine yönelik kaygılarının daha az olduğu ve fen öğretirken kendilerini daha yeterli hissettikleri belirtilmiştir. Diğer taraftan, öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenler uygulamaya dayalı eğitim kullanmak yerine ders kitabından okumayı ya da düz anlatım gibi öğretmen merkezli öğretim stratejileri kullanmaya eğilim gösterebilmekte ve fen kavramlarını öğretmek için daha az zaman harcayabilmektedirler. Öğretmenlerin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının fen öğretim süreçleri, fen öğretirken harcadıkları zaman, fen öğretmeye yönelik duydukları istek ve öğrencilerinin etkili fen öğrenimi ve başarıları üzerinde etkili olduğu farklı çalışmalarda ortaya konmuştur (Czerniack ve Haney, 1998; Enochs ve Riggs, 1990). Bütün bu çalışmalar göz önünde

bulundurulduğunda fen öğretimine yönelik inançlarının lisans öğrenimi sırasında tespit edilmesi gerekli görülmektedir (Tosun, 2000).

Fen öğretiminin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde öğretmenin bilimsel süreç becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmesinin fen etkinliklerinde niteliği artırması beklenir. Bu sayede fen öğretimine yönelik olumlu tutum ve öz yeterlik inancı da artırılabilir. Okul öncesi dönemin eğitim ve öğretiminden sorumlu olan öğretmen adaylarının bu kavramların farkında olarak yetişmesi çocukların araştırmacı ve meraklı bir yapıya sahip olmalarına ve çocukları problem çözmeye, öğrenmeye istekli bir hale getirerek öğretimin kalitesini büyük oranda etkileyecektir.

Bilimsel Süreç Becerileri İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Miles (2010), ilköğretim öğretmenlerinin bilimsel süreç becerileri ile ilgili kavramsal bilgi, ilgi, performansını belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında 24 ilköğretim öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarını "Bilimsel Süreç Becerileri Yatkınlık ve İlgi Testi", "Bilimsel Süreç Becerileri Kavramsal Bilgi Testi" ve "Bilimsel Süreç Becerileri Performans Testi" oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri hakkında düşük oranda kavramsal bilgiye sahip oldukları, bütünleşik süreç becerilerine temel süreç becerilerinden daha çok ilgi duydukları ve genel olarak bilimsel süreç becerilerine aşina oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Chabalengula, Mumba ve Mbewe (2012), çalışmalarında ilköğretim öğretmen adaylarının fen süreçlerine ilişkin kavramsal anlayış ve performanslarını araştırmışlardır. Amerika'da bir üniversitede öğrenim gören 91 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada "Bilimsel Süreç Kavramsal Anlama Testi (SPCUT)" ve "Bilimsel Süreç Performans Testi (SPPT)" ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının fen süreçleri ile ilgili kavramsal anlayışının sınırlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan katılımcıların çoğunluğu bilimsel süreç becerilerinin doğru tanımını veremedikleri halde testte iyi performans göstermişlerdir ve bilimsel süreç becerileri üzerinde yüksek performansa sahiptirler.

Kefi, Çeliköz ve Erişen (2013), okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etkinlikleri sürecinde temel bilimsel süreç becerilerini yeterli düzeyde kullanıp kullanmadıklarını belirlemek amacıyla nitel bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, İzmir ili Aliağa, Menemen ve Foça ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 35 okul öncesi öğretmeni oluşurmuştur. Araştırmada verileri, "Öğretmen Bilgi Formu, Öğretmen Mesleki Gelişim Formu, Fen Etkinliği Örneği Formu ve Öz Değerlendirme Formu" kullanarak elde etmişlerdir. Araştırmanın

sonucunda okul öncesi öğretmenlerin temel bilimsel süreç becerilerini düşük düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Doğan (2014), okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin belirlenmesi ve bilimsel süreç becerilerine cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf seviyesi, öğrenim türü, mezun olunan lise türü ile ekonomik durumu, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf 138 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 32 çoktan seçmeli sorudan oluşan bilimsel süreç becerileri testi kullanılmıştır. Bilimsel süreç becerileri testi bütünleştirilmiş süreç becerilerinden operasyonel (işlevsel) tanımlama, hipotez kurma, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, verileri yorumlama, deney yapma alt boyutlarından oluşmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri testinden aldıkları puan ile değişkenler arasında yapılan bağımsız t-testi ve tek faktörlü varyans analizi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Test sonucunda okul öncesi öğretmenlerin bilimsel süreç beceri düzeyleri orta seviyede çıkmıştır.

Fen Öğretimine Yönelik Tutum İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Ayvacı, Devecioğlu ve Yiğit (2002) okul öncesi öğretmenlerinin, fen ve doğa etkinliklerindeki beceri ve davranışları, öğretmenlerin ifadeleri ve gözlemlenen etkinliklere dayalı olarak tespit etmeye çalıştıkları araştırmada, Trabzon ili ve Akçaabat ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, resmi ve özel okullardan rastgele seçilen 15 öğretmen ile 13 sorudan oluşan mülakatlar yürütülmüş ve gözlemler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerini istenen nitelikte yürütemediklerini, materyal geliştiremediklerini ve etkili ve doğru öğretim yöntemlerini tam olarak seçip uygulayamadıklarını belirtmişlerdir.

Cho, Kim ve Choi (2003), Thompson ve Shrigley (1986) tarafından oluşturulmuş "Gözden Geçirilmiş Bilim Tutum Ölçeği'ni okul öncesi öğretmenlerine uyarlayarak okul öncesi öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi fen ile ilgili konularda kendilerini yeterli hissetmedikleri, eğitim verdiği çocukların ilgi ve kaygılarından etkilendikleri, fen öğretimine yönelik önemli hususları bilmedikleri ortaya çıkmıştır.

Faulkner ve Schneider (2005), 778 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin fen ile ilgili tutumları, inançları, bilgisi ve erken çocukluk döneminde feni öğrenmeye etkisini

araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada veri toplamı aracı olarak "Erken Çocukluk Dönemi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların %81,7'si çocukların okuyamamasına rağmen feni öğrenebileceklerine inandıklarını, %76,9'u erken yaşta çocuklara bilimi tanıtmanın uygun olduğunu düşündüklerini, %75,9'u çocukların bilimsel kavramları, olayları merak edip gözlemlediklerini, %75,6'sı da çocukların fen sınıf materyallerini rahatlıkla kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin genel olarak fen ile ilgili olumlu tutum ve inançlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Sönmez (2007), okul öncesi öğretmenlerinin fene ve fen eğitimine yönelik tutumlarını incelediği araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları ve bu tutumların fen etkinliklerinin sınıf içinde uygulanma sıklığı ile ilişkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2006-2007 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Ankara'nın farklı bölgelerinde devlet okulu ve özel okullarda çalışan 292 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplamak amacıyla Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği'ni kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumları arttığında çocuklar için sağlanan fen etkinliklerinin sıklığının arttığı görülmüştür. Öğretmenlerin yaşının fen öğretimi üzerinde ayırt edici bir etkisi olmamıştır. Öğretmenlerin eğitim seviyesi arttıkça fen etkinliklerinin yapılma sıklığının arttığı görülmüştür. Bir yıldan daha az deneyime sahip olan öğretmenlerin daha fazla öğretim deneyimi olan öğretmenlere kıyasla fen öğretimine yönelik daha olumlu tutumlar sergilediği görülmüştür. Lisans döneminde fen bilgisi dersi alan öğretmenlerin almayanlara kıyasla fen öğretimine daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin uyguladığı fen etkinliklerinin sayısı arttıkça fene yönelik olumlu tutumları artmıştır. Okul öncesi öğretmenlerden hizmet içi eğitime katılanlar ve katılmayanlar arasında fen ve fen öğretimine yönelik tutumla ilgili anlamlı bir fark çıkmamıştır. Özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerin devlet okullarında çalışan kul öncesi öğretmenlere kıyasla fene karşı daha olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür. Az sayıda çocukla çalışan okul öncesi öğretmenlerin (0-15 çocuk), daha çok sayıda çocukla çalışan okul öncesi öğretmenlere kıyasla (16-30 çocuk) fen ve fen öğretimine karşı daha olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. 4 yaşındaki çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerin 6 yaşındaki çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlere kıyasla fen ve fen öğretimine karşı daha olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür.

Kallery (2004), 11 okul öncesi öğretmeni ile görüşme gözlem yaparak, öğretmenlerin fen eğitimindeki kaygıları, fen etkinliklerini yürütürken ve geliştirirken karşılaştıkları zorlukları ve ihtiyaçlarını

belirlemelerine yönelik yaptığı çalışmada fen konu içerikleri hakkında bilgilerinin yetersiz olduğu ve bu sebeple konu ve kavramları çocuklara açıklamada zorluk yaşadıklarını, çocukların sorularını cevaplarken güçlük çektiklerini ve bu sebepten dolayı fen etkinliklerine planlarında çok az yer verdiklerini saptamıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin feni öğretme konusunda başarı düzeylerinde ve çocuklarda kavram yanılgısı yaratma konusunda kaygıları olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Adak (2006), okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada Denizli ili merkezinde bulunan 186 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Verileri, fen öğretimi tutum ölçeği, düşünme stilleri ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişi bilgi formu ile toplamıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve lisans eğitimi sırasında okul öncesi eğitimde fen öğretimi konulu ders alan öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumlarının lisans eğitimi sırasında böyle bir ders almamış olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları rasyonel düşünme stili ile ilişkili bulunurken yaşantısal düşünme stili le ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çamlıbel Çakmak (2006), okul öncesi öğretmen adaylarının fene ve fen öğretimine yönelik tutumları ile bazı fen kavramlarını anlam düzeyleri arasındaki ilişinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmanın araştırma grubunu Türkiye eğitim fakültesi bulunan yedi üniversiteden toplam 231 okul öncesi öğretmenliği son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Fen Bilgisi Tutum Ölçeği, Fen Öğretimine Karşı Tutum Ölçeği ve Fen Kavramları Testi veri toplama araçları ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi öğretmen adaylarının fene yönelik tutumları ile fen öğretimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının fene ve fen öğretimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ayrıca fene ve fen öğretimine yönelik tutumları ile fen kavramları testi puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Ünal ve Akman (2006), okul öncesi öğretmenlerin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumları belirlemek amacıyla Ankara ve Malatya illerinde resmi ve özel anasınıflarında 6 yaş grubuyla çalışan 160 okul öncesi öğretmeni ile çalışmışlardır. Öğretmenlerin fen eğitimine karşı tutumlarını belirlemek için Hyung-Sook-Cho ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Karşı Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin öğrenim düzeyleri, hizmet içi eğitim almaları ve çalıştıkları illere göre anlamlı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Sınıf hazırlıkları ve ilk elden fenin idaresi alt boyutlarında Malatya'da çalışan öğretmenler Ankara'da çalışan

öğretmenlere göre daha olumlu tutum geliştirdikleri; gelişimsel uygunluk açısından ise Ankara'da çalışan öğretmenler Malatya'daki öğretmenlere göre daha olumlu tutum gösterdikleri; fen eğitiminde rahat-rahatsızlık tutumlarında lisans ve yüksek lisans mezunlarının ön lisans mezunlarına göre daha olumlu tutum sergiledikleri, yüksek lisans mezunlarının da lise mezunlarına göre daha olumlu tutum sergiledikleri; hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin hizmet içi eğitim almamış öğretmenlere göre ilk elden fen eğitiminde daha olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Bahçeci Sansar (2010), okul öncesi öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumları ile fen etkinliklerinde kullandıkları yöntemler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada 2008-2009 öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Kütahya ili ve Şaphane, Simav, Gediz ilçelerinde çalışan toplam 85 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak "Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği (FÖYTÖ)" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Anket Formu" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumlarının; kıdem yılı, yaş ve eğitim durumuna göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Fen öğretimine yönelik tutum cinsiyet değişkenine göre de farklılık göstermemiştir. Okul öncesi öğretmenlerin fen etkinliklerinde kullandıkları yöntemler yaşa, kıdem yılına, eğitim durumuna göre istatiksel olarak bir farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin fen etkinliklerinde kullandıkları yöntemlerden sadece deney yönteminin fen öğretimine yönelik tutum ile ilişkisi bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin en fazla düzenlediği aktiviteler; deney, fen ve doğa köşesi etkinlikleri iken en az düzenlenen aktivite ise hayvan besleme ve bitki yetiştirmedir.

Orkunoğlu (2016), okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları ile öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada İstanbul ili Ataşehir ilçesinde yer alan, özel ve devlet anaokulunda çalışan 250 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Verileri fen öğretimi öz yeterlik inançlarının belirlenmesinde Riggs ve Enochs (1990) tarafından geliştirilmiş ve Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği" ve fen öğretimine yönelik tutumlarının belirlenmesinde ilk olarak 1986 yılında Thompson ve Shrigley's tarafından ilköğretim öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilip Cho, Kim ve Choi (2003) tarafından ise okul öncesi öğretmen adaylarına adapte edilip Çakmak (2006) Türkçeye uyarlanmış olan "Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği"(FÖYTÖ) ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Anket Formu" kullanılarak toplamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik ölçeğinin kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentisi alt boyutlarında inançlarının iyi seviyede

olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca analiz sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin fen bilgisi öğretimine yönelik pozitif tutum geliştirdiklerini ve kişisel öz-yeterliklerinin iyi yönde olduğunu göstermiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları ve öz-yeterlikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin sonuç beklentileri ve fen öğretimine yönelik tutumları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Fen Öğretimine Yönelik Özyeterlik İnancı ile İlgili Araştırmalar

Alabay (2006), okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında 180 okul öncesi öğretmeni adayı ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak Riggs ve Enochs (1990) tarafından geliştirilen fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı aynı zamanda öğretmen adaylarının öz yeterliklerini sınıfın not ortalaması ve mezun oldukları lise bağımsız değişkenlerine göre de incelemiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi 1. sınıf öğrencilerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin diğer sınıflarda eğitim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu ve genel not ortalamaları arttıkça fene karşı öz yeterlik inanç düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

Özbey (2006), okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 232 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin genel olarak okul öncesinde fen etkinliklerine ilişkin yeterli olmalarına rağmen, öğretmenlerin fen etkinliklerini planlama ve uygulama düzeylerinde bazı sorunlar yaşadıkları ve fen etkinliklerini düzenli olarak uygulayamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Ekinci Vural ve Hamurcu (2008), okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz yeterlik inançlarının gelişiminin nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanarak incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada 2006-2007 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan toplam 140 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Veri toplama aracı olarak Bıkmaz (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı" ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda; 3. sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentisi puanlarının 1. sınıflara göre yüksek olduğu ve öğretmen adaylarının öz yeterlik puanları arasında 3. sınıflar lehine anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmışladır. Ayrıca, öğretmen adaylarının görüşlerinin de ölçekten alınan sonuçları desteklediği görülmüştür.

Buldur (2014), okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlik düzeyleri başarı amaç oryantasyonları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı çalışmada bir devlet üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 412 öğretmen adayı ile çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" , "Başarı Amaç Oryantasyonları Ölçeği" (Akın, 2006) ve "Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği" (Ekinci, 2008) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; okul öncesi öğretmen adaylarının, fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlikleri ile derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde, stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri ile derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında negatif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının performans-yaklaşma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri ile derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında pozitif ve düşük düzeyde, stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında ise pozitif ve orta düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının performans-kaçınma amaç oryantasyonunu tercih etme düzeyleri ile derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında negatif ve düşük düzeyde, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arasında ise pozitif ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir.

Gözüm (2015), okul öncesi, sınıf ve fen bilgisi öğretmenlerinin fen bilimleri öz yeterliklerine göre sosyo-bilimsel tutum ve bilişsel yapılarının belirlenmesi için yaptığı çalışmasında, Kars ilinde, 120 okul öncesi öğretmeni, 349 sınıf öğretmeni ve 119 fen bilgisi öğretmeni ile çalışmıştır. Çalışma grubunda maksimum çeşitleme yapılarak 8 okul öncesi, 8 sınıf öğretmeni ve 8 fen bilgisi öğretmeni ile görüşmeler yapmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Fen Öğretimi Öz-Yeterli Ölçeği" ve "Sosyo-Bilimsel Konulara Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin sosyo-bilimsel konuların öğretim sürecinde kaygı duydukları ve sosyo-bilimsel konulara

yönelik bilgi düzeyleri öz yeterlik inancının oluşturacağı performans için istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Özyılmaz Akamca, Yıldırım, Ellez, Karabekmez ve Bulut Üner (2017), yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları ve fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 öğrenim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Cho, Kim ve Choi (2003) tarafından geliştirilmiş olan Çakmak (2006) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği ve Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik özyeterlik inançlarının belirlenmesinde Enoch ve Riggs'in (1990) Fen Öğretimi Özyeterlik İnanç Ölçeği (STEBI-B) kullanılmıştır. Bu ölçek Tekkaya ve arkadaşları (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmış, 2010 yılında Tekkaya, Olgan ve Güner tarafından okul öncesi öğretmenliği alanında uyarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları ve fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları ve fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları cinsiyete, sınıf düzeyine, mezun olduğu lise türüne ve liseden mezun olunan alana göre farklılık göstermemiştir. Fen öğretimine yönelik tutum ile fen öğretimine yönelik öz yeterlik inancı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Problem

Araştırmanın problemi "Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, fen öğretimine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişki nasıldır?" şeklinde düzenlenmiştir. Bu probleme bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, fen öğretimine yönelik tutumları, fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri nedir?

2. Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, fen öğretimine yönelik tutumları, fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, fen öğretimine yönelik tutumları, fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

4. Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, fen öğretimine yönelik tutumları, fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermekte midir?

5. Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, fen öğretimine yönelik tutumları, fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri liseden mezun oldukları alana göre farklılık göstermekte midir?

6. Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile fen öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik inançları arasında ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, fen öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışma niteliğindedir. İlişkisel tarama modelinde; iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında var olan değişim veya bu değişimin derecesini belirlemek amaçlanır. İlişkiler tarama yolu ile bulunur ve ilişkiler neden sonuç ilişkisinden daha çok değişkendeki durumun bilinmesi sayesinde diğer değişkenin tahmin edilebilmesini ele alır (Karasar, 2005).

Örneklem

Araştırma evrenini, 2017-2018 öğrenim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini, 2017-2018 öğrenim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 1. 2. 3. ve 4. sınıf düzeyinden seçilen toplamda 300 öğretmen adayı oluşturmuştur. Ölçekler örgün ve ikinci öğretimde her sınıf düzeyinden rastgele belirlenmiş 2 şubede bulunan öğrencilere uygulanmış, tam ve doğru olarak doldurmuş olan öğrencilerin verileri araştırmaya dahil edilmiştir. Bu nedenle verilerin analizleri 300 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf düzeyleri ve aday öğretmen sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmen Adayı Sayılarının Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Örgün	İkinci Öğretim	n
1.Sınıf	98	-	54
2.Sınıf	77	76	72
3.Sınıf	106	102	89
4.Sınıf	106	104	85
Toplam	387	282	300

Veri Çözümleme Teknikleri

Elde edilen veriler üzerinde SPSS 22. Programı kullanılarak aritmetik ortalamalar, standart sapma değerleri bulunmuştur. Grupların karşılaştırmalarında verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2003). Bu nedenle veriler üzerinde parametrik testler uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, fen öğretimine yönelik tutumları, fen öğretimine yönelik özyeterlik inançları arasındaki çeşitli değişkenler açısından yapılan karşılaştırmalarda ikili grup karşılaştırmalarında ilişkisiz örneklemler için t-testi, ikiden çok grup söz konusuysa tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) gerçekleştirilmiştir. Karşılaştırmalar sonunda bulunan farklılıkları açıklamak için Post Hoc testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Ayrıca bilimsel süreç becerileri, fen öğretimine yönelik tutum, fen öğretimine yönelik özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesine Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini ölçmek amacıyla Bilimsel Süreç Becerileri Testi, fen öğretimine yönelik tutumlarını ölçmek için Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği, fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını ölçmek için Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Bilimsel Süreç Becerileri Testi

1998 yılında Enger ve Yager tarafından geliştirilen bilimsel süreç becerileri testi Koray, Köksal, Özdemir ve Presley (2007) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Test, bilimsel süreç becerilerinden, “Gözlem yapma” (2 soru), “Uzay/Zaman İlişkisi” (3 soru), “Sınıflandırma” (3 soru), “Sayıları kullanma” (3 soru), “Ölçüm yapma” (3 soru), “İlişkilendirme” (3 soru), “Tahmin yürütme” (3 soru), “Değişkenleri Kontrol Etme” (3 soru), “Verileri yorumlama” (2 soru), “Hipotez oluşturma” (3 soru), “Tanımlama” (1 soru) ve “Deney yapma” (2 soru) becerilerini içermektedir. Test, 4 ve 5 seçenekli sorulardan oluşan, çoktan seçmeli bir yapıya sahiptir. Testin kapsam geçerliği uzman görüşleri alınarak sağlanmış olup, KR-21 güvenirlik katsayısı .81 olarak tespit edilmiştir.

Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği

Cho, Kim ve Choi (2003) tarafından geliştirilmiş olan Çakmak (2006) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği beşli likert tipinde olan bir ölçektir ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır.

1.Rahat-rahatsızlık: Bu boyutta akademik hazırlık olmayıp okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik korkuları ve ilgileri ile ilgili fen öğretiminin birleştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçekte bu alt boyutla ilgili olan maddeler; 1, 2, 3, 4 numaralı maddelerdir.

2. Öğretim öncesi hazırlık: Bu boyut okul öncesi öğretmenlerinin hazırlık yapma ve ders suresini verimli kullanmalarını içermektedir. Ölçekte bu alt boyutla ilgili olan maddeler; 5, 6, 7, 8 numaralı maddelerdir.

3. Uygulamalı fen etkinliklerini yürütme: Bu boyut okul öncesi öğretmenlerinin aktif bir şekilde çocuklara yaptırdıkları etkinliklerin hazırlıkları ile etkinlik esnasında sınıfın durumunu içermektedir. Ölçekte bu alt boyutla ilgili olan maddeler; 9, 10, 11, 12 numaralı maddelerdir.

4. Gelişimsel uygunluk: Bu bölüm çocukları fen ile erken yaşlarda tanıştırmanın doğruluğu ve okul öncesi öğretmenlerinin müfredat ayarlamada problem yaşama olasılıklarını içermektedir. Ölçekte bu alt boyutla ilgili olan maddeler; 13, 14, 15, 16, 17 numaralı maddelerdir.

Ölçek 17 maddeden oluşmaktadır. Çakmak (2006) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ölçeğin güvenirliği .81 olarak bulunmuştur.

Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği

Fen öğretimi öz yeterlik inanç ölçeğinin (STEBI-B, Enochs ve Riggs, 1990) Türkçe' ye çevirisi Tekkaya, Çakıroğlu ve Özkan (2002) tarafından yapılmış; Tekkaya, Olgan ve Güner (2010) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarına uyarlanmıştır. Ölçek "Kişisel Fen Öğretimi Öz yeterlik İnancı" ve "Fen Öğretimi Sonuç Beklentisi" alt boyutlarından ve toplam 23 maddeden oluşmaktadır. "Kişisel Fen Öğretimi Öz yeterlik İnancı" boyutundan elde edilecek olan yüksek puanlar bireyin fen öğretiminde kendi yeterliğine yönelik inancının güçlü olduğunu gösterirken, "Fen Öğretimi Sonuç Beklentisi" boyutundan elde edilecek yüksek puanlar ise fen öğretimi sonuçlarına ilişkin yüksek beklentileri göstermektedir. Mevcut çalışma için güvenirlik katsayısı (Cronbach alpha) "Kişisel Fen Öğretimi Öz yeterlik İnancı" (13 madde, α=.87), "Fen Öğretimi Sonuç Beklentisi" (10 madde, α=.72) olarak hesaplamıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre ölçekten elde edilebilecek olası değerler '23' ile '115' arasında değişmektedir.

3. Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine cevap bulmak için öğretmen adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri Testi, Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği, Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Ölçeklerinden almış oldukları puanlar incelenmiştir. Bu puanlara ilişkin tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçeklerden Alınan Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Testler	n	$\bar{X}$	S
Bilimsel Süreç Becerileri Testi	300	21,12	4,703
Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği	300	66,74	10,28
Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği	300	83,99	13,45

Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri testinden almış oldukları puanın ortalamasına bakıldığında 21,12 olduğu görülmektedir. Testten alınabilecek en yüksek puan 31'dir. Bu durumda öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Fen öğretimine yönelik tutum ölçeğinden alınan puanlara bakıldığında ortalamanın 66,74 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan 85'tir. Bu durumda öğretmen adaylarının tutumlarının çok yüksek olmasa da olumlu yönde olduğu söylenebilir.

Fen öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinden alınan puanlara bakıldığında ortalamanın 83,99 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan ise 115'tir. Bu durumda öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, fen öğretimine yönelik tutumları, fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla yapılan t testi analizi sonuçları Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum, Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin T Testi Sonuçları

Test	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t
Bilimsel	Kadın	263	21,53	4,23	298	3,00*

Süreç Becerileri	Erkek	37	18,19	6,58		
Fen Öğretimine Yönelik Tutum	Kadın	263	66,98	9,98	298	1,08
	Erkek	37	65,03	12,32		
Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnancı	Kadın	263	84,89	13,29	298	3,21*
	Erkek	37	77,57	12,95		
	Erkek	37	78,65	14,75		

*p< .05

Tablo3'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Fen öğretimine yönelik tutumları arasında ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde bu farkın kadın öğrenciler lehine olduğu gözlenmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, fen öğretimine yönelik tutumları, fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri ölçeklerinden aldıkları puanların sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum, Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	$\overline{X}$	SS	sd	F
Bilimsel Süreç Becerileri	1	54	16,02	4,64	3 296 299	46,16*
	2	72	20,40	4,19		
	3	89	22,45	3,85		
	4	85	23,56	3,11		
Fen Öğretimine Yönelik Tutum	1	54	68,7	7,11	3 296 299	5,50*
	2	72	62,88	12,73		
	3	89	66,75	10,99		
	4	85	69,16	7,84		

Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançları	1	54	76,50	13,35	3 296 299	19,29*
	2	72	78,56	12,62		
	3	89	88,01	13,98		
	4	85	89,13	9,29		

Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri testinden almış oldukları puanlar sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F(3,296)=46,16, p=.000]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Buna göre birinci sınıfların ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarla; ikinci sınıfların üçüncü ve dördüncü sınıflarla anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Birinci sınıfların bilimsel süreç beceri testinden aldıkları puanlar ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfların bilimsel beceri testinden aldıkları puanlardan daha düşüktür. Bu durumun öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça araştırmaya yönelik çalışmaları daha çok yapmalarından kaynaklandığı öngörülebilir.

Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F(3,296)=5,50, p=.001]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Buna göre birinci sınıfların ikinci; ikinci sınıfların dördüncü sınıflarla anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında birinci sınıfların puanlarının ikinci sınıflardan daha yüksek olduğu söylenebilir. İkinci sınıfların puanları dördüncü sınıfların puanlarına göre daha düşük çıkmıştır. Bu durumun dördüncü sınıfların fen öğretimi ile ilgili aldıkları derslerden ve yaptıkları uygulama stajlarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinden almış oldukları puanlar sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F(3,296)=19,29, p=.000]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Buna göre birinci sınıfların üçüncü ve dördüncü sınıflarla; ikinci sınıfların üçüncü ve dördüncü sınıflarla anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında birinci sınıfların puanlarının üçüncü ve dördüncü sınıfların puanlarından daha düşük çıkmıştır. İkinci sınıfların puanları üçüncü ve dördüncü sınıflardan daha düşük çıkmıştır. Öğretmen adaylarının üçüncü sınıfta aldıkları gözlem stajında ve dördüncü sınıfta aldıkları uygulama stajında uygulamaya yönelik çalışmaları görmeleri ve yapmaları bu sınıf düzeyinde olan öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını artırmış olabilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, fen öğretimine yönelik tutumları, fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri ölçeklerinden aldıkları puanların mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum, Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

	Lise Türü	n	$\overline{X}$	SS	sd	F
Bilimsel Süreç Becerileri	Genel Lise	145	20,68	4,82	2 297 299	4,20*
	Öğretmen Lisesi	83	22,37	4,11		
	Kız Meslek Lisesi	72	20,56	4,99		
Fen Öğretimine Yönelik Tutum	Genel Lise	145	65,29	11,45	2 297 299	1,30
	Öğretmen Lisesi	83	67,33	9,80		
	Kız Meslek Lisesi	72	68	8,04		
Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançları	Genel Lise	145	82,34	13,09	2 297 299	3,54*
	Öğretmen Lisesi	83	87,19	13,10		
	Kız Meslek Lisesi	72	83,61	14,06		

Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri testinden almış oldukları puanlar lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F(3,296)=4,202, p=.016]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Buna göre genel lise mezunu öğretmen adaylarının öğretmen lisesi mezunu adaylarla, öğretmen lisesi mezunu adayların kız meslek lisesi mezunu adaylarla anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Grupların aritmetik

ortalamalarına bakıldığında genel lise mezunu adayların puanları öğretmen lisesi mezunu olan adayların puanlarından daha düşük çıkmıştır. Kız meslek lisesi mezunu adayların puanları öğretmen lisesi mezunu adayların puanlarından daha düşük çıkmıştır. Bu durumun öğretmen liselerinde ve genel liselerde bilimsel süreç becerilerini kullanmayı gerektiren fen ve matematik ağırlıklı derslerin kız meslek liselerine oranla daha fazla öğretilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(3,296)= 1,301, p> .05].

Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç ölçeğinden almış oldukları puanlar lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F(3,296)=3,54, p=.03]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Buna göre genel lise mezunu adaylar ile öğretmen lisesi mezunu adaylar arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında genel lise mezunu adayların puanları öğretmen lisesi mezunu adayların puanlarından daha düşük çıkmıştır. Bu durumun öğretmen liselerinde öğrenim gören adayların öğretme üzerine kendilerini daha yeterli görmelerinden dolayı kaynaklandığı düşünülebilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, fen öğretimine yönelik tutumları, fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri ölçeklerinden aldıkları puanların liseden mezun olunan alana göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum, Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin Liseden Mezun Olunan Alana Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

	Liseden Mezun Olunan Alan	n	$\overline{X}$	SS	sd	F
Bilimsel Süreç Becerileri	Sözel	12	16,92	5,49	3 296 299	4,60*
	Sayısal	41	22,54	3,35		
	Eşit Ağırlık	194	21,09	4,79		
	Diğer	53	21,06	4,64		
...min...e Yö	Sözel	12	65,42	6,47	3	0,27

	Sayısal	41	65,8	11,04	296 299	
	Eşit Ağırlık	194	66,75	10,78		
	Diğer	53	67,62	8,55		
Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançları	Sözel	12	73,75	13,97	3 296 299	4,54*
	Sayısal	41	87,61	14,11		
	Eşit Ağırlık	194	83,08	12,98		
	Diğer	53	86,81	13,31		

Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri testinden almış oldukları puanlar lise den mezun olunan alana göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F(3,296)= 4,60, p= .004]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Buna göre sözel bölümünden mezun olan adayların sayısal, eşit ağırlık ve diğer alanlardan mezun olan adaylarla anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Sözel bölümünden mezun olan adayların puanları sayısal, eşit ağırlık ve diğer alanlardan mezun olan adayların puanlarından daha düşük çıkmıştır. Bu durumun sözel alanı seçen öğretmen adaylarının sayısal, eşit ağırlık ve diğer alanlardan mezun olan adaylara göre daha az fen ve matematik dersleri almış olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar liseden mezun oldukları alana göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(3,296)= ,270, p>.05].

Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç ölçeğinden almış oldukları puanlar liseden mezun olunan alana göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [F(3,296)=4,54, p=.004]. Anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Buna göre sözel bölümünden mezun olan adayların sayısal bölümünden ve diğer alanlardan mezun olan adaylarla anlamlı farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında sözel bölümünden mezun olan adayların puanı sayısal ve diğer alanlardan mezun olan adayların puanından daha düşüktür. Sayısal bölümden mezun olan adayların puanı en yüksektir. Bu durumun fen derslerinin sözel bölüm sınıflarında öğretilmemesinden ve en çok da sayısal bölümü tercih eden sınıflarda öğretilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt probleminde okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, fen öğretimine yönelik tutumları, fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri ölçeklerinden aldıkları puanların

arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla yapılan korelasyon analizi matrisi Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri, Fen Öğretimine Yönelik Tutumları Ve Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki

	Bilimsel Süreç Becerileri	Fen Öğretimine Yönelik Tutum	Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnancı
Bilimsel Süreç Becerisi	1		
Fen Öğr. Yönelik Tutum	,041 ,476	1	
Fen Öğr.Öz Yeterlik İnancı	,367** .000	,099 .087	1

*p< .05

Tablo 7'de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde korelasyon vardır.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, bilimsel süreç becerileri ile fen öğretimine yönelik öz yeterlik inancı arasında pozitif ve orta düzeyde (r=0.37) bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Fen Öğretimine yönelik tutum puanları ile fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine, fen öğretimine yönelik tutumlarına, fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarına bakılarak bunlar çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü, liseden mezun olunan alan) incelenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanan "Bilimsel Süreç Beceri Testi" ne göre okul öncesi öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri orta düzeyde çıkmıştır. Benzer şekilde Akar (2007) ve Doğan (2014), okul öncesi öğretmen adaylarının Miles (2010), ilköğretim öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeylerinin belirlenmesini araştırdığı çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin orta

düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Chanbalngula, Mumba ve Mbewe (2012), ise çalışmasının sonucunda ilköğretim öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin iyi seviyede olduğunu görmüştür.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu fark kadın adaylar lehinedir. Literatürde öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği çalışmalar da mevcuttur. Kozcu Çakır (2013), Doğan (2014) ve Elmacı (2015) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkeni ile öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri arasında anlamlı farklılığa ulaşmamışlardır. Bu durum araştırmaların farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla yapılmış olmasında kaynaklanabilir.

Çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu fark birinci sınıflar ile ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarla; ikinci sınıflar ile üçüncü ve dördüncü sınıflar arasındadır. Birinci sınıfların bilimsel süreç beceri testinden aldıkları puanlar ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfların bilimsel süreç beceri testinden aldıkları puanlardan daha düşüktür. Bu durumun sebebi öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça araştırma süreçlerini kullanmalarını gerektiren çalışmaları daha fazla yapmaları olabilir. Bu sonucun aksine bilimsel süreç becerileri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farkın bulunmadığı çalışmalar da mevcuttur. Doğan (2014) ve Eroğlu (2015) öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin sınıf düzeyi ile anlamlılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri lise türüne göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu farklılık genel lise mezunu öğretmen adayları ile öğretmen lisesi mezunu adaylarla; öğretmen lisesi mezunu adaylar ile kız meslek lisesi mezunu adaylar arasındadır. Genel lise mezunu adayların puanları öğretmen lisesi mezunu olan adayların puanlarından daha düşük çıkmıştır. Kız meslek lisesi mezunu adayların puanları öğretmen lisesi mezunu adayların puanlarından daha düşük çıkmıştır. Öğretmen liselerinde ve genel liselerde kız meslek liselerine oranla fen ve matematik gibi bilimsel süreç becerilerini kullanmayı gerektiren derslerin daha fazla öğretilmesi bu liselerden mezun olan öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmiş olabilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, liseden mezun olunan alana göre anlamlı farklılık göstermiştir. Sözel bölümden mezun olan adaylar ile sayısal, eşit ağırlık ve diğer alanlardan mezun olan adaylar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Sözel bölümden mezun olan adayların puanları sayısal, eşit ağırlık ve diğer alanlardan mezun olan adayların puanlarından daha düşük çıkmıştır. Sözel bölümlerde fen dersleri görülmemekte ve matematik dersleri oldukça az görülmektedir.

Bu durum bu liselerde yetiştirilen öğretmen adaylarının bilimsel süreç beceri düzeylerinde farklılığa sebep olmuş olabilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanan "Fen Öğretimi Tutum Ölçeği" ne göre öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları olumlu yöndedir. Literatürde benzer sonuçlar gösteren çalışmalar mevcuttur. Türkmen (2002), Adak (2006) ve Denizoğlu (2008) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Benzer şekilde Türkmen (2002) ve Orkunoğlu (2010), okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu farklılık birinci sınıflarla ikinci sınıflar; ikinci sınıflarla dördüncü sınıflar arasındadır. Birinci sınıfların puanları ikinci sınıflardan daha yüksek; ikinci sınıfların puanları dördüncü sınıflardan daha düşük çıkmıştır. Üçüncü sınıfta verilen fen öğretimi derslerinin öğretmen adaylarının dördüncü sınıfta fen öğretimine yönelik tutumlarını arttırmış olabilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları mezun olunan lise türüne göre anlamlı farlılık göstermemiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları liseden mezun olunan alana göre farklılık göstermemiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarına uygulanan "Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği"ne göre okul öncesi öğretmenlerin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri yüksek çıkmıştır. Araştırmanın sonucuna benzer şekilde Olgan, Alpaslan ve Öztekin (2014), yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerini yüksek bulmuştur.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu farklılık kadın öğretmen adayları lehinedir. Benzer şekilde Ağgül Yalçın (2011), fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında kadın öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun toplumda öğretmenlik mesleğinin kadınlar için daha uygun bir meslek olduğuna dair bir yargının olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Farklı bir sonuca ulaşmış olan Erden (2007), Yıldız Duban ve Gökçakan (2012) ve Gözüm (2015), öğretmenlerle yaptığı çalışmalarında, Akbaş ve Çelikkaleli (2006) ise

öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre fen öğretimi öz yeterlik inanç düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu farklılık göre birinci sınıflar ile üçüncü ve dördüncü sınıflarla; ikinci sınıflar ile üçüncü ve dördüncü sınıflar arasındadır. Birinci sınıfların puanları üçüncü ve dördüncü sınıfların puanlarından daha düşük çıkmıştır. İkinci sınıfların puanları üçüncü ve dördüncü sınıflardan daha düşük çıkmıştır. Ekinci Vural ve Hamurcu (2008), 1. ve 3. sınıf okul öncesi öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmalarında iki sınıf düzeyinin de fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının olumlu olduğuna fakat 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin 1. sınıf düzeyindeki öğrencilere göre öz yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek olduğu, öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisi alt boyutlarından aldıkları puanların daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum üçüncü sınıfta alınan fen öğretimi ile ilgili derslerle ve üçüncü sınıfta gidilen gözlem stajı ile ilgili olabilir. Benzer şekilde Ağgül Yalçın (2011), birinci sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin dördüncü sınıf fen bilgisi adaylarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebebi olarak dördüncü sınıf düzeyine kadar fen bilgisi öğretimi ile ilgili alınan dersler olduğunu belirtmiştir. Büyüktanır (2014), sınıf düzeyi artışı ile okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının diğer sınıf düzeylerine göre fen öğretimi öz yeterlik inanç düzeylerinin daha yüksek olduğunu görmüştür.

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu farklılık genel lise mezunu adaylar ile öğretmen lisesi mezunu adaylar arasındadır. Genel lise mezunu öğretmen adaylarının puanları öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarından daha düşük çıkmıştır. Gözüm (2015), okul öncesi öğretmenlerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre fen öğretimi öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir. Bu fark Fen ve Anadolu liselerinden mezun olan okul öncesi öğretmenleri ile diğer liselerden (düz lise, öğretmen lisesi, kız meslek lisesi) mezun olan okul öncesi öğretmenleri arasındadır. Diğer liselerden mezun olan okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları liseden mezun olunan alana göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu farklılık sözel bölümden mezun olan adaylar ile sayısal ve diğer alan bölümlerinden mezun olan adaylar arasındadır. Sözel bölümünden mezun olan adayların puanı sayısal ve diğer alanlardan mezun olan adayların

puanından daha düşüktür. Sayısal bölümden mezun olan adayların puanı en yüksektir. Benzer şekilde Gözüm (2015), liseden mezun olunan alan değişkenine göre fen öğretimi öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir. Bu farkın yönü eşit ağırlık ile sözel ve sayısal ile sözel bölümü mezunu okul öncesi öğretmenleri arasındadır. Farkın yönü sözel bölüm aleyhinedir. Bu sonucun çıkmasına sözel bölümden mezun olan adayların fen eğitimi almamış olması sebep olmuş olabilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, fen öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada araştırmanın sonucuna göre şu öneriler sunulmuştur:

1. Bu araştırma bir üniversiteden veri toplanarak oluşturulmuştur. Farklı üniversitelerden veri toplanarak araştırma grubu daha da genişletilebilir.
2. Bu araştırma okul öncesi öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile yapılabilir. Böylece bu bölümler arasında karşılaştırmalar yapılabilir.
3. Araştırmada kullanılan ölçeklere ek olarak veri çeşitlemesi sağlanarak farklı veri toplama araçlarıyla yeni araştırmalar planlanabilir.
4. Ölçeklerden alınan puanlar sonucunda düşük puana sahip öğretmen adayları için uygulamaya yönelik çalışmalar alanında uzman eğitimciler tarafından verilebilir.
5. Okul öncesi öğretmen adaylarının uygulamaya yönelik eksiklerinin giderilmesi amacıyla çeşitli sınıf düzeylerinde almış oldukları öğretmenlik uygulamalarının sayısı artırılabilir.
6. Çalışmanın farklı zamanlarda tekrar edilmesi hem öğretmen adaylarının aldıkları süreci açıklamalarına hem de araştırmanın daha geçerli ve güvenilir olmasına yardımcı olabilir.

Kaynakça

Abruscato, J. (2000). *Teaching Children Science: A Discovery Approach, 5th ed.* Boston: Allyn and Bacon.

Adak, A. (2006). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları İle Düşünme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Ağgül Yalçın, F. (2011). Investigation of Science Teacher Candidates' Self-Efficacy Beliefs of Science Teaching with Respect to Some Variables. *International Online Journal of Educational Sciences, 3*(3), 1046-1063.

Akar, Ü. (2007). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 2(1), 98-110.

Akman, B., Üstün, E. ve Güler, T. (2003). 6 Yaş Çocuklarının Bilim Süreçlerini Kullanma Yetenekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24, 11-14.

Alabay, E. (2006). İlköğretim Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen ile İlgili Özyeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 1.

Alisinanoğlu, F. ve Bayraktar, V. (Ed.). (2016). *Okul Öncesi Eğitime Giriş.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Alisinanoğlu, Fatma, Saide Özbey ve Gül Kahveci. (2007). *Okul Öncesinde Fen Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları, 11-71.

Arı, M. ve Öncü, E. Ç. (2008). *Okul Öncesi Dönemde Fen-Doğa ve Matematik Uygulamaları.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Arslanargun, E. ve Tapan, F. (2012). Okul Öncesi Eğitim ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 219-238.

Ayvacı, H. S., Devecioglu, Y. ve Yiğit, N. (2002). *Okul Öncesi Ögretmenlerinin Fen ve Doga Etkinliklerindeki Yeterliliklerinin Belirlenmesi.* V. Ulusal Fen Bil. ve Matematik Eğitimi Sempozyumu, Bildiriler Kitabi, Ankara, 1207-1212.

Bahçeci Sansar, S. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları ile Fen Etkinliklerinde Kullandıkları Yöntemler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kütahya İli Örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Baykul. Y. (1990). *İlkokul Beşinci Sınıftan Lise ve Dengi Okulların Son Sınıflarına Kadar Matematik ve Fen Derslerine Karşı Tutumda Görülen Değişmeler Ve Öğrencilerin Seçme Sınavındaki Başarı İle İlişkili Olduğu Düşünülen Bazı Faktörler,* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Buldur, A. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri Başarı Amaç Oryantasyonları ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış*

Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüktanır, A. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Eğitimine Yönelik Öz Yeterlikleri Başarı Amaç Oryantasyonları ve Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cantrell, P., Young, S. ve Moore, A. (2003). Factors Affecting Science Teaching Efficacy of Preservice Elementary Teachers. *Journal of Science Teacher Education*, *14*(3), 177-192.

Chabalengula, V. M., Mumba, F. ve Mbewe, S. (2012). How Pre-Service Teachers' Understand and Perform Science Process Skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, *8*(3), 167-176.

Cho, H. S., Kim, J. ve Choi, D. H. (2003). Early Childhood Teachers' Attitudes Toward Science Teaching: A Scale Validation Study. *Educational Research Quarterly*, *27*(2), 33.

Czerniack, C. M. ve Haney, J. J. (1998). The Effect of Collaborative Concept Mapping on Elementary Preservice Teachers' Anxiety, Efficacy and Achievement in Physical Science. *Journal of Science Teacher Education*, *9*(4), 303-320.

Çamlıbel Çakmak, Ö. (2006). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fene ve Fen Öğretimine Yönelik Tutumları ile Bazı Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Denizoğlu, P. (2008). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Öz Yeterli İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkin n Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Doğan, İ. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Duffy, B. (1998). *Supporting Creativity And Imagation in The Early Years.* Buckingham: Open University Press.

Ekinci Vural, D. ve Hamurcu, H. (2008). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Dersine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları ve Görüşleri. *İlköğretim Online, 7*(2), 456-467.

Elmacı, S. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Bilimsel Süreç Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Enochs L. ve G., Riggs, I. M. (1990). Further Development Of An Elementary presleyScience Teaching Efficacy Belief İnstrument: A Preservice Elementary Scale, *School Science and Mathematics, 90* (8), 694-706.

Erbaş, S., Ergül, R., Şimşekli, Y. ve Özdilek, Z. (2002). *Okul Öncesi Dönemde Fen Öğretimi.* Bursa: Ekin Yayınevi.

Erden, E. (2007). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlilik inançlarının öğrencilerin fen tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Eroğlu, G. (2015). Fen Alanındaki Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerinin Tespiti. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Faulkner-Schneider, L. A. (2005). Child Care Teachers' Attitudes, Beliefs, And Knowledge Regarding Science And The Impacts On Early Childhood Learning Opportunitites. *Doctoral Dissertation*. Oklahoma State University.

Gözüm, A. İ. C. (2015). Okul Öncesi, Sınıf Ve Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Öz-Yeterliklerine Göre Sosyo-Bilimsel Tutum ve Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi (Kars İli Örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Kallery, M. (2004). Early Years Teachers' Late Concerns And Perceived Needs İn Science: An Exploratory Study. *European Journal of Teacher Education, 27*(2), 147-165.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler*, 15.Baskı. Ankara: Nobel Yayınevi.

Kefi, S., Çeliköz, N. ve Erişen, Y. (2013). Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Temel Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanım Düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 300-319.

Koballa, T. R. (1988). Attitude and Related Concepts in Science Education. *Science Education,* 72, 115-126.

Koray, Ö., Köksal, M. S., Özdemir, M., ve Presley, A. İ. (2007). Yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli fen laboratuarı uygulamalarının akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. İlköğretim Online,6(3), 377- 389. http://ilkogretim-online.org.tr sayfasından erişilmiştir.

Kozcu Çakır, N. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerinin Nitel ve Nicel Analizi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lind, K. (1998*). Science Process Skills: Preparing for the future*. Monroe 2-Orleans Board of Cooperative Education Services.

Macaroğlu Akgül, E. (2004). *Fen ve Doğa Etkinlikleri.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Miles, E. (2010). In-Service Elementary Teachers' Familiarity, Interest, Conceptual Knowledge, and Performance on Science Process Skills. *Master's Thesis.* Southern Illinois University at Carbondale.

Olgan, R., Alpaslan, Z. G. ve Öztekin, C. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Sonuç Beklentisi İnançlarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim ve Bilim*, *39*(173), 288-298.

Orkunoğlu, Y. M. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları İle Öz Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Ataşehir İlçesi Örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özbey, S. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterliliklerin Belirlenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özyılmaz Akamca, G., Yıldırım, R. G., Ellez, A. M., Karabekmez, S. ve Bulut Üner, A. N. (2017*). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Tutumları ve Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterli İnançlarının Belirlenmesi.* VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi (ULEAD) (27-29 Nisan 2017) Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Senemoğlu, N. (1994). "Okulöncesi Eğitim Programları Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır?" *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10, 21-23.

Sevinç, M. (2005). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sönmez, S. (2007). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen ve Fen Eğitimine Yönelik Tutumları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tabachnick, B. G. ve And Fidell, L. S. (2003). Using Multivariate Statistics. Boston: Pearson.

Tekkaya, C., Olgan, R. ve Güner, Z. (2010). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz Yeterlikleri.* IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özet Kitapçığı, 121.

Temizyürek, K. (2003). *Fen Öğretimi ve Uygulamaları.* Ankara: Nobel.

Tosun, T. (2000). The Beliefs Of Preservice Elementary Teachers Toward Science And Science Teaching. *School Science and Mathematics*, *100*(7) 374-379.

Türkmen, L. (2002). Sınıf Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 23, 218-228.[2]

Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Karşı Gösterdikleri Tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(30), 251-257.

BÖLÜM XXI

BİR MESLEK OLARAK ÖĞRETMENLİK

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Şaban AKGÜL

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye
e- mail: mehmet.akgul@gop.edu.tr, Orcid no: 0000-0002-7257-5458

Giriş

Bir insanın anne ve babasından sonra gelen en az onlar kadar sevip değer verdiği, onlar gibi süper güçlerinin olduğuna inandığı, büyüme ve gelişmesine destek olan, hem hayatı hem de bilgiyi öğreten, rol model aldığı, verdiği bilgilerle yolunu aydınlattığı, vazgeçilmez kişidir öğretmen.

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerinde rol oynayan kişi olmakla birlikte öğrenci ile daima iç içe bulunan, öğretilen eğitimin pratik edilmesinde sorumluluğu olan, öğretime yön veren, bunlarla ilgili gerekli değerlendirme çalışmalarını yapan ve yöneten kişidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bir ülkenin geleceğinin mimarı, öğretmenlerdir. Ülkelerin yazgılarında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmen eğitim düzenini oluşturan ana öğedir. Bir ülkenin kalkınmasında, vasıflı ve kaliteli insan gücünün oluşturulmasında, ülkede refah ve toplumsal hoşgörünün oluşmasında, insanların sosyalleşmesine ve sosyal yaşama ayak uydurmasına, cemiyetin adet, gelenek ve göreneklerinin yeni nesillere ulaşmasında öğretmenlerin en önemli unsur olduğu bilinmektedir (Özden, 2020).

Öğretmenliği yalnızca öğrenme sürecini yapmak ve hazırlamaktan mesul bir meslek olarak ifade etmek yeterli olmayacaktır. Bilgiyi iletmek, eğitimin bir uzantısıdır, öğretmenin esas ve ana görevi, iletilen bilgileri eylem noktasına geçirebilmesidir. (Öksüzoğlu, 2009).

Farklı meslek grupları ile mukayese edildiğinde farklı nitelikleri olan öğretmenliğin en bariz özelliği, yapılan çalışmaların neticesinin ne zaman olursa olsun net olarak ölçülememesidir. Bu durum gösteriyor ki öğretmen olarak görev yapacak bireylerin belirlenme aşamasında uygulanacak basamakların öğretmen adaylarına daha öncesinden, eğitim alma sürecinden ayrı olarak, dikkate değer bir çalışmaya zorunlu tutulmasını gerektirmektedir (Türkdoğan, 2014).

Öğretmen, çocuklara arzu edilen davranışların öğretilmesi ve bu davranışların kalıcı hale gelmesinden mesul ilk kişidir. Öğrenme etkinliği öğrencinin kendi isteğine bağlı olarak alınan bir sonuç olsa da, öğretmenin öğrenciye bakış açısına bağlı olarak da öğrenme seviyesi

şekillenebilmektedir. Öğretmenin öğrenciye olan bakışı ya da yaklaşımı ise onun tecrübesiyle ve aldığı eğitimiyle sınırlı olarak ilerlemekte ve meslekteki rolünü tanımlamaktadır (Öztürk, 1993).

Öğretmenliğin ve Okul Öncesi Öğretmenliğinin Tarihi

Türklerin Müslümanlıktan önceki eğitim zihniyeti yaşam tarzlarına göre şekil bulmuş, törelere göre eğitim şekil almıştır. Eski Türklerde yiğitlik ve kahramanlık söz konusu olduğu için kız ya da erkek fark etmeksizin cesur ve bilgili olan herkese eğitim verilmiştir (Üstüner, 2004). Türkler İslamiyet'i kabul ettikten sonra, İslam'da bilime verilen önem hasebiyle kökleşmiş bir bilim sevgisinin sürdürülmesi sağlamıştır. 'Ya öğretici ol, ya öğrenen ol, ya dinleyici ol, ya bunları seven ol, sakın başka olma helak olursun' fikri Türklerin bilim ve eğitim zihniyetiyle bağdaşmıştır (Ergün, 2000). İslamiyet kabul edildikten sonra eğitim sistemi yeni bir döneme girmiş. İlk kez planlı, programlı, örgün eğitimin olduğu bir düzen kurulmuş bunlara medrese denilmiştir. İslam dünyasının eğitim yuvaları medreseler olmuş. Medreseler ilk olarak Türk-İslam kültüründe meydana gelmiş, zaman ilerledikçe de her yere yayılmış Medrese sistemi, câmi okullarının devamı niteliğindedir. (Ergün, 2000).

İslamiyet kabul edildikten sonra eğitime ilk sistematik olarak yaklaşan İbn-i Sina, çocuğun eğitiminin doğumla beraber başlaması gerekliliğini ileri sürmüştür. Çocuk sütten kesildikten hemen sonra kötü bir mizacının olmaması için eğitimine başlanılması gerektiğini savunmuş ve ilk olarak da ahlak eğitiminin verilmesini uygun görmüştür. İyi arkadaşlarla oyun oynaması için desteklenmesi gerektiğini, uyumlu davranışlar içinde büyütülmesini ve baskı da fazlaya kaçılmadan dayağın en son çözüm yolu olduğunu ifade etmiştir.6-14 yaş arasında çocukların akranları ile birlikte okutulması gerektiğini savunmuştur. Öğretmenle tek başına eğitim alan çocuğun sıkılabileceğini ama akranıyla olan çocuğun birbirlerinden de öğrenerek sıkılmayacağını o yüzden birlikte eğitim vermenin gerekliliğini savunmuştur. Ayrıca öğretmenin de her öğrencisinin yapabildiklerini, kabiliyetlerini ve zevkini bilmesini buna göre bir sanatı ya da mesleği öğretmesi gerekliliğini savunmuştur (Akyüz,1993).

İlk Osmanlı sultanları bilimi sevmekle kalmamış, bilimle ilgilenen bilim adamlarına karşı saygı göstermişler ve onları korumuşlarıdır. Osmanlı hükümdarları medreselere, Türk beylikleri ve İslam ülkelerindeki önemli müderrisleri, bilim adamlarını çağırmışlar ve bu bilim adamları da sultanların bilime olan sevgilerini ve bilim

adamlarına karşı gösterdikleri saygıyı duyarak Osmanlı ülkesine teşrif etmişleridir (Akyüz, 2001). Osmanlı hükümdarları böylelikle medreselerde verilmiş olan eğitimin kalitesini arttırmıştır.

Osmanlı döneminde ilköğretim düzeyindeki okullara genel olarak "sıbyan mektebi" veya "mahalle mektebi" denilmekteydi. Sıbyan okullarına "mekteb" veya "küttab", yoksul çocuklar için açılanlara da "küttab-ı sebil" veya "mekteb-i sebil" de deniliyordu. Çocukların küttaba başlama yaşı 7 civarında idi. Bitirme ise 13-15 yaşları arasında, erinlik çağında olurdu. Sıbyan mekteplerinde hocaya olan saygı çok önemli olmakla birlikte disiplin ve öğretimin ana unusur olarak kabul edilmekteydi. Küttab veya Mekteb öğretmenlerine "muallim" adı veriliyordu. Muallimler genellikle o mahalle veya caminin imamı da olmaktaydı, imamların eşleri de kız öğrencilere öğretmenlik yapabilmekteydi (Ergün, 2000).

Osmanlı döneminde çocuklar için Sıbyan Okulları, İslahaneler ve Darüleytalar diye isimlendirilen eğitim kurumları kurulmuştur. Fatih döneminde genel eğitimden farklı olarak sıbyan mektebi öğretmeni olabilecekler için, medrese programlarından farklı bir müfredat hazırlanmıştır. Öğretmenler için hazırlanan bu programda medreselerde verilen bazı dersler kaldırılmış, onların yerine tartışma kuralları ve öğretim yöntemleri gibi, dersler konulmuştur. Bazı araştırmacılar Türkiye'de ilkokul öğretmeni yetiştirmenin tarihini Fatih döneminden başlamakta olduğunu ileri sürmektedir (Sakaoğlu, 2003).

Cumhuriyetin ilk yıllarında ülke zor şartlarla mücadele ederken ilköğretime öncelik tanınmış ve zorunlu olmuştur. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında bir artma söz konusu bile olmazken 1925-1930 yıllarında anaokulları için ayrılan paranın ilköğretim okullarının sayısının artması için ilköğretime aktarılması uygun görülmüştür. 1923 yılında 80 anaokulunda 5.580 çocuk ve 136 öğretmenin bulunduğu bilinmektedir. 1960'da okul öncesi eğitim alanında öğretmen yetiştirmek için Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okuluna çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü açılmıştır (Şahin, 2005).

1960'lı yıllarda kadının da iş hayatına girerek ev ekonomisine katkıda bulunmasıyla birlikte çocuğa bakacak kimsenin varlığı söz konusu olmuş ve okul öncesi eğitim kurumlarının bu konudaki eksikliği gidereceği düşünülerek okul öncesi eğitimi tekrardan gün yüzüne çıkmıştır. Böylelikle bu alana öğretmen yetiştirme ile alakalı önemli tedbirler alınması gerekli görülmüştür. Bu alanda 1962 yılında toplanan 7. Milli Eğitim Şurası sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarına

öğretmen yetiştirmek dört tane kız enstitüsünde akşam kursları açılarak bu alandaki öğretmen açığı giderilmeye çalışılmıştır (MEB, 1953).

Okul Öncesi Öğretmenin Nitelikleri ve Özellikleri

Yaşamın ilk altı yıllındaki öğrenmelerin ve edinilen tutumların insan hayatının her evresinde devamlılığını sürdürdüğü bilinmektedir. Bu nedenle bütün topluluklarda öğretmenlerin yetiştirilmesi önemli ve önceliği olan bir görev haline gelmiştir. Okul öncesi öğretmenini diğer eğitim kademelerindeki öğretmenlerle kıyaslamak pek manidar değildir. Çünkü bu eğitim kademesinde çalışan öğretmenlerin öğrencileri hayatlarında ilk defa bir öğretmenle yüz yüze gelecektir. Belki de ilk defa annelerinden, babalarından, kardeşlerinden ve evlerinden ayrılacaktır. İlk öğretmen izlenimi çocuğun hayatındaki öğretmen kavramını şekillendirmek için ilk basamak olacaktır. Eğer çocuk ilk basamaktaki adımını istekli, hevesli, mutlu, heyecanlı atarsa hayatı boyunca bu basamakları dışarıdan herhangi bir destek almadan kendi başına çıkabilecektir. Bu yüzdendir ki insan hayatında ilk öğretmen olan okul öncesi öğretmeni nitelik ve nicelik bakımından donanımlı bir öğretmen olmalıdır.

Okul öncesi öğretmeni ile diğer branş öğretmenleri arasında fark vardır. Eğitim sürecinin daha etkin olabilmesi için öğretmenin akademik eğitiminde kazandığı teknik ve mesleki bilgileri kendi kişilik yapısı ile harmanlayıp kullanması gerekir. Öğretmenlik işinin hammaddesi insan olduğundan bazı parametrelerden etkilenir: değer, tutum, direnç gibi. Bu durumda öğretmen teorik bilgi ve becerilerinin yanı sıra kendi iç kaynaklarına, hislerine, tecrübelerine, öngörülerine, hayata bakış açısına, çocukların ailelerine başvuru yaparak bilgi alması gerekir. Bu bilgileri de meslek arkadaşları ile paylaşması gerekmektedir (Şahin, 2005).

Alan yazınına bakıldığında öğretmende var olması gereken nitelikler iki şekilde ele alınmaktadır: Kişisel yeterlilikler, mesleki yeterlilikler (Çelikten vd., 2005). Kişisel yeterliliklere bakıldığında bir okul öncesi öğretmeninin sıcakkanlı, sabrı ilke edinmiş, toleranslı, pratik zekâlı, anlayışlı, anaç, yardımsever, paylaşımcı bir yapısı olması gerekmektedir.

Öğretmen güvenilir bir sınıf ortamı yaratmalı, çocuğun kendini baskıdaymış hissini uyandıracağı, ona kızgınlık oluşturacağı bir sınıf ortamı yerine onu etkinliklere yönlendirecek bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Bu durum okul öncesi öğretmenleri için çok önemlidir. Çünkü öğretmen çocuklara evden okula, okuldan sosyal hayata kolaylıkla ve mutlu bir şekilde geçiş yamasına destek olmaktadır. Bu

yüzden eğitim kurumlarının duygusal havası büyük önem taşımaktadır (Azar, 2011).

Çocuğun ilk öğretmeninin kişilik yapısı çocuk için çok önemlidir. Çünkü çocuğun gelecekteki karakterini, başarılarını, mutluluğunu direk olarak etkileyecek olan bir faktördür. Yapılan araştırmalar gösteriyor ki öğretmenin neyi öğrettiğinden çok çocuğun ne öğrendiği ve ona nasıl rehberlik ettiği önemli. Çünkü bu durumda öğretmenin kişilik özelliğinin önemi büyüktür (Gürkan,1986).

Okul öncesi öğretmeninin kişilik özellikleri ve mesleki yeterlilikleri şöyle sıralanabilir:

- Okul öncesi öğretmeni gerçek benliğinin idrakinde olmalıdır.
- Kendi benliği hakkında olumlu algı içinde olmalıdır. Çünkü kendisini bilen bir kişi eksik olduğu yönlerini de bilir ve bunları gidermeye çalışır ayrıca bilgisini, yeteneğini ya da üstün olduğunu düşündüğü özelliklerini başkaları ile de paylaşmaya hazırdır.
- Güven vericidir, sabırlı olmak ilkesidir ve kendisi ile çelişmeyen eylemleri vardır.
- Kedisine ve başkalarına karşı saygılıdır. Öğrencilerini de birçok şeyi yapabilecek kapasitede görmeli ve yeni şeyler üretebilecek bireyler olarak algılamalıdır.
- Çocuklar sevildikçe kendilerini değerli hissederler. Bu yüzden çocukları sevmeli ve onlarla olmaktan mutluluk ve keyif almalıdır.
- "Gelişimde bireysel farklılıklar vardır" ilkesini rehber edinip her çocuğun ayrı bir birey olduğunu unutmadan eğitim vermelidir.
- Öğretmen donanımlı, bilgili ve dinamik olmalıdır. Materyallerin yapımı, onarımı ve çevrede olan olaylar konusunda gerekli biliye sahip olmalıdır.
- Öğretmen hayatı kendi bakış açısı ile değil de çocuğun bakışı ile algılamaya çalışmalıdır. Bu çocukları daha iyi tanıyıp anlayabilmesine ve öğrenim yaşantılarını daha aktif şekilde düzenlemesini sağlayacaktır.
- Yeniliklere açık olacak, yeni şeyleri denemeye istekli olmalıdır. Çocukların yeni şeyler keşfetmeleri için çevre düzenlemesi yapmalıdır.

- Belirli bir öğretim tekniğinin her çocuk için geçerli olmayacağının farkında olmalıdır.
- Faaliyetlere sevecen, dostane, anlaşılabilir bir konuşma becerisi içinde olarak çocuklarla iletişim kurmalı, çocukların akıl yürütebileceği, problem çözmeye yöneltici sorular sormasını bilmelidir.
- Çocuklar gün içinde izlemeli, davranışlarını değerlendirmelidir. Bu değerlendirme sessizce yapılabileceği gibi, gülümseme, baş hareketi gibi, sesli olarak da, beğenilen davranış sebebi ile hissettiklerini açıklama şeklinde, yapılabilir.
- Çocuğun davranışı onay görmeyecek bir davranış ama rahatsız edici bir boyutta değilse görmezden gelme şeklinde olabilir. Ama bu davranış rahatsız edici, eğitimi aksatıcı bir boyutta ise kızgınlık ve cezacı bir olmayan bir tutum içinde davranıştan duyulan üzüntü ve bu davranışın oluşturabileceği sonuçlar çocuğa izah edilmelidir.
- Öğretmen, çocukların ilgi, istek ve gereksinimlerini bilmeli, onların kişilik özelliklerine ve sınıfın atmosferine göre belirli bir duyarlılık içinde olmalıdır.
- Gözü açık, dikkati yerinde ve çocuklardan gelecek enteresan ve farklı sorulara karşı cevap vermeye daima hazır olmalıdır.
- Öğretmen temiz, derli toplu olmalı; bazen etkinlikler esnasında sınıf dağılabilir, kirlenebilir etkinlik bitiminde çocuklarla beraber sınıf düzenlenmelidir.
- Öğretmen pozitif bir kişiliğe sahip olmalıdır. Şakacı, esprili (bu çocuklara gülmek şeklinde olmamalıdır) olarak sınıfta mutlu, huzurlu bir atmosfer oluşturmalıdır (Oğuzkan ve Oral, 2001).
- Öğretmen liderlik vasfına sahip, tarafsız ve adaletli olmalıdır.
- Kılık kıyafeti ile görünümü ile temiz, güzel ve hoş olmalıdır.
- Türkçeyi doğru düzgün, gramere uygun, anlaşılır ve akıcı kullanmalıdır.
- Öğretmen çocuk beslenmesi, çocuk gelişimi ve eğitimi, çocuk sağlığı, ilkyardım, müzik, drama, resim, oyun, fen, matematik konularında yeterli bilgi ve donanıma sahip olması gerekmektedir (Oktay, 1999).

- Öğretmen ailelerle irtibatı hiçbir zaman koparmamalı, iletişim içinde olmalıdır.
- Programa aileleri de programa dâhil ederek eğitim öğretimin kalıcı olmasını sağlamalı, aile katılımını ihmal etmemelidir.
- Çocuklarla ilgili önemli karar alınımında ailelerin katılımını sağlamalı, ailelerin kişisel bilgilerini menfaati için kullanmamalıdır.
- Meslektaşlarıyla irtibat halinde olup bilgi alış verişi yapmalı, takım ruhunu benimsemelidir.
- Çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmalı, bu konuyu suiistimal eden bir durum içinde bulunmamalıdır (MEB, 2017)

Okul Öncesi Öğretmeninin Yeterlilikleri

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlilikleri Milli Eğitim Bakanlığı (2017) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

1.Gelişim Alanları:

Çocukların gelişim alanlarını destekleyerek onların en üst performansa ulaşabilmelerini sağlamak için gerekli olan beceriyi ifade etmektedir.

Gelişim Alanlarını Desteklemek İçin Eğitim Sürecini Planlayabilme: Öğretmen eğitim sürecini planlar ve daha ileriki düzeylerde öğretmen çocuklarla birlikte bu süreci yürütür vb.

Eğitim Ortamını Düzenleyebilme: Eğitim ortamı düzenlenir, merkezler oluşturulur, merkezlerin sürekli canlı kalabilmesi için ekstra malzemelerle desteklenir vb.

Materyal Seçebilme, Kullanabilme ve Hazırlayabilme: materyaller çocuğun gelişimine, amacına, uygun seçilir. Çocukların kendi materyallerini kendileri yapması için olanak sağlar. Bu konudaki yenilikleri takip eder vb.

Eğitim Faaliyetlerini Yürütebilme: Çocukların eğitim sürecine aktif katılımına önem verir, öğrenme sürecinde olan çocuğun yetişkinle ve akranı ile etkileşimde olmasını önemser, çocuk başarılı olduğunda takdir eder, başarısızlıkla karşılaştığında onu yüreklendirir vb.

2. Ailelerle İletişim, Aile Katılımı ve Aile Eğitimi

Ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi ile ilgili etkinlikleri ifade etmektedir.

Ailelerle İletişim Kurabilme ve Aile Katılımını Sağlayabilme: Öğretmen aile iler sürekli irtibat halinde olur, ailelerle çocuğun gelişimi ve idare ile ilgili konularda bilgi paylaşır, aileleri çocukların etkinliklerine katar vb.

Aile Eğitimi Etkinliklerini Yürütebilme: Öğretmen aileyi farklı kurumların aile eğitim etkinliklerine katılımları için destek verir, aileleri bir araya getirerek toplantılar yapar vb.

3. İletişim

Aktif olarak dinleme, empati oluşturma, kendini anlatabilme ve enformatik teknolojiyi kullanma yoluyla ekin iletişim kurmayı ifade eder.

Kendini Söz, Beden ve Sanat Yoluyla İfade Edebilme Becerisini Geliştirebilme: Ben dilini kullanarak çocuklara yaklaşır, çocukların kendilerini anlatabilmeleri için fırsatlar yaratır, çocukların diğerleri ile iletişimlerini geliştirebilecekleri öğrenme yaşantıları oluşturur vb.

Bilişim Teknolojilerinin Günlük Yaşamda Kullanımına Ait Farkındalık Geliştirebilme: Enformatik teknolojiyi iletişimi kolaylaştırma amacı ile kullanır.

Etkin dinleme Becerisini Geliştirebilme: Öğretmen etkin dinleme becerileri ile çocuklara örnek olur. Söz kesmeden konuşma, konuşurken çocuğun hizasında olma, konuşma esnasında göz teması içinde olma vb.

Empati Kurabilme Becerisini Geliştirebilme: Öğretmen empati kurma yeteneğine sahitir.

4. Yaratıcılık ve Estetik

Araştırma ve keşfetme vardır, farklı çözüm yolları üretir, kendilerine ait ürünler oluştururlar, estetik duygusunu ve seçicilik duygusunu geliştirirler.

Araştırma, Keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisi geliştirebilme: çocukları araştırmaya ve keşfetmeye iter, çocukların sorularına dikkat eder ve onların cevaplarını kendilerinin bulması için yol gösterir, çocukların yaratıcılıklarına ve özgün ürünlerine destek verir, yeni düşüncelere karşı esnek bir yapısı vardır vb.

Özgün Ürünler Oluşturabilme Becerisi Geliştirme: öğretmen her bir çocuğun kendi orijinal ürünlerini oluşturmasına destek verir, bu ürünleri oluşturmaları için yüreklendirir vb.

Estetik Anlayışı ve Seçicilik Becerilerini Geliştirebilme: öğretmen çocuğun çevresinde var olan zenginliklere ve güzelliklere hassas olmasını ve zevk almasına yardımcı olur vb.

5.Değerlendirme

Eğitimin kalıcı olmasını sağlamak için ve çocuğun gelişimine destek olabilmek için uygulanan programı ve çocukların gelişimlerini değerlendirmeyi içine alır.

Eğitim Programını Değerlendirebilme: Öğretmenin uyguladığı eğitim sürecini günlük, aylık ve yıllık şeklinde belirli aralıklarla değerlendirmeyi içerir.

Çocukların gelişimini değerlendirebilme: Öğretmen çocuğun gelişimini gözlem, portfolyo dosyaları ve gelişimsel testlerle takip eder. Bunları aileleriyle paylaşır vb.

6.Toplum ve Okulla İşbirliği Yapma

Okulda uygulanan eğitime destek olmak amacıyla ailelerle işbirliği içinde olma, sosyal liderlik, okulun kültür ve öğrenme yeri olması, okulda yapılan anma, kutlama ve merasim gibi organizasyonları içermektedir.

Çocukların Ulusal Bayram ve Törenlerin Farkına Varmalarını ve Katılımlarını Sağlayabilme: Çocuklara ulusal bayram ve törenlerin manasını ve ehemmiyetini sezdirerek çocukların aktif katılımını sağlamak.

Ulusal Bayram ve Törenlerin Yönetim ve Organizasyonunu Yapabilme: tören yönetmeliği doğrultusunda bayram organizasyonlarında görev alır.

Okulun Kültür ve Öğrenme Merkezi Haline Getirilmesinde Toplumla İş Birliği Yapabilme: okul kültür ve öğrenme yuvasıdır ve öğretmen okulun bu hale getirilmesinde kendisinin ve okulun mesuliyetinin bilincindedir vb.

7. Mesleki Gelişimi Sağlama

Eğitimin kalıcı olmasını sağlamak için ve çocuğun gelişimine destek olabilmek için mesleki gelişimini sağlama uygulamalarını içermektedir.

Mesleki Gelişimini Belirleyebilme: Öğretmen çocuklara faydalı olabilmek için meslektaşları ile bilgi alış verişi içinde olmakla birlikte alan yazınını takip eder ve kendi öz değerlendirmesini yapar.

Kanada Ulusal Araştırma Konseyi tarafından belirlenen okul öncesi öğretmeninin sahip olması gereken yeterlilikler şöyle izah edilmiştir:

Erken yaşlardan olan çocukların ne şekilde öğrenebileceğini, bazı alanlarda çocuk gelişimini idrak ederek bu çocukların neyi öğrenmeye gereksinim duyduklarının bilincinde olmalı,

Çocuğun tabiatına, çocuğun öğrenme tarzına, evde kullanılan dile, ananeye ve her çocuğun başka özelliklerine göre öğretme işini nasıl bireyselleştireceğini bilmeli,

Erken yaştaki çocuklarla ve onların ebeveynleri ile etkili bir iletişim içinde olmalıdır.

Okul Öncesi Öğretmenlik Eğitiminde Aday Öğretmen Uygulamalarının Önemi

Öğretmenlik uygulamalarının esas amacı bir öğretmende olması gereken mesleki yeterlilikleri kapsayan eğitiminde; teknik, teknolojik ve uygulama biçimiyle alakalı gerekli yetkinliği kazanmasını sağlamaktır. Öğretmenlik uygulamalarının genel amacı ise, öğretmen adaylarına edindikleri bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıkları meslek hayatında etkili, verimli ve güvenli şekilde yararlanmasına destek olarak hem bireysel gelişimine hem de mesleki gelişimine katkı sağlamaktır (Hacıoğlu ve Alkan, 1997).

Çoğu ülkede öğretmen yetiştirme konusunda onay görmüş iki yaklaşımdan bahsedilir: birisi kuram-uygulama, diğeri ise uygulama-kuram yaklaşımıdır. Kuram-uygulama yaklaşımı, programda daha ağır olarak verilen mesleki teorik bilgilerin öğretmen adayları tarafından gerçek bir sınıf ortamında öğrenme faaliyetleri ile ilişkilendirmesi öngörüsüne dayanmaktadır. Fakat bir plan ve program doğrultusunda aktarılan teorik bilgileri düzenli ve kontrollü bir biçimde pratiğe dönüştürebilmeleri için gerekli uygulama ortamı temin edilememekte ve öğretmen adaylarına yeteri kadar fırsat ve zaman verilememektedir. Yeteri kadar fırsat ve zaman verilmeyen öğretmen adayları bazı konularda yoğun bir şekilde problem yaşamaktadır: sınıf yönetimi ve disiplin, sınıfta zamanı verimli kullanabilme, eğitim ortamlarını uygun ve elverişli hale getirme ve kullanma, lazım olan ders araç-gerecini etkili kullanabilme ve gerekli olan materyali hazırlama, verilen hedeflere uygun bir ölçme değerlendirme yapabilmek için düzgün soru sorma, öğrencileri güdülemek ve bireysel farklılıkları anlayabilme vb.(Sarıtaş, 2007).

Öğretmen adayları üniversitelerde almış oldukları eğitim dersleri ile öğretim yöntem ve tekniklerini ve bir dersi nasıl planlayıp

uygulayacaklarını öğrenirler. Uygulama okullarında öğrendikleri bu bilgileri pratik etme ve uygulama imkânı bulurlar. Kendilerine has metotlar oluşturup bunları deneme fırsatı bulurlar (Selçuk, 2000).

Tüm üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde bulunan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerinin, dört yıllık eğitim öğretim hayatları süresi içinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan özel ve resmi bağımsız anaokulları, özel ya da resmi anasınıfları, uygulama anaokulları ve anasınıflarında uygulama yapma imkânı sağlamaktadır. Öğretmen adayları uygulamalar içerisinde 'Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II' ve 'Öğretmenlik Uygulaması I, Öğretmenlik Uygulaması II' adı altında çeşitli dersler alarak, okul öncesi sınıfına girmiş zaman zaman gözlem yaparak zaman zaman öğrenme sürecine aktif katılarak öğretmenlikle ilgili bilgi ve deneyimlerini geliştirmiş ve öğretmenlik becerilerine katkı sağlamışlardır. Bu sürecin gidişatı, üniversitede bulunan eğitim fakültesi ve okul işbirliği doğrultusunda ve bu kurumlar tarafından görevlendirilen koordinatörler, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilmektedir. 'Öğretmenlik Uygulaması' dersi YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi çerçevesinde; öğretmen adaylarının fakülte eğitimiyle edinmiş olduğu bilgi ve becerilerini gerçek bir okul ve sınıf ortamında deneyip geliştirebilmesi ve mesleğinin getirmiş olduğu nitelikleri edinebilmesi için planlanan bir derstir (Dursun ve Kuzu, 2008).

Eğitimin en önemli hedeflerinden biri, kişiye içinde bulunduğu ortama uyum sağlamasına yardımcı olmaktır. Okul öncesi dönemde bu uyumun sağlanması okul öncesi eğitimi ile ana bilgi ve beceriler edinilmekte, çocuk, doğuştan getirmiş olduğu potansiyelini üst seviyeye taşıyabilmekte ve bunu gerçekleştirmek için uyarana ihtiyaç hissetmektedir. İşte burada çocuğa verilebilecek okul öncesi eğitimin kalitesi ve özelliği önemli bir konu haline gelmektedir. Okul öncesi dönemde çocuklara verilecek niteliksiz eğitim onlara fayda değil zarar verecektir. Her geçen gün daha fazla önem kazanan okul öncesi eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde fiziki çevre, araç-gereç, plan ve program okul öncesi hizmetlerinden gerçekleştirilmesi istenen yararın sağlanması için bu programları uygulayacak öğretmenlerin nicelik ve nitelik yönünden yeterli olmaları gerekmektedir (Sünbül, 2011).

Bir okul öncesi öğretmenin her konuda donanıma sahip olması gereklidir: Bir müzisyen kadar sesi güzel olmasa da çocuk şarkısı repertuarının geniş olması gerekir, bir doktor kadar olmasa da çocuğa acil müdahale isteyen durumla karşılaştığında ona yardımcı olacak bilgi

ve beceriye sahip olması gerekir, bir ebeveyn olmasa da onların sıcaklığında olması gerekir, bir kimyacı ya da biyolog olmasa da çocuklara anlatabilecek kadar kimya ve biyoloji bilmesi gerekir, bir edebiyatçı olmasa da yeteri kadar masal, hikâye, tekerleme, bilmece, şiir bilgisinin olması gerekir, yaşı büyük olsa da her yaptığı uygulama, etkinlik ya da faaliyeti onlarla empati kurarak yapması gerekir, çocuklardan gelecek ilginç sorulara karşı her zaman hazır olması gerekir, her zaman pratik ve hızlı olması gerekir… Bir okul öncesi öğretmenin bu ve bunlar gibi birçok donanıma sahip olması gerekir. Bu donanımı edinmeye de eğitim hayatında alacağı öğretmenlik uygulaması ile başlamış olacaktır.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi.* İstanbul: ALFA Basım Yayım.

Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993'e).*İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.

Azar, A. (2011). Türkiye'de öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1*(1), 36-38.

Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(2), 207-237.

Dursun, Ö. Ö., & Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*, 159-178.

Ergün, M. (2000). Medreseden mektebe Osmanlı eğitim sistemindeki değişme. *Yeni Türkiye*, *32*, 735-753.

Eş, Ü. (2010). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Ve Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no:254557)

Gürkan, T.(1986). Öğretmen tutumlarının okul öncesi çocukları üzerine etkileri. *4.Ya-Pa Okul öncesi Eğitim Yaygınlaştırılması Semineri.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Hacıoğlu, F. & Alkan C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları-Öğretim Teknolojisi.* Ankara: Alkım Yayınevi.

MEB. (1981). *7. Millî eğitim şurası*. MEB.

MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39. 30.07.2020 tarihinde erişildi.

Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (2001). *Kız sanat okulları için okul öncesi eğitim.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Oktay, A.(1999). *Yaşamın sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Öksüzoğlu, P. (2009). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Yeterlik Algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no:230229)

Özden, Y. (2020). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, H. (1993).*Eğitim Sosyolojisi.* Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Sarıtaş, M. (2007). Okul Deneyimi I uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 121-143.

Selçuk, Z. (2000). *Okul Deneyimi ve Uygulama.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Şahin, E. (2005). *Okulöncesi Eğitimi Öğretmen adayları ve Öğretmenler için Uygulama Kılavuzu.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Türkdoğan, S. C. (2014). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörlere Göre Mesleki Kaygıları*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi. (Tez no:357115)

Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(7).

Yılmaz, H. (2010). *Öğretmenim, Lütfen Bu Kitabı Okur musun!.* Konya: Çizgi Kitapevi.

BÖLÜM XXII

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Dr. Nurhüda SÖZEN* & Uzm. Levent ÖZİL**

*İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İstanbul, Türkiye
e-mail: nurhudasozen@hotmail.com, Orcid no: 0000-0003-2937-472X

**İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İstanbul, Türkiye
e-mail: levent3738@hotmail.com, Orcid no: 0000-0001-6996-2150

Giriş

Sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler, yaşamın her alanını önemli ölçüde etkilemiştir. Bu gelişmelerden etkilenen alanlardan birisi de hiç kuşkusuz eğitim alanıdır (Akpınar, 2003, s. 80). Teknolojik gelişmelerin sonucu oluşan uzaktan eğitimle, her öğrenci bireysel hızına göre öğrenir. Uzaktan eğitim bilgiye erişme imkânını yaş, mekân sınırı olmaksızın bireye verir. Ulaşım, barınma, konaklama, beslenme gibi maliyetleri ortadan kaldırır (Çiftçi, 2015, s. 44).

Dünyada ilk uzaktan eğitim 1728 Boston gazetesinde "Steno Dersleri" ile gerçekleştirilmiştir. 19. yy'de İsveç Üniversitesi'nde kadınlara yönelik "Mektupla Kompozisyon Dersleri" verilmiştir. 1843'te University Correspondence Collage mektupla öğretim faaliyetlerinde bulunmuştur. Amerika Bileşik Devletleri'nde 1920'de Eğitsel ilk radyo yayını, 1932-1937 yılları arasında ilk eğitim televizyonu yayınları yapılmıştır. 1960'da İngiltere'de British Open University açılmıştır (Uşun, 2006, s. 211-213). ABD'de 1997 yılında faaliyet gösteren Western Governors Üniversitesi, Kentucky Sanal Üniversitesi, Güney Carolina Üniversitesi uzaktan eğitim veren kurumlardan bazılarıdır.

Ülkemizde uzaktan eğitimle ilgili gelişmeler, teknolojik alt boyutlar, coğrafi şartlar ve sosyo-ekonomik durumlar ile orantılı olarak ilerlemiştir. Radyo yayınları kapsamında, sosyo ekonomik olarak dezavantajlı çevrelere yönelik; 1941'de "Ziraat Takvimi", 1952'de "Köyün Saati" programlarına yer verilmiştir. 1968'de TRT'de eğitsel amaçlı yayınlar gerçekleştirilmiştir. 1982 yılında radyo ve televizyon yayınlarıyla Açık Öğretim Fakültesi'nin dersleri desteklenmiştir (İşman, 1998, s. 46-52). Günümüzde birçok okul, kurum, üniversite, sürekli eğitim ve halk eğitim merkezleri, uzaktan eğitim programları açarak toplumun gereksinim duyduğu mesleki ve kültürel yeterliliklere sahip birey yetiştirmeyi amaçlamıştır. Özellikle zaman ve mekân kısıtlaması getiren salgın hastalıklar, eğitim-öğrenim faaliyetlerinin devamlılığını sağlamak için uzaktan eğitime olan ihtiyacı önemli bir gereksinim haline getirmiştir. Alan yazın incelendiğinde uzaktan eğitim ile ilgili pek çok tanıma

rastlamak mümkündür. Ancak görüş birliği olan bir tanımdan söz etmek güçtür. Alan yazında uzaktan eğitim;

> *"Belirli merkezlerden yürütülen, bireyin kendi kendine öğrenmesini amaçlayan, eğitsel içeriklerin öğrenenlere özel olarak hazırlanmış araçlarla ve çeşitli ortamlar yoluyla sağlandığı bir öğretim yöntemi" (Banar ve Fırat, 2015, s. 17); "Öğrenme öğretme süreçlerinde; yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar, teknolojiler, yüzyüze eğitim gibi materyal, araç, teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı, kaynak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin ise etkileşimli tümleşik teknolojilerle sağlandığı planlı sistematik bir eğitim teknolojisi uygulaması" (Uşun, 2006,* s. 7*); "Geleneksel öğrenme öğretme yöntemlerindeki sınırlılıklar nedeniyle sınıf içi etkinliklerin yürütülme olanağı bulunmadığı durumlarda, eğitim çalışmalarını planlayanlar ve uygulayanlar ile öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemi" (Alkan, 1987) şeklinde tanımlamaktadır.*

Arat ve Bakan'a (2014, s. 27) göre uzaktan eğitim, daha geniş kitlelere erişebilmesi, zaman ve mekân kısıtlamasını ortadan kaldırması, bireylerin öğrenme hızlarına ve yöntemlerine göre şekillenebilmesi gibi özellikleri bakımından yüz yüze eğitime göre avantajları olan bir modeldir. Odabaş'a (2003, s. 27) göre eğitime erişim imkânı olmayanlara fırsat adaleti tanır. Örgün eğitim yaşı dışında olan bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerini destekler. Kırık'a göre (2016, s. 78) eşzamanlı olan veya olmayan çalışma prensibi, uzaktan eğitimin avantajlarındandır. Khan ve Williams'a (2007, s. 2-3) göre, uzaktan eğitim dezavantajlı gruplara eğitim fırsatı sunar. Jumani vd. (2011, s. 88), uzaktan eğitimi, bilgi çağının gereklerinden biri olarak gördüğünü ifade eder. Wang (2004), bilgi teknojileri alanındaki gelişmelere rağmen uzaktan eğitimle verilen dil eğitiminin hedeflenen başarıya ulaşmadığını vurgular. Elcil ve Şahiner (2014), uzaktan eğitim süreçlerinde dikkat dağınıklığı, motivasyon eksikliği gibi sorunların yaşandığını belirterek öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin zayıflığına dikkat çeker. Bu bağlamda yüz yüze eğitime göre daha az etkili olduğunu belirtir. Altıparmak, Kurt ve Kapıdere (2011, s. 323) çalışmalarında; teknik problemler, bilişim teknolojileri altyapısına ilişkin sıkıntılar, sistemi kullanacak olan bireylerin programlara hazırlıklı olmaması ve sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı çevrelerde maddi yetersizliklerin eğitime erişimini kısıtlaması gibi durumları,uzaktan eğitim süreçlerinde yaşanan sorunlar olarak îzah etmişlerdir. Duran (2020) etkileşimin kısıtlı olması sonucu yaşanan kaygının öğrencilerin eğitim algılarını olumsuz yönde etkilediğini belirtirken Valentine (2002, s. 4),

uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre kendine özgü; sorun, vaat ve imkânları olduğunu ifade etmiştir.

7 Ocak 2020'de Çin'in Vuhan şehrinde ortaya çıkan yeni tip coronavirüs (coronavirus) salgını nedeniyle uzaktan eğitim faaliyetleri, dünya genelinde tek çare olarak görülmüştür. Küresel pandemiye dönüşen COVID 19'u önlemek ve yaygınlaşmasına engel olmak için birçok ülkede çeşitli tedbirler alınmıştır. Dünya Sağlık örgütü, farklı yaş ve cinsiyetlerdeki bireylerin virüsten etkilendiğini belirterek, virüsün yayılımını azaltmak amacıyla sosyal izolasyonun sağlanmasını bu bağlamda özel ve resmi okulların ve kurumların çevrimiçi olarak çalışması gerektiğini ifade etmiştir. Bu süreçte öğrenmenin sürekliliğini sağlamak için uzaktan eğitim uygulamalarına gidilmiştir. UNESCO'nun (2020) verilerine göre dünya çapında 191 ülkede 1.724.657.870 öğrenci, küresel salgın sürecinden etkilenerek yüz yüze eğitime ara vermiştir. Ülkemizde 2020 yılı Mart ayında görülen COVID-19, yaşamı tehtid eden etkilere neden olmuş ve birçok faaliyetin ertelenmesini gerektirmiştir (WHO, 2020).

Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim süreci; TV yayınları, basılı materyaller, e-posta paylaşımları, çevrimiçi eğitim platformları ve canlı derslerle gerçekleştirilmiştir. Sağlık tedbirlerine paralel olarak eğitim ve öğretimin sürdürülebilirliği amacıyla öğrenciler için uzaktan eğitim platformlarının geliştirilmesi önemli görülmektedir. Pandemi riskinin devam etmesi halinde, uzaktan eğitim süreci ile ilgili yapılacak çalışmalarının en sağlıklı şekilde yürütülmesi için yaşanan durumun betimlenmesi ve her an her yerde ortaya çıkabilecek salgınlar kapsamında uzaktan eğitimle ilgili öğretmenlerin beklentileri önem teşkil etmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini geçerli ve güvenilir olarak ölçmeye olanak tanıyacak bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. 480 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. COVID 19 salgını esnasında EBA yeterliliği ve öğretmenlerin sorumluluklarını gerçekleştirme düzeyini belirlemek amacıyla "Uzaktan Eğitim Süreci Öğretmen Görüşleri Ölçeği" geliştirilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Uzaktan Eğitim Süreci Öğretmen Görüşleri Ölçeği'nin (UESÖGÖ) geliştirilmesinde izlenen işlem basamakları ve çalışma grubuna ilişkin özellikler aşağıda izah edilmiştir.

Çalışma Grubu

İstanbul ili genelinde resmi okullarda, farklı okul türlerinde ve farklı sınıf düzeylerinde görev yapan ve en az 5 yıl öğretmenlik tecrübesine sahip olan öğretmenler bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Ölçeğin Geliştirilme Sürecinde İzlenen İşlem Basamakları

Küresel salgın haline gelen COVID19 nedeniyle uzaktan eğitim uygulamaları öğrencilerin eğitim öğretim sürecinden kopmamaları için ihtiyaç haline gelmiştir. Bu sürece ilişkin öğretmen görüşleri yaşanan sürecin betimlenmesi ve salgın sürecinin devam etmesi durumunda uzaktan eğitim süreçlerine sağlayabileceği katkı bakımından önem teşkil etmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen bu çalışmada öncelikle literatür taranmış ancak öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini içeren ölçek geliştirme araştırmalarına rastlanmamıştır. Daha sonra uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini içeren 37 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri 5'li likert olarak (1: Hiç, 2: Az, 3: Orta, 4: Çok, 5: Tam) derecelendirilmiştir. Eğitim programları doçentlik ünvanına sahip bir akademisyen ve Eğitim Yönetimi ve Teftişi alanı uzmanının görüşleri kapsamında anlaşılır olmayan 4 madde ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 33 madde yeniden düzenlenmiş ve ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Veri Toplanması

Veriler 2020 Haziran ayında İstanbul ili geneli 39 ilçede, farklı tür okullarda, farklı kademelerde ve farklı sınıf düzeylerinde görev yapan öğretmenlerden online olarak Google Form ile toplanmıştır. Bu amaçla öncelikle İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesi anket inceleme komisyonuna başvuru yapılarak valilik onayı alınmıştır. Daha sonra İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Bilimler Enstitüsü'ne başvurularak etik kurul onayı alınmıştır. 480 öğretmenin katılımıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Veri analizinin ilk aşamasında, veri seti incelenmiştir. Hatalı ve eksik olan veriler çıkarılmış ve uç değerler incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlemeler sonucunda tüm veriler faktör analizine uygun hale getirilmiş ve dağılımın normalliği sağlanmıştır. Ölçeğin geçerlilik çalışmasında, ilk olarak veriler incelenmiş Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Toplanan verilerin faktör analizine olan uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett testi ile incelenmiştir. Geçerlilik çalışmasında Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında Cronbach's Alfa iç

tutarlılık güvenirlik analizi yapılmıştır. Verilerin analizi SPSS 25 programı ile gerçekleştirilmiştir.

Etik Kurulu İzni

Araştırma İzini

- İzin Alınan Kurum: İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü

- Sayı ve Tarih: 59090411-20-E.8558635 / 20.05.2019

- Konu: Anket ve Araştırma İzni İzin Talebi. (Nurhüda SÖZEN)

Etik Kurul Onayı

- Sayı :74555795-050.01.04-

- Konu :2020-126 sayılı Etik Kurul Onayı

Bulgular

Geçerlilik Çalışmaları

Bir ölçme aracının geçerliği, ölçmek istenilen özelliği ölçme düzeyidir. Diğer bir tanımla, bir testin ölçmek istediği olguyu onu farklı değişkenlerle karıştırmadan ölçebilme yeteneğidir (Turgut ve Baykul, 2013). Araştırmada geliştirilen ölçeğin geçerliliği yapı geçerliği incelenerek değerlendirilmiştir. Yapı geçerliliğin incelenmesinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır.

Verilerin Faktör Analizine Uygunluğun Sınanması

Araştırma kapmasında toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Bartlett Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi uygulanmıştır. KMO testi verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için kullanılan bir uygunluk testidir. KMO istatistiği 0-1 aralığında değer almaktadır. KMO katsayısı ne ölçüde yükseldikçe verilerin faktör analizine uygunluk düzeyi de artmaktadır. KMO katsayısı ,50'dan küçük olduğunda verilerin faktör analizine uygun olmadığı, ,50-,60 değer aralığı kötü, ,61-,70 değer aralığı zayıf, ,71-,80 değer aralığı orta, ,81-,90 değer aralığı iyi, ,90 üzerinde olan değerler ise faktör analizine uygunlukta mükemmel olarak değerlendirilmektedir. Faktör analizi uygulanabilmesi için KMO katsayısının en az ,60 olması önerilmektedir. Bartlett testi sonucunun ise anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2002; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Tabachnick ve Fidel, 2013).

Tablo 1. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Testler	Sonuçlar
KMO Katsayısı	,862

Bartlett Küresellik Testi	3343,432
Serbestlik Derecesi (sd)	105
Anlamlılık Düzeyi (Sig.)	**,000****

Tablo 1'de görüldüğü üzere KMO örneklem uygunluk katsayısı ,862 ve Bartlett Küresellik testi $\chi 2$ değeri 3343,432 ($p<,001$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Toplanan verilerin faktör analizine uygun olduğunun belirlenmesi sonrasında ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analizler temel bileşenler analizi ile varimax döndürme metodu kullanılarak yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde, özdeğeri 1'den büyük olan faktörler anlamlı kabul edilmektedir. Ayrıca, açıklanan varyansın %50'den büyük olması önemli bir kriterdir. Çok faktörlü yapıda olan ölçeklerde ise açıklanan toplam varyansın %30'un üzerinde olması önerilmektedir. Ölçeklerde açıklanan varyansın fazla olması ölçülmek istenen özelliğin iyi bir şekilde ölçüldüğü anlamına gelmektedir Ölçek maddelerinin faktör yüklerinin ise ,30'dan yüksek olması beklenmektedir. Maddelerin faktör yüklerinin ,30 ve ,59 arasında olduğu durumda yük değeri orta; ,60'ın üzerinde olduğunda ise yük değeri yüksek olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2002; Yaşlıoğlu, 2012; Büyüköztürk, 2012).

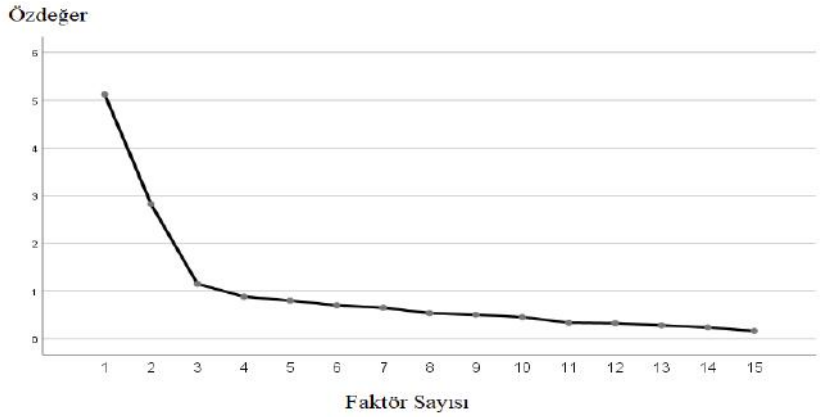
Tablo 2. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde Numarası	EBA Yeterlilik	Öğretmen Sorumlulukları
Pandemi sürecinde yüz yüze eğitimin yapılmadığı günlerde, EBA içerikleri öğrenciyi desteklemek için yeterlidir.	,662	
EBA TV'deki dersleri oldukça faydalı buluyorum	,579	
Uzaktan Eğitim Sürecinde televizyon yayınlarıyla derslerin anlatımını yeterlidir.	,772	
EBA`da kullanılan görseller yeterlidir.	,804	
EBA`da ki ders anlatımlarında verilen örnek sayıları yeterlidir.	,833	
EBA`daki ders anlatımlarında verilen örnekler açıklayıcıdır.	,803	

EBA'ya bağlanmak için operatörlerin sağladığı internet yeterlidir.	,431	
EBA TV ders sürelerini yeterli buluyorum.	,566	
Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerimle düzenli aralıklarla iletişim kurdum.		,775
Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerime düzenli olarak ödev verdim.		,766
Verdiğim ödevlerin takibini yaptım.		,838
Ödevlerle ilgili geri bildirim verdim.		,844
Uzaktan eğitim sürecinde velilerimle iletişim halindeydim.		,695
Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerime akademik olarak nasıl yardımcı olacağımı biliyorum.		,628
Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerime duygusal olarak nasıl yardımcı olacağımı biliyorum.		,543
EBA Yeterlilik	**Öğretmen Sorumlulukları**	
Özdeğer: 2,821 **Açıklanan Toplam Varyans:** 26,479	**Özdeğer:** 5,123**Açıklanan Toplam Varyans:** 52,958	

Tablo 2'de ölçeğin faktör yapısına ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçları verilmiştir. Faktör analizi sürecinde ilk olarak maddeler serbest şekilde faktör analizine dahil edilmiş ve üç boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Ancak, bu ölçüm modeline uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olmadığı görülmüştür. Bunun üzerine, uzman görüşü alınarak ölçeğin maddeleri iki boyutlu yapıya göre düzenlenmiş ve ölçek iyi boyuta zorlanarak tekrar açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda özdeğeri 2,821 ve toplam varyansın %26,470'unu açıklayan "EBA Yeterlilik" ile özdeğeri 5,123 olan ve toplam varyansın %52,958'ini açıklayan "Öğretmen Sorumlulukları" temalı iki boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Maddelerin faktör yüklerinin "EBA Yeterlilik" boyutu için ,431 ile ,833 aralığında; "Öğretmen Sorumlulukları" boyutu için ,543 ile ,844 aralığında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara incelendiğinde, özdeğerlerin, toplam açıklanan varyansların ve faktör yüklerinin uygun değer aralıkları içerisinde olduğu söylenebilir.

Şekil 1. Faktör Yapısına İlişkin Yamaç Grafiği

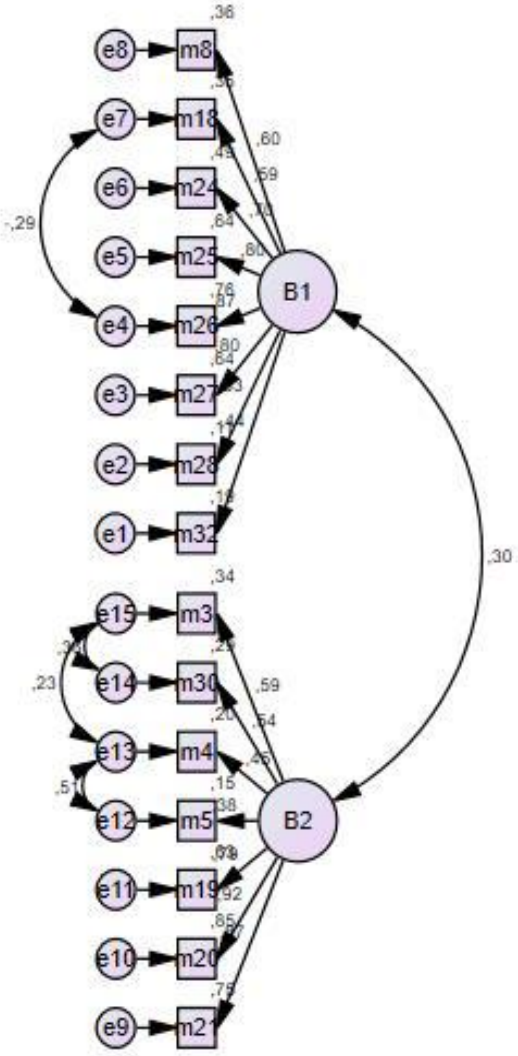


Şekil 1'de faktör analizi sonucunda orta çıkan yamaç grafiği verilmiştir. Faktör özdeğerlerine yönelik yamaç grafiğindeki +1'in üzerinde yüksek ivmeli hızlı düşüş olması önemli olan faktör sayısını göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Şekil 1'de görüleceği üzeri ölçeğin iki boyutlu bir yapıya uygun olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ortaya çıkan ölçüm modelinin doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi kullanılmaktadır. DFA kuramsal bir temele dayanılarak oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne ölçüde uyumlu olduğunu belirlemeyi hedefler (Büyüköztürk, 2012).

Şekil 2. Ölçüm Modeli



Şekil 2'de Uygulanan DFA sonucunda ortaya çıkan ölçüm modeli verilmiştir. DFA sonucunda ölçeğin uyum indeks değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçüm modeline yönelik modifikasyon önerileri incelendiğinde, 18.-26., 3.-30., 4.-5. ve 3.-4. maddeler için modifikasyon önerileri bulunduğu görülmüştür. Bu maddeler uzman görüşüne başvurularak kuramsal çerçevede değerlendirilmiş, önerilerin uygun olduğuna karar verilerek gerekli modifikasyonlar uygulanmıştır.

Tablo 3. Ölçek Maddelerine Yönelik t ve R^2 Değerleri

Maddeler	t	R^2
Madde 8	8,5	,601
Madde 18	8,3	,588
Madde 24	9,0	,698
Madde 25	9,4	,797
Madde 26	9,6	,873
Madde 27	9,5	,802
Madde 28	5,9	,332
Madde 32	5,9	,437
Madde 3	13,9	,586
Madde 30	21,6	,543
Madde 4	9,9	,446
Madde 5	8,3	,381
Madde 19	20,7	,793
Madde 20	25,9	,921
Madde 21	20,7	,868

Tablo 3'de ortaya çıkan ölçüm modeli için hesaplanan t ve R^2 değerleri verilmiştir. t değerleri her bir gözlenen değişkenin gizil değişken tarafından ne ölçüde anlamlı bir şekilde yordandığını göstermektedir; .05 anlamlılık düzeyi için sınır t değeri 1.96, .01 anlamlılık düzeyi için ise 2.576'dır. R^2 değeri ise gözlenen değişkenin gizil değişkendeki değişimin ne açıkladığını göstermektedir (Şimşek, 2007). Tablodaki veriler incelendiğinde, "EBA Yeterlilik" boyutu maddeleri için t değerleri sırasıyla 8,5; 8,3;9,0; 9,4; 9,6; 9,5; 5,9; 5,9 ve R^2 değerleri sırasıyla ,601; ,588; ,698; ,797; ,873; ,802; ,332; ,437 olarak hesaplanmıştır. "Öğretmen Sorumlulukları" boyutu maddeleri için t değerleri sırasıyla 13,9; 21,6; 9,9; 8,3; 20,7; 25,9; 20,7 ve R^2değerleri sırasıyla ,586; ,543; ,446; ,381; ,793; ,921; ,868 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4. Uyum İndeks Değerleri

Uyum İdenksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçüm Modeli Uyum İndeksleri
X2/df	$0 \leq \chi 2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi 2/d<5$	
GFI	>0,95	>0,90	2,854
AGFI	>0,95	>0,90	,936
RMR	<0,05	<0,08	,909
NFI	>0,95	>0,90	,063
TLI	>0,95	>0,90	,928
CFI	>0,95	>0,90	,941
RMSA	<0,05	<0,08	,852

DFA sonucunda ortaya çıkan modeller uyum indeks değerleri ile değerlendirilmektedir. Tablo 4'de DFA modelleri için kullanılan mükemmel ve kabul edilebilir uyumu gösteren indeks değerleri (Gürbüz, 2019) ile DFA sonucunda ortaya çıkan ölçüm modelinin uyum indeks değerleri verilmiştir. Ölçüm modelinin uyum indeks değerleri incelendiğinde, benzerlik oranı ki-kare istatistiği $x^2/sd=2,854$; $p<0.01$ olarak tespit edilmiştir. Modelin uyum indeks değerleri GFI= ,936; AGFI=,909; RMR= ,063; NFI= ,928; TLI=,941; CFI= ,852; RMSEA= ,062; olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular değerlendirildiğinde, kurulan ölçüm modelinin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Güvenirlik Analizi Sonuçları

Araştırmada ölçeğin güvenirliği iç tutarlılık analizi kullanılarak incelenmiştir. Güvenirlik, ölçme aracının ölçülmek istenen özelliği ne kadar doğru bir şekilde ölçtüğüdür (Ercan ve Kan, 2004). Özdamar (1999)'ın belirttiği güvenirlik katsayısına ilişkin ölçüt değerleri incelendiğinde Cronbach's Alfa katsayısı $,00<\alpha<,040$ aralığında olduğunda, ölçeğin güvenilir bir yapıda olmadığı, $,41<\alpha<,060$ aralığında düşük düzeyde güvenilir, $,61<\alpha<,080$ orta düzeyde güvenilir ve $,81<\alpha<1,00$ aralığında yüksek düzeyde güvenilir olduğu ifade edilmiştir. Güvenirlik analizine ilişkin detaylar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	Madde	Madde Toplam Puan Korelasyonu	Madde Silindiğinde C'Alfa Katsayısı	C'Alfa	Toplam C'Alfa
EBA Yeterlilik	m8	,512	,839	,837	
	m18	,557	,837		
	m24	,510	,839		
	m25	,579	,835		
	m26	,614	,833		
	m27	,633	,833		
	m28	,278	,856		
	m32	,316	,851		,850
Öğretmen Sorumlulukları	m3	,441	,843	,859	
	m19	,461	,842		
	m20	,541	,838		
	m21	,567	,836		
	m30	,413	,845		
	m4	,473	,842		
	m5	,457	,842		

Yapılan iç tutarlılık analizi sonucunda Cronbach's Alfa güvenirlik katsayıları, "EBA Yeterlilik" alt boyutu için ,837; "Öğretmen Sorumlulukları" boyutu için ,859. ve tüm ölçek için ,850 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Madde toplam puan korelasyonlarının EBA Yeterlilik boyutu için ,278 ve ,633; Öğretmen Sorumlulukları boyutu için ,413 ve ,567 aralığında olduğu görülmüştür.

Sonuç

Bu çalışmada, "Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşleri"ni belirlemeye ilişkin bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, İstanbul ilinde farklı ilçelerde, resmi okullarda, farklı okul türlerinde ve farklı sınıf düzeylerinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. UESÖGÖ'yü geliştirmek amacıyla, konuyla ilgili literatür taraması yapılmış ve ölçekte yer alabileceği düşünülen 37 maddelik bir taslak form hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, kapsama uygun olmayan ve açık olmayan (muğlak) ifadeler düzeltilerek 4 madde

ölçekten çıkartılmıştır. 5'li likert olarak (Hiç, Az, Orta, Çok, Tam) tasarlanan 33 maddelik form, İstanbul ili genelinde farklı ilçelerde ve farklı okul türlerinde görev yapan 480 öğretmen üzerinde uygulanmıştır.

Araştırmanın geçerlilik çalışmasında "Açımlayıcı Faktör Analizi" (AFA) ve "Doğrulayıcı Faktör Analizi" (DFA) kullanılmıştır. KMO örneklem uygunluk katsayısı ,862 ve Bartlett Küresellik testi $\chi 2$ değeri 3343,432 ($p<,001$) olarak hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda özdeğeri 2,821 ve toplam varyansın %26,470'unu açıklayan "EBA Yeterlilik" boyutu ile öz değeri 5,123 olan ve toplam varyansın %52,958'ini açıklayan "Öğretmen Sorumlulukları" olarak iki boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Maddelerin faktör yüklerinin "EBA Yeterlilik" boyutunda ,431 ile ,833 aralığında; "Öğretmen Sorumlulukları" boyutunda da ,543 ile ,844 aralığında olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, modelin uyum indeks değerleri GFI= ,936; AGFI=,909; RMR= ,063; NFI= ,928; TLI=,941; CFI= ,852; RMSEA= ,062; olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın güvenirlik çalışmasında ölçeğin iç tutarlılığı incelenmiş, Cronbach's Alfa güvenirlik katsayıları, "EBA Yeterlilik" alt boyutuda ,837; "Öğretmen Sorumlulukları" boyutunda da ,859. ve tüm ölçek için ,850 olarak hesaplanmıştır. Özetle, iki alt boyuttan oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre de ölçekte yer alan maddelerin geçerli olduğu ve Uzaktan eğitim süreçlerine algıları bakımından öğretmenleri ayırt edebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynaklar

Altıparmak, M., Kurt, İ. D., Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 321-327.

Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul okulları örneği. *The Turkish Online Journal of Education Technology-TOJET,* 2(2), 79- 96.

Arat, T, Bakan, Ö. (2014). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 14* (1-2), 363-374.

Banar, K. ve Fırat, M. (2015). Bütüncül bir bakıştan açık ve uzaktan eğitim: Türkiye özeli, Yeğitek Uzaktan Eğitim Özel Sayısı, 18-23. Ankara:MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32*(32), 470-483.

Çiftçi, A. (2015). Örgün eğitim-öğretim ile yaygın eğitim-öğretim ikilemi üzerine, Yeğitek Uzaktan Eğitim Özel Sayısı, 42-45. Ankara:MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Ş. Büyüköztürk (2012) *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi.

Duran, L. (2020). Distance learners' experiences of silence online: a phenomenological inquiry. *International Review of Research in Open and Distributed Learning,* 21(1), 81-98.

Elcil, Ş., Şahiner, D. (2014). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi,* 6

(1), 21-33.

Ercan, İ.,& Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik.*Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 30*(3), 211-216.

Gürbüz, S. (2019). AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.

Jumani, N. B., Rahman, F., Chishti, S. H. ve Malik, S. (2011). Teachers training through distance modein Allama Iqbal Open University (AIOU) Pakistan: A Case Study. *Turkish Online Journal ofDistance Education*, 12(2), 76-90.

Khan, H., Williams, J.B. (2007). *Poverty alleviation through access toeEducation: can e-Learningdeliver?* (U21Global Working Paper, No. 002/2006) in "Poverty, Poverty Alleviation, and Social Disadvantage: Analysis, Case Studies and Policies", Eds. C. A. Tisdell. New Delhi: Serials Publications.

Kırık, A . (2016). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi,* (21), 73-94.

Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği,* 17(1), 22-36.

Özdamar, K. (1999) *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi.* Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Tabachnick, G. B. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariatestatistics* (6. bs.). London: Pearson.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim.* Ankara: Nobel.

Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, *46,* 74-85.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş:(temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. İstanbul: Ekinoks.

Valentiner, D. (2002). Online Journal of Distance Learning Administration, 5(3), 1-11.

Wang, Y. (2004). Distance language learning: interactivity and fourth-generation internet-based video conferencing. *CALICO Journal*, 21 (2), 373-395.

WHO. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. [https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019 adresinden 06.05.2020 tarihinde erişilmiştir.]

BÖLÜM XXIII

SÖZEL ÇALIŞMA BELLEĞİNİN GÖRSEL OKURYAZARLIK BECERİLERİNİ YORDAYICI ROLÜ

Dr. Öğr. Üyesi Seda SAKARYA *& Doç. Dr. Gözde AKOĞLU**

*Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye
email:sedasakarya33@gmail.com, Orcid no: 0000-0002-8105-809X

** İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İzmir, Türkiye
email: gozde.akoglu@ikcu.edu.tr, Orcid No: 0000-0002-3685-4310

1.Giriş

Görsel bazı iletiler oluşturmak ve bu iletiler aracılığıyla iletişimi başlatmak ve sürdürmek, içinde yaşadığımız yüzyılın temel gereksinimi haline gelmiştir (Rakes, 1999). Geçmişten günümüze farklı amaçlarla kullanılan "görsel okuryazarlık" kavramı da görsel öğrenme ve görsel teknolojilerin iletişim sürecindeki etkin rollerine ilişkin araştırmaların sonuçlarına bağlı olarak değişiklik göstermiştir. Görsel okuryazarlıkla ilgili yapılan ilk tanımlamalarda odak noktayı görsel okuma kavramı oluştururken, sonraki yıllarda yapılan tanımlamalarda görsel okuryazarlık kavramı bütün olarak ele alınmaya başlamıştır. Sözgelimi Debes (1968) tarafından yapılan görsel okuma tanımlamasında, bireylerin görerek ve diğer tüm algılama deneyimleri ile bütünleştirerek geliştirebilecekleri bir grup öğrenme yetisinin varlığı vurgulanmakta ve bu yeterliliklere sahip olan bireylerin eylem, nesne ve sembol ayırt etme becerilerinin yanı sıra yorumlama becerilerinin daha yüksek olduğuna dikkat çekilmektedir. Sonraki yıllarda görsel okumanın ötesine geçen bir tanımlama ile "görsel okuryazarlık" kavramı ele alınmış ve bu kavram temelde görsel dilin dil bilgisel ve sözdizimsel özelliklerini uygulayabilme ve görsel dili sözel dile, sözel dili görsel dile dönüştürebilme becerisi olarak açıklanmıştır (Bopry, 1994).

Daha yakın tarihte yapılan bazı tanımlamalarda ise görsel okuryazarlığın, insanların nesneleri algıyabilmeleri, yorumlayabilmeleri ve gördüklerinden öğrenme yollarını kapsadığı ifade edilmektedir (Elkins, 2008). Bu noktadan hareketle araştırmacılar görsel okuryazarlığın, görselleri anlayabilme ve kullanabilme becerisi olmak üzere iki temel etkisine değinmekte, sesbilgisel sistemlere dayalı okuryazarlık becerilerinde olduğu gibi, görsel okuryazarlıkta da çözümleme, anlama ve yorumlamanın kullanıldığına işaret etmektedirler (Dallow, 2008; Roux, 2009; Shifrin, 2008).

Görsel okuryazarlık becerilerinin doğasını inceleyen çalışmalarda, tanımlama ve analiz olmak üzere iki temel sürecin varlığı vurgulanmaktadır. Görsel tanımlama belirli bir nesne ya da olayın özelliklerinin ya da bir dizi olayın açıklanmasına katkıda bulunurken,

analiz iki yolla gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki nesnelerin, olayların ya da durumların genelleştirilmesi ve sınıflandırılması ile ilgilidir. İkinci analiz yolu ise bu olaylar ya da durumların gerçekleşmesi beklenen koşulların belirlenmesi ile ilişkilidir. Dolayısıyla, görsel ögelerin analiz edilmesi nedenselliğe, koşullu ilişkilere ve varsayımsal çıkarımlara odaklanmakta, bir görselin bileşenlerinin ve anlamının kavranmasına olanak tanıyan süreçleri kapsamaktadır. Görsel okuryazarlık becerilerinin gelişmesi ve görsel imajların içeriğinin yorumlanması için gerekli olan becerilerin edinimi görsel analiz becerisinin geliştirilmesi ve görsel materyaller ile tekrarlayan deneyimlerin yaşanması ile mümkündür (Burns, 2006). Bu yönüyle görsel okuryazarlığın, görsel bilgi hakkında eleştirel ve analitik düşünme becerilerini içerdiğini ve bu becerileri görsel bilginin anlamını değerlendirmek ve yeni görsel bilgi biçimleri oluşturmak amacıyla kullandığını söylemek mümkündür (Roux, 2009).

Görsel okuryazarlık becerileri edinilen ve desteklendiğinde gelişen becerileri kapsamasının ötesinde, genel olarak okuryazarlığın doğası ve kapsamı ile ilişkili olan yeterlilikler çerçevesinde bilişsel ve sosyal bağlamda önem taşımakta, bu becerilerin gelişiminde görsel ilişkilerin doğru gözlemlenmesi ve anlaşılması gibi temel beceriler büyük rol oynamaktadır. Bu bağlamda, daha karmaşık ve ayrıntılı görsel imgeler söz konusu olduğunda, görsel işaretlerin çeşitli özelliklerini, altta yatan düşünceleri, duyguları ve kavramları gözlemleme, tanıma, tanımlama ve analiz etme becerisi yeteri kadar gelişmezse, yapılan yorumlar dürtüsel varsayımların ötesine geçememektedir. Bu noktada görsel algı kavramı karşımıza çıkmaktadır. Görsel okuryazarlık becerilerinin gelişiminde rol oynayan bir diğer değişken olan görsel algı, bilişsel, görsel, estetik ve duygusal özellikleri bünyesinde barındıran çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Dallow, 2008). Alanyazında da görsel okuryazarlık sürecinde, algı stratejilerini ve deneyimlerini kullanmanın ve bu yolla görüneni en doğru şekliyle anlamanın önemine işaret edilmekte, bu açıdan bakıldığında bir bütün olarak görselliğin, görme, algılama ve tanıma süreçlerinin doğasında yer alan tüm zihinsel işlevleri kapsadığı ifade edilmektedir (İpek, 2003).

Yukarıda açıklanan karmaşık ve çok boyutlu yapısı bağlamında görsel okuryazarlık becerileri ele alındığında, görsel açıdan okuryazar olan bireylerin hangi becerileri sergilemeleri gerektiği sorusu akla gelmektedir. Bu sorunun tek bir doğru yanıtı olmamakla birlikte, alanyazında görsel açıdan okuryazar bireyin, görme keskinliğinin bir parçası olarak gördüğü nesnenin farkında olması ve ayırt edebilmesi gerektiği, belirli bir alanda statik ve dinamik açıdan görünür nesneler oluşturabilmesi ve diğer kişilerin görüşlerini anlama ve yordama becerisine sahip olması gerektiği, ayrıca zihinde çeşitli nesneleri, durumları, olayları ve/veya kişileri canlandırabilmesi gerektiği

belirtilmektedir. Aşağıdaki tablolarda görsel okuryazarlık becerilerinin boyutları ve görsel açıdan okuryazar bireyin özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Görsel okuryazarlık becerilerinin boyutları ve görsel açıdan okuryazar bireyin özellikler (Roux, 2009)

Görsel okuryazarlık becerilerinin boyutları
➢ Çözümleme ve tanımlama
➢ Yorumlama
➢ Çıkarımda bulunma
➢ Anlama
➢ Soru sorma
➢ Eleştirel düşünme
➢ Değerlendirme
➢ Görsel imgeler yoluyla iletişim kurmayı sağlayan metinle oluşturma
Görsel açıdan okuryazar bireyin özellikleri
➢ Ortaya konulan anlamı okuma ve anlama
➢ Anlama ilişkin çıkarımda bulunma
➢ Açık ve örtük anlamı analiz etme ve değerlendirme
➢ Görsel imgenin biçimini, yapısını ve özelliklerini değerlendirme
➢ Anlamlı ifade etmek için görsel imgeleri yaratıcı bir şekilde kullanma
➢ Çeşitli mesajları iletmek için kendi imgelerini oluşturma
➢ Gördüklerinden öğrenme
➢ Görüntünün felsefi ve fiziksel bağlamını anlama

Tablo 1'de özetlendiği üzere, görsel okuryazarlık becerileri yorumlama, soru sorma ve değerlendirme gibi sözel ve sözel olmayan dil becerileri ile ilişkili bazı süreçlerle olası bir etkileşimin varlığını düşündürmekte, belleğe özgü işlevler de bu süreçlerin başında gelmektedir. Bellek ve işlevlerine ilişkin kuramsal ve uygulamalı çalışmalar, çeşitli alt sistemlerin varlığına işaret etmiş, özellikle dil ediniminde çalışma belleğinin (working memory) etkin rol oynadığını göstermiştir. Zekâ, dil öğrenme ve akademik öğrenme gibi yüksek düzeydeki bilişsel işlemlerin birincil basamağı olan çalışma belleği, kısa süreli bellekten farklı olarak sadece depolama işlevine değil, aynı zamanda işlemleme etkinliğine de sahiptir. Özellikle dil öğrenme, kavrama, akıl yürütme gibi bilişsel görevler sırasında bilginin geçici olarak depolanması, yeni bilgilerle değiştirilmesi ve işlemlenmesi süreçlerinin çalışma belleğinde gerçekleştiğini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Baddeley, 2003; Irak, 2009).

Çalışma belleğini fonolojik döngü (sözel çalışma belleği), görsel-mekânsal kayıt defteri, olaysal tampon ile bu alt sistemleri kontrol eden merkezi yönetici ana işlevinden oluşan bir sistem olarak ele alan çok bileşenli çalışma belleği modelinin üzerinde en çok çalışılan ve bu nedenle en iyi geliştirilen bileşenlerinden biri sözel bileşendir (Akoğlu ve Acarlar, 2014; Ergül, Yılmaz ve Demir, 2018). Genel olarak sözel çalışma belleği kavramı ile ifade edilen bu bileşen, dinleyicinin bir akustik fonetik sinyali fonolojik temsillere dönüştürmesine ve bu temsilleri geçici olarak kısa süreli bellekte tutmasına izin verir. Sözel girdiye ilişkin temsillerin fonolojik olarak depolanması, dinleyicinin sadece girdiyi hızlı bir şekilde işlemlemesine olanak tanımakla kalmaz, aynı zamanda, tanıdık olmayan dil birimlerine/yapılarına ilişkin fonolojik temsillerin uzun süreli bellekte daha kalıcı olmasını da sağlar (Baddeley 2003; Engel, Santos ve Gathercole, 2008). Yapılan çalışmalar, çocukluk döneminden itibaren dile ait bilgiler ve sözel çalışma belleği arasında bir etkileşimin varlığına işaret etmektedir (Ebert, Kalanek, Cordero ve Kohnert 2008; Montgomery, 2002; 2003). Sözel girdinin hatırlanamaması ya da yeterince hızlı işlemlenememesi, yeni dil birimlerinin öğrenilmesinde ya da bir dili anlamaya ve ifade etmeye ilişkin güçlük yaşanmasında etkili olabilmekte, sözel çalışma belleğindeki sınırlılıklar dilin kazanımını ve/veya dili anlamayı sınırlandırabilmektedir. Küçük çocuklarla yapılan bazı çalışmalarda, sözel çalışma belleğinin ana dil kazanımında etkili olduğu, anlamsız sözcük tekrarları yoluyla yapılan değerlendirmelerin sözcük dağarcığı gelişimini geriye doğru sayı ya da sözcük tekrarından daha fazla yordadığı ve bu ilişkinin dilin gelişmesiyle birlikte daha fazla karşılıklı hale geldiği bulunmuştur (Jarrold, Baddeley, Hewes, Leeke ve Phillips, 2004).

Görsel okuryazarlığın doğasında yer alan bazı becerilerin de sözel ve sözel olmayan dili anlama ve ifade etmeye dayalı olduğu dikkat çekmekte, bu bağlamda görsel ayırt etme, yazma ve yorumlama gibi dile dayalı beceriler ile sözel çalışma belleği arasındaki olası bir etkileşimin varlığının incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle yapılan araştırmada, 5 yaş grubu çocukların Anlamsız Sözcük Tekrarı (AST) Listesi (Akoğlu ve Acarlar, 2014) ile değerlendirilen sözel çalışma belleği performanslarının 5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Okuryazarlıklarını Değerlendirme Aracı (Özkubat, 2015) ile değerlendirilen görsel ayırt etme, görseli yazma, yorumlama ve görsel okuryazarlık becerileri toplam puanını yordama durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

2.Yöntem

2.1. Katılımcılar: Araştırmanın katılımcıları Kırıkkale ilinde resmi bağımsız anaokullarına devam etmekte olan 5 yaş grubu (ort.= 62.21 ay, S= 3.84) 35 kız 35 erkek, toplam 70 çocuktan oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken, Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden merkez ilçelere bağlı olan resmi bağımsız anaokullarının listesi alınmış, her ilçeden alınan okul sayılarının ortalamaları tespit edildikten sonra basit tesadüfi örnekleme yoluyla hangi okulların örnekleme dâhil edileceği belirlenmiştir. Çocukların belirlenmesinde araştırmanın başladığı dönemde 5 yaş grubunda yer almaları, orta sosyoekonomik düzeyde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmeleri, anadillerinin Türkçe olması ve herhangi bir yetersizlik tanısı almamış olmaları temel alınmıştır. Katılımcıları araştırmaya dâhil edilmeden önce ailelere çalışmanın amacı ve içeriğine ilişkin sözel ve yazılı bilgilendirme yapılmış, aileleri tarafından araştırmaya katılmalarına yazılı olarak izin verilen çocuklar örnekleme dâhil edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Genel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan çocuklar ve ailelerine ilişkin demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formunda, çocuğun yaşına, cinsiyetine, ailenin gelir durumuna, anne baba öğrenim düzeyine, meslek durumlarına, evde konuşulan dile ve çocuğun herhangi bir yetersizlik tanısı alıp almadığına ilişkin sorular yer almaktadır.

2.2.2. Anlamsız Sözcük Tekrarı (AST) Listesi: Akoğlu ve Acarlar (2014) tarafından geliştirilen AST listesinde toplam 36 sözcük yer almaktadır. Listenin oluşturulmasında sesbirimlerin sözcük başı, ortası ve sonunda eşit sayıda temsil edilmesi, Türkçe hece yapısı ve sözcüklerdeki hece sayısı ölçütleri dikkate alınmıştır. Türkçe SALT'un (Systematic Analysis of Language Transcripts) (Acarlar, Miller ve Johnston, 2006) veri tabanında yer alan 4–6 yaşlar arasındaki 70 çocuğun dil örneklerinde sıklıkla kullandıkları sözcüklerden yararlanılmıştır. Listede yer alan sözcüklerin, Türkçenin dilbilgisel özelliklerine uygunluğunu ve oluşturulan anlamsız sözcüklerin gerçek sözcükleri çağrıştırıp çağrıştırmadığını belirlemek amacıyla ikisi dilbilim, biri çocuk gelişimi, ikisi özel eğitim alanında uzmanlaşmış olan beş uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen listede 1 heceli 8, 2 heceli 8, 3 heceli 8, 4 heceli 9 ve ünsüz kümesi içeren 3 sözcük olmak üzere toplam 36 anlamsız sözcük yer almıştır. Oluşturulan listedeki sözcüklerde toplam 210 sesbirim bulunmaktadır. Belirlenen anlamsız sözcükler, bir erkek konuşmacı tarafından, sözcüklerin çevresel seslerden izole edilmesi amacıyla stüdyoda seslendirilmiş ve kaydedilmiştir. Stüdyo kaydı bilgisayar ortamına aktarılmış ve sözcüklerin

tekrarlanabilmesine olanak tanıyacak şekilde, her sözcükten sonra 4 saniye duraklama süresi eklenmiştir. Bilgisayar ortamında yer alan kayıt, dijital ses kayıt cihazına (Model no: Sony Icd-Px720) aktarılmıştır. Listede yer alan anlamsız sözcüklerin tekrar edilmesi sırasında yapılan hatalardan yola çıkılarak hesaplanan doğru üretilen sesbirim sayısının Türkçe konuşan 3-9 yaş grubu çocuklar için sözel çalışma belleğinin değerlendirilmesinde klinik açıdan önemli olabileceği ortaya konulmuş olup, doğru üretilen sesbirim sayısı (DÜSS) için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ise .81 olarak bulunmuştur.

2.2.3. 5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Okuryazarlıklarını Değerlendirme Aracı: Değerlendirme aracı, Özkubat (2015) tarafından geliştirilmiş; 3 faktör ve 16 maddeden oluşmaktadır. Görseli ayırt etme, görseli yazma ve görseli yorumlama alt boyutlarından oluşan ölçekten elde edilen toplam puanlar üzerinden hesaplamalar yapılmaktadır. "5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Okuryazarlıklarını Değerlendirme Aracı"; el göz koordinasyonu, karmaşık görseller arasından ayrım yapma ve bu görselleri tanımlama, verilen yönergelere uygun çizimler yapma, eksik kısımları tamamlama ve modele bakarak kopyalama yapma, görsel öğelerden çıkarım yapılarak bir yargıya ulaşılmasını gerektiren yorumlarda bulunma, olay sıralaması yapma, açıklamaya uygun görseli bulma, semboller içeren görselleri ve sanat yapıtlarını yorumlama içeriklerinden oluşmaktadır. Aracın değerlendirilmesinde, üçlü kodlama sistemi kullanılmakta ve değerlendirmelerde ters puanlamalar yer almamaktadır. Özkubat (2015), ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranını %41,33 ve toplam ölçeğe ilişkin Cronbach-Alfa iç tutarlık katsayısını $\alpha = 0,77$ olarak hesaplamıştır.

2.3. Veri Toplama İşlemi

Araştırma kapsamında yapılan değerlendirme işlemlerinden önce katılımcı çocuklar için rahat bir oturma düzeni ve sessiz bir ortam sağlanmış, tüm değerlendirmeler araştırmacılar tarafından bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Her bir uygulamada çocuklar sınıflarından sıra ile çağrılmış, önce 5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Okuryazarlıklarını Değerlendirme Aracı, ardından Anlamsız Sözcük Tekrarı (AST) Listesi uygulanmıştır. Her uygulama öncesinde araştırmacı(lar), çocuklara kendini tanıtmış ve 5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Okuryazarlıklarını Değerlendirme Aracı ile ilgili olarak birtakım resimlerle ilgili sorular soracağını, bununla birlikte bazı resimler çizmesini isteyeceğini belirtmiş; Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi (AST) ile ilgili olarak da kulaklıkla bazı kelimeler dinletileceği duyduklarını yüksek sesle tekrar etmeleri gerektiğini açıklamıştır. Değerlendirme işlemleri tek bir oturumda tamamlanmış, oturumlar yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Katılımcıların sözel çalışma belleği performanslarının belirlenmesi amacıyla kullanılan AST'den ve görsel okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan 5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Okuryazarlıklarını Değerlendirme Aracı'ndan elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra, sözel çalışma belleği performansının görsel okuryazarlık becerilerini yordama durumunun belirlenmesinde basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Analiz öncesinde normallik varsayımları test edilmiş olup, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1,5 aralığında olduğu belirlenmiştir (Tablo 2). Regresyon analizlerinde "tüm değişkenlerin girdi olduğu (enter)" model kullanılmıştır. Yapılan analizlerde IBM SPSS Statistics 24 paket programından yararlanılmıştır.

3. Bulgular

5 yaş grubu çocukların sözel çalışma belleği performanslarının görsel okuryazarlık becerilerini yordama gücünü belirlemek amacıyla yapılan araştırmada katılımcıların sözel çalışma belleği performanslarını değerlendirmek amacıyla Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi, Görsel okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla 5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Okuryazarlıklarını Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Değerlendirilen becerilere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Sözel Çalışma Belleği Performansı ve 5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Okuryazarlıklarını Değerlendirme Aracı alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler (n=70)

		Ort.	S	Medyan	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
SÇB	Anlamsız Sözcük Tekrarı	199.21	7.324	200.66	177.00	209.00	-.938	.640
Görsel Okuryazarlık	Görseli Ayırt Etme	9.58	1.756	9.68	5.00	12.00	-.543	.012
	Görseli Yazma	10.90	2.141	11.04	6.00	15.00	-.222	-.472
	Görseli Yorumlama	13.88	3.605	13.67	7.00	21.00	.107	-.722
	Görsel Okuryazarlık Toplam Puan	34.37	6.583	34.33	18.00	47.00	-.093	-.570

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların sözel çalışma belleği ve görsel okuryazarlık becerilerine ilişkin çarpıklık basıklık değerlerinin ±1,5 aralığında olduğu ve normallik açısından kabul edilebilir aralıkta yer aldıkları görülmektedir. Katılımcıların anlamsız sözcük tekrarı listesi aracılığıyla değerlendirilen sözel çalışma belleği puanı ortalamaları 199.21 (S=7.324); 5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Okuryazarlıklarını Değerlendirme Aracı kullanılarak değerlendirilen görseli ayırt etme becerileri puan ortalamaları 9.58 (S=1.756), görseli yazma becerileri puan ortalamaları 10.90 (S=2.141), görseli yorumlama becerileri puan ortalamaları 13.88 (S=3.605) ve görsel okuryazarlık becerileri toplam puan ortalamaları 34.37 (S=6.583)'dir.

Sözel çalışma belleği performansının görsel okuryazarlık becerileri ve 5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Okuryazarlıklarını Değerlendirme Aracı toplam puanını yordayıcılığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi kullanılmış olup, analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sözel çalışma belleği puanına göre Görsel Okuryazarlık Testi regresyon sonuçları

		Ham Katsayılar		Std. Katsayılar	t	R^2	Düzeltilmiş R^2
		B	S.H.	Beta			
Görseli Ayırt Etme	(Sabit)	-1.835	5.631		-.326	0.057	0.043
	AST	0.057	0.028	0.239	2.030		
Görseli Yazma	(Sabit)	-12.967	6.446		-2.012	0.168	0.156
	AST	0.120	0.032	0.410	3.705**		
Görseli Yorumlama	(Sabit)	-39.699	9.967		-3.983**	0.299	0.288
	AST	0.269	0.050	0.546	5.380**		
Görsel Okuryazarlık Toplam Puan	(Sabit)	-54.501	18.862		-2.889	0.246	0.235
	AST	0.446	0.095	0.496	4.715**		

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 3'te görüldüğü üzere, sözel çalışma belleği puanı 5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Okuryazarlıklarını Değerlendirme Aracının alt boyutlarından görsel ayırt etme becerisi ile anlamlı bir ilişki

göstermemektedir. Bununla birlikte, görseli yazma becerisindeki toplam varyansın %16'sını, görseli yorumlama becerisindeki toplam varyansın %29'unu ve görsel okuryazarlık testi toplamındaki toplam varyansın %24'ünü açıklamaktadır.

4. Tartışma

Sözel çalışma belleği performansının görsel okuryazarlık becerileri ve alt boyutlarını yordama durumunun belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada, regresyon analizinden elde edilen sonuçlar Anlamsız Sözcük Tekrarı listesi ile değerlendirilen sözel çalışma belleği puanının, 5-6 Yaş Çocuklarının Görsel Okuryazarlıklarını Değerlendirme Aracı kullanılarak değerlendirilen görsel okuryazarlık becerilerinden görsel ayırt etme ile anlamlı bir ilişki göstermediğini ortaya koymuş; sözel çalışma belleği puanının görseli yazma alt boyutunda toplam varyansın %16'sını, görseli yorumlama alt boyutunda toplam varyansın %29'unu ve görsel okuryazarlık değerlendirme aracı toplamındaki toplam varyansın %24'ünü açıkladığı görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar temelde sözel çalışma belleğinin görsel okuryazarlık becerilerinin alt boyutlarından görseli yazma ve yorumlama becerilerini yordadığını ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. Her iki görsel okuryazarlık becerisi de sözel ve sözel olmayan dil becerilerinin etkin bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Bu yönüyle sözel çalışma belleğinin yordadığı görsel okuryazarlık değişkenlerine ilişkin sonuçlar şaşırtıcı olmamakla birlikte, özellikle sözel çalışma belleği puanının yordama gücünün en yüksek olduğu görsel okuryazarlık alt boyutunun görseli yorumlama becerisi olması araştırmadan elde edilen en dikkat çekici sonuç olarak ele alınabilir. Bu sonuç, görseli yorumlama becerisinin temelde sözel dil becerilerinin bir yansıması olduğunu düşündürmektedir. Bir başka deyişle, görseli yorumlama becerisinin, görsel öğelerden çıkarım yapılarak bir yargıya ulaşılmasını gerektiren yorumlarda bulunma ve olay sıralaması yapma gibi sözel dil becerilerinin sergilenmesi yoluyla değerlendirilmesi (Özkubat, 2015), bu alt boyutun sözel çalışma belleği ile etkileşim halinde olabileceğine işaret etmektedir. Nitekim yapılan değerlendirme kapsamında görseli yorumlama alt boyutu; görsel içerisinde sunulan açık ve örtük mesajların fark edilip anlamlandırılmasını, bir başka deyişle görsellerin sunduğu mesajlar üzerine düşünme ve mesajın ayrıntılı bir şekilde yorumlanması yetisinin kullanılmasını gerektirmektedir. Genel olarak, yorumlama sürecinde, elde edilen sonuçların bir araya getirilmesi ve olaylar arası ilişkilerin fark edilmesi söz konusudur. Elde edilen veriler analiz edilerek ilişkiler ortaya çıkarılmaktadır (Tatar, 2006; Tan ve Temiz, 2003). Bu bağlamda görselleri yorumlama sürecinde de çocuklar, ayrıntılı olarak inceleme fırsatı yakaladıkları görsel hakkında mantıklı fikirler üretmekte ve sözel

dili kullanarak çıkarımlarını ortaya koymaktadırlar. Bu bağlamda görseli yorumlama sürecinin, sözel çalışma belleğinde girdinin hızlı bir şekilde işlemlenmesini gerektiren bir dizi sürecin gerçekleşmesini gerektirdiğini söylemek mümkündür. Alanyazında, yaygın olarak kabul gören çalışma belleği yaklaşımı da, özellikle dil öğrenme, kavrama, akıl yürütme gibi bilişsel görevler sırasında bilginin geçici olarak depolanması, yeni bilgilerle değiştirilmesi ve işlemlenmesi süreçlerinin çalışma belleğinde bir arada var olduğunu vurgulamaktadır (Baddeley, 2003; Irak, 2009). Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonuçlar, görsel okuryazarlığı görsel dilin dil bilgisel ve sözdizimsel özelliklerini uygulayabilme ve görsel dili sözel dile, sözel dili görsel dile dönüştürebilme becerisi olarak ele alan (Bopry, 1994) ve sesbilgisel sistemlere dayalı okuryazarlık becerilerinde olduğu gibi, görsel okuryazarlıkta da çözümleme, anlama ve yorumlamanın kullanıldığını öne süren (Dallow, 2008; Roux, 2009; Shifrin, 2008) her iki görüşü de destekler nitelikte bulgular ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar arasında sözel çalışma belleğinin görsel okuryazarlık testi toplam puanını yordaması bir diğer dikkat çekici bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Elde edilen sonuçlar bütün olarak ele alındıklarında toplam puana ilişkin yordayıcılığın görseli yazma ve görseli yorumlama alt boyutlarına ilişkin yordayıcılıkların bir yansıması olduğu ve sözel çalışma belleği puanının açıklayıcılığı incelendiğinde bu sonucun büyük oranda görseli yorumlama becerisinden kaynaklandığı görülmektedir. Bu noktada, sözel çalışma belleğinin görsel okuryazarlığın genel bir yordayıcısı olmaktan çok, sözel ve sözel olmayan dil ile doğrudan ve/veya dolaylı olarak ilişkili olan alt boyutları yordadığını vurgulamakta yarar vardır. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkatle ele alınmalıdır. Bu bağlamda, görsel okuryazarlığın doğasını temel alan bir yaklaşımdan yola çıkılarak görsel-mekânsal kayıt defteri başta olmak üzere çalışma belleğinin diğer bileşenleri ile görsel okuryazarlığın alt boyutları arasındaki olası ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan araştırmaların yapılmasının alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim alanyazında da çalışma belleğinin görsel, uzamsal ve kinestetik bilginin geçici olarak depolanmasından ve manipülasyonundan sorumlu olan bileşeninin görsel-uzamsal bileşen (görsel-uzamsal çalışma belleği) olduğu belirtilmekte (Baddeley, 2003) ve bu bileşenin zihinsel imajların meydana gelmesinde ve manipülasyonunda anahtar rol oynadığı öne sürülmektedir (Lanfranchi, Jerman ve Vianello, 2009). Görsel uzamsal çalışma belleğinin görsel ara bellek (visual cache) ve iç yazıcı (inner scribe) olmak üzere ikiye ayrılabileceğini öne süren görüşe (Lehnert ve Zımmer, 2006) göre görsel ara bellek, dışarıdan alınan görsel bilginin pasif olarak depolandığı kısmı temsil etmektedir (nesnelerin renklerinin depolanması gibi). İç yazıcı ise, görsel ara bellekte yer alan bilgileri yenilemeye yarayan etkin deneyim

süreçlerini içermektedir. Ayrıca, görsel ara bellek sadece görsel bilgiyi değil, aynı zamanda statik uzamsal bilgiyi (nesnelerin mekân içindeki yerleşimi gibi) depolamakta, iç yazıcı ise dinamik uzamsal bilginin korunmasında görev almaktadır. Görsel uzamsal belleğin işleyişine ilişkin yapılan çalışmalarda, deneklerin verilen farklı bellek görevlerindeki performansları değerlendirilmiştir. Belleğe verilen görevin türüne göre, görsel uzamsal çalışma belleğinde, depolamanın öncelikle uzamsal olabileceği, uyaran motor veya kinestetik olarak ya da renk ve şekil yoluyla sunulduğunda ise çoğunlukla görsel olabileceği belirtilmiştir (Baddeley, 2003). Ne var ki görsel okuryazarlık ve görsel uzamsal çalışma belleği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma sayısı sınırlıdır. Bu bağlamda, görsel uzamsal çalışma belleğinin ara bellek ve iç yazıcı bileşenleri ile görsel okuryazarlık becerilerinin alt boyutları arasındaki olası ilişkilerin belirlenmesinin ve bu ilişkinin farklı iletişim sistemlerini kullanan bireylerde çalışma belleğinin depolama işlevi bakımından incelenmesinin görsel okuryazarlığın doğasına ve bilişsel yüküne (cognitive load) ilişkin (Paas, Renkl ve Sweller, 2004) alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma, sözel çalışma belleği performansının görsel okuryazarlık becerileri ve alt boyutlarını yordama durumunun belirlenmesi amacıyla yapılmış olup; bazı sınırlılıklar içermektedir. Bu çalışma, 5-6 yaş grubu 70 çocuk ve Kırıkkale örneklemi ile sınırlı olup, katılımcıların sözel çalışma belleği performanslarının, alanyazında da belirtildiği üzere, anlamsız sözcük tekrarı işlemi ile ölçülebildiği varsayılmış, bu amaçla başka bir işlem ve/veya test kullanılmamıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, sözel çalışma belleği ve görsel okuryazarlık arasındaki ilişkinin daha ayrıntılı olarak incelenmesine olanak tanıması açısından gelişimsel dil bozukluğu olan gruplar ile başka çalışmaların planlanması önerilebilir. Bununla birlikte çalışma belleğinin görsel okuryazarlık becerilerini yordayıcı rolünün daha geniş bir örneklemde ve farklı yaş grupları ile çalışılması, çalışma belleğinin bileşenlerinden biri olan görsel uzamsal çalışma belleği ile görsel algı, görsel okuryazarlık arasındaki ilişkilerin ele alındığı çalışmaların planlanması önerilebilir. Ayrıca bu araştırma, okul öncesi eğitime devam eden çocuk örnekleminde çalışılmıştır. Gelecekteki çalışmalarda, okul öncesi eğitim almayan katılımcıların yer alması yoluyla olası farklılıkların ortaya konması bir diğer öneri olarak verilebilir.

5. Kaynakça

Acarlar, F., Miller, J.F. & Johnston, J.R. (2006). Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT), Turkish (Version 9) [Computer

Software], Language Analysis Lab. University of Wisconsin-Madison. (Distributed by the Turkish Pscychological Association).

Akoğlu, G., Acarlar, F. (2014). Gelişimsel dil bozukluklarında söz dizimi anlama ve sözel çalışma belleği ilişkisinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29, (73), 89-103.

Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders, 36*, 189-208.

Bopry, J. (1994). Visual literacy on education: A Semiotic perspective. *Journal of Visual Literacy, 4(1), 35-49.*

Burns, M. (2006). A thousand words: promoting teachers' visual literacy skills. *MultiMedia and Internet@Schools,* 13, (1), 16-20.

Dallow, P. (2008). The visual complex. In Elkins, J (Ed), *Visual literacy*. New York: Routledge.

Debes, J. (1968). Some foundations of visual literacy. *Audio Visual Instruction,* 13, 961-964.

Ebert, K.D., Kalanek, J., Cordero, K.N., & Kohnert, K. (2008). Spanish nonword repetition, stimuli development and preliminary results. *Communication Disorders Quarterly*. 29, (2), 67-74.

Elkins, J. (2008). *Visual literacy*. New York: Routledge.

Engel, P.M.J., Santos, F.H., and Gathercole, S.E. (2008). Are working memory measures free of socioeconomic influence? *Journal of Speech,Language, and Hearing Research,* 51, (6), 109-114.

Ergül, C., Yılmaz, Ç.Ö., Demir, E. (2018). 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 14,(2), 187-214.

Irak, M. (2009). Duyumdan bilişe: Bilgi işleme süreçlerinin temel öğeleri ve işleyişine yönelik nörobiyolojik, nöropsikolojik ve davranışsal yaklaşımlar. Irak, M. (Editör). *Psikopatolojilerde Bilgi İşleme Süreçleri, Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: HYB Yayıncılık.

İpek. İ., (2003). Bilgisayarlar, görsel tasarım ve görsel öğrenme stratejileri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET* 2, (3), 68-76.

Jarrold, C., Baddeley, A.D., Hewes, A.K., Leeke, T.C., Phillips, C.E. (2004). What links verbal short-term memory performance and vocabulary level? Evidence of changing relationships among individuals with learning disabilities. *Journal of Memory and Language*, 50, 134–148.

Lanfranchi, S., Jerman, O., Vianello, R. (2009). Working memory and cognitive skills in individuals with down syndrome. *Child Neuropsychology*, 15, 387-416.

Lehnert, G., Zımmer, H.D. (2006). Auditory and visual working memory. Memory and cognition, 34, (5), 1080-1090.

Montgomery, J.W. (2003). Working memory and comprehension in children with specific language impairment: What we know so far? *American Journal of Speech- Language Pathology*,37.

Montgomery, J.W. (2002). Understanding the language difficulties of children with specific language impairments: Does verbal working memory matter? *American Journal of Speech- Language Pathology, 11*, (1), 77-91.

Özkubat, S. (2015). *Görsel farkındalık eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının görsel okuryazarlıklarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2004). Cognitive load theory: Instructional implications of the interaction between information structures and cognitive architecture. *Instructional Science, 32*, 1-8.

Rakes, G.C. (1999). Teaching literacy in multimedia age. *TechTrends*, 43,(4), 14- 18.

Roux, C. (2009). Enhancing learning and comprehension through strengthening visual literacy. *Per Linguam*, 25, (2), 46 – 60.

Shifrin, S. (2008). Visual literacy in North American secondary schools. In Elkins, J (Ed), *Visual literacy*. New York: Routledge

Tan, M., & Temiz, B.K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 89-101.

Tatar, N. (2006). *İlköğretim fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.