Güncel Eğitim Bilimleri Araştırmaları

Metodoloji, Araştırma ve Uygulama

Editörler

Harun ŞAHİN

Fatıma Münevver SAATÇIOĞLU

LIVRE DE LYON

2023

Eğitim Bilimleri

Güncel Eğitim Bilimleri Araştırmaları

Metodoloji, Araştırma ve Uygulama

Editörler

Harun ŞAHİN
Fatıma Münevver SAATÇIOĞLU

LIVRE DE LYON
Lyon 2023

Güncel Eğitim Bilimleri Araştırmaları

Metodoloji, Araştırma ve Uygulama

Editörler

Harun ŞAHİN

Fatıma Münevver SAATÇIOĞLU

LIVRE DE LYON

Lyon 2023

Güncel Eğitim Bilimleri Araştırmaları Metodoloji, Araştırma ve Uygulama

Editors • Prof. Dr. Harun Şahin • Orcid: 0000-0001-8307-4328
Dr. Fatıma Münevver Saatçıoğlu • Orcid: 0000-0003-4797-207X
Cover Design • Motion Graphics
Book Layout • Motion Graphics
First Published • March 2023, Lyon

ISBN:: 978-2-38236-542-7

copyright © 2023 by Livre de Lyon
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without prior written permission from the Publisher.

Publisher • Livre de Lyon
Address • 37 rue marietton, 69009, Lyon France
website • http://www.livredelyon.com
e-mail • livredelyon@gmail.com

LIVRE DE LYON

ÖN SÖZ

Çağımızda bilim ve teknolojide meydana gelen değişme ve gelişmeler, eğitimin insan yaşamına olan etkisini ve önemini her geçen gün daha da arttırmaktadır. Nitekim günümüzde yer küre üzerinde varlığını sürdüren çoğu ülkeler; ekonomik ve toplumsal kalkınmasında rol oynayacak ve sorumluluk alacak nitelikli insan gücüne gereksinim duymaktadırlar. Bu duruma koşut ülkeler de, eğitim sistemleri ile sistemlerini oluşturan öğelerinde yeni düzenleme ve yapılanmalara gidilmesinde arayışlara yönelmeyi zorunluluk olarak görmüştür. Öğrenmenin değişen doğası ve eğitim programın sahada uygulayıcısı konumunda olan öğretmenin değişen rolleri gereği; sorumluluğu öğrenene özgü bireysel bir çabanın ürünü niteliğindeki öğrenmeyi; gelişigüzel ve kendiliğinden oluşan informal süreçlerin etkisinden kurtararak, daha çok kurumsal bir yapı niteliğini taşıyan okulun kontrolü altındaki, planlı ve programlı öğretim etkinlikleri ile formal uygulamaların işe koşulduğu bir süreç haline dönüştürülmesini zorunlu kılmıştır.

Hiç kuşkusuz diğer bilim alanlarında olduğu gibi eğitim bilimleri alanında da bilim insanları; eğitim programının tarihsel, toplumsal, felsefi ve psikolojik temelleri bağlamında ve öğrenme kuramlarının doğurguları ışığında, "Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme" temel alanlarında nicel, nitel ve karma araştırma modelleri kapsamında sayısız çalışma ve araştırmalar üretmektedirler.

Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanına ve alt disiplin alanlarına özgü çalışmaları ve araştırmaları kapsayan bu kitap, güncel yeni araştırmaları ile alana katkı sağlayan bilim insanlarını bir araya getirmeyi ve gelecekte de yapılacak olası bilimsel çalışma ve araştırmalara da ışık tutmayı amaçlamaktadır. Kitabın ortaya çıkmasında çalışmaları ile katkıda bulunan tüm araştırmacılara ve çalışmaların bilimsel açıdan yayına uygunluğunun değerlendirilmesinde hakem olarak katkılarını esirgemeyen değerli bilim insanlarına teşekkürü bir borç biliriz.

Prof. Dr. Harun ŞAHİN
Dr. Fatıma Münevver SAATÇİOĞLU

İÇİNDEKİLER

	ÖN SÖZ	I
BÖLÜM I.	ÇOCUK MERKEZLİ EĞİTİM ***Seda ESKİDEMİR MERAL & Fatma TEZEL ŞAHİN***	1
BÖLÜM II.	HİZMET İÇİ EĞİTİMİN ÖĞRETMENLER AÇISINDAN ÖNEMİ ***Ali KAYA***	19
BÖLÜM III.	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK MATEMATİK DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI ***Seçkin GÖKSU & Derya YÜREĞİLLİ GÖKSU***	35
BÖLÜM IV.	PSİKOTERAPİ İLE NÖROPLASTİSİTE ELDE EDİLEBİLİR ***Özkan EDİŞ***	53
BÖLÜM V.	TÜRKİYE'DE YAPILMIŞ ÖĞRETMENLERİN İŞ STRESİ KONULU YÜKSEK LİSANS TEZLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: BİR İÇERİK ANALİZİ ***Muhammed Murat IŞKIN & Selime IŞKIN Mücahid ALTINIŞIK, Abdullah Hakan KOÇ***	75
BÖLÜM VI.	MATEMATİK KAYGISININ SINIF YÖNETİMİNE ETKİSİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA ***Derya SARIKAYA & Sinan YALÇIN***	89
BÖLÜM VII.	OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKUL AİLE İŞ BİRLİĞİNİN SAĞLANMASINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER ***Lokman BOZDERE & H. Hüsnü BAHAR Sinan YALÇIN***	103

BÖLÜM VIII. FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİMİNDE ARGÜMANTASYON VE YENİ ARGÜMANTASYON MODELİ 121
Halit KIRIKTAŞ

BÖLÜM IX. SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE DRAMA 145
Ahmet TOKMAK & İlyas KARA

BÖLÜM X. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE EDEBİ ÜRÜNLERİN KULLANIMI 159
İlyas KARA & Ahmet TOKMAK

BÖLÜM XI. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 175
Ceren UTKUGÜN & Ramazan YILDIRIM

BÖLÜM XII. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK KÜLTÜRÜ BİLGİ DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 201
Alper Semih SARI & İzzet YÜCETOKER

BÖLÜM XIII. MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİK DÜZEYLERİ 219
Hamza ÜSTÜN

BÖLÜM I

ÇOCUK MERKEZLİ EĞİTİM*

Child Centered Education

Seda ESKİDEMİR MERAL[1] & Fatma TEZEL ŞAHİN[2]

[1](Öğr. Gör. Dr.), Akdeniz Üniversitesi,
Sağlık Hizmetleri MYO, seskidemir@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3129-4908

[2](Prof. Dr.), Gazi Üniversitesi,
Gazi Eğitim Fakültesi, ftezel68@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2098-2411

1. Giriş

Çocuk merkezli eğitim; öğrenmeyi, anlamı ve motivasyonu her bir çocuk için ayrı ayrı konumlandıran ve her bir çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlenen bir eğitim yaklaşımıdır (Miller Marsh, 2002). "Çocuk merkezli eğitim" ifadesinin yerine "öğrenci merkezli" ya da "öğrenen merkezli" eğitim ifadelerinin de kullanıldığı bilinmektedir. Çocuk merkezli, öğrenen merkezli, öğrenci merkezli eğitim ifadeleri birbirlerinin yerine kullanılsa da erken çocukluk dönemindeki çocuklar için "çocuk merkezli eğitim" ifadesinin kullanılmasının daha uygun olduğu düşünülmektedir. Yaşı küçük olan kişiler için "çocuk merkezli" ifadesi kullanılırken, her yaştan öğrenenler için "öğrenen merkezli" ifadesi, sadece öğrenciler için ise öğrenci merkezli ifadeleri kullanılmaktadır (Ellis, 2004). Bu ifadelerin birbirinin yerine kullanılması uygulamada aynı olmalarından dolayı kabul edilebilir olmakla beraber çocuk-öğrenci-öğrenen sözcüklerinin anlamlarından dolayı farklılıklar içerdiği

* Bu kitap bölümü, Seda ESKİDEMİR MERAL tarafından Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN danışmanlığında hazırlanan "Çocuk merkezli uygulamalar için öğretmen destek programının okul öncesi öğretmenlerin uygulamalarına yansımasına ilişkin bir eylem araştırması" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

söylenebilir. Çocuk merkezli eğitim ifadesinde çocuğun öğrenmesinin yanı sıra bir çocuk olarak dikkate alındığı (Entwistle, 2011), öğrenen-öğrenci merkezli eğitim ifadelerinde ise öğrenme eylemi üzerine odaklanıldığı düşünülmektedir. Genç, yaşlı, öğrenci, öğretmen tüm insanların karmaşık ve benzersiz bir dizi bakış açısına, ihtiyaca, kapasiteye ve güçlü yönlere sahip olduğunun bilinmesi öğrenen merkezli bakış açısının eğitimciler tarafından anlaşılmasına yardım etmektedir (McCombs& Whisler,1997).

Perren, Herrmann, Iljuschinc, Frei, Körner ve Sticca (2017)'ya göre çocuk merkezli eğitim, çocukların özerk bir şekilde, gerektiğinde desteklenerek, çevrelerini keşfetmelerine, yeterliliklerini inşa etmelerine ve pekiştirmelerine, çeşitli ve teşvik edici öğrenme fırsatlarından yararlanmalarına ve topluluğun üyeleri olarak saygı görmelerine olanak tanıyan bir eğitim uygulamasıdır. McCombs ve Whisler (1997)'e göre çocuk merkezli eğitim "bireysel öğreniciler" ile "öğrenmeye odaklanma"yı birleştiren bir bakış açısıdır. Bireysel öğreniciler ifadesi, öğrenenlerin kalıtımları, deneyimleri, bakış açıları, geçmişleri, yetenekleri, ilgi alanları, kapasiteleri ve ihtiyaçlarını içermektedir. Öğrenmeye odaklama ifadesi ise öğrenme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini; öğrenenler için en yüksek motivasyon, öğrenme ve başarı düzeylerini teşvik etmede en etkili olan öğretim uygulamalarını içermektedir.

Friedrich Froebel'in "Çocukluk döneminde çocukla ve çocuğun yaşantısıyla ilişkide olan her şeyin merkezinde çocuk yer almalıdır" ifadesi ile ilk kez ortaya çıkan "çocuk merkezli eğitim" teriminin oluşmasında pek çok kişinin ve felsefenin etkisi olmuştur. Yapılan tanımlarda vurgulanan noktalar farklı olsa da ortak bir çerçevenin olduğu söylenebilir. Erken çocukluk döneminde çocuk merkezli eğitimin 40'tan fazla tanımı incelendiğinde çocukların ilgi alanlarına dayalı öğrenme, çocukların kendi öğrenmelerindeki kararlara katılımı, gelişim aşamaları ve bireysel potansiyellerinin gelişimine vurgu yapıldığı görülmektedir (Chung & Walsh, 2000). Bremner (2021) tarafından öğrenen merkezli eğitimin ne olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada çocuk merkezliliğin; aktif katılım, ihtiyaçlara uyum sağlama, özerklik, ilgili beceriler, güç paylaşımı, süreç değerlendirme olmak üzere altı başlık altında toplandığı bulunmuştur.

Çocuk merkezli eğitim, kimi zaman eğitimciler ve aileler tarafından çocuğun istediği her şeyin amaçsızca yapıldığı bir eğitim sistemi gibi yanlış anlaşılabilmektedir. Gestwicki (2011) çocuk merkezli eğitime (gelişime uygun uygulamalara) ilişkin düzeltilmesi gereken yanlış anlamaları şu şekilde belirtmiştir:

- Çocuk merkezli eğitimi uygulamanın tek bir doğru yolu vardır.
- Çocuk merkezli sınıflar yapılandırılmamıştır.
- Öğretmenler çocuk merkezli sınıflarda ya çok az öğretir ya da hiç öğretmez.
- Çocuk merkezli eğitim akademik konuları içermez.
- Çocuk merkezli eğitimin hiçbir amacı ve hedefi yoktur.

Bu yanlış anlaşılmaların giderilmesi için, öncelikle eğitim programlarında, programın çocuk merkezli olduğunun açıkça belirtilmesinin ve açıklanmasının, öğretmen yetiştirme programlarında, hizmet içi eğitimlerde, aile eğitimlerinde çocuk merkezli eğitimin çocuğa bakışından öğretmenin rolüne, eğitim felsefesinden uygulanışına kadar tüm hatlarıyla ele alınmasının ve örnek uygulamaların/eğitim ortamlarının gösterilmesinin, çocuk merkezli eğitimin çocukların öğrenme ve gelişimine katkısını gösteren araştırma sonuçlarına yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak çocuk merkezli eğitim; çocuğun biricikliğine dayanan, onun öğrenme potansiyeline inanılan, çocuğa saygı duyulan, öğretmenin değil öğrenmenin vurgulandığı, çocuk katılımının sağlandığı, içsel motivasyonun önemsendiği, çocuk ve öğretmenin paydaş olarak görüldüğü, tüm düzenlemelerin çocukla beraber planlandığı ve yapıldığı, çocuğun seyirci değil yönetmen ve oyuncu olduğu bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanabilir.

2. Çocuk Merkezli Eğitimin Felsefi Temelleri

Çocuk merkezli eğitime Rousseau'nun görüşleri temel olmuştur (Erdal Erkılıç, 2018). Rousseau'dan Pestalozzi'ye, Froebel'den günümüze kadar, çocuk merkezli düşünce, çocuklara yönelik yaklaşımların çocukların gerçek doğalarıyla daha uyumlu hale gelmesini sağlamış ve çocuklara daha duyarlı olunan eğitim yaklaşımlarına temel olmuştur (Baker, 1998). Çocuk merkezli eğitim düşüncesinin gelişmesini sağlayan çeşitli felsefi akımların ve eğitim felsefesi akımlarının bilinmesinin çocuk merkezli eğitimin özünün anlaşılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çocuk merkezli eğitimin felsefi temellerini varoluşçuluk, hümanizm, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık oluşturmaktadır (Cornelius White &Harbaugh, 2009; Sadker, Zittleman&Koch, 2022). Bu felsefi akımlar aşağıda açıklanmıştır:

2.1. Varoluşçuluk

Bunalım dönemlerinin felsefesi olarak ortaya çıkan varoluşçuluk, topluma başkaldırma, her türlü değer hiçe sayma gibi unsurları taşıdığı için gençler

tarafından benimsenmiş ve dünyanın her yerine hızla yayılmıştır. Bu felsefeye göre, insandan başka bütün varlıklar önce yapılır, sonra var olur. İnsanda ise varoluş, varlıktan önce gelir. İnsan önce var olur, sonra kendi özünü, seçimlere dayanan özgür iradesi ile kendini yaratır. İnsan kendini yaratmasından kendi sorumludur ve insana sadece kendisi yol gösterebilir (Ergün, 2009). Varoluşçu felsefenin temel dayanağı kişinin kendi tanımını belirleyerek bir seçme özgürlüğüne sahip olmasıdır. İnsanın kendi varlığına ilişkin farkındalığı var olmayana ilişkin de bir bilinç yaratması var olmayana yönelik de korku ve kaygı duyulmasına neden olur (Gutek, 2006). Varoluşçu felsefeye göre eğitim, kişinin özgür bir varlık olduğunun bilincine varmasını, sorumluluk bilinci kazanmasını ve kendi var oluşunu gerçekleştirecek bir seviyeye gelmesini amaçlar (Sönmez, 1998). Bireylerin özgürce, her zaman kendilerinin merkeze alındıkları, yaratıcı bir şekilde seçim yapabilecekleri, kendilerine sunulan bilgilerden iyi- kötü, doğru- yanlış gibi tercihlerde bulunabilecekleri bir eğitime ihtiyaçları vardır (Gutek, 2006). Bu felsefeye göre öğretmen her çocuğun kendini değerli ve mutlu hissedeceği bir sınıf atmosferi oluşturmalı, çocukları bir kalıba sokmaktan kaçınmalıdır. Çocuğu belli bir kalıba sokulacak bir nesne olarak değil, kendi var oluşunu inşa edecek bir özne olarak görmelidir. Bu nedenle çocukların sınıfta kendini nasıl hissettiği, ne düşündüğü ve nelerle meşgul olduğunu önemsemelidir. Çocuklara seçenekler sunulmalı; onların karar verme becerilerinin gelişmesi sağlanmalıdır (Bayrakdar, 2016).

2.2. Hümanizm

Hümanizm; insanın değerini kabul eden, insanı her şeyde ölçüt olarak görmek gerektiğini savunan, insanın doğasını, yetilerinin sınırlarını ya da ilgilerini konu edinen felsefi bir akımdır. Çağdaş eğitim-öğretim programlarının oluşturulmasında önemli bir yere sahip olan düşünce biçimidir (Aktemur, 2014). Varoluşçu düşüncenin eğitime uygulanış şekli olan hümanizme öncülük eden düşünürler; Abraham Maslow, Gordon Allport, Carl Rogers ve RolloMay'dir. Birey merkezli düşünme kavramını geliştiren Rogers, bireyin kendi gerçeklik kavramını yaratması gerektiğine inanır. Kişilere kendi eylem ve öğrenmelerini belirleyecekleri bir eğitim ortamı sunulması hem öğrenenlerin hem de öğretmenlerin bireyselliklerinin korunması önemlidir (Gutek, 2006). Bu felsefede insanın kendi potansiyeli, aklı, inancı onuru ve yüceliği sayesinde kendini geliştirebileceğine inanılır. Bireysellik kişinin kendi kişiliğini, karakterini ve ruhunu keşfetme, geliştirme, şekillendirme ve ifade etme yükümlülüğünü içerir (Zichy, 2010'dan aktaran

Coşkun &Taneri, 2021). Çocuğun bir bütün olarak insan olmasına odaklanılır (Dündar, 2007). Kendine güvenmeyi, öz disiplini ve kendini geliştirmeyi içerir (Ikeda, 2010), özerklik ve insanlığı birbirine bağlar (Veugelers, 2011). Eğitim tarihinde ilkçağ Yunan düşüncesinde şekillenmiş olan hümanizm 19. ve 20. yüzyıl düşüncesinde eğitimin insanın doğaya yönelişi ve kendini gerçekleştirmesi şeklinde ele alınmasında etkili olmuştur (Bakır, 2014). Kendini gerçekleştirme; her bireyin olmayı hayal ettiği şeyi arzulama özgürlüğüne ve fırsatına sahip olmasını sağlayan deneyimler yaşama ile mümkün olur (Ellis, 2004). Hümanist program yaklaşımı çocuk merkezli hareket üzerine temellendirilir. Bu yaklaşım, çocuk psikolojisi (çocukların ihtiyaç ve ilgileri) ve insancıl psikolojinin (değer, ego, psikolojik sağlık, öğrenmek için özgürlük) gelişmesiyle 1940 ve 1950'li yıllarda daha fazla önem kazanmıştır (Ornstein&Hunkins, 1998).

2.3. İlerlemecilik

Pragmatist düşüncenin eğitime uygulanış şekli olan ilerlemecilik, geleneksel eğitimin aşırı şekilciliğine, sıkı disiplin anlayışına ve pasif öğretimine karşıdır. En tanınmış temsilcisi John Dewey'dir. Bu felsefede, eğitimin toplumda geleneksel olarak süren standartları değil, sürekli değişen hayatı öğrenmeye yönelik olması savunulur. Eğitilmiş kişinin hayata uyan kişi değil, hayata yön veren, hayatı değiştirip geliştiren kişi olduğu inancı hakimdir (Ergün, 2009). İlerlemecilik; okulun suni bir öğrenme ortamı olmaktan çıkarılarak bireylerin gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarını dikkate alan, onların üretkenliğini ve fikirlerini önemseyen, problem çözme metoduna dayalı, yaparak yaşayarak öğrenmenin hâkim olduğu demokratik bir kurum olması gerektiğini savunur (Bakır, 2014). Okul yaşama hazırlıktan ziyade gerçek yaşamın kendisi olarak görüldüğünden, duvarların dışına çıkarak gerçek yaşam becerileri kazanılmasını sağlamalıdır (Arslan, 2018). İlerlemeciler, çocukların aktivitelerini ve enerjilerini özgürleştirecek eğitim yeniliklerine önem vermişlerdir. Jean Jacques Rousseau'nun ve Johann Heinrich Pestalozzi'nin görüşlerini benimsemişlerdir. Rousseau'nun çocuğun özünün doğuştan iyi olduğu, çocuğun ilgi ve gereksinimlerine göre verilen eğitimin en etkili öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacağı görüşüne yakınlık duymuşlardır. Pestalozzi'nin de çocuğu duyguları, zekâsı ve bedeniye bir bütün olarak ele alınmasına doğal, güvenli ve sevgi dolu bir ortamda eğitimin gerçekleştirilmesine yönelik görüşlerinden etkilenmişlerdir (Gutek, 2006).

2.4. Yeniden Kurmacılık

İlerlemeciliğin devamı niteliğinde olan yeniden kurmacılık, ona tepki olarak doğmuş, yine John Dewey'in öncülük ettiği ve pragmatizme dayanan bir düşünce akımıdır. Amerika'da meydana gelen ekonomik kriz, sosyal bunalımlar, nükleer kriz, ilerlemeciliğin amacına ulaşamadığını düşündürdüğünden eleştirilmiş ve ona tepki olarak yeniden kurmacılık ortaya çıkmıştır. Yeniden kurmacılar, eğitimi bir değişim aracı olarak gördüğünden yaşanan toplumsal sorunların çözümünde de bir anahtar olarak düşünmüşlerdir (Bakır, 2014). Yeniden kurmacı düşünceye göre eğitimin en önemli görevi kültürel krizi aşmak için toplumun yeniden kurulmasını sağlamaktır. Bu yeni düzenleme yapılırken, uygarlığın tüm temel değerlerinin de yeniden gözden geçirilmesi gerekir. Yeni bir toplum düzeni yaratmaya okul önderlik etmelidir. Eğitimin sosyal bir reform gerçekleştirmesi amaçlandığından eski eğitim sistemlerinin işe yaramayan unsurları atılacak ve eğitimdeki amaçlar ve araçlar yeniden belirlenecektir. Böylece toplum düzeni politika yoluyla değil eğitim yoluyla ve daha kalıcı olarak geliştirilmiş olacaktır (Ergün, 2009). Programların merkezinde toplumsal sorunların yer alması, öğretmenlerin de toplumsal değişimin öncüsü olarak öğrencilerin toplum sorunlarını çözmesine destek olması gerektiğini savunur. Toplum öğrenciler için bir laboratuar olarak görülür. Problem çözme ve proje yöntemleri ile öğrenciler gerçek yaşam problemleri ile karşı karşıya gelerek buradan elde ettikleri bilgileri gerçek yaşama aktarabilme fırsatı bulmaları sağlanır (Arslan, 2018).

3. Çocuk Merkezli Eğitimin Temel Özellikleri

Çocuk merkezli eğitimin temel önermesi; çocukların bütünsel gelişiminin, öğrenme fırsatları çocukların gelişim aşamalarına hitap etmek (Piaget, 1964), öğrenmelerini desteklemek (Vygotsky, 1978), bireysel farklılıklarına saygı duymak (Dewey, 2008) için tasarlandığı zaman mümkün olacağı inancıdır (Akt. Fung, 2015).

Burman'a (2008) göre çocuk merkezlilik en az beş ana düşünce ile karakterize edilir:

1. Hazır olma: Çocuğun öğrenebilmesi için sosyal, duygusal ve bilişsel olarak hazır olması gerekir.

2. Seçim: Öğrenme çocukların ilgilerine uygun şekilde gerçekleşmelidir. Çocuk öğrenme sürecinin içeriğini ve zamanını belirleyebilmelidir.

3. İhtiyaçlar: Eğitimin etkili olabilmesi için çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmiş olması gerekir.

4. Oyun: Öğrenme; gönüllü, eğlenceli, kendi kendine idare edilebilen, yönlendirilmemiş, duygusal olarak iyi oluş sağlayan, iş ve oyun arasındaki karşıtlığı yıkan bir yapıda olmalıdır.

5. Keşif: Öğrenme çocuğun bireysel deneyimlerine dayanmalıdır.

Eğitim faaliyeti, çocuğun coşkuyla gerçekleştirdiği, kendiliğinden katılımını sağlayacak olan içsel öğrenme dürtülerine ve çocuğun doğal ilgilerinin tatminine dayandırılmalıdır. Bu yaklaşım, vurguyu öğretmeden öğrenmeye kaydırdığından eğitimin temel iki öznesi olan çocuk ve öğretmen rollerinin de yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Eğitimin tasarlanması ve uygulanmasına ilişkin tüm adımlar, eğitimden yararlanan kişi olan çocuğun çevresinde planlanmalı ve gerçek hayatla mümkün olduğunca ilişkilendirilmelidir. Eğitim süreci, çocuğun ihtiyaçlarını karşılayan, potansiyelini teşvik edici öğrenme deneyimleri oluşturacak, özgür ifadeye izin verecek ve merakını tetikleyecek şekilde tasarlamalıdır (Catalano, 2021). Curtis ve Carter (2011) çocukların sadece eksikliklerine değil, yeterliklerine odaklanmanın; onları bir ailenin, kültürün ve topluluğun üyeleri olarak görmenin ve getirdikleri güçlü yönlerden yararlanmanın, çocukların oyunlarını eğitimin doğal ritmine dönüştürmenin önemini vurgulamıştır.

Weimer (2002) eğitimin öğrenen merkezli olduğunda beş temel noktada farklılık olduğunu ifade etmektedir. Bunlar, güç dengesi, içeriğin işlevi, öğretmenin rolü, öğrenmede sorumluluk, değerlendirmenin amacı ve süreçleridir. Öğrenen merkezli eğitimde öğretmen ve öğrenen arasında gücün dengeli bir şekilde paylaşılması söz konusudur. Çocuklar kendi öğrenmeleri ile ilgili önemli kararlar alabilirler. Uygun bir öğrenme içeriğinin oluşturulması ve öğreneni merkeze alan öğretmenler öğrenme sürecine önemli katkılarda bulunurlar. Öğrenenlerin öğrenmenin sorumluluğunu alıp kendilerini denetleyerek bağımsız öğrenebildiklerine inanılır. Çocuk merkezli eğitimde çocuğun kendini değerlendirmesinin önemi vurgulanır ve çocuğun kendini değerlendirme yeteneği desteklenir (Weimer, 2002).

McCombs ve Whisler (1997) öğrenen merkezli eğitimin önemli noktalarını şu şekilde açıklamaktadırlar:

1. Çocuklar tek ve benzersizdir. Kendi öğrenme süreçlerine katılmaları ve bu süreçlerde sorumluluk alabilmeleri için benzersizlikleri dikkate alınmalıdır.

2. Çocukların bireysel farklılıkları; öğrenme düzeylerini, öğrenme tarzlarını, zekalarını, gelişim seviyelerini, yeteneklerini, yeterliliklerini ve duygularını içerir.

3. Her çocuk uygun koşullar sağlandığında öğrenebilir. Öğrenme; öğrenilmesi beklenenler çocuk için uygun ve anlamlı olduğunda gerçekleşen, önceki bilgi ve deneyimleri ile ilişkilendirerek etkin katılımla oluşan yapılandırmacı bir süreçtir.

4. Öğrenme olumlu kişilerarası ilişkiler ve etkileşimlerin olduğu, çocukların kabul edildiğini, saygı duyulduğunu ve değer verildiğini hissettiği olumlu bir ortamda en iyi şekilde gerçekleşir.

5. Öğrenme doğal bir süreçtir. Çocuklar doğal olarak meraklıdır ve dünyayı öğrenmeye çalışır.

Tüm bu bilgilerin ışığında çocuğun birey olarak görülerek bireysel farklılıklarının önemsenmesi ve kabul edilmesi; çocuğun seçim, keşif yaparak ve oyunla öğrenmesi; kendi öğrenme sürecini ilgi ve ihtiyaçlarına göre yapılandırabileceğine inanılarak buna fırsat verilmesi; öğretmenin de tüm bu süreçte ona eşlik ederek öğrenmesini genişletici rolde olması, çocuk merkezli eğitimin temel özellikleri olarak ifade edilebilir.

4. Çocuk Merkezli Eğitimde Eğitim Ortamı

Çevre düzenlemesinin, nasıl hissettiğimizin ve nasıl davrandığımızın, nelere dikkat edeceğimizin üzerinde büyük etkisi vardır. Özellikle erken çocukluk dönemindeki çocuklar için bu etki daha da fazladır. Çocuklar zamanlarını düzensiz, çekici olmayan yerlerde geçirirlerse, bu onların nasıl davrandıklarını, ne öğrendiklerini ve kim olduklarını etkileyecektir. Bu nedenle eğitim ortamı, erken çocukluk eğitiminin temelidir. Ortam ilgi çekici, estetik açıdan hoş ve davetkar olmalı, çocukların merakını ve hayal gücünü geliştirmelidir. Çocuk merkezli bir sınıf temiz ve düzenli olmanın ötesine geçerek, merakı ve keyifli keşifleri teşvik etmelidir (Curtis& Carter, 2011).

Nitelikli bir okul öncesi eğitim ortamı; çocuğun rahat hareket edebilmesini sağlayan, güvenli, etkinliklerin kolaylıkla uygulanabilmesini sağlayan, küçük grup, büyük grup ve bireysel etkinliklere olanak tanıyan, estetik, ısınması, aydınlanması, havalandırması ve temizliği sağlık koşullarına uygun şekilde düzenlenmiş olmalıdır (Özdemir, Bacanlı & Sözer, 2007). Çocukların bağımsız hareket edebilecekleri ortamlar yaratmak, çocuk merkezli eğitim ortamları oluşturulurken dikkat edilmesi gereken en önemi noktalardandır. Materyallerin

çocukların rahatlıkla ulaşabileceği ve belirli yerlerde olması, rahatlıkla bulunup kullanılmasını sağlar. Ayrıca çocukların planlama ve uygulama yapabilmelerini kolaylaştırır (Kalemci, 1995). Çocuk merkezli eğitimin uygulanabilmesi için; çocuğun özgürce kendi başına öğrenebileceği çevre düzenlemelerine ihtiyaç vardır. Bunun için eğitim yöneticileri ve öğretmenler çocuk merkezli bir bakış açısıyla bir eğitim ortamı oluşturulmasına destek olmalıdır (Sau, Phuong & Hoi, 2020).

İyi organize edilmiş, donanımlı ve bakımlı ortamlar, programı çocukların öğrenmesini, rahat etmesini, sağlığını ve güvenliğini kolaylaştırarak program kalitesini arttırır. Çocuklar için öğrenme ortamları planlanırken, programın hedeflerini karşılamak ve çocuklar için istenen sonuçların elde edilmesini teşvik etmek için çocukların yaşlarına ve gelişimsel özelliklerine uygun materyaller ve mobilyalar seçilmeli ve kullanılmalıdır. Çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyecek, ilgilerine ve bireysel meraklarını gidermeye yönelik öğrenme merkezleri oluşturulmalı ve bunlara uygun materyaller seçilmelidir (NAEYC, 2022).

Çocuk merkezli bir eğitim ortamı, çocukların öğretmenlerle birlikte oluşturduğu, her çocuğun ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve yeteneklerine dayalı bir eğitim ortamıdır. Çocuk merkezli eğitim ortamı, çocuğun özellikleri, ihtiyaçları, yetenekleri ve ilgileri üzerine kurulmuş bir ortamdır (Linh, 2021). Sınıfların tek düzeliği çocukları mekâna karşı kayıtsızlığa itmektedir. Bu nedenle sınıflar çocukların ihtiyaç ve isteklerine göre değiştirilmesi önemlidir (Bika, 1996). Eğitim ortamı, sınıf içindeki ve dışındaki fiziksel çevre ile psikolojik ve sosyal çevreyi içerir (Sau, Phuong & Hoi, 2020). Çocuk merkezli bir bakış açısıyla bir eğitim ortamı oluşturmak, okul öncesi eğitimin amaçlarına kaliteli bir şekilde ulaşmak için çocukların yetenek ve ilgi ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli fiziksel, doğal ve psiko-sosyal koşulların tasarlanması ve oluşturulması sürecidir. Eğitim ortamının tasarımı çocuklara yönelik olursa çocukların üzerinde olumlu etkileri olur. Bu nedenle sınıf içindeki ve sınıf dışındaki fiziksel ortama, psiko-sosyal çevreye dikkat edilmeli, bunların tümü çocuğun ihtiyaçlarına göre şekillenmeli ve çocuğun gelişmesi için en uygun koşullar oluşturulmalıdır (Linh, 2021). Eğitim ortamı tasarlanırken; çocukların ihtiyaç ve ilgilerinin dikkate alınmasının ve buna uygun yeni materyaller kullanılmasının yanı sıra, çocuklarla fikir paylaşımlarında bulunulmalıdır. Öğretmenler çocukların fikirlerini alırken çocukların süreç boyunca fikirlerini sunmasına ve ortamda tercih ettikleri materyalleri seçmelerine fırsatlar vermelidir. Ayrıca sınıfta kullanılan materyaller gerçek hayattan izler taşırsa, bu durum matematik,

müzik, kültür ve sanat gibi alanlara olan ilgilerini daha da arttırabilir (Çelebi Öncü, 2017).

Eğitim ortamları çocukların çok yönlü düşünmesine, rahatça hareket edebilmesine olanak verecek şekilde esnek ve güvenilir olmalıdır (Demiriz, Karadağ & Ulutaş, 2003; Özdemir, Bacanlı& Sözer, 2007). Güvenlik önlemlerinin alındığı, çocukların kendilerini güvende hissedeceği zengin uyaranların olduğu bir çevre ve öğrenme fırsatları sunulması çocukların sağlıklı gelişebilmelerine katkı sağlayacaktır. Okul öncesi eğitim ortamlarında bulunan zengin çevresel uyaranlarla donatılmış bir eğitim ortamı çocukların gelişimini destekler, merakını besler ve öğrenmelerini genişletir (Özkubat, 2013; Vardi & Demiriz, 2019).

Çocukların gelişimi dinamik bir süreç olduğundan, çocuğun değişen ve farklılaşan ihtiyaçlarını karşılayacak, çok yönlü gelişimini çeşitli uyarıcılarla destekleyecek öğrenme ortamlarının tasarlanması gerekir. Bu yüzden eğitim ortamlarında çocuk merkeze alınmalıdır (Bika, 1996). Fiziksel çevre; çocukların ihtiyaçlarını karşılamaları, fiziksel, bilişsel, estetik, etik ve sosyal olarak kapsamlı bir şekilde gelişmeleri için iyi fırsatlar sağlar (Sau, Phuong&Hoi, 2020). Çocuk merkezli bir eğitim ortamı çocukların farklı şekillerde oyun oynayabileceği ve tüm çocukların yeteneklerini geliştirebileceği öğrenme fırsatları sunacak şekilde düzenlenmelidir. Eğitim ortamı çocukların dikkat, pozitif düşünce ve duygu konsantrasyonlarını teşvik etmeli ve daha fazla esneklik, inisiyatif ve bağımsızlık ile öğrenme merkezlerinde aktif olarak keşfetme, deneme ve yenilik yapmasını sağlamalıdır (Davis&Pereira, 2014; Shmis, Kotnik, &Ustinova, 2014).

Curtis ve Carter (2011) bir öğretmen dizlerinin üzerine çöküp bir çocuğun gözünden tüm alana baktığında aşağıdaki sorulara evet diyebiliyorsa bu sınıfın çocuk merkezli bir eğitim ortamına sahip olduğunun söylenebileceğini ifade etmiştir:

- Merakınızı uyandıran ve sizi meraklandıran şeyler var mı?
- Dokunmak ve araştırmak ister misiniz? Malzemeler ulaşabileceğin yerde mi?
- Arkadaşların seninle oynamak için buraya gelse, bu alan yeterli olur mu?
- Oyununuzda sahne olarak kullanabileceğiniz şeyler bulabilir misiniz?
- Seni evinde hissettiren şeyler görüyor musun?

Çocuk merkezli eğitim ortamının, çocukların ilgi ve meraklarına göre çocuklarla beraber düzenlenmiş, onların bağımsız öğrenmeleri ve oynamalarını

destekleyen, etkin bir şekilde kullanabilecekleri zengin materyallerle donatılmış, yaratıcılıklarını besleyen, farklı öğrenme merkezlerinin bulunduğu ve çocukların kendilerini duygusal olarak güvende hissetmelerini sağlayan özellikte olması gerektiği söylenebilir.

5. Çocuk Merkezli Eğitimde Değerlendirme

Değerlendirme, öğrenme sürecinin tüm aşamalarında hem öğrenene hem de öğretmene önemli bilgiler sağlar. Çocuklara uygun hedefler belirlenmesi, onların güçlü ve zayıf yönlerinin ve becerilerinin bilinmesi, bunlara uygun eğitim programları ve eğitim ortamı hazırlanması için değerlendirme önemlidir. Hem öğretmenler hem de hem de çocuklar öğrenme hedeflerine aldıkları geri bildirimler ve değerlendirmeler yoluyla ele edilen bilgiler ışığında ilerlerler (APA, 1997). Değerlendirme, eğitimin her seviyesinde olduğu gibi okul öncesi eğitimde de öğrenmenin tamamlayıcısı olduğundan önemlidir. Çocukların öğrenmesine katkıda bulunan farklı süreçlerin anlaşılmasında ve öğrenmenin en iyi nasıl gerçekleşebileceğini belirlenmesinde, değerlendirme kilit noktadadır (Dunphy, 2010).

Okul öncesi eğitimde değerlendirme; çocuklar, sınıf ortamı, öğretim teknikleri ve öğretmen hakkında bilgi toplanılması ve bunları sentezlenip yorumlanarak eğitime yansıtılmasını içerir. Okul öncesinde değerlendirmede iki yaklaşımın olduğu söylenebilir. Bunlar; testler ve ölçeklerin kullanıldığı klasik yaklaşım ve çocuğun alışkın olduğu ortamda tanıdığı bir kişi tarafından yapılan alternatif/otantik yaklaşımdır. Otantik değerlendirmenin okul öncesi dönemde daha uygun olduğu ifade edilmektedir. Otantik değerlendirme bir çeşit performans değerlendirilmesi olarak görülür. Farklı öğrenme stilleri ve farklılıkları kabul eden, öğretim etkinlikleri ile iç içe geçmiş, çocuğun tüm gelişimine vurgu yapan, çocuğun kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alması için desteklendiği bir yaklaşımdır. Otantik değerlendirmede eğitici drama, portfolyolar, anekdot kayıtları kullanılarak hem çocuğun gelişim ve öğrenmesi hem de programın etkililiği değerlendirilebilir (Önder, 2014; Yılmaz, Aras, Ülker & Şahin, 2021).

Okul öncesi eğitimde, çocukların düşüncelerini ve ürettiklerini ciddiye alarak, onlarla birlikte planlama ve değerlendirme yaparak, çocukların öğrenmelerini görünür kılarak ve aileleri bilgilendirerek yapılan değerlendirme etkili olur. MEB Okul Öncesi Eğitim Programında da çocuğu tanıma ve değerlendirmenin önemi vurgulanarak; sonuçtan çok sürece odaklanılan, çocuk, program ve öğretmen olmak üzere çok boyutlu bir değerlendirme ile kaliteli bir

eğitimin yakalanacağını belirtilmiştir (Turupcu Doğan, 2019). Okul öncesi eğitim uygulamalarının çocuk merkezli eğitim olarak gerçekleştirilebilmesi için de tüm boyutlarıyla değerlendirme yapılması ve değerlendirme sonuçlarının eğitime yansıtılması gerekmektedir. Çocuk merkezli eğitimde çocukların öğrenmesi ve gelişimi hakkında bilgi sağlamak için çeşitli formal ve informal değerlendirme yaklaşımları kullanılır. Bu değerlendirmeler, öğretmenler ve aileler arasındaki karşılıklı iletişim bağlamında ve çocukların içinde geliştiği kültürel bağlamlara duyarlılıkla gerçekleşir. Çocuklarla ilgili aileleri bilgilendirmek, öğretim uygulamalarını iyileştirmek ve programın iyileştirilmesini sağlamak için değerlendirme sonuçları kullanılır. Değerlendirme sonuçlarının eğitime yansıtılması; çocukların öğrenme ve gelişimsel ilerleme hedeflerine ulaşmasını ve programın iyileştirmesini sağlar (NAEYC, 2022).

Çocukların gelişimsel olarak desteklenebilmesi için öncelikle ilgileri, ihtiyaçları, gelişimsel özellikleri ve öğrenme yöntemlerinin bilinmesi gerekir. Çünkü her çocuk kendine özgüdür ve birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Bunların bilinmesi çocuk merkezli bir programın geliştirilmesinde ilk basamaktır. Çocukların tanınması, güçlü ve desteğe ihtiyaç duyduğu noktalarının bilinmesi çocuk merkezli eğitim programının can alıcı noktalarından biridir. Çocukları tanıma ve değerlendirme; çocukla ilgili tüm bilgilerin objektif ve tutarlı bir şekilde sistematik olarak toplanması, kayıt altına alınması ve birleştirilerek anlamlı ve güvenilir bir hale getirilmesi sürecidir (Tagay, 2014). Çocuk merkezli planlama yapmanın kalbi gözlem yapmaktır. Çocukları gözlemlemek öğretmene çocuklar ve onların gelişimleri hakkında çok şey öğretir. Öğretmenin öğrenmek isteyebileceği becerileri belirlemesine yardımcı olur. Öğretmen değerlendirme yaparak daha becerikli, yaratıcı ve çocuklar hakkında daha meraklı olmaya başlar. Gözlemci olmayı öğrenmek, çocukların kim olduğu hakkında veri toplamak, onların ilgi alanlarını, sordukları soruları, güçlü yönlerini ve zorlukları belirlemek çocuk merkezli bir müfredat oluşturmanın başlangıç noktasını oluşturur. Gözlem; sürekli değerlendirme, planlama ve çocuklara verilen yanıtlar için kritik bir araçtır. Çocukları gözlemlemek hem bir sanat hem de bir beceridir (Beaver & Wyatt, 2022; Curtis & Carter, 2011). Eğitimcilerin her çocuk hakkındaki bilgisi, uygun şekilde zorlayıcı bir eğitim programı planlamalarına ve her çocuğun güçlü yönlerine ve ihtiyaçlarına yanıt vermelerine yardımcı olur. Ayrıca, daha yoğun eğitime, müdahaleye veya ek gelişimsel değerlendirmeye ihtiyaç duyabilecek çocukları belirlemek için sistematik değerlendirme esastır (NAEYC, 2022).

Çocuk merkezli sınıflarda, öğretmenler çocuklara oldukları gibi kabul edildiklerini ve kendi davranışlarını ve öğrenmelerini yönlendirebileceklerini açıkça ifade ederler. Böylece, çocuklar kendi güçlü yönlerini bulma, kendileri için seçimler yapma ve seçimlerinin sonuçlarını kabul etme becerisi kazanırlar. Çocuk merkezli programlarda çocuklar kendi öğrenmesini değerlendirme ve düzenlemeyi öğrenir. Bir öğretmen daha "çocuk merkezli" hale geldiğinde, genellikle çocuklar hakkında daha zengin bir anlayış kazanır. Çocukların davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını yeni bir mercekten ihtiyacı olandan ziyade yetenekli ve kendi kendini yöneten olarak görür (Pereira& Smith Adcock, 2011). Çocuk merkezli sınıflarda çocukların kendi gelişimlerini kendilerinin değerlendirmesinin teşvik edilmesi gerekir. Bunun için belirli bir alandaki (fiziksel gelişim- sosyal-duygusal gelişim vb.) gelişiminin bir listesinin yapılması ve çocukların bu beceriyi kazandığında bunun maddenin karşısını boyaması gibi uygulamalar yapılabilir (Kostelnik, Soderman, Whiren & Rupiper 2019). Çocukların güne başlama zamanında yapmayı planladığı çalışmaları, oynamayı planladığı öğrenme merkezlerindeki oyunlarını belirlemesi ve günü değerlendirme zamanında bunları ne kadar gerçekleştirdiğini kontrol etmesi de kendi çalışmasını ve öğrenmesini değerlendirmesi açısından önemli bir süreçtir.

6. Sonuç

Sonuç olarak çocuk merkezli eğitim; çocuğun biricikliğine dayanan, onun öğrenme potansiyeline inanılan, çocuğa saygı duyulan, öğretmenin değil öğrenmenin vurgulandığı, çocuk katılımının sağlandığı, içsel motivasyonun önemsendiği, çocuk ve öğretmenin paydaş olarak görüldüğü, tüm düzenlemelerin çocukla beraber planlandığı ve yapıldığı, çocuğun seyirci değil yönetmen ve oyuncu olduğu bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanabilir. Çocuğun birey olarak görülerek bireysel farklılıklarının önemsenmesi ve kabul edilmesi; çocuğun seçim, keşif yaparak ve oyunla öğrenmesi; kendi öğrenme sürecini ilgi ve ihtiyaçlarına göre yapılandırabileceğine inanılarak buna fırsat verilmesi; öğretmenin de tüm bu süreçte ona eşlik ederek öğrenmesini genişletici rolde olması, çocuk merkezli eğitimin temel özelliklerindendir. Çocuk merkezli eğitim ortamının ise, çocukların ilgi ve meraklarına göre çocuklarla beraber düzenlenmiş, onların bağımsız öğrenmeleri ve oynamalarını destekleyen, etkin bir şekilde kullanabilecekleri zengin materyallerle donatılmış, yaratıcılıklarını besleyen, farklı öğrenme merkezlerinin bulunduğu ve çocukların kendilerini duygusal olarak güvende hissetmelerini sağlayan özellikte olması gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

Aktemur, B. (2014). Öğretmenlerin öğretim program yaklaşımlarının analizi (Ankara ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

APA Work Group of the Board of Educational Affairs (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and redesign.* America Psychological Association. Washington, DC.

Arslan, A. (2018). Eğitimin felsefi temelleri. A. R. Akdeniz ve M. Küçük (Ed.)., *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.43-64) Ankara: Nobel.

Baker, B. (1998). Child-centered teaching, redemptions, and educational identities: A history of the present. *Educational Theory, 48*(2), 155–175.

Bakır, K. (2014). *Demokratik eğitim: John Dewey'in* eğitim felsefesi üzerine. Ankara: PegemA.

Bayrakdar, N. (2016). Sınıf disiplini problemine varoluşçu felsefe perspektifinden genel bir bakış. *Journal Of International Social Research, 9*(43).

Beaver, N., & Wyatt, S. (2022). *Early education curriculum: A child's connection to the world.* Cengage Learning.

Bika, A. (1996, September). *Defining elements in the planing of early childhood (clasrooms) as parameters in the development and education of the child.* Paper presented at the 6th Europen Conference on the Quality of Early Childhood Education, Lisbon.

Bremner, N. (2021). The multiple meanings of 'student-centred' or 'learner-centred' education, and the case for a more flexible approach to defining it, *Comparative Education, 57*(2), 159-186. https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1805863

Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology*. Hove: Routledge.

Catalano, H. (2021). Child-centered paradigm in early education. *Astra Salvensis, 2*, 29-36.

Chung, S., & Walsh, D. J. (2000). Unpacking childcentredness: A history of meanings, *Journal of Curriculum Studies, 32*(2), 215-234. https://doi.org/10.1080/002202700182727

Cornelius-White, J. H., & Harbaugh, A. P. (2009). *Learner-centered instruction: Building relationships for student success*. New York:Sage.

Coşkun, S., & Taneri, P. O. (2021). Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının eğitim felsefeleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dört Öge,* 19, 29-49.

Curtis, D., & Carter, M. (2011). *Reflecting children's lives : A handbook for planning your child-centered curriculum* (2nd ed.). Redleaf

Çelebi Öncü, E. (2017). Okul öncesi çocuklarının sınıflarında yapılandırdıkları öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(2), 1-15.

Davis, E. S., & Pereira, J. K. (2014).Child-centered play therapy: A creative approach to culturally competent counseling. *Journal of Creativity in Mental Health, 9*(2), 262-274. https://doi.org/10.1080/15401383.2014.892863

Demiriz, S., Karadağ, A. & Ulutaş. İ. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım.* Ankara: Anı.

Dunphy, E. (2010) Assessing early learning through formative assessment: Key issues and considerations. *Irish Educational Studies, 29* (1), 41-56. https://doi.org/10.1080/03323310903522685

Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ellis, A. K. (2004). *Exemplars of Curriculum Theory*. New York: Routledge.

Entwistle, H. (2011). *Child-centered education*. London: Routledge.

Erdal Erkılıç, Ö. (2018). *Alternatif okulların felsefi temelleri ile türkiye'deki uygulamaları: istanbul ili örneği.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi* (2. Baskı). Ankara: PegemA.

Fung, C. K. H. (2015). "Active child" and "active teacher": complementary roles in sustaining child-centered curriculum, *Childhood Education, 91*(6), 420-431, https://doi.org/10.1080/00094056.2015.1114787

Gestwicki, C. (2011). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education*. Belmont: Cengage Learning.

Gutek, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya.

İkeda, D. (2010). *A new humanism: the university addresses of daisaku* ıkeda. London: I.B. Tauris.

Kalemci, F. (1995). *Ankara il merkezinde bulunan özel ve resmi okul öncesi eğitim kurumlarının çevre düzenlenmesi ve çalışan eğitimci personelin nitelikleri yönünden karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., Whiren, A. P. & Rupiper, M. L. (2019). *Gelişime uygun eğitim programı: Erken çocukluk eğitiminde en iyi*

uygulamalar. (7. basımdan çeviri) (E. Ahmetoğlu ve İ. H. Acar, Çev. Ed.). Ankara: Nobel

Linh, L. T. (2021). Building educational environment in the child-centered perspective: a survey in preschools in Thai Nguyen City, Thai Nguyen Province, Vietnam. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *13*(2), 940–947. https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V13I2.211137

McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miller Marsh, M. (2002). Examining the discourses that shape our teacher identities, *Curriculum Inquiry*, 32(4), 453-469. https://doi.org/10.1111/1467-873X.00242

NAEYC (2022). NAEYC Early learning program accreditation standards and assessment items.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum-foundations. Principles and* ıssues*,* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Önder, A. (2014). Otantik değerlendirme aracı olarak eğitici drama. A. Önder (Ed.), *Okul öncesi dönemde çocukları tanıma ve değerlendirme teknikleri* içinde (s. 161-178). Ankara: PegemA.

Özdemir, S., Bacanlı, H. & Sözer, M. (2007) *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi. Temel sorunlar ve çözüm önerileri.* Ankara: TED.

Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi* Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(2), 58-66.

Pereira, J. K., & Smith Adcock, S. (2011). Child-centered classroom management. *Action in Teacher education, 33*(3), 254-264. https://doi.org/10.1080/01626620.2011.592111

Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C., & Sticca, F. (2017). Child centered educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy and professional background. *Early Childhood Research Quaterly, 38*, 137-148. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.001

Sadker, D. M., & Zittleman, K. R, & Koch, M. (2022). *Teachers, schools, and society: A brief introduction to education. (6. Basım)* New York: McGraw-Hill.

Sau, N. T. U., Phuong, C. N. L., & Hoi, H. T. (2020). Benefits of building child-centered learning environment in kindergarten. *Universal*

Journal of Educational Research, 8(12), 6765- 6769. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081241

Shmis, T., Kotnik, J., & Ustinova, M. (2014). Creating new learning environments: challenges for early childhood development architecture and pedagogy in Russia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 146*, 40-46. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.084

Sönmez, V. (1998). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.

Tagay, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde çocuğu tanımanın önemi. A. Önder (Ed.), *Okul öncesi dönemde çocukları tanıma ve değerlendirme teknikleri* içinde (s. 1-8). Ankara: PegemA.

Turupcu Doğan, A. (2019). *Okul öncesi çocuklarına uygulanan izlemeye dayalı değerlendirmenin kullanıldığı problem çözme eğitiminin çocukların problem çözme becerilerine etkisi.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Vardi, Ö. & Demiriz, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların meraklarına yönelik görüşleri. e-*Kafkas Journal of Educational Research, 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi Özel Sayısı*, 44-56. https://doi.org/10.30900/kafkasegt.655872

Veugelers, W. (Ed.). (2011). *Education and humanism: Linking autonomy and humanity.* Rotterdam: Sense.

Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Yılmaz, A., Aras, S., Ülker, A., & Şahin, F. (2021). Reconceptualizing the role of the child portfolio in assessment: How it serves for 'assessment as learning'. *Contemporary Issues in Early Childhoo*d, 1-14. https://doi.org/10.1177/14639491211048002

BÖLÜM II

HİZMET İÇİ EĞİTİMİN ÖĞRETMENLER AÇISINDAN ÖNEMİ

The Important of In-Service Training for Teachers

Ali KAYA

(Dr. Öğr. Üyesi) Gümüşhane Üniversitesi
Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi,
akaya290@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2326-0705

1. Giriş

Günümüzde insanların refah içinde yaşayabilmeleri için ülkelerin vatandaşlarını bilim ve teknoloji alanında öncü yapmaları gerekmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için eğitime gereken önemin verilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Eğitim sistemleri incelendiğinde öğretmen, öğrenci, fiziksel alt yapı, öğretim materyalleri ve öğretim programı gibi birçok bileşenden oluştuğu görülmektedir. Ancak, bu bileşenlerin içerisinde öğretmen unsuru eğitimin etkinliğine en büyük katkıyı sağlayan faktördür. Bundan dolayı öğretmen eğitimi ve yetiştirilmesi çok önemli olup, bir süreklilik gerektirmektedir.

Ülkemizde öğretmen yetiştirme görevi 1982 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullar tarafından yürütülüyordu. Bu yıldan sonra bu okullar üniversitelere devredilmiştir. Böylece, eğitim yüksekokulları ve eğitim enstitüleri gibi programlar, eğitim fakülteleri ve eğitim bilimleri fakültelerine dönüştürülmüştür. Bu durum öğretmenlere verilen alan eğitimin kalitesini artırırken öğretmenlik uygulamaları ve pedegojik eğitim alanında eski etkinliğinin azalmasına neden olmuştur (Eret, 2013; Koçyiğit ve Eğmir, 2019). Bunun nedeni eski sistemin tamamen öğretmen yetiştirme amacına odaklanmış olmasıdır. Bu dönemde okul ve öğretmen adayı sayısı

az olduğundan öğretmen adaylarının MEB bağlı okullarda öğretmenlik uygulama derslerine katılmaları ve takipleri kolaydı. Böylece öğretmen adayları yeterince uygulama yapma imkânı bulabiliyorlardı. O dönemde öğretmen ihtiyacı çok olduğu için mezun olan öğretmen adaylarının tamamı öğretmen olarak atanabiliyordu. Zamanla eğitim fakültelerinin sayısının artması nedeniyle çok sayıda öğretmen adayı bu okullardan mezun olmaya başlamıştır. Artan öğretmen adayı sayısıyla orantılı öğretmen ihtiyacı artmadığından mezunların çoğu öğretmen olarak atanamaz duruma gelmiştir. Bundan dolayı öğretmen adayı olarak üniversiteden mezun olan gençlerin çoğu kendi mesleklerinin dışında iş arama durumunda kalmaktadır. Bu nedenle de öğretmen yetiştiren yükseköğrenim kurumu öğrencileri pedegojik eğitiminden çok alan eğitimine ağırlık vererek bu alanda iş bulmayı düşünür duruma gelmişlerdir. Eret (2013) araştırmasında öğretmen yetiştiren okullarda eğitimin teorik ağırlığa sahip olduğunu ve uygulama boyutunun yetersiz olduğunu belirlemiştir. Son zamanlarda öğretmen olarak atananlar öğretmenlik mesleği ile ilgili kendilerini yetersiz hissetme gibi olumsuz duygular yaşadıkları belirtilmektedir (Aksoy, 2013; Eret, 2013; Ertürk ve diğ., 2014; Ünver, 2014; Yanpar 1992; Yıldırım, 2016; Kozikoğlu, 2016). Yapılan araştırmalarda öğretmen adayları hizmet öncesinde almış oldukları eğitimlerinin kendilerini öğretmenlik mesleğini yürütmek için yetersiz olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir (Ayan, 2011; Büyükgöze Kavas & Bugay, 2009; Kozikoğlu, 2016; Yıldırım, 2016). Koçyiğit ve Eğmir (2019) yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının kendilerini alan bilgisi açısından güçlü, öğretmenlik meslek becerileri yönünden eksik gördüklerini belirlemişlerdir. Son zamanlarda öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim (HİE) ile ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerle ilgili HİE faaliyetlerinin daha planlı ve ihtiyaç analizi yapılarak yürütülmesinin daha yararlı olacağı vurgulanmıştır (Şahin & Akıncı, 2020; Şahin ve diğ., 2020).

Öğretmenler kendilerini alanlarında yeterli görseler bile, bilim ve teknolojik alanda hızlı değişim; eğitim bilimi alanında, eğitim teknolojilerinde, öğretme-öğrenme yöntemlerinde bazı değişiklikler yapılmasını gerekli kılacağından onların hizmet içinde sürekli eğitim almalarını zorunlu hale getirmektedir. Öğretmenlerin mesleki yaşantıları boyunca görevlerini başarılı bir şekilde yürütebilmeleri için kurumlarınca yürütülen her türlü eğitsel etkinlik HİE olarak tanımlanmaktadır (Arık, 2013; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). MEB farklı araç ve yöntemler kullanarak HİE faaliyetleri yürütülmektedir. Bakanlık bünyesinde var olan HİE daire başkanlığı bu faaliyetleri yıllık olarak

planlayıp yürütmektedir. Merkezi olarak yürütülen bu faaliyetlere ek olarak illerde Milli Eğitim Müdürlükleri (MEM)de HİE faaliyetleri yürütmektedir. MEB internet üzerinden de HİE etkinlikleri yürütmektedir. Çeşitli seminer ve eğitim programları hazırlanarak bunlar MEB internet sayfasında yer alan belli portallar üzerinden öğretmenlerin hizmetine sunulmaktadır. Bu sistem MEB tarafından hizmet veren ve kısaca MEBBİS olarak isimlendirilen bir web yazılımıdır. Öğretmenler bu bağlantı içerisinde bulunan Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) vasıtasıyla hazırlanan HİE programlarını izleyebilmektedirler. Buradan öğretmenlere yönelik hazırlaman eğitici programlara yer verilmektedir. Bu programlardan öğretmenler ihtiyaç duyduklarını izleyebilmektedirler. Belli alanlara özel ve önemli olanlar için ilgili öğretmenlerin izlemesi zorunluluğu da getirilebilmektedir.

Öğretmenler için HİE düzenlenirken onların eksiklik hissettikleri ve mesleklerini yürütürken kullanmaları gereken ölçme değerlendirme etkinliklerine önem verilerek eğitimde belirli bir standart oluşturulabileceği belirtilmektedir (Engin, 2019). Ancak, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığı belirtilmektedir (Bıçak ve Çakan, 2004; Daniel ve King, 1998; Güven, 2001). Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansımasıyla ve ülkelerin ihtiyaç duydukları yüksek yetenekli bireyler yetiştirilmesinin gerekliliği ölçme değerlendirmeyi önemli hale getirmekte dolayısıyla öğretmenlerin bu konudaki sorumluluklarını da artırmaktadır.

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili sahip olmaları gereken yeterlikler; bu alanda kullanılan yöntem ve teknikleri bilme, bunları kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme, elde ettiği verileri analiz ederek yorumlama ve öğrencilerin öğrenmesine yönelik geribildirim de bulunma olduğu belirtilmektedir (MEB, 2006). Öğretim programının 2005 yılında yenilenmesiyle öğrencilerin üst düzey düşünme ve becerilerini ölçmede geleneksel araç gereçlerden çok alternatif ölçme araçlarının kullanılarak ölçme ve değerlendirme yapılmasına karar verilmiştir. Ancak bu alanda öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları belirlenmiştir (Anıl ve Acar, 2008; Yıldırım ve Semerci, 2006). Arık (2013) araştırmasında, öğretmenlerin en fazla, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini önemli gördüklerini belirlemiştir. Bu öğrenci merkezli ölçme değerlendirme araçlarının kullanımı öğrenci başarısını ölçmede olumlu katkılar sağlayabilmesi bakımından önemlidir. Öğretmenler ölçme aracı olarak en fazla geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri olan eşleştirme sorularını, çoktan seçmeli, tamamlama-boşluk doldurma, doğru-yanlış türü ve yazılı sınav;

alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden ise projeler, performansa dayalı işlemler ve ürün seçki dosyasını kullandıkları belirlenmiştir (Yeşilyurt 2012). Görüldüğü gibi öğretmenlerimizin son zamanlarda ön plana çıkan öğrenci merkezli değerlendirme araçlarını önemsemeleri eğitimizin geleceği açısından önemlidir. Öğretmenlerimize bu alanda yeterli bilgi ve becerilerin kazandırılması gereklidir.

Turgut 2012 ilköğretim öğretmenlerinin HİE ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yürüttüğü araştırmada, 11-20 yılları arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin diğerlerine göre ölçme ve değerlendirme ile ilgili HİE taleplerinin daha fazla olduğu belirlemiştir. MEB (2008) tarafından öğretmenlerin HİE ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada 6-10 yılları arası ile 21 yıldan daha fazla hizmet süresine sahip öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik HİE ihtiyaçlarının diğerlerine göre daha fazla olduğunu belirlenmiştir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda yapılacak yanlış ölçmeler, ölçme sonuçlarını yorumlamada ve değerlendirmede isabetsiz kararlar verilmesine neden olabilmektedir (Baykul, 2000; Çakan, 2004; Özçelik, 1998; Tekin, 2009; Turgut, 1997).

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi gerektiği gibi yapabilmesi, onların konuyla ilgili bilgi ve becerileriyle doğrudan ilişkilidir (Zhang ve Burry-Stock, 2003; Devjak ve Polak, 2007). Eğitim açısından öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanında yeterliliklerinin geliştirilmesinin önemli olduğu görülmektedir. Araştırmamızda Gümüşhane il MEM tarafından yürütülen bir HİE faaliyeti ve katılımcı öğretmenlerin HİE ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

1.1. Problem Cümlesi

Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın temel problemi; Öğretmenlere uygulanan HİE etkinliğinin değerlendirilmesi ve bu faaliyetlerin gerekliliği konusundaki görüşlerinin belirlenmesidir? Alt problemler ise;

1.2. Alt Problemler

1. Öğretmenler HİE gerekliliğine inanıyor mu?

2. Öğretmenlerin katıldıkları "Ölçme ve Değerlendirme" ile ilgili HİE faaliyeti hakkındaki yargıları nedir?

3. Öğretmenlere uygulanan HİE faaliyetlerinin başarılı olma durumu nelere bağlıdır?

2. Yöntem

Araştırmamızda öğretmenlerin HİE bakış açıları ve uygulanan bir HİE programının değerlendirilmesinin yapılması amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışma betimsel nitelikte bir alan araştırmasıdır. Betimsel araştırmalarda var olan bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamak, bir grubun belirli özelliklerini betimlemek amaçlanmaktadır. Bu tür araştırmalarda ilişki ya da karşılaştırma aranmadan sadece sonuçların ortaya çıkarılması amacıyla gerçekleştirilmektedir (Engin, 2019). Bu yöntem kısa zamanda bir olayla ilgili veri toplamada etkili olup, birden çok veri toplama aracının kullanılmasına imkân vermektedir (Çepni, 2007). Araştırma verileri anket, yarı yapılandırılmış mülakat ve ölçme değerlendirme başarı testi kullanılarak elde edilmiştir.

2.1. Örneklem

Bu araştırma 2019-2020 öğretim yılında Gümüşhane ili Kelkit, Şiran ve Kürtün ilçelerinde yürütülen HİE faaliyetine katılan öğretmenlerle yürütülmüştür. Örneklem seçimi amaçlı örnekleme seçimi bağlamında, Gümüşhane İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından HİE ihtiyaç duyan göreve yeni başlamış ve en fazla 10 yıllık hizmet sürelerine sahip 38 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımı aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Hizmet Süreleri

Yıl	0-3	3-6	6-9	9-12
Öğretmen	21	7	8	2

Örneklemde, okul öncesinden iki, ilköğretimden altı, ortaöğretimden on sekiz ve liselerden on iki öğretmen yer almaktadır. Öğretmenlerden on üçü bay, yirmi beşi bayandır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Anket ile öğretmenlerin cinsiyet, hizmet süreleri, HİE faaliyetlerine katılma durumları, HİE'in gerekli olup olmadığı ve yükseköğrenimleri sürecinde ölçme değerlendirme dersi alıp almama durumları ve ölçme değerlendirme konuları ile ilgili yeterlilik durumları belirlenmesi amaçlanmıştır. Anket hazırlanırken iki uzman ile görüşülmüştür. Bu görüşler doğrultusunda ankette gerekli düzenlemeler yapılmış ve ona son şekli verilmiştir.

Araştırmamızda yarı yapılandırılmış mülakat kullanılarak 6 öğretmen ile mülakat yapılmıştır. Bu öğretmenlerin ikisi bir yıldan az, ikisi 2-4 yıl arasında diğer ikisi de 7 yıldan fazla deneyime sahiptir. Mülakat verileri öğretmenlerin kayıt cihazı kullanılmasını istememeleri nedeniyle mülakat esnasında en önemli noktaların ve sonrasında hatırlananların yazılması şeklinde kaydedilmiştir. Mülakatlar HİE programının sonunda öğretmenlerin bu faaliyeti değerlendirmeleri amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlere aşağıdaki iki soru sorulmuştur.

1. Katıldığınız HİE programı lütfen ayrıntılı olarak değerlendiriniz?
2. Bu HİE programı size ne tür katkı sağladı açıklayınız?

Ölçme değerlendirme başarı testi kırk sorudan oluşturulmuştur. Test soruları konu ile ilgili ders kitaplarından alınmıştır (Yılmazer, 2018; Kan ve Aydın, 2000). Sorular 2018-19 öğretim yılında İlahiyat Fakültesi üçüncü sınıfında bu dersi alan 186 öğrenciye final sınavı olarak uygulanmıştır. Test kırk sorudan oluşmaktadır. Bu sorular iki alan uzmanına incelettirilmiştir. Sorularda bazı konularda fazla, bazılarında hiç soru sorulmadığı belirlenmiş ve dört soru değiştirilerek bu sorun giderilmiştir. Ayrıca, belirlenen yazım hataları ile eksiklikler düzeltilmiştir. Böylece soruların kapsam, görünüş, yapı ve yordama geçerliklerini sağlayacak şekilde teste son şekli verilmiştir.

Test sorularının güvenirlik çalışması için test ilahiyat fakültesi üçüncü sınıfında bu dersi almış olan dördüncü sınıf öğrencilerinden otuz altısına üç hafta arayla uygulanmıştır. Test sorularının madde güçlük ve madde ayırt edicilik indexleri hesaplanmamıştır. Bu durum yapılan ölçümlerde testin niteliğinde bir düşüşe neden olabilir. Ancak elde edilen sonuçlar ve güvenirlik katsayısının 0.70 in üzerinde olmasından dolayı tolere edeceği düşünülmektedir

Testin güvenirliliği öğrencilerin testlerden aldığı puanlar kullanılarak Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmak suretiyle belirlenmiştir. Bu test için güvenirlik katsayısı $\alpha = 0.76$ olarak hesaplanmıştır. Bu değere bakılarak testten güvenilir olduğu söylenebilir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Anket verileri her bir soruya verilen cevaplara göre frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış ve bu değerlere göre analiz edilmiştir.

Mülakat verileri örneklemde bulunan kişilerin benzer veya farklı görüşleri tespit edilerek, karşılaştırmalar buna göre yapılmaktadır. Ayrıca, mülakat verilerinden katılımcıların cümlelerini doğrudan alınmasının kişilerin gerçek düşüncelerini yansıtabileceği belirtilmektedir (Yin, 1994). Mülakat verileri soru-cevap şeklinde verilmiştir. Mülakatlar 10-15 dakika sürelerde yapılmıştır. Verilerin analizinde; örneklemdeki birden çok kişi tarafından belirtilen görüşler frekans ve yüzde değerleri ile verilmiştir.

Ölçme değerlendirme başarı testi HİE faaliyetinin ilk günü ile son gününde ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Test çözümü için öğretmenlere 50 dakikalık süre verilmiştir. Test sorularının her biri için verilen doğru cevaplar iki buçuk puan olarak değerlendirilerek puanlar hesaplanmıştır. Test verileri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığına bakmak için bağımlı t testi uygulanmıştır.

3. Bulgular

Araştırma bulguları, anketlerden, mülakatlardan ve ölçme değerlendirme başarı testinden elde edilenler diye üç başlık altında verilmiştir.

3.1. Anketten Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin on altısı şimdiye kadar hiç HİE faaliyetine katılmadıklarını ifade etmişlerdir. İki'şer öğretmen bir ve üç kez geri kalan öğretmenler ise üçten fazla HİE faaliyetine katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri dışındakiler HİE gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı meslek öncesi eğitimlerinde "Ölçme ve Değerlendirme" eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir. Ölçme değerlendirme ile ilgili öğretmenlerin kendilerini yeterli görme durumlarını belirlemek için sorulan on bir soruya verdikleri cevaplar frekans ve yüzde olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilikleri Konusundaki Görüşlerinin Dağılımı

Sorular		**Evet**		**Hayır**	
(f)		**%**	**(f)**	**%**	
1	Ölçme çeşitlerini biliyor musunuz?	33	87	5	13
2	Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramları biliyor musunuz?	35	92	3	8
3	Ölçek türlerini örneklerle açıklayabilir misiniz?	23	61	15	*39*
4	Ölçme aracında bulunması gerekli nitelikleri biliyor musunuz?	32	84	6	16
5	Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının işlevini açıklayabilir misin?	26	68	12	32
6	Ölçme sonuçları üzerinde sayısal işlemler (Ortalama, Mod, Medyan, Standart sapma., Vb.) yapabilir misiniz?	27	71	11	29
7	Ölçmede yapılan hataları açıklayabilir misiniz?	35	92	3	8
8	Değerlendirme türlerini biliyor musunuz?	28	74	10	26
9	Ölçme aracı geliştirme basamaklarını ve ilkelerini sayabilir misiniz?	14	37	24	*63*
10	Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemini biliyor musunuz?	38	100	0	0
11	Dersinizle ilgili bir konuda ölçme aracı hazırlayabilir misiniz?	32	84	6	16
$\overline{X}$		29,36	77,27	8,64	22,73

Tablo 2'den anlaşılacağı gibi öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili on bir alandan yedisinde oldukça kendilerini yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Onların kendilerini tam yeterli görmedikleri alanlar ise sırasıyla; "Ölçme aracı geliştirme basamaklarını ve ilkelerini bilme", "Ölçek türlerini örneklerle açıklayabilme" "Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının işlevini açıklayabilme" ve "Ölçme sonuçları üzerinde sayısal işlemler (Ortalama, Mod, Medyan, Standart sapma., vb.) yapabilme" olduğu görülmektedir.

3.2. Görüşmeden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin mülakat sorularına verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

Ö1c1. (Bir yıldan az deneyime sahip) *Ben yürütülen faaliyetten memnun kaldım. Yararlı oldu, sıkılmadım. Ölçme değerlendirme konusunda bilgilerimi*

hatırlamış oldum. Meslektaşlarımla tanışma fırsatım oldu. Meslektaşlarımdan derslerin yürütülüşü ile ilgili deneyimlerini dinleyerek bilgiler edindim.

Ö1c2. *Ölçme değerlendirmede istatistiksel hesaplamaların ile ilgili unuttuğum bazı hesaplamaları öğrendim ve bunların kullanım alanlarını daha iyi anladım. Eğitimci hocamızın paylaştığı anı ve önerilerden sınıf yönetimi ve sınav sorusu hazırlamada yeni teknikler öğrendim.*

Ö2c1. (Bir yıldan az deneyime sahip) İyi geçti. Arkadaşlarla tanıştım ve farklı bir deneyim yaşadım. Bildiğim konuların anlatıldığı süreçlerde sıkıldım. Ancak, ders anlatımları sırasında eğitimci hocaların deneyimlerini paylaşmaları ve önerileri çok yararlı ve faydalı oldu.

Ö2c2. *Bildiğim konulardı, ancak istatistiksel hesaplamaları tekrar hatırlamam iyi oldu. Sınav sorusu hazırlamada bazı kazanımlarım oldu.*

Ö3c1. (İki yıldan deneyime sahip) *Evet yararlı geçti. Ölçme değerlendirmenin önemini anladım. Bilinen bazı konuların anlatılması anlarında sıkıldım. Arkadaş ortamı ve meslektaşlarla tanışmam yararlı oldu.*

Ö3c2. Ölçme aracı geliştirme konusunu daha iyi anladım. Sınav sorularının hedef davranışlara bağlı olacağı ve soru sayısının fazla olmasın gerektiğini anladım. İstatistiksel hesaplamaların nasıl yapıldığı ve ne işe yaradıklarını öğrendim.

Ö4c1. (Üç yıllık deneyime sahip) *Program planlama yürütülmesi iyiydi. Ancak çoğu bildiğin konular olduğu için bazen sıkıldım. Bir de sınıfta kalmanın olmadığı bir sistem ölçme değerlendirmeyi azda olsa anlamsızlaştırıyor.*

Ö4c2. Ölçme değerlendirme aracı geliştirme ve uygulama konularında bilgilerimi tazelememe katkı sağladı.

Ö5c1. (Yedi yılık deneyime sahip) *Fena değildi. Çoğu bilip uyguladığım konular tekrar edildi. HİE yapılmadan önce öğretmenlerin görüşleri alınarak programın içeriğinin oluşturularak, bu konular anlatılmış olsa faaliyet daha yararlı olurdu.*

Ö5c2. Çok soru sorarak ölçmede kapsam geçerliği sağlama ve başarıyı ölçmede güvenilir sonuçlar elde edilebileceğini öğrenmiş oldum.

Ö6c1. (Sekiz yıllık deneyime sahip) *Sıkıcı geçti. Yıllarca uyguladığımız ölçme değerlendirme işlemleri tekrar anlatıldı. Bazı kullanmayıp unutmaya başladığımız ölçme değerlendirmede istatistik hesaplamaları hatırlamış oldum. Ancak bunların çoğunu kullanmadığım için tekrar unutacağım. HİE programı uygulanmadan önce ihtiyaç duyulan konular belirlenmelidir.*

Ö6c2. *Sınav sorusu hazırlarken içerik analizi, kapsam geçerliliği konularının önemini öğrendim.*

Öğretmenlerin ikisi dışındakiler faaliyetten memnun olduklarını ve yararlı geçtiğini ifade ettikleri görülmektedir. Yine üç öğretmen istatistiksel hesaplamalarla ilgili kazanımlarının olduğunu belirtirken dört öğretmen ise ölçme değerlendirme ile ilgili bilgilerini tazelediklerini ifade ettiler. Hizmet süreleri 6 yılın üzerinde olan öğretmenler HİE faaliyetlerinden önce öğretmenlerin ihtiyaç duydukları konuların belirlenmesinin yararlı olacağını belirttikleri görülmektedir.

3.1. Ölçme Değerlendirme Başarı Testinden Elde Edilen Bulgular

HİE programı içeriğini kapsayan toplam 40 sorudan oluşan "Ölçme değerlendirme başarı testi" kurs öncesi ve sonrası öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçme değerlendirme başarı testinin bağımlı t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Ölçme Değerlendirme Başarı Testine İlişkin Dağılım

Test Türü	n	$\bar{X}$	S. S.	Sd	t	p
Ön test	38	68.68	12,45	37	-7,667	0,000
Son test	38	84.08	14,91			

Bağımlı t testi sonuçlarına göre, ön test ve son test sonuçları arasında son test yönünde anlamlı bir farkın olduğu ($t = -7,667$; $p < 0,001$) görülmektedir. Buradan, HİE faaliyetinin başarılı olduğu söylenebilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça katıldıkları HİE faaliyetlerinin arttığı belirlenmiştir. Bu durum MEB'nın HİE önem verdiğini göstermesi bakımından önemlidir. Öğretmenlerin biri hariç tamamı HİE'in gerekliliğine inanmaktadır. İhtiyaç analizi yapılmadan yürütülen bir faaliyet olmasına rağmen öğretmenlerin çoğunun memnun olduklarını ifade etmeleri bunu desteklemektedir. Öğretmenlerin HİE gerekliliğine inanmaları onların yenilikçi ve teknolojik gelişmeleri takip etme konusunda istekli olduklarını göstermektedir. Ayrıca, katılımcıların bir kısmı HİE yapılmadan önce hangi konularda ihtiyaç olduğunun belirlenmesinin yararlı olacağını belirttikleri görülmüştür. Bu durum HİE yürütülme aşamalarından biri olup birçok araştırmacı tarafından da önerilmektedir (Çepni ve diğ., 2005; Kaya ve diğ., 2004; Kaya, 2003; Turgut, 2012; Engin, 2019) Katılımcılar ölçme değerlendirme alanında orta düzeyin üzerinde (% 77) bir bilgiye sahip olduklarını ve tamamı ölçme değerlendirmenin

eğitim öğretim için önemli olduğunu belirtmiştir (Tablo 2). Birçok araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Bıçak ve Çakan, 2004; Daniel ve King, 1998; Güven, 2001).

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda kendilerini çok yeterli görmedikleri alanlar sırasıyla; ölçme aracı geliştirme basamakları, ilkeleri ile ölçme türlerini örneklerle açıklama, ölçme sonuçları üzerinde sayısal işlemler (Ortalama, Mod, Medyan, Standart sapma., vb.) yapabilme ve eğitimde kullanılan ölçme araçlarının işlevlerini bilme konuları olduğu görülmüştür (Tablo 2). Bunun nedeni öğretmenlerin çoğunlukla geleneksel ölçme araçlarından yazılı yoklamayı kullanıyor olmaları ve ayrıntılı istatistiksel hesaplamalar yapmıyor olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aksu (1987) araştırmasında öğretmenlerin %78'i sınav hazırlama konusunda kendilerini çok yeterli görmediklerini belirlemiştir. Pilten (2001) de sınıf öğretmenleri ile yürüttüğü araştırmasında benzer sonuçlar elde etmiştir. Yürütülen bazı araştırmalarda da öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme alanında verileri analiz etme, yorumlama, öğrenci gelişimi hakkında geri bildirim sağlama yeterliklerinin yeterli düzeyde olmadıkları belirlemiştir (Güneş 2007; Karacaoğlan 2008). Bu araştırmaların sonuçları bu çalışmada elde edilenlerle benzerlik göstermektedir. Buradan öğretmenlerin ölçme aracı geliştirme ve istatistik işlemler yapmada eksikliklerinin olduğu sonucuna varılabilir.

Uygulanan HİE faaliyetinin başarısını ölçmek için yapılan sınavlar sonucunda HİE faaliyetinin başarılı olduğunu görülmüştür ($t = -7{,}667$; $p < 0{,}001$). Bu durum öğretmenlerin yürütülen eğitim faaliyeti başlamadan önce ölçme değerlendirme konusunda kendilerini olukça yeterli görmelerine rağmen HİE'in onlara katkı sağladığını göstermesi açısından önemlidir.

5. Öneriler

Hızla gelişen ve değişen dünya şartlarında, eğitim alanında da yeni gelişmeler ve değişimler yapılması bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu değişimin eğitim sistemine yansıtılabilmesi için eğitim öğretim programları, ders müfredatları, derslerin içerikleri ve hedef davranışlar da değişikler yapılması gerekli olabilmektedir. Yapılabilecek değişikliklerin uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi için HİE yaygın olarak uygulanmalıdır. Bunun için en az maliyetle ve zaman harcanması hizmetin genele sunulmasını kolaylaştıracaktır. Bunun için üniversite MEM işbirliğine gidilmesi yararlı olabilir. Bu alanda etkili olacağı düşünülen bir model önerisi hazırlanmıştır (Kaya 2003).

Öğretmenlerin hangi alanlarda yetersizliklerinin olduğu belirlenmeli ve HİE programlarının içeriği buna göre oluşturulmalıdır. Bu durum alanla ilgili tez ve makaleler üzerine yapılmış doküman analizi araştırmacıları tarafından da önerilmektedir (Şahin & Akıncı, 2020; Şahin ve diğ., 2020). Böylece programlar daha etkili ve verimli olacaktır. Aynı zamanda bu alanda ayrılan bütçe ve zaman daha verimli kullanılmış olacaktır. Bu nedenle, HİE programları uygulamaya başlamadan önce ihtiyaç analizi yapılmalıdır.

Kaynakça

Aksoy, E., (2013) A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler (2000-2010). (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Aksu, M., (1987) ODTÜ Öğretmen Yetiştirme Programı ve Mezun Öğretmenlere İlişkin Bir Çalışma. Eğitim ve Bilim, 11, 17-26.

Anıl, D. ve Acar, M. (2008) "Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri". Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 5(2), 44-61.

Arık R. S., (2013) Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Alanı Yeterliklerinin Yargıcı Kararlarına Dayalı Ölçeklenmesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

Ayan, M., (2011) Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması, Ankara: ÖSYM Yayınları.

Bıçak, B. ve Çakan, M. (20-22 Aralık 2004) Lise Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Dönük Görüşleri. Milli Eğitim Bakanlığı, Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara.

Büyükgöze Kavas, A. & Bugay, A., (2009) Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1), 13-21.

Çakan, M. (2004) Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2), 99-114.

Çepni S., Kaya A. ve Küçük M., (2005) Fizik Öğretmenlerinin Laboratuarlara Yönelik Hizmet İçi İhtiyaçlarının Belirlenmesi, Türk Eğitim Bilimleri, 3(2), 181-194.

Çepni, S. (2007). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (Gözden geçirilmiş baskı), Celepler Matbaacılık, Trabzon.

Daniel, L. G. & King, D. (1998) A knowledge and use of testing and measurement literac of elementary and secondary teachers. Journal of Educational Research, 91 (6), 331-344.

Devjak, T. ve Polak, A. (2007) In-service teacher education and training. Ljubljana: Faculty of Education.

Şişman, M. (2006) Eğitim bilimine giriş. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Engin, T., (2019) Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Alanındaki Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Eret, E. (2013) An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching, (Yayımlanmamış doktora tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Ertürk H. G., Özen Altınkaynak, Ş., Veziroğlu, M., ve Erkan, S. (2014) Okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(3), 897-908.

Güven S. (7-9 Haziran 2001) Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi. 10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Kan A. ve Aydın B., (2000) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Anı Yayınları.

Kaya, A. (2003) Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Bir Laboratuar Programı Geliştirme ve Model Önerme, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Trabzon.

Kaya A., Çepni S., & Küçük M., (2004) Fizik Öğretmenlerinin Laboratuarlara Yönelik Hizmet İçi İhtiyaçları İçin Bir Program Geliştirme Çalışması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 12(1), 41-56.

Koçyiğit M., & Eğmir E., (2019) Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Deneyimleri: Öğretmen Yetiştirme Üzerine Bir Analiz, Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı 30, Sayfa 320-346.

Kozikoğlu, İ., (2016) Öğretimin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

MEB (2006) Temel Eğitime Destek Programı Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Yeterlik Çalışması Ulusal Raporu. Ankara. Web: http://otmg.meb.gov.tr / belgeler/otmg/Yeterlikler.pdf, adresinden 12 Aralık 2022'de alınmıştır.

Özçelik, D. A. (1998) Ölçme ve Değerlendirme, Ankara: ÖSYM Yayınları.

Pilten, P. (2001) Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şahin H. & Akinci M., (2020) Research Trends Towards Teachers' In-Servıce Traınıng, *Malaysıan Onlıne Journal of Educatıonal Scıences,* 8 (3).

Şahin H., Caner H. N., Akmaz-Genç İ., (2020) An Analysis Of Graduate Studies On İn-Service Training Programs For Teachers in Turkey *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(1) 166–196

Tekin, H. (2009) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Yargı Yayınları, Ankara.

Turgut, S. (2012) İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/

Turgut, F. (1997) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. (10. Baskı). Ankara: Gül Yayınevi.

Ünver, G. (2014) Öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasında bağlantı kurma üzerine bir durum çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(4), 1385-1407.

Yanpar T., (1992) "Ankara ilkokullarındaki ikinci devre öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ve konu alanlarıyla ilgili eğitim ihtiyaçları." Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yeşilyurt E., (2012). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler, Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7(2), 1183-1205.

Yıldırım A. & Semerci C., (2006) "İlköğretimde (6., 7., 8. Sınıflar) Öğretmen ve Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri (Diyarbakır ve Elazığ İli Örneği)", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 16(2). 83-95.

Yıldırım K., (2016) Farklı eğitim programlarıyla yetişen öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin etkililiğine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması, Elementary Education Online, 15(1), 219-233.

Yılmazer U., (2018) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Teorem yayıncılık,https://kaanonaran.files.wordpress.com/2015/02/ec49fitimde-c3b6lc3a7me-dec49ferlendirme.pdf

Yin R. K., (1994) Case Study Research: Design and Methods, Beverly Hills, CA: Sage.

Zhang Z. & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self- perceived assessment skills, Applied Measurement in Education, 16(4), 323-342.

BÖLÜM III

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK MATEMATİK DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Development of an Attitude Scale of Mathematics Course for Secondary Level Students

Seçkin GÖKSU[1] & Derya YÜREĞİLLİ GÖKSU[2]

[1](Uzman), Millî Eğitim Bakanlığı,
seckingoksu06@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2226-3170

[2](Dr.Öğr.Üyesi), Gazi Üniversitesi,
deryaygoksu@gazi.edu.tr
ORCID: 0000-0002-5218-0010

1. Giriş

İnsanlar, hayat boyu öğrenme yolu ile durmadan devam eden bir öğrenme süreci içerisindedir. Küreselleşme sonucunda ortaya çıkan ilerlemeler sosyal, kültürel, ekonomik ve en önemlisi eğitim bilimleri bağlamında toplumların kendilerini çağa ayak uydurması gerektiği gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Globalleşen dünyada ortaya çıkan değişimler, eğitim süreci içerisindeki nicel anlamda yaşanan gelişmelere ek olarak nitelik anlamında da önemli bir problem olarak Türkiye'de de karşımıza çıkmaktadır (Buluç, 2012). Eğitmenler bu bağlamda sürekli gelişim halinde olan teknoloji ile eş zamanlı olarak tüm alanlar bazında yaygın bir ihtiyaç ve arayış gereksinimine girmek zorunda kalmışlardır. Teknolojinin sürekli şekildeki gelişimi ile birlikte iletişim şekillerine ek olarak gün içerisinde kullanımı yaygınlaşan ulaşım araçları vb… alanlarda kullanıldığı gibi, eğitim alanında da yenilikçi gelişme ve akabinde değişimleri ihtiyaç olarak ortaya çıkarmıştır. Eğitim-öğretim süreci içerisinde

yer alan sınıflar ve okullar ise direkt olarak bu değişim sürecinden etkilenmeye yüz tutmuştur. Geleneksel sınıf ortamı içerisinde uygulanan eğitim ve kalitesinin yeterliliği, bahsi geçen eğitimlerin toplum ile ilgili eğitimsel ihtiyaçlarını karşılayabilme süreci, dijital olarak üretilen eğitim içeriklerinin gün yüzüne çıkarılması sonucunda sorgulanmaya maruz kalmıştır (Yıldız&Sarıtaş, 2015). Güncel gelişmeler sonucunda hız kazanan teknolojik gelişmelere eş zamanlı olarak ayak uyduramamak, çağın gereksinimlerinin yakalanmasında en büyük problemlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır (Gelişli,2015).

Öğrenme, ilk olarak "davranış değişikliğinin bütünü ya da bir kısmı tarafından yaşantıların bir sonucu olarak tepki veya davranışlarda görülen değişimler, veya bu tarz değişmelerin sebep olduğu süreç" olarak tanımlanmaktadır (Öncül,2000). Buna ek olarak, öğrenme sonucunda, sahip olunmayan bir yeterliliğin kazanılarak bireyin kendini geliştirmesi ve ortaya çıkacak olan kazanımlara olumlu olarak uyum sağlaması sağlanır. Bahsedilmiş olan uyum, birey için bireysel, bilişsel, duygusal, sosyal, kültürel, psikolojik ve akademik vb. olmak üzere birçok alanı kapsar. Öğrenme çeşitleri kendi kendine öğrenme ve yönlendirilmiş olan öğrenme olarak iki türdür. Kendi kendine öğrenme becerisi, bireyin bireysel olarak gerçekleştirmiş olduğu bir eylem veya yaşantı ile deneyim sonrasında oluşan bir süreç; yönlendirilmiş öğrenme ise, öğrenen unsuru dışında bir kişi ya da araç olduğu durumlarda ortaya çıkan bir süreçtir (Tan,2007).

Matematik eğitimi ve öğretimi bilgi toplumunda güncel gelişmeler doğrultusunda önemli bir konuma sahip olan disiplinlerdendir. Bireylere ait düşünce becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Buna ek olarak olay ve olgulara daha geniş bir şekilde bakabilme becerisi sağlar ve bireyde analitik düşünme becerilerini daha üst seviyeye çıkarmakta etkin rol oynar (Aydın&Peker, 2003).

Matematik bireylerin içinde yaşadığı ortamı ve aynı zamanda kendini tanımasına olanak sağlamaya yardımcı olan ortak bir şekilde muhakeme etme becerisi kazandırma aracıdır. Matematiksel anlamda yorum yapabilme becerisi gelişmiş olan bireyler karşılarına çıkan problemleri uygun bir şekilde çözmekte başarılı olurlar. Matematik aynı zamanda fen ve teknoloji için temel oluşturduğundan farklı bir öneme sahiptir. Bilim ve teknoloji açısından gelişmelere önem veren toplumlar için matematik diğer disiplinlere göre ayrı bir öneme sahiptir. Matematik dersi, genel anlamda anlaşılması ya da uygulanması güç olarak değerlendirilir. Eğitmenler açısından ise öğrencinin ilgi ve dikkatini çekme konusunda zorlanılan, dolayısıyla öğretimi açısından da güç bir ders olarak kabul edilir (Öcalan, 2004).

Son yıllarda güncel gereksinimler doğrultusunda, yapılandırmacı ve yenilikçi yaklaşımlar sonucunda hedef kitlenin çağa ayak uydurabilen bireyler olarak yetişmesi gerekmektedir. Böylece günümüz eğitim politikasında eğitim programları bağlamında hedeflenen kazanımların gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin öğrenmeye karşı istekli olmaları gerekmektedir. Bu husus ise onların öğrenmeye yönelik tutumlarıyla ilişkilidir. Öğrenim hayatını sürdüren bir birey için gerek matematik için de güncel bilgi ve becerilerin kazanılması, yaşam boyu öğrenmeye istekli olması ve matematik öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmesi önem taşımaktadır.

Tutum ile ilgili tanımlamalar çok farklı bilim insanı tarafından alan yazına kazandırılmıştır. Birçok kuramcıya göre, tutum; bireylerin nesne ya da bir grup nesneye vermiş olduğu tepkiler olarak tanımlanmaktadır (Lett, 1977). Buna ek olarak tutum sözcüğü, Latin dilinde davranışlar ile ilgili olarak eğilim sahibi olmak anlamına gelen ‘’aptus’ sözcüğünden türemiştir (Baker,1992). Tutum ayrıca, kişilerin davranışları ile ilgili rehber olan, yöneten ve nihayetinde bu unsurlar doğrultusunda bireylerin çevre ile bağlantılı olan yatkınlığı olarak da tanımlanmıştır. Bu doğrultuda tutum, eğitim ve öğretim ortamları içerisinde duyuşsal anlamdaki belirleyicilik tanımı ile alan yazında yerini almıştır (Shaw&Wright,1967). Bireylerin kendi iç dünyalarında ortaya çıkan değişikliklerin duygularına ve yaşantılarına yansıması sonucunda ortaya çıkan tutumlar, bireylerin beklenti ve ihtiyaçlarına dair duyuşsal anlamdaki farkındalıklarını da gerçek hayata adapte eder. Tutum, ihtiyaçlar, beklentiler, duygular ve değerler birbirlerine yakın anlamdaki kavramlardır. Aksine birbirleri ile ilişki içerisinde olarak düşünülebilir ve bireylerin tercihleri bütün bu unsurlardan etkilenmektedir (Tekindal & Tekindal, 2009). Tutum diğer bir deyişle; “ uzun bir süreç içerisinde olan ve fazlasıyla organize olmuş davranışların, inançların ve duyguların bir eğilimi” anlamında da alan yazına yansımıştır (Cüceloğlu, 1996). Bunlara ek olarak davranış ve inançların tutumları belirleyen temel kavramlar olduğu da kabul edilmektedir (Köstereliogğlu, 2013).

1.1. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın temel amacı örgün eğitime devam eden ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının ölçülebilmesi için likert tipi bir ölçek geliştirmektir. Toplumlar için eğitim seviyelerinin gelişmesi ve ilerlemesine yönelik, öğrencilerin derslere karşı olumlu tutumlar geliştirmesi büyük önem arz etmektedir. Bu sebeple bireylerin diğer disiplinlerde olduğu gibi matematik dersine yönelik tutumlarının da ölçülebilir derecede olması gerekmektedir. Bu

araştırma ile aynı zamanda eğitimcilere ve alan yazına katkı sağlanması da amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim-öğretim kurumlarından beklenen temel amaç öğrencileri güncel gelişmeler doğrultusunda toplum ihtiyaçlarına göre yetiştirmelerini sağlamaktır. Eğitim-öğretim kurumlarının temel görevi öğrencileri daha ileri seviyelere taşımaktır. Bu sebeple kurumlarda gerçekleştirilecek olan eğitim-öğretim sürecinin nitelikli olması, öğrencilerin öğrenmeye dair tutumlarının olumlu bir şekilde oluşturulması ve öğrenmeye istekli bireyler olması ile ilişkilidir. Dolayısı ile öğrencilerin disiplinlere ilişkin tutumlarının ölçülmesi ve belirlenmesi de büyük önem taşımaktadır. Mevcut araştırmada da matematik dersinde kullanılabilecek bir tutum ölçeği geliştirildiği için çalışma bu yönden önem taşımaktadır.

2. Yöntem

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarını belirlemek için geliştirilmeye çalışılan bu araştırmada nicel araştırma türlerinden betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Herhangi bir durumu var olduğu hali ile açıklamayı amaçlayan model betimsel tarama modelini temsil eder (Karasar, 2013). Bu ölçek geliştirme çalışması ortaokul düzeyinde eğitim almakta olan öğrencilerin matematik dersine dair tutumlarının ortaya çıkarılmasını amaçladığı için betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Bu bağlamda, çalışma süreci baştan sona sırası ile alan yazın taraması, öğrenciler ile yapılan görüşmeler, madde havuzunun oluşturulması, ilgili alan uzmanlarından görüşler toplama, pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi, yapı geçerliliğinin sağlanması ve son olarak ise güvenirliğin sağlanması aşamaları gerçekleştirilerek yürütülmüştür.

2.1. Araştırma Evreni ve Örneklem

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ölçeği taslak formu Ankara, Antalya, Tokat ve Sivas illeri bünyesinde faaliyetlerini sürdüren ve milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak eğitim öğretim süreçlerini sürdüren genel ortaokullar ile imam hatip ortaokullarında öğrenim gören toplam 300 öğrenciye uygulanmıştır. Örneklem yöntemi olarak kolay ulaşılabilir örneklem türü kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için, açımlayıcı faktör analizinden

farklı olan 167 ortaokul öğrencisine ölçek uygulanmıştır. Ölçek geliştirme süreçleri için örneklem büyüklükleri ile ilgili olarak alan yazında farklı görüşler vardır. Örneğin Tavşancıl (2014) yapmış olduğu bir çalışmada, ölçekte bulunan madde sayısının on katı olabileceğini belirtirken, diğer tarafta Tabachnick ve Fidel (2007) madde sayısının beş katının uygun bir örneklem sayısı olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, alan yazında ölçek geliştirme süreçlerinde örneklem sayısı olarak 300 katılımcının yeterli, 1000 katılımcının ise mükemmel bir sayı olduğu da belirtilmiştir (Child,2006). Bu çalışmada da uygulamalar için katılımcı olan örneklem sayısı, madde sayısının 10 katından fazla olduğu için, mükemmel bir değeri gösterdiği söylenebilir.

2.2. Ölçek Madde Havuzunun Oluşturulması

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesinde betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Madde havuzunun oluşturulması için literatür taraması yapılmış ve Ankara ili Etimesgut ilçesi Şair Zihni Ortaokulu'nda öğrenimine devam eden 15 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Görüşmede öğrencilere matematik dersinin kendisinde uyandırdığı duygular hakkında sorular sorulmuştur. Literatür taraması ve öğrenci görüşmeleri sonucunda 22 maddeden oluşan madde havuzu matematik alan uzmanlarına, ölçme ve değerlendirme uzmanlarına, program geliştirme uzmanlarına ve dil uzmanlarına inceletilmiştir. İncelemeler sonucu 2 madde, madde havuzundan çıkarılmış, 14 madde de revize edilmiştir. Tutum maddelerine verilecek cevaplar 5'li likert tipi dereceleme ölçeği şeklinde hazırlanmıştır. Dereceleme "Kesinlikle Katılmıyorum"(1), "Katılmıyorum"(2), "Kararsızım" (3), "Katılıyorum" (4) ve "Kesinlikle Katılıyorum"(5) şeklindedir. Ölçek için AFA öncesi toplam 20 madde ile analize girilmiştir. Bunlardan 5 tanesi ters maddedir.

2.3. Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışma kapsamında, görünüş geçerliliği ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ölçeğinin madde havuzundaki sorular 15 öğrencinin bulunduğu ön çalışma grubuna inceletilerek ve değerlendirtilerek sağlanmıştır. Bu çalışma grubuna ortaokul kademesindeki her sınıf seviyesinden öğrenci bulunmasına dikkat edilmiştir. Öğrenciler ölçek maddeleri okumuşlar, maddelerin seviyelerine uygun olup olmadığını, anlatım bozukluklarını ve farklı anlaşılmalara sebep olabilecek anlamsal çelişki durumlarını araştırmacılara belirtmişlerdir.

Matematik alan uzmanları, ölçme ve değerlendirme uzmanları, program geliştirme uzmanları ve dil uzmanlarına madde havuzu içerisindeki ifadeler inceletilmiştir. Birbirlerinden bağımlı olmayan değerlendirmelerin sonucu olarak sorularda saptanan ifadesel hatalar tekrardan düzenlenmiştir. Sonuç olarak ise ölçek içerisindeki 20 maddenin uygulanabilir olduğu ortaya çıkmıştır.

Ölçek, analizleri gerçekleştirmek üzere Ankara, Antalya, Tokat ve Sivas illerinde öğrenim hayatına devam eden 300 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen verilerinin analizi için SPSS 26.0 programı kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin uygunluğunu değerlendirmek için, «KMO» (Kaiser-Meyer-Olkin) ve "Bartlett Küresellik» testleri yapılmıştır. Tavşancıl'a göre (2014) Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testinin, faktör analizinde örneklemden elde edilen verilerin yeterliğini tespit etmek için yapılması gerekir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği için toplanan verilere temel bileşen analizi yöntemi ile Direct Oblimin döndürme tekniği kullanılarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçme aracının güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Güvenilirlik katsayısı olarak Cronbach Alpha (α) değeri kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada elde edilen yapıya ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular

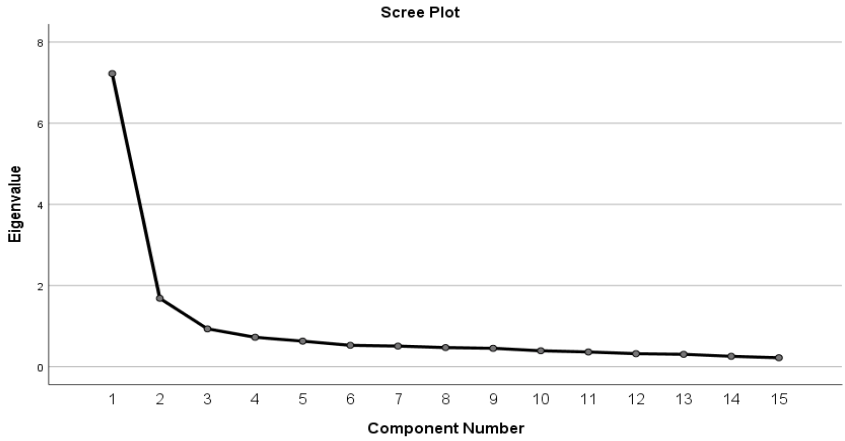
3.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirmeden önce verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. Yapılan analizin sonucu Tablo 1`de gösterilmiştir. KMO testinde hesaplanan değerinin 1'e yaklaşması mükemmel değer; 0,5'in altında olması kabul edilemez değerdir. 0,6'nın üzerinde olması ve Barlett testinin anlamlı çıkması da ölçekteki verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk,2002). Araştırmada ölçeği KMO değeri 0,937 olarak hesaplanmış ve Barlett testi anlamlı bulunmuştur. İncelenen bu değerler faktör analizinin yapılabileceğini göstermiştir.

Tablo 1. Ölçek İle İlgili KMO-Bartlett Testi Sonucu

KMO Test Katsayısı	0,937	
Bartlett Test Katsayısı	*Ki-Kare*	3308,643
	Serbestlik Derecesi	190
	Anlamlılık	,000

Faktör analizinde ilk aşama olarak boyut sayısı belirlenmiştir. Boyut sayısı belirlemek için boyut sınırlaması yapılmadan ortaya çıkan Scree-Plot grafiği Şekil 1'de gösterilmiştir



Şekil 1. Scree-Plot Grafiği

Özdeğeri 1'den büyük olan 2 faktör bulunmuş ve varyansın % 56,324'ünü açıklamıştır. Faktörlerin özdeğerleri ve açıkladıkları varyans oranları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Faktörlerin Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyanslar

Faktör	**Faktör** Özdeğerleri	**Açıklanan Varyas**	**Yığılmalı Varyans**
1	7,306	45,666	45,666
2	1,705	10,659	56,324

Faktörlerdeki maddelerin yükleri incelendiğinde, birden fazla faktörlerde analiz sonucu ortaya çıkan yük değerleri içerisinde bulunan 0,20'den daha az fark bulunan maddeler, 30'un altında faktör yükü bulunan maddeler ve hiçbir faktöre yük vermeyen maddeler (2, 3 , 6, 16 ve 19) ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2018). Bu maddeler çıkarıldıktan sonra 1. boyutta 11, 2. boyutta 4 madde bulunmuştur. Ölçeğin faktör yük değerleri ise ,532 ile ,839 arasında değişmiştir. 1. boyut toplam varyansın % 48,151'ini, 2. boyut % 11,223'ünü açıklamak üzere 2 boyut toplam varyansın % 59,373'ünü açıklamıştır. Ölçeğin maddelerinin alt faktörlere göre dağılımları ile faktör yükleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Ölçekteki Maddelerin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör_1	Faktör_2
Madde_15	,839	
Madde_8	,816	
Madde_13	,807	
Madde_18	,796	
Madde_12	,759	
Madde_7	,754	
Madde_10	,750	
Madde_20	,737	
Madde_14	,691	
Madde_1	,535	
Madde_11	,532	
Madde_5		,823
Madde_9		,813
Madde_4		,741
Madde_17		,642

Altta verilen Tablo 4'te görüldüğü gibi 4'ü olumsuz 11'i olumlu toplam 15 madde ve 2 faktörden oluşan ölçekte 1. faktör 11 maddeden (1, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20), 2. faktör 4 maddeden (4, 5, 9, 17) oluşmuştur. Tabloda ters maddeler altı çizili olarak gösterilmiştir. Her bir boyutta yer alan maddeler incelenerek isimlendirilmiştir. 1. alt boyut "Matematik Dersine Katılım", 2. alt boyut "Matematik Dersinin Etkileri" olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 4. Faktör Analizi Sonucu Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlarda Yük Alan Maddeler

Faktör	Madde Sayısı	Madde Numaraları
Matematik Dersine Katılım	11	1, 7, <u>8</u>, <u>10</u>, 11, 12, <u>13</u>, 14, <u>15</u>, 18, 20
Matematik Dersinin Etkileri	4	4, 5, 9, 17

Madde analizi için elde edilen ölçeğin ölçek toplam puanına göre % 27`lik alt grup ve üst grup arasında bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Uygulanan t-testi sonuçları Tablo 5`te gösterilmiştir. Analiz sonucuna göre bütün maddeler için üst % 27'lik gruba ait madde puan ortalamalarının alt % 27'lik gruba ait madde puan ortalamalarından anlamlı ($p < ,001$) olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tablo 5`e göre t-testi değerleri 6,673 – 16,797 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddeler bu sonuca göre farklı tutuma sahip katılımcıları anlamlı bir şekilde ayırt edebilmektedir.

Tablo 5. Ölçek Maddelerine İlişkin Analiz Sonuçları ve AFA Sonrası Ölçek Maddelerine Verilen Yeni Numaralar

AFA (Eski Soru No)	DFA (Yeni Soru No)	Faktörler		Faktör Ortak Varyansı	Madde-Toplam Korelasyonu	t (Alt %27-Üst %27)
		Matematik Dersine Katılım	Matematik Dersinin Etkileri			
Madde_15	Madde_1	0,839		0,619	0,716	13,307
Madde_13	Madde_2	0,816		0,564	0,674	13,671
Madde_8	Madde_3	0,807		0,644	0,759	11,773
Madde_18	Madde_4	0,796		0,732	0,836	14,021
Madde_12	Madde_5	0,759		0,638	0,774	12,24
Madde_7	Madde_6	0,754		0,556	0,703	11,178
Madde_10	Madde_7	0,750		0,529	0,693	12,643
Madde_20	Madde_8	0,737		0,687	0,819	16,797
Madde_14	Madde_9	0,691		0,618	0,774	12,398
Madde_1	Madde_10	0,535		0,488	0,694	12,864
Madde_11	Madde_11	0,532		0,447	0,671	12,936
Madde_5	Madde_12		0,823	0,627	0,493	6,673
Madde_9	Madde_13		0,813	0,690	0,585	8,817
Madde_4	Madde_14		0,741	0,620	0,582	7,373
Madde_17	Madde_15		0,642	0,448	0,509	7,642

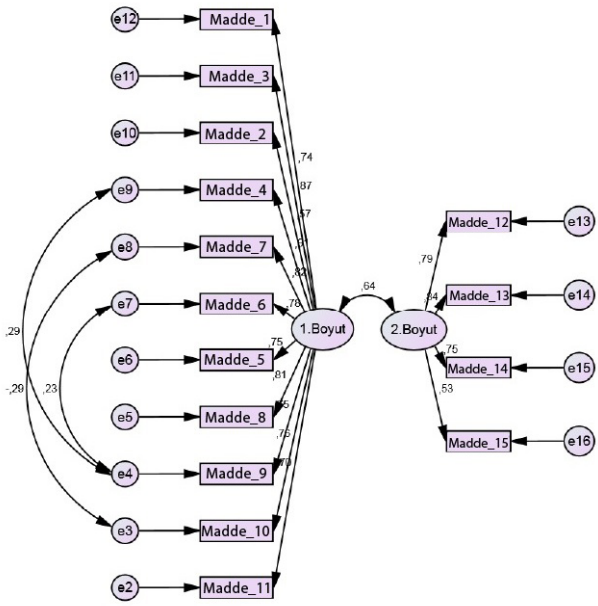
Açımlayıcı faktör analizi süreçlerinin tamamlanmasının ardından ölçme aracının güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Güvenilirlik katsayısı olarak Cronbach Alpha (α) değeri kullanılmıştır. 1. boyut için Cronbach Alpha (α) değeri .923 ile yüksek güvenilir, 2. boyut için Cronbach Alpha (α) değeri .766 ile oldukça güvenilir ve tüm test için Cronbach Alpha (α) değeri ise .920 ile yüksek güvenilir çıkmıştır. Güvenilirlik katsayısının 0,70 veya daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2018).

3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ölçeğinin iki alt yapısını ölçen bu ölçeğin, gizil yapıları ölçülebilirliğinin saptanması için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Betimleyici faktör analiziyle ortaya konan yapının başka bir örneklemdeki geçerliği doğrulayıcı faktör analizi yapılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 167 kişilik yeni bir örnekleme ölçeğimiz uygulanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi AMOS programı kullanılarak yapılmıştır. İlgili analiz doğrultusunda; $\chi 2/df$ (Chi-Square/Degree of Freedom), RMSEA

(Root Mean Square Error of Approximation), NFI (Normed Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), GFI (Goodness of Fit Index) ve SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) değerleri ele alınmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diyagramı Şekil 2`de gösterilmiştir.



Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Bu bağlamda, 15 madde ve bu 15 maddenin oluşturduğu iki faktörden ortaya çıkan ölçeğin yapısına ilişkin uygulanan DFA sonucunda, model üstünde modifikasyon işlemi gerçekleştirmeden elde edilen sonuçlar şöyledir: [χ2/df=1,903 (p=.000); RMSEA= 0.074; NFI= 0.903; CFI= 0.951; AGFI=0,845; GFI= 0,885; SRMR= 0,061].

DFA analizleri sonucu olarak önerilmiş olan modifikasyonlara göre ortaya çıkan analizlerin sonucu olarak hesaplanan uyum indeks değerleri [χ2/df= 1,657, SRMR = 0,059, GFI = 0,901, AGFI = 0,862, RMSEA = 0,063 ve CFI = 0,966] şeklindedir. Uyum indekslerine göre χ2/df uyum değeri 1,657'dir. Kline`a (2005), küçük örneklemler ile ilgili olarak ilgili değerin 2,5 ve altında seyretmesi mükemmel bir uyuma işaret etmektedir. Bu sebeple analizler sonucunda elde edilen χ2/df değeri alan yazında belirtilen değerlere istinaden mükemmel uyuma sahiptir. Çalışmada SRMR'ye ait olan indeks değeri hesaplaması, 0,059'dir. Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller (2003) bu

değerin modeller açısından kabul edilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Analizler sonucunda elde edilen GFI ve AGFI değerleri sırasıyla 0,901 ve 0,862'dir. Alan yazında bu değerlerin 0,90 ya da daha yüksek bir değere sahip olması modelin uyum açısından uygunluk göstermiş olduğunu kanıtlar (Schumacker & Lomax, 2010). GFI değeri kabul edilebilir aralıkta olmasına karşın AGFI değeri kabul edilebilir aralıktan düşük çıkmıştır. Ancak AGFI indeks değerleri 0,90 sınırına yakın çıkmış olması, modelin bu indeks açısından nispeten iyi bir uyum değeri göstermiş olduğunu kanıtlamaktadır. Analizler sonucunda ortaya çıkan bir diğer değer olan RMSEA 0,063 olarak ortaya çıkmıştır. Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller`e (2003) göre bu değer modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu görülmektedir. CFI değeri 0,966 olarak hesaplanmıştır. Sümer`e (2000; Akt. Çokluk vd., 2016) göre bu değerin 0,90 ve daha büyük olması modelin iyi uyum gösterdiğini belirtir. Modelin uyum indeksleri Tablo 6'da gösterilmiştir. Ayrıca açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen kalan 15 maddenin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda oluşan 15 maddelik ölçeğin nihai hali Ek 1'de verilmiştir.

Tablo 6. Modelin Uyum İndeks Değerleri

İndeks İsmi	**Değer**	**Normal Değer**	**Kabul Edilebilir Değer**
GFI	0,901	>0.95	>0.90
AGFI	0,862	>0.95	>0.90
CFI	0,966	>0.95	>0.90
RMSEA	0,063	<0.05	<0.08
SRMR	0,059	<0.05	<0.08
X^2/sd	1,657	<2	<5

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematik dersi ile ilgili tutumlarını ölçmek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler üzerinde geçerlilik için AFA ve DFA işlemleri yürütülmüş, güvenirlik çalışması için ise Cronbach Alpha (α) katsayısı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, on beş maddeden oluşan toplam varyansın % 59'unu açıklayan, iki faktörlü bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeği oluşturan faktörlere, içerdikleri maddelerin içerikleri ile uyumlu olacak şekilde birinci faktöre "Matematik Dersine Katılım", ikinci faktöre ise "Matematik Dersinin Etkileri" isimleri verilmiştir. Ölçekte bulunan olumlu madde sayısı 11, olumsuz madde sayısı 4`tür. Scherer, Wiebe, Luther

ve Adams`a (1988; Akt. Tavşancıl, 2014) göre sosyal bilimler alanlarında çok faktörlü olarak hesaplanan ölçek yapılarında, açıklanan varyansın % 40 ve % 60 arasında bir yer bulması, yeterli bir oran olarak kabul edilir. Bu durumlara göre, mevcut ölçek geliştirme çalışmasındaki referans değerlerine bakıldığında, açıklanan varyansın yeterli bir düzeyde seyrettiği görülmektedir.

Araştırmada, alan yazın taraması ve on beş öğrenciyle yapılmış görüşmeler sonucu oluşturulan ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ölçeği 22 maddeden oluşan taslak formu, uzmanlardan alınan görüşler ve ön deneme uygulamaları sonucunda 20 maddelik bir nihai form olarak oluşmuştur. Ölçek; Ankara, Antalya, Tokat ve Sivas illerinde öğrenim hayatına devam eden 300 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinde direct oblimin döndürme yönteminin kullanıldığı betimleyici faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları öngörülen iki boyutlu yapının, maddeler arası ilişkileri açıklamakta yeterli olduğunu göstermiştir. 167 kişilik farklı bir örnekleme yapılan doğrulayıcı faktör analizinin sonucunda da yapının kabul edilebilir düzeyde geçerlik katsayılarına sahip oldukları görülmüştür.

Ölçümlerin güvenirlikleri Cronbach Alpha (α) katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Yapılan bu analizlerde elde edilen katsayılar ,766 ile ,923 arasında değişmiştir. Literatürde güvenirlik katsayısının olması gereken değerin ne olduğu araştırıldığında, bu değerin kullanımına bağlı olmakla birlikte 70 düzeyinde güvenirliğe sahip olan araçların güvenilir olacağı ifade edilmektedir (Nunnally ve Berstein, 1994). Bu nedenle öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

Alan yazında matematik dersine ve farklı disiplinlere yönelik de birçok ölçek geliştirme çalışması mevcuttur. Örneğin, Duatepe ve Çilesiz (1999) tarafından üniversite öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarını saptayabilmek amacı ile bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek üniversite düzeyinde 1. sınıfta öğrenim gören 230 kişiye uygulanmıştır. Çalışma sonucunda tutum ile ilgili farklı boyutlar içeren ve analizler sonucunda dört boyutlu olan bir ölçek ortaya çıkmıştır. Boyutların ise öğrencilerin matematiğe karşı ilgi, sevgi ve zevkleri, güven ve korkuları, günlük ve mesleki hayattaki önemleri ile ilgili olduğu saptanmıştır.

Aynı şekilde farklı bir çalışmada, eğitim fakülteleri içerisinde matematik eğitimi derslerinde kullanılabilecek bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek 450 öğrenciye uygulanmıştır. Analizler sonucunda ölçek maddeleri tek boyutta toplanmıştır ve ilgili araştırmacılar da matematik dersine yönelik geliştirilen

bu ölçeğin, tüm eğitmenler tarafından kullanılmasının faydalı olacağını önermişlerdir (Türker ve Turanlı, 2008).

İlgili araştırma ile paralel bir şekilde, farklı bir çalışmada, ilköğretim matematik dersine yönelik üniversite öğrencilerinin matematik dersi ve öğretimine dair tutumlarının belirlenebilmesi amacı ile bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek 286 kişilik bir örneklem yardımı ile edilmiş olan veriler üzerinden, 3 boyutlu olarak gelişmiştir. İlgili boyutlar ise matematik öğretimini sevme, matematik öğretimine değer verme ve matematik öğrenimini önemseme olarak adlandırılmıştır (Demir ve Çetin, 2012).

Farklı bir ölçek geliştirme çalışmasında, üniversite öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarını ölçme amaçlı tutum ölçeği geliştirilmiştir. 38 maddelik taslak ölçek 523 katılımcıya uygulanmıştır. Nihai ölçek olarak ise 24 maddeyi içeren 4 boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. İlgili boyutlar ise ilgi, özgüven, önemlilik ve kullanışlılık olarak adlandırılmıştır (Karagöz, Bardakçı, Demir vd., 2016).

Özer (2015) tarafından geliştirilen ve geliştirilme süreci içerisinde 297 ilköğretim öğrencisine uygulanan test, madde analizleri sonucunda 47 maddelik bir nihai forma dönüşmüştür. Matematik dersine yönelik olarak geliştirilen tutum ölçeğinin üç boyutlu bir yapı gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. İlgili boyutlar ise olumlu tutum, olumsuz tutum ve değer verme olarak adlandırılmıştır.

Aktaş ve Aktaş (2013) tarafından lise öğrencilerine yönelik geometri dersi içerisindeki tutumlarının ölçülebilmesine yönelik kullanılabilecek bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda, 24 maddelik bir nihai ölçek oluşmuştur. İlgili ölçeğin dört boyutlu bir yapı gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. İlgili boyutlar ise kendini yeterli görme ve geometriden hoşlanma, geometrik kavramları ilişkilendirme, geometri gerçek yaşam ilişkisi, geometri dersinin öğretim programındaki yeri olarak adlandırılmıştır.

İpekel ve Şahin (2019), farklı araştırmacılar tarafından da gerçekleştirilecek olan geçerlik ve güvenirlik analizlerinin doğru anlamda yapılmasının hazırlanacak olan ölçeklerin kalitesini artıracağını belirtmişlerdir. Tüm üniversitelerin eğitim fakültelerinin örtük müfredatı farklı olabileceği için bu tür araştırmaların farklı üniversitelerde farklı araştırmacılar tarafından yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmalar yaygınlaştıkça İpekel ve Şahin (2019) tarafından örtük müfredatlar için geliştirilen ölçek gibi, mevcut araştırmadaki matematik dersine yönelik tutumu ölçen ya da farklı disiplinler bazında farklı unsurları ölçen ölçeklerin geliştirilmesi de alan yazın ve eğitim bilimleri açısından önem arz etmektedir.

İlgili araştırmanın içeriğindeki gibi tutumların ölçülmesine dair benzer çalışmalar yürütüldüğünde, çalışmaların farklı ülkelerde de öğrenim gören öğrenciler arasında yapılması anlayışına rehberlik etmesi amacıyla, kültürler ve farklı yaş grupları için de kullanılabilir (Şahin, Yeşiltepe, Ellez vd., 2023).

Sonuç olarak, 15 maddeden oluşan ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ölçeği, örgün eğitime devam eden ortaokul öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılabilir. Ölçekten alınan düşük puan öğrencilerin matematik dersine yönelik olumsuz tutuma sahip olduğunu, yüksek puan öğrencilerin matematik dersine yönelik olumlu tutuma sahip olduğunu ifade etmektedir. Ortaokulda çalışan psikolojik danışmanlar öğrencilerin matematik dersi ile ilgili sergilemiş oldukları olumlu ya da olumsuz olan tutumları tespit edip, olumsuz tutuma sahip öğrencilerin tutumlarını olumluya çevirebilmek için; olumlu tutuma sahip öğrencilerin de var olan tutumlarını sürdürülebilirliği yönünde faaliyet gerçekleştirmek için kullanabilirler.

Ölçeğin güvenirlik tespitinde Cronbach Alpha (α) katsayısı; geçerliğinin tespitinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri, farklı geçerlik ve güvenirlik yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Aktaş, M. C. ve Aktaş, D. Y. (2013). Geometriye Yönelik Güncel Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Necatibey* Eğitim Fakültesi Elektronik F*en ve Matematik Eğitimi Dergisi*,7(2) , 225-247.

Aydın, B. ve Peker, M. (2003). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Sertifika Programında Okutulan Matematik Öğretim Dersine Yönelik Tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(*1*), 21–30.

Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*, England, Avon: Multilingual Matters.

Buluç, B.(2012). "Eğitim Bilimleri Enstitülerinde Yaşanan Sorunlar ve Yeniden Yapılandırma İhtiyacı", *Eğitime Bakış Dergisi*, 8(23), 135-139.

Büyüköztürk. Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum.* Ankara: Pegem Akademi.

Child, D. (2006). *The Essentials of Factor Analysis*. 3rd edt. New York: Continuum.

Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve davranışı- psikolojinin temel kavramları.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çokluk,Ö., Şekercioğlu,G. & Büyüköztürk,Ş. (2010). *Multivariate statistics for social sciences*: SPSS and LISREL practices. Pegem Academy.

Demir, G.C. ve Çetin,Ş. (2012). Matematik Öğretimi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 29, s.59-65.

Duatepe, A. ve Çilesiz,Ş. (1999). Matematik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 16-17*, 45- 52.

Gelişli, Y. (2015). Uzaktan Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları: Tarihçe ve Gelişim. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi.* 4(3),313-321.

İpekel, İ. ve Şahin, H. (2019). Hidden Currıculum Scale in Teacher Education: A Scale Development Study. *European Journal of Education Studies,*6(4),323-338.

Karagöz, Y., Bardakçı, S., Demir, B., Arslan, R. ve Yemez, İ. (2018). İİBF Öğrencilerine Yönelik Matematik Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(12), 39-55.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. 2nd Edition, Guilford Press, New York.

Köstereliogğlu, İ. (2013). Engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi.*

Lett, J. (1977). ‘’Assessing Attudinal Outcomes’’, (Ed. Philips, J. İçinde), *The Language Connection: From Classroom to The World*, Skokie, III.,267-302.

Nunnally, J. C. ve Berstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory. McCraw-Hill*, Inc. New York.

Öcalan, T. (2004). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*. Adana: Yeryüzü.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özer, Ö. (2015). Matematik Dersi Tutum Ölçeği. *VI. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi* içinde (s.296-306). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Scherer, R. F., Wiebe, F. A., Luther, D. C., & Adams, J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the Ways of Coping Questionnaire. *Psychological Reports, 62*(3), 763–770.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research, 8*(2), 23–74.

Shaw, M. L. ve Wright, J. (1967). *Scales for the Measurement of Attitudes*, MacGraw Hill, Toronto.

Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.

Sümer, N. (2000). *Yapisal Esitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Ornek Uygulamalar*. Türk Psikoloji Yazilari, 3, 49-73.

Şahin, H., Yesiltepe, G.M., Ellez, A.M., Eraslan, M., Karatas, S., & Özçetin, S.(2023). The Scale of Attitudes toward the Information Technologies and Software Course: A Scale Development Study. *Sustainability.* 15 (4074), 1-19.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn & Bacon/Pearson Education.

Tan Ş. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tekindal, S. ve Tekindal, B. (2009). Eğitimde yaratıcılığı ölçme. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 106-121.

Türker, K.N. ve Turanlı, Nejla. (2008). Matematik Eğitimi Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 28, Sayı 3, 17-29.

Sarıtaş, T. ve Yıldız, Ö. (2015). *Eğitimde Oyunlaştırma ve Ters-Yüz Sınıflar*. Akademik Bilişim.

Araştırma örneklemine uygulanan **"Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Matematik Dersi Tutum Ölçeği"** nin nihai hali EK 1'de sunulmuştur.

EK-1

MADDE NO	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK MATEMATİK DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ	KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KISMEN KATILIYORUM	KATILIYORUM
1	Matematik dersinde sorulara cevap vermek zorunda olmayı sevmem.					
2	Matematik dersi sınavlarına girmeyi sevmem.					
3	Matematik dersleri bana anlamsız gelir.					
4	Matematik dersine girmekten hoşlanırım.					
5	Matematik dersi esnasında etkinliklere katılmaktan mutlu olurum.					
6	Matematik dersinde yeni bir konu öğrenmekten hoşlanırım.					
7	Dersi geçebilmek için sadece matematik çalışırım.					
8	Matematik dersinde diğer derslere göre kendimi daha iyi hissederim.					
9	Matematik dersinde yeni şeyler öğrenmeye merak duyarım.					
10	Matematik dersinde öğrendiklerimi günlük hayatta kullanabileceğimi düşünürüm.					
11	Matematik dersi için ödev hazırlarken araştırma yapmaktan hoşlanırım.					
12	Matematik dersinde öğrendiklerim kariyer yapabilmem için önemlidir.					
13	Matematik dersi almasam da bir iş sahibi olabilirim.					
14	Matematik dersinde başarılı olmam geleceğim için önem taşır.					
15	Benim için matematik dersi diğer derslere göre daha önemlidir.					

BÖLÜM IV

PSİKOTERAPİ İLE NÖROPLASTİSİTE ELDE EDİLEBİLİR

Neuroplasticity Can Be Gained with Psychotherapy

Özkan EDİŞ

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
x-xample@hotmail.com
ORCID: 0000 0002 5871 233X

1. Giriş

"Sırf Açıklayacak Bir Mekanizma Düşünemiyorsunuz Diye, Bir Fikri Sıra Dışı Sayıp Reddetmemelisiniz." (Ramachandran ve Blakeslee, 2019).

İnsan zihninin neleri başarmış olduğunu anlamak için sıra dışı yaşamlara dikkat etmemiz gerektiği noktasında hemfikir olduğumuz söylenebilir. İnsan zihninin sınırlarını asla öğrenemeyeceğimiz, çünkü bunun kendi dokunuş ve tasarımımıza bağlı olduğunu söylersek ne düşünürsünüz? Sosyal bilimlerin elimizdeki en yapıcı yollardan birisi olduğunu göz önüne aldığımızda insana yardım ve destek noktasında psikoterapilerin zihin temelli çalışmasını sağlayabilir miyiz? *"...gelecek yüzyılın ilk yarısı bana göre, nörolojinin ve zihin-beden tıbbının altın çağı olarak hatırlanacak."* (Ramachandran ve Blakeslee, 2019:279). Diyen yazarlar haklı olabilirler mi? Neden olmasın bunun için bütün ruh sağlığı uzmanları olarak, gerekli yeniliğe açık olup çalışmaya sağlamlıkla devam edebilirsek neden olmasın.

Son yıllarda yapay zekanın her yere nüfuz etmeye çalıştığının farkındayız ve sosyal bilimler alanına da dâhil olabileceği şeklinde çalışmalar yapılmaktadır (Sheetal, Feng ve Savani, 2020).

Ancak şunu söyleyebiliriz ki; insanların doğuştan hakkı olan konuşup anlamak, sağduyuya başvurmak, sıcakkanlı ve samimi davranmak, çocukları eğitmek ve başkalarının niyetlerini fark etmek gibi yetenekler, hayatımız boyunca hiçbir makinenin taklit edemeyeceği kabiliyetlerdir (Pinker, 2018: 241-242).

Peki, bütün bu kabiliyetlerimizi en etkili olarak nerede kullanabiliriz? – Psikoterapide.

Psikoterapi, danışanın/hastanın var olan sorunlarını gidermek, değiştirmek ve geriletmek, davranışın bozuk yönlerini değiştirmek, bireyin kişiliğini gelişim dönemi ve yaşına uygun bir şekilde gelişmesine yardımcı olma noktasında, uzman bir kişiyle psikolojik olarak ve de özellikle duygusal alanda sürdürülen profesyonel bir tedavidir (Tangör, 1997).

Psikoterapide elde edilen klinik iyileşmenin beyin üzerinde yansımalarına dair henüz kaydedilebilir veriler elde edilmemekle birlikte, araştırmalar nöroplastisitenin, beynin yeniden yapılandırılması değişikliğine, dair bulgular üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Güncel bilgilerimize göre beynin büyümesi ve farklılaşması sadece genetik olarak değil, aynı zamanda çevrenin sürekli olarak etkileşimiyle belirlenmektedir. Beynin bu yapılanması erken çocukluk döneminde sona ermemektedir. Güncel olarak kanıtlandığı üzere, yetişkin hipokampusu da dâhil olmak üzere kortikal ağların yaşam boyunca yeniden yapılandırıldığı görülmektedir (Erbay ve Ünal, 2017).

Bu yeniden yapılandırma durumları beynin birçok yönünün çözülemeyen bir organ olarak kalmasına ya da kazanılan yeni davranış ve düşüncelerin beyni yeniden yapılandırdığı için onu kesin hatları ile çözülmesi karmakarışık bir organ olarak kalmasına sebebiyet vermiş olabileceğini düşündürmüştür. Erişkin beyninin sadece değişme kapasitesine sahip olmakla yetinmeyip yaptığımız her şeye dönüt olarak deneyimlediği her türlü şeyle hayat boyu bu değişimini sürdürmektedir (Costandi, 2017: 14-15).

Standford üniversitesinden Eric Knudsen'in çalışmalarına göre birey odaklanabildiği sürece yetişkin beyni en az çocuk beyni kadar yenilenmeye ve değişmeye açık olduğunu göstermektedir (Huberman, 2020). Bu odaklanma sürecini kendi başına başarmaya çalışan bireyin bunun yerine empati yeteneği yüksek bir uzmanla (Ruh sağlığı uzmanları) odaklanmaya çalışması ve uzmanın gözetim ve müdahalesinde olması bireyin beyninin yenilenmeye açık olmasında ve nöroplastisite kapasitesinde hızlandırıcı bir etki yapacağı düşünülmektedir.

Ayrıca psikoterapi tedavileri, bireylerin kendi içlerine doğru yaptıkları yeni keşifleri ve bu keşiflerden kendilerine rahatsızlık veren veya sorun yaratan davranış ve düşüncelerini değiştirmek istemeleri noktasında büyük bir rol oynadığı göz önüne alındığında danışana verilen telkinler aracılığı ile yeni davranış veya duygu değişikliklerinden yeni bir nöroplastisite elde edilebileceği düşünülebilir.

Yapılacak müdahalelerin kararlı bir şekilde bireye tesir edebilmesi açısından özellikle bilinç dışı duygusal motivasyonlar ve eğilimlerin sorumlusu olan subkortikal-limbik sistemdeki sinir ağlarında yeniden yapılanmayı sağlaması gerekmektedir (Erbay ve Ünal, 2017). Bu bilinçdışı duygusal motivasyon ve tutumların bireye keşfedilmesine yardım edilmesi veya kazandırılması noktasında devreye günümüzün en popülerliğini koruyan kavramlarından biri olan Psikoterapi girmektedir.

Beyin nöronlarının çalışma şekli bir zincirin her bir halkasının iletkenliğine benzediği söylenebilir. Terapistlerin çalışma şekli ise danışanlarının söyledikleri anahtar kelimeleri bu zincirin her bir halkası gibi görmektir. Bu da bize bireyin nasıl bir iletişim tarzının olduğunu söyler. Bütün bu zincir ağına ise nöroplastik değişime yol açacak basamaklar diyebiliriz.

Kazandırılacak nöroplastisite sürecinde, çeşitli faktörler (yaş, gelişim dönemi, terapinin kapsamı ve terapinin geleceği vb.) göz önüne alındığında en etkili psikoterapilerin; psikodinamik terapiler, Bilişsel davranışçı terapiler ve psikodrama başlıkları şeklinde ele alınmıştır.

Bu psikoterapilerin temel müdahale olarak kullanılmasının yanı sıra ortak destekleyici dediğim ve bütün terapilerde etkili olabileceğini düşündüğüm; müzik ve logoterapi başlıklarına da yer verilmiştir.

Bu yazıda: Psikoterapilerin bireye sağlamış oldukları klinik iyileşmelerin son yıllarda nörobilim ışığında gelişme gösteren nöroplastisite olarak adlandırılan, beynin kendi kendini onarma, değiştirme ve yeniden yapılandırma kavramı üzerinde olumlu yönde katkı sunacağı düşünülmüştür. Psikoterapi aracılığıyla bireye kazandırılacak nöroplastisitenin, çeşitli problem durumları ve psikolojik sorunların ortadan kaldırılabileceğini düşündürmektedir.

1.1. Psikoterapiler

Psikoterapi ile nöroplastisite arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak adına bu bölümde nöroplastisite kazandırmaya yönelik etkili olabilecek bazı psikoterapiler açıklanmıştır. Bunlar;

1.1.1. Psikodinamik Terapiler

"Bir Gün Geriye Dönüp Geçmişe Baktığınızda, Mücadelelerle Geçen Yılların Hayatınızın En Güzel Yılları Olduğunu Fark Edeceksiniz".
Sigmund Freud

Birey, bebeklik ve çocukluk dönemlerinde yaşantılarını yalnızca öznel algısı ile deneyimlemektedir ve bu deneyimlerin etkileri karşısında yetişkin bireylere göre daha savunmasızdır. Bundan dolayı olacak ki Psikodinamik Kuramcılar, bebeklik ve çocukluk döneminin yetişkinlik evresinde belirleyici etkisinin olduğunu savunur. Yaşanmışlıkların yaşanacakları etkileyebileceği durumu en etkili olarak psikodinamik terapilerle çözümlenebilir. Birey, bu terapi ile değişikliklere uyum sağlayabilir, kendisini rahatsız eden davranışlarından kurtulabilir ve geçmiş şartlanmaları aşabilir (Kılınç, 2019).

Mark Wolynn, "*Seninle Başlamadı*" isimli kitabında klasik psikoterapinin, ilaçların vb. müdahalelerin uzun zamandır gizemini anlayamadığı travma vb. zorlukların ortadan kaldırmasında etkileyici bir yaklaşım sunmaktadır. Yazarın *Çekirdek Dil Yaklaşımı* dediği (Çözümlenmemiş bir travmanın kaynağına gitmek üzere ipuçları sağlayan en derin korkularımızı yansıtan kişiye özgü kelimeler ve cümlelerdir.) yöntemle psikoterapi nehrinin havzasını farklı bir bakış açısı ile genişletmeyi başardığı söylenebilir (Wolynn, 2018: 261).

Danışanların/hastaların sorunları noktasında alışkanlık olarak kaydettikleri savunma stratejilerinde çoğunlukla hatırlama sorunu yaşarlar ve psikoterapistlerin özgün verilere, olaylara, yaşanmışlıklara ulaşması terapi sürecinde zamanla gerçekleşmektedir. Bu süreç psikoterapistin uygun zaman ve yeterli durumda danışanın kendini hazır hissettiğini anladığı anda, ilgili özgün verilere ulaşabilir.

Daha önce duyduğumuz bir şeyi hatırlamak istiyorsak onu açık bir şekilde duymamız gerekir çünkü hafıza yalnızca aldığı özgün sinyal kadar net olabilir (Doidge, 2019: 72-73).

Psikodinamik terapilerde amaç zor duyguların, kısır döngülerin ve tıkanmışlıkların danışanın zihninde yeni anlamlar kazanıp farklı şekillerde deneyim elde etmesi ve böylece danışanın hayatında bazı yeni açılımlar yaşamasıdır. Asıl amaç kişinin içsel bir keşif özgürlüğüne ulaşmasıdır.

Bu içsel keşfi sağlamak için danışanda sorun yaratan kısımları iyileştirmek ve danışana yeni bir yapılandırma kazandırmak gerekir. Psikodinamik terapilerin seans sayıları ve tedavi süreleri de dikkate alındığında en uygun

bakış açısı olabileceği söylenebilir. Bununda danışanın getirmiş olduğu sorun yaratan durumların psikodinamik bir açıdan ele alınıp yeni bir nöroplastisite kazandırılması noktasında danışmanın ince eleyip sık dokuması gerektiğini düşündürmektedir.

Psikodinamik terapilerin, beyinde güçlü bir nöroplastisite oluşturması zaman istediğinden istikrarlı bir seans sistemi de gerektirecektir. Tüm bunlardan dolayı psikodinamik terapilerin, beyin egzersizleri, tekrar çalışmaları, aktarım malzemeleri ve kritik yaş ürünlerine odaklanmasına ek olarak serbest çağrışımla anahtar kelime ve cümleler ile sorunlu malzemeye ulaşıldıktan sonra müdahalelerle değiştirme ve yeniden kaydetme aşamalarının düzgün gerçekleştirilmesi gerektiğini düşündürmüştür.

"Cinsel İçgüdülerin Plastisiteye Sahip Olduğunu Fark Etmemizin Sebebi, Amaçlarını Değiştirme Kapasiteleridir"
Sigmund Freud

Plastisite (vücut ısısı, seks de dâhil içgüdüsel davranışları düzenleyen ve iç organların kontrolünden sorumlu olan) hem hipokampusta hem de nefesimizi kontrol eden ve temel hislerimizi işleyen alanlarda bulunur (Doidge, 2019: 100-102).

Freud, nöroplastisite konusunda da öngörüleri ve fikirleriyle dikkat çekmektedir. Erken çocukluktaki cinsellik ve sevme fikirleri ile eleştiri oklarını üzerine çeken Freud, araştırmalar ilerledikçe geçmişteki fikirleri daha da canlılık kazanmaktadır. Freud bilinçaltındaki sorunlu anıları bilinç yüzeyine çıkartabilirsek anıları yeniden kaydetmenin mümkün olabileceğine yardımcı oldu. Freud hastalarının aktarımını kendisine ve hayatlarındaki diğer insanlara da yansıttıkları ve hastaların bunun farkında olmadığını keşfetmişti. Ve Freud, eğer hastaya aktarım aktive edildiğinde hasta bilgilendirilir ve hastanın odaklanması sağlanırsa, erken çocukluktaki travmatik sorunların aktarımının değiştirilebileceğini keşfetmişti. Sonuç olarak da temelini oluşturan beyin ağları ve ilgili anılar da değiştirilip yeniden oluşturulup kaydedilebiliyordu. İşte buna yeni bir nöroplastik kazanım denebilir (Doidge, 2019: 230-233).

Psikodinamik terapilerin, terapötik ilişki kapsamında danışanlarının seanslarına devam etmeleri ve karşılıklı olarak sorumluluklarını yerine getirmeleri halinde süreç içerisinde ilişki zincirinin halkalarını oluşturacağı söylenebilir. Yeni düşünce ve keşiflerin bireyin beynine tekrar ve egzersiz yolları ile kazandırılması, danışanın gelişim dönemine ve yaşına uygun tekniklerle

çalışılması ile nihai nöroplastisitenin elde edilmesinin mümkün olabileceği söylenebilir.

Beynin, eksikliğini hissettiği organ veya duygunun yerine ona en yakın ilişki içerisinde bulunan diğer organın mükemmelleşmesine katkı sağladığı yapılan son araştırmalar tarafından gözler önüne serilmiş bulunmaktadır (Doidge, 2019: 48-96).

Peki, insan beyninin bu plastik özelliğine odak ve tekrarlar ile süreklilik kazandırabilir miyiz?

Psikodinamik terapilerin bireyin içgörü özgürlüğünü kazanmasına katkı sunduğunu yukarıda belirtmiştik. Orta çağlardan beri dünyanın farklı yerinde keşişlerin, filozofların, din adamlarının, vb. daha birçok kişinin sadece düşünme ve deneyimlerin zihinde canlandırılması yolu ile içsel özgürlüklerine ulaştıklarına şahit oluyoruz. Bu içsel ruhani özgürlüğün elde edilmesinde en kayda değer fikrin, bireylerin psikoterapide olduğu gibi kendi içsel yolculuklarına çıkmaları ve rahatsızlık duydukları yönlerini keşfedip bunların yerine olumlu yapılandırmalar yaparak beynin buna ikna edilmesi ve ardından beynin de bu değişimi kabul etmesi ile mümkün olabileceği düşünülebilir.

Bireyin beynine, terapi yoluyla nöroplastisite kazandırılması fikri en çok çocukluk yıllarında ondan sonra gençlik yıllarında kazandırılabilir. Çünkü bu yaşlarda beynin nöroplastisite kapasitesi daha yüksektir. Dolayısıyla Kritik dönemler dediğimiz; bireylerin bireysel ve çevresel faktörlerden alınan uyaranlarla beyin sistem haritalarını geliştirdikleri kilit zamanları iyi analiz etmek gerekir (Doidge, 2019: 103-106).

Yaşamın ilk yıllarının ilerideki yaşamımızı etkilediğini ve bunu çeşitli klinik bulgularla kanıtlayan sayısız dayanağımız var ve bireylerin hayatlarının bir kıskını şekillendiren bu olayları değiştirmek ve bunu bireyin beynine bir kazanım olarak kazandırma fikrinin kabul edilebilir olacağı söylenebilir. Bundan dolayı olacak ki bireye kazandırılacak nöroplastisite için bireyin çocukluk yıllarını en kapsamlı şekilde ele alan psikodinamik terapiler, bu amaca hizmet noktasında elimizdeki en yapıcı ve insancıl yollardan biri olabileceğini düşündürmektedir.

1.1.2. Bilişsel Davranışçı Psikoterapi

(Özellikle 18 Yaş ve Üstü Bireylerde)

"İnsanları Huzursuz Eden Olaylar (Şeyler) Değil,
Olaylar (Şeyler) Hakkındaki Görüşleridir"
Epiktetos

Davranışlar kültürden kültüre değişebilir, ancak bunları yaratan zihinsel programların tasarımında farklılık bulunmasına gerek yoktur. Zekâ gerektiren davranışlar gerekli çabayla başarıyla kazanılabilir, çünkü bizler öğrenme işini gerçekleştiren ve doğuştan edinilen programlara sahibiz. Her insanda olumlu veya olumsuz nitelikli güdüler bulunabilir fakat bunları davranışlara dönüştürme eylemi farklılıklar gösterecektir. (Pinker, 2018). Bu değişiklikler noktasında bizlere zihinsel açıdan en yardımcı olabilecek psikoterapi desteği BDT ile sağlanabilir.

BDT, psikiyatrik hastalıkların tedavisinde yaygın olarak kullanılan etkili bir psikoterapi yöntemidir. BDT majör depresif bozuklukta (MDB) psikoterapilerin nörobiyolojik etkilerini ele alan araştırmalarda en çok ele alınan terapi türüdür. Ayrıca daha birçok psikolojik rahatsızlıkta da kullanılmaktadır. Bilişsel Davranışçı Terapi sürecindeki kişilerin, öğrendiklerini terapinin ilerleyen seanslarında kullanabilmesinin ve uzun vadede terapi sonlandıktan sonra da bilgileri hala kullanabilmesinin öneminden bahsedilmektedir. Bu durum, bilişsel terapilerin hedeflerinden birisinin, terapide öğrenilenlerin tedavi bittikten sonra dahi kullanılabilmesi olduğunu göstermektedir. (Gökdağ ve Sütçü, 2016).

BDT'nin nöroplastisite boyutu bilişsel esneklik kavramı ile mümkün olabileceği söylenebilir. Bilişsel esneklik kısaca bireyin sorunları ile baş etmesi noktasında sağlam, etkili düşünme, hızlı algılama vb. durumlarda beynin esnek ve hızlı bir şekilde çözüm bulma girişimi anlamına geldiği söylenebilir. Beyin, sahibinin ihtiyaçlarına uyum sağlayabilen son derece dinamik bir organdır.

Psychiatry Research: Neuroimaging dergisinde yayımlanan bir sistematik inceleme ve meta-analiz makalesi terapinin, depresif beyin üzerindeki etkileri hakkında şu ana kadar bilinen her şeyi bir araya getirdi (Anjali Sankar et al. 2018). İncelenen 17 makale sonrasındaki meta analiz sonrasında depresif bireylerin, psikodinamik ve bilişsel terapi sonrasında beyinlerinde meydana gelen değişimlerinin neler olduğuna dikkat çekmişler (Alex, 2018) Depresif bireylerin terapi öncesi ve sonrası beyin incelemelerindeki farklılıkların beynin, değişime olan açıklığının, terapi ve düşünce süreçleri ile mümkün olduğunu kanıtlar nitelikte olabilmektedir.

Ramachandran, hipokampus denen minik beyin parçasına dikkat etmemizi ve beyinde yeni bellek oluşumu için gerekli olduğuna, ayrıca belleği anlamak istiyorsak incelememiz gereken yerin yine hipokampus olduğunu bizlere aktarıyor (Ramachandran ve Blakeslee 2019: 40-42).

Son yıllarda Londra'da taksi şoförleriyle yapılan çalışmalarda zihinsel aktivitelerin gerçekten de beynin anatomik yapısında kayda değer değişiklikler

yaratabildiğini göstermektedir. Londra taksi şoförleri yaklaşık 25.000 sokak şablonlarını akıllarında tutup ilgili yapılan sınavlarda başarı sağlamaları gerekmektedir ve bu zor sınavdan sadece 1/5 kişinin geçebildiği söylenmektedir. Yapılan çalışma sonucunda sınavda başarı gösteren bireylerin beyinlerinde diğer bireylere göre hipokampus bölgelerinde gri madde yoğunluğu kayda değer bir artış göstermektedir (Maguıre, Woollett ve Spiers, 2006).

Beyindeki bu yapının uzamsal (mekânsal) navigasyonda rol oynadığı bilinmektedir ve çalışma ayrıca bu bölgenin büyüklüğünün taksi şoförü olarak geçirilen süre ve deneyime bağlı olarak da artış gösterdiğini ortaya koymaktadır (Costandi, 2017: 118-120).

"...Bizzat Kendi Vücudunuz, Beyninizin Tamamen Kendi Çıkarınız İçin Geçici Olarak Yapılandırdığı Bir Hayalettir." (Ramachandran ve Blakeslee, 2019: 88).

OKB'li bir bireyle çalışma sırasında semptomlarından emin olunduktan sonra atılması gereken en önemli adımın, OKB atağı geçirdiğini fark ettiği anda olumlu, bütüncül ve kendisine uygun olarak haz veren bir aktiviteye yeniden odaklanılmasıdır. Ayrıca Doidge kişisel olarak danışanlarına; *kullanmazsın kaybedersin ilkesini* düşünmelerini de aktarıyormuş. Sanırım bu danışanın daha fazla odaklanmasını ve farkındalığının arttırılmasını sağlayacaktır. Dolayısı ile plastik değişim için olumlu gelişmeleri beraberinde getireceği söylenebilir (Doidge, 2019: 177-180).

Psikoterapi sürecinde bizlere yardımcı olabilecek önemli bir konuda beden dilidir. Beden dilinin bizlere verebileceği malzemeyi ne kadar anlamlı hale getirirsek danışanın duygu ve düşüncelerini o kadar hızlı anlayabiliriz. Bunun içinde duygulara erişim ve duyguların aktifleştiği yöntemler üzerinde çalışılması ruh sağlığı uzmanlarına yarar sağlayabilir.

20. yy'ın en etkili psikologları arasında yer alan Paul Ekman *"Yalan Söylediğimi Nasıl Anladın?"* isimli kitabında bizlere evrensel yüz ifadelerinden duyguları ve düşünceleri okumayı öğretiyor. Ekman bizlere duygulara erişim ve onların aktifleşmeleri ile ilgili 9 ayrı yol tanımlamaktadır. Bu yollar;

1. Oto-değerlendiricilerin, yani otomatik değerlendirme mekanizmaları yoluyla,
2. Düşünümsel değerlendirme ile başlar oto-değerlendiricileri hareket ettirir,
3. Duygusal deneyime ait hatıralarımız,
4. Hayal gücümüz,

5. Geçmişte yaşanmış bir olay hakkında konuşmak,
6. Empati,
7. Neler karşısında duygusallaşacağımızla ilgili olarak başkalarının bize öğrettikleri,
8. Sosyal bir kuralın ihlali,
9. Bir duygunun görüntüsünün kişice istemli bir şekilde canlandırılması yollarıdır (Ekman, 2019: 41-71).

Bu yolların öğrenilmesi ve psikoterapi sırasında kullanılmasının danışanın anlaşılmasını kolaylaştırmasına ek olarak psikoterapi sürecini de hem hızlandıracağı hem de daha etkili sonuçların alınacağı söylenebilir.

Bireyin dünyayı algılaması ve yorumlaması duygusal ve davranışsal tepkilerine yansımaktadır. Kişi yaşadığı olayları öz bilişi ile değerlendirip kendine uygun olan eylemi seçer (Mehmet, 2008: 81-96). Bireyin bu yaptığı veya yapacağı eylemi zihinsel yorumlamasına veya yönlendirmesine göre bütün bunlarla beraber asıl olarak eskiden beri edindiği öğrenimiyle uyum içerisinde olacak şekilde seçer.

Kapsamı geniş olan biliş kavramı 'problem çözme, bellek, algı, okuma-yazma, dikkat gibi birçok başlığı konusu içine dâhil etmektedir (Pınar ve İsmihan, 2007: 7-58).

Bilişin bu çok çeşitli çalışma yapısının, bireyin davranış ve deneyimlerinden edindiği düşünceleri beynin karmaşık ve bir o kadar hızlı çalışan yapısı ile yorum haline getirmesi bireyin birçok kez yanlış bilişsel inançlar elde etmesine de sebebiyet vermektedir.

Bireylerin bu edindikleri bilişsel düşüncelerin çoğu zaman depresyon vb. ruhsal rahatsızlıklara sebebiyet vermesi noktasında bireye sorun yaratmaktadırlar. Bu sorunların çözülmesi amacıyla psikoterapiye gelen danışanların etkili sonuçlar alabilmeleri için terapinin seanslarına devamlılık göstermeleri gerekmektedir. Psikoterapi ile danışana kazandırılacak nöroplastisite bilişsel esneklik kavramı ile çeşitli egzersizlerin birlikte yürütülmesi ile mümkün olacaktır.

Bilişsel esneklikte temel noktanın sadece doğru olanı bulmak değil seçim yapmadan önce bireyin kendine seçenek sunabilmesi ve bunun farkında olması şeklinde tanımlayan Bilgin için bireyin bilişsel esneklik kazanması; kişilerarası iletişim kurarak, sorunlara alternatif yollar üretme becerisinin sağlaması ve seçenek oluşturma yetisinin bulunması gerekliliği belirtilmiştir (Vildan ve Esen, 2016).

BDT seansları ile bireye kazandırılacak nöroplastisitenin danışanın/hastanın bilişsel esnekliğine odaklanılması sağlanabilir. Bu bilişsel esnekliğin kazanılması için öncelikle danışanın sorun yaratan düşüncelerin mantıklı bir temele oturtulması noktasında kendisini Bilişsel Davranışçı Terapinin sürecine etkili bir şekilde dâhil etmesi gerekir. Bu noktada danışanların en hızlı sonucu almaları için gerekli müdahale, egzersiz ve tekrarlar ile motivasyonları ve zihinsel yeterlilikleri en canlı düzeyde tutulduğu takdirde bireye, bilişsel davranışçı terapi ile nöroplastisite kazandırılmasının mümkün olabileceği düşünülmektedir.

1.1.3. Psikodrama

(Özellikle Erken Çocukluk ve İlk-Orta Okul Yıllarında)

"Zihnin Unuttuğunu Beden Hatırlar."
Jacob L. MORENO

Beyin esnekliğinin keşfi insan doğası/yetiştirme çalışmalarına hız kazandıracağı hiç şaşıracak şey değildir. Hatta çoğu insan bu esnekliği insan potansiyelinin genişlemesinin habercisi şeklinde yorumlar, sonuç olarak beyin güçleri çocuk eğitme, eğitim, tedavi ve yaşlanmada devrim yapmak için kullanılabilecektir (Pinker, 2018: 109).

Beyin üzerine yapılan birçok çalışmanın sonuçları göstermiştir ki beden harekete geçince zihin daha iyi çalışır. Bu noktada psikodramanın en güçlü yönünün terapi boyunca duyguları, beden-zihin iş birliği içerisinde harekete geçirmesi olduğu söylenebilir.

Psikodrama: Bireyin deneyimlediği problem durumları yeniden gözden geçirip tasarlayan ve bunu sahneleyen bir bilim olarak tanımlanabilir. Tiyatrodan farkı ise katılımcılarına büyüme olanağı sunmasıdır. Isınma, eylem (oyun) ve paylaşım olmak üzere üç aşamadan oluşur. Haftalık 1-3 saatlik oturumlar ile gerçekleştirilebilir (Ulusoy, 2015).

Beynin nöroplastisite üretme kapasitesinin hayat boyunca devam ettiğini yapılan son çalışmalar göstermiştir. Ancak beynin en fazla nöropalastisite oluşturma kapasitesine ulaştığı dönem çocukluk dönemidir.

Bu noktada psikodarama terapileri ile bireye nöroplastisite kazandırılması noktasında en etkili dönemin erken çocukluk ve ilk-ortaokul yılları olabileceği düşünülmektedir. Çünkü bu yaşlar beynin nöroplastisite üretme kapasitesinin en zirve olduğu yaşlardır. Bu nöron oluşturma kapasitesinin zirve olduğu yaşlarda psikodramanın bedeni harekete geçirecek teknikleri ile zihin-beden ve çevrenin

bütünleşmesi aracılığı ile bireye nöroplastisite kazandırma fikri mümkün olabileceği söylenebilir.

Psikodramada ısınma aşaması harekete geçen bedenin vücudu yavaş yavaş ısıtması ile devam eder bu ısınmanın beyne ulaşması ve zihnin bu ısınmaya karşılık olarak yeni nöron ağları oluşturması ve duygu-zihin bütünleşmesinin sağlanması bireyin eylem aşamasına hazır hale geldiğini gösterir.

Eylem aşaması birden fazla bölgenin aynı anda etkinleşmesi söz konusudur. Bireye yeni bir nöroplastisite kazandırma yolunda eylem aşaması kritik bir öneme sahip olacaktır. Protagonistten kendi hayatını yaşaması ve spontanlığını harekete geçirmesi beklenmektedir. Çünkü kendisi hem yazar hem de oyuncudur (Güneş, 2020)

Protagonistlerin bastırdıkları anılarını hatırladıkları ve yeni kurmaya başlanan nöroplastik bağ, eylem aşamasının ve beden hafızasının gücünden gelen anılardır.

"Bazı Çocuklar Aşırı Derecede Huysuzluğu Kaçarak Dikkati Üzerlerine Çekmek İsterken, Daha Çok Ya Da Daha Az Kurnaz Kimileri Aşırı Derecede Uslu Davranarak Aynı Amaca Varmaya Çalışırlar." (Adler, 2010: 20)

Bu söz psikoterapi için çok anlam ifade etmelidir. Psikodrama ile kazandırılacak yeni bir nöroplastisite için bireyin, ketlenmiş düşünceleri, bitirilmemiş işleri vb. durumları hangi gerçeklik ile örttüğünü ya da hangi gerçekliği görmediğini keşfettirmemiz elzem bir noktaya işaret etmektedir. Burada yeni aktifleşen nöron ağları protagonisti yeni bir aşamaya sevk edecektir.

Bireyde yeni bir nöroplastisite oluşturma; eskinin yeni ile tamamlanması ya da sorun olan durumun çözümlenmesi veya çözülmesi ile mümkün olabilir.

Psikodramanın eşleme, ayna nöronlar ve rol değiştirme gibi teknikler ve eylemsel hareketlerle bireyin bedensel zihnine ulaşılabilir ve orda keşfedilen malzemelerin yeni farkındalıklara yol açıp beyinde yeni nöral ağların aktif hale gelmesi veya oluşturulmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Psikodramanın paylaşım aşaması ise ısınma ve eylem aşamasında elde dilen malzemelerin protagonist için anlam bütünlüğünün tamamlanacağı aşamadır. Ayrıca bu aşamada protagonistin grup desteğini alması ve süreci tamamlaması grup üyeleri içinde öğrenmelerin kazanılacağı aşamaya denk gelmektedir.

Psikodramanın "*Anlatma, Yap*" ilkesi ile bireyin hayata ilk eylem ve hareketlerle tutunduğu an'a dönmesi ile bireyin beden hafızası harekete geçirilir ve değişim için en temele inilir. Ve burada bireyin bastırdığı veya kendisine sorun yaratan durum veya düşüncelerin beden-zihin işbirliği ile aşılmasına ve olumlu anlamda sonuçlanmasına yardımcı olacaktır.

Psikodramada tele, sezgisel beyin ve daha ötesi gibi bağlar ile bireyi, zihin kuramına (Theory of Mind) göre anlamak, ne düşündüğünü bilmek, beden dilini en mikro ayrıntısı ile yorumlamak gibi teknikleri kullanmak uzman terapistlerin danışanlarına karşı donanımlı olmaları ve terapi seanslarında etkin kullanmaları henüz çocuk yaş aralığında bulunan danışanların beyinlerinde yeterli düzeyde nöral ağ oluşturulabileceğini ve bu oluşturulan yeni nöral ağların bireyin hayatına kazandırılması noktasında en etkili ve hızlı sonuçların psikodrama terapi seansları ile mümkün olabileceğini düşündürmüştür.

1.1.4. Ortak Destekleyiciler

Yukarıda açıklanmış olan psikoterapilere ortak bir şekilde destek olabileceği düşünülen yani araya serpiştirilebilecek ve sürece pozitif katkı sağlayacağı düşünülen Müzik ve Logoterapi "Ortak Destekleyiciler" başlığı altında burada açıklanmıştır.

1.1.4.1. Müzik

"Müziğin Vahşi Hayvanları Yatıştıracak, Kayaları Yumuşatacak ve Yüzyıllık Çınarları Eğecek, Bir Çekiciliği Vardır."
William Congreve

Karanlık çağlardan itibaren müziğin tam olarak bilinmese de tedavi edici olarak kullanılmış olduğu görülmektedir. Fakat müziğin tam bir terapötik araç olarak klinik uygulamalarda yer alması tarihsel süreklilik içerisinde ele alındığında, Avrupa medeniyetinin katkıları ile şekillenmiştir. Ancak batı kaynaklı eserlerde Zekeriya Al-Razi (854-932), Farabi (870-950), ve İbni Sina (980-1037) gibi âlimlerin müziği, tedavi etme uygulamalarına dair detaylı bir bilgi bulunmamakla birlikte Batı kültüründe müziğin tedavi aracı olarak klinik uygulamalarda nasıl kullanıldığına ilişkin ilgi çekici kaynakların bulunduğu söylenebilir (Sezer, 2019: 12-14)

İnsan ruhu ile çalışılacak ise müziksiz her türlü eksik kalınacağı söylenebilir. Bu yazının amacı bireye psikoterapi ile nöroplastisite kazandırma olduğundan ve bireyin zihninde yeni nöral bağlantılar oluşturma olduğundan, oluşturulacak nöral ağların kalıcılığını sağlamak adına çeşitli egzersizlerinin yanı sıra müzikle insan ruhunun ikna edilmesi ve beynin inandırılması noktasında en güçlü destekleyicinin müzik olacağı söylenebilir.

Müzik, beyin üzerinde derin etkileri olan bilgileri iletebilir. Fonksiyonların öğrenilmesi, geliştirilmesi, iyileştirilmesi. Bu derin etkilerin beyne

kazandırılması noktasında psikoterapi ve müziğin birlikte etkili olabileceği düşünülebilir. Araştırmalarda son on yılda müziğin nörobilimde emsal ilerleme gösterdiğinin yanı sıra çok sayıda klinik çalışmada işitsel, ritim ve müziğin çeşitli terapötik amaçlar için etkili bir şekilde kullanılabildiğini göstermektedir (Thaut, 2005).

Son bir ay içerisindeki depresyondaki bir bireyin eğlenceli müziği, öfke problemi yaşayan bireyin ney ve klasik müziği dinleyemeyeceği söylenebilir.

Ancak uygun psikoterapi desteği ile bu bireylerin yaş ve gelişim dönemleri dikkate alınarak müziğin iyileştirici gücü ile çalışılmasının bireylerin psikolojik sorunlarının üstesinden gelmelerinde olumlu anlamda ciddi bir hız kaydedileceği düşünülmektedir.

"Seçtiğimiz Müzik Gerçekte Kim Olduğumuzu Yansıtır."
Jodi Picoult

Bireyler belli bir ruh haline kendiliğinden girmezler, bu ruh haline kendi bilinç dışı seçimleri ile girdikleri düşünülmektedir. Kişi seçtiği ruh halini yaşar ve hayatını bunun üzerine idame ettireceği düşünülür.

Yalnız olduğunu söyleyen bir bireyin kendi evinin cam kenarına çekilip sabahtan akşama kadar hangi müzik tarzını dinlediğini bilmemiz halinde o bireyin, girmek istediği ruh halinden onun dinlediği müzik tarzını değiştirerek kolaylıkla çıkılacağı düşünülebilir.

Bireyle yapılacak birçok terapide (özellikle psikodramada) müzik ile çalışılmasının bireye nöroplastisite kazandırılmasında elzem bir nokta olacağı düşünülmektedir. Yapılacak her türlü psikoterapide danışanın/hastanın odaklanmasında (ki bu plastisite oluşumunu hızlandırıyordu.) uygun müziğin kullanılmasının bireye kazandırılacak nöroplastisite çalışmasını hızlandıracağı düşünülmektedir.

1.1.4.2. Logoterapi

Bugün Eskiden Olduğundan Çok Daha Fazla İnsan Yaşama Araçlarına Sahip; Ama Yaşama Amaçlarına Değil."
V. E. Frankl

Logos "anlam" anlamına gelen yunanca bir kelimedir. "logoterapi" ya da bazı otoritelerce "Üçüncü Viyana Pikoterapi Okulu" olarak adlandırılan teorinin, insan varoluşunun anlamı kadar, insanın böyle bir anlama yönelik arayışı üzerinde de odaklaşmaktadır. Logoterapiye göre, kişinin kendi yaşamında

bir anlam bulma arayışı, insandaki temel güdülendirici güçtür (Frankl, 2019: 112-113).

Bireylerin kendi özgürlüklerini ellerinde tutmaları ve hayatlarında istedikleri seçimleri yapabilmelerinin en mümkün yolu sağlam ve tutunacak bir amaçlarının olmalarıdır. Bireyin oluşturduğu bu amaca yönelik gerçekleştireceği her adımın bireyin bu amaca yüklediği anlama bağlıdır.

Kimisi sevinç duymak, kimisi mutlu olmak, kimisi para mülk sahibi olmak, kimisi aile sahibi olmak, kimisi de sadece sağlıklı olmak ister. Bunları sınırsız bir şekilde uzatabiliriz ancak kesin olan bir şey varsa bireylerin bu amaçlara ulaşıp içsel bir huzur kazanmaları (ki bence sevinç kavramının gerçek anlamı budur.) durumunda bu amaçlar birey için bir anlam ifade edebileceği düşünülmüştür.

Frankl, İnsanın Anlam Arayışı adlı kitabında zor şartlar altında çalışırken eşi ile sohbet ediyor ve sanki eşi de ona yanıt veriyor gibi bir hayali canlandırma ile kendisine ağır gelecek işlerde bu zihinsel sohbet ile bir anlam keşfetmişti. Bu belki de insanın fiziksel ve temel ihtiyaçlarını karşılamayacaktı. Ancak bireyin yüklediği anlamın kendisi için ne ifade ettiğine bağlı olarak birey için aşılması en zor anlarda bile ruhani gücünün potansiyelini en zirveye taşıyacağı düşünülebilir (Türköz, 2019: 90-91).

Ruhsal zihninizin hayal ettiği her şey maddesel izler taşır. Her düşünceniz, beyin sinapslarınızın fiziksel yapısını mikro düzeyde değiştirir. Bir bağlamanın (saz) tellerine her dokunduğunuzu hayal ettiğinizde, beyninizin filizlenmesine katkı yapıyorsunuzdur (Doidge, 2019: 220-221).

Yeni evlenen bir çifte ilk akşam yemeğinde ne yediniz ve nerde yediniz şeklinde bir soru yöneltirsek size aralarından birinin bunun cevabını rahatlıkla verebileceği söylenebilir. Çünkü tekrara tabii tutulmuş bir deneyim söz konusudur.

Ancak aynı çifte iki hafta önce şu günde ne yediniz gibi daha yakın ve cevaplanması daha muhtemel bir soru yöneltirseniz soruya karşılık bir yanıt alamayacağınız söylenebilir. Bununda en önemli sebebi bireylerin tekrara tabii tutacakları deneyimlerin bireyler için ne anlam ifade edebileceği gerçeğinin öneminde yatmaktadır. Çetin Balanuye'nin "*Spinozanın Sevinci Nereden Geliyor?"* adlı kitabında etkili bir çaba ile çalışarak daha derin ve anlamlı düşüncelere ulaşabiliriz.

"Doğa/Tanrı'yı Sevmek ve Onu Upuygun Fikirlerle İfade Etmek,
Etik Olduğu Ölçüde Estetik,
Bana Olduğu Ölçüde Sana ve Topluma Yararlı,

Güç Olduğu Ölçüde de Sevinçli Bir Uğraştır." (Balanuye, 2019: 150-151).

Bireyin en küçük bir şeyden itibaren anlam arayışı içerisinde olması olaylara veya şeylere yüklediği anlama göre değişiklik göstereceği söylenebilir. Bu noktada terapi ile bireye kazandırılacak nöroplastisitenin birey için bir anlam arayışı olarak kazandırılabilir. Herhangi bir psikoterapiden elde edilecek nöroplastisite için bireylerin hayata yükledikleri anlamlar aracılığı ile çalışılmasının psikoterapi sürecini hızlandıracağı düşünülmektedir.

2. Nöroplastisite ve Psikoterapi

"Dinlemek ve Anlamak İstemememizin Çok Makul Bir Gerekçesi Var:
Değişeceğiz ve Buna Hazır Değiliz..."
Sinan CANAN

Nöroplastisite kavramının beynin, yeni davranışlarımızdan yola çıkarak hem fiziksel hem de işlevsel olarak yapısını değiştirebilme becerisine sahip olması anlamına geldiğini yukarıda belirtmiştik. Bu değişimlerin bizler için ne anlama geleceği veya neleri anlamlandıracağı kesinlikle bireyden bireye değişecektir.

Beyindeki bağlantılar değişime karşı inanılmaz düzeyde açık ve dinamiktir. Algılar duyusal hiyerarşinin farklı düzeyleri arasında, hatta farklı duyulardan alınan sinyallerin yansımasının bir sonucu olarak bile ortaya çıkabilmektedir (Ramachandran ve Blakeslee, 2019).

Beynimiz yaşadıklarımızdan ve tekrara tabii tutacağımız her şeyden fiziksel değişimler yaratabiliyor. Bu değişimler hafızamızın tuttuğu duygu, düşünce, davranış ve kişilik özelliklerimiz gibi aklınıza gelebilecek her türlü yaşantımızı etkileyebilir.

Aslında sizlere "Beynin, beynini keşfetmeyi başarabildiği" şeklinde söylenebilir. Empatik yanıtlar için insan zihni çok yönlüdür. İlgili sinirsel yapılarda psikoterapi ile empatik yanıtlar oluşturulabilir. Literatüre bakıldığında; Empatinin gelişmesinden sorumlu sinirsel yapılar "ayna nöronlar" olarak adlandırılmıştır. Başkasının eylemini, sanki bu eylemi biz kendimiz yapıyoruz gibi gözlemlenen bir şeyin nedenlerini ve sonuçları hissetmemizi sağlar (Ramachandran ve Blakeslee, 2019).

Genç yaşta edinilen ve gelişen empati, gelecek için umut vaat eder. Empati eğitimi olumlu sosyal davranışlar kazandırıp, gelecekteki zorbalığı önler ve azaltır. Başkalarının nöronlarına yanıt veren ayna nöronlar sayesinde bu süreç oluşur. Ve sonuçta sosyal zekâ meydana gelir (Praszkier, 2016).

Şunu da belirtmek gerekir ki zorbalarla (psikopat ve seri katilleri vb.) psikoterapi sırasında empati eğitimine dikkat edilmelidir. Çünkü yeni araştırmalar bu kişilerin edindikleri empati becerilerini olumsuz anlamda kullanmak adına yeni stratejiler geliştirdiklerini göstermektedir (Selçuk, 2019: 106-110). Psikoterapi sırasında danışan/hasta ile çalışırken çok yönlü ve teknik düşünceler ile sürecin ilerletilmesi bu sorunun olumsuz etkilerini azaltabileceği düşünülmektedir.

Nöroplastisiteyi kazandırabilecek tüm deneyim ve tekrarlı davranışlar, beyindeki sinirsel iletim sistemlerinin temeli olan bağlantıları geliştirici, yenileyici ve güçlendirici bir etki yapmaktadırlar. Öğrenme ve Terapi süreçlerinde gösterilecek çabalar ve yaşanacak yeni tekrara tabii değişimler de yeni işlevsel bağlantıların gelişebileceğini düşündürmektedir (Taştan, 2015).

Bireyin Terapi sürecinden öğreneceği veya keşfedeceği kendisine ait deneyimlerin yaş ve gelişim döneminin göz önüne alınmasının yanı sıra beyne kazandırılacak nöroplastisite fikri noktasında müdahaleler ile birlikte egzersizlerin kullanılmasının tekrar ve öğrenme sürecini hızlandıracağı düşünülmüştür.

Hepimizin beyinlerindeki sinirler arasında sürekli bir rekabet mevcuttur. Eğer zihinsel becerilerimizi egzersiz ve tekrar yaparak geliştirmezsek becerilerimizi unutmakla kalmayıp; bu beceriler için beynin çalışan ilgili alanı yerini daha fazla pratik yaptığımız becerilere devredebilir (Doidge, 2019: 62-63).

Bütün yapılacak müdahalelerde göz önünde bulundurulması gereken bir nokta vardır; beynin belli bir dengesinin olduğudur. Bireye uygulanacak müdahale ve egzersizlerden önce birey hakkında yeterli bilgiye sahip olunmalıdır.

İşin uzmanı olmayanların bir şizofren hastasına, zarar verebileceği gibi tam tersine çok zeki ve psikopatisi olan bireyinde, kurban radarına dâhil olabilirler bu yüzden işin, uzmanları tarafından yapılması bu noktada büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

"Kendimizin Seçmediği Koşullar İçerisinde Olsak Bile, Kendi Geleceğimizi İnşa Etme Yeteneğine Sahibiz."
Steven PINKER

Pek çok problem durumu ile terapiye gelen hastanın/danışanın çözüme ulaştığı göz önüne alınırsa bu bireylere gerçekten "olmak istedikleri kişiler noktasında beyin temelli bir yardımda bulunulabilir mi?" yapılacak egzersiz

ve müdahalelerle bireyin beyninde nörogenez (Yeni nöral ağ) oluşumu sağlanabilirse bunun muhtemel olabileceği söylenebilir.

Nöral ağları esneklik kazanmış bireylerin yeni edimler karşısında daha hızlı ve etkin problem çözmeleri, esnek uyum kapasitelerinin yüksek olması, zor ve stresli durumlar karşısında yeni nöral ağlar oluşturma ve buna bağlı olarak yeniden bilişsel yapılandırmaya dâhil olmada daha yetkin oldukları söylenebilir. Sonuç olarak bireye edim odaklı yaşam becerileri ve problem çözümü merkezli eğitimlerin sağlanması çocuklarda yeni bir nöroplastisite kazandırılmaya başlangıç noktasında katkı sağlaması muhtemel olabilir (Turhan ve Yaşar, 2016).

İlk çocukluktan ergenliğe kadarki sürede danışana yaklaşım tarzının yaşam edimleri odaklı tutulması, danışanın getirmiş olduğu sorunun müdahalesinde kullanılacak teknikleri, beynine gönderilecek telkinler aracılığı ile bilişsel esneklik yapılandırılmasına başlanabilir. Buradan da nöroplastik ağların kurulumu başlatılabileceği söylenebilir.

Buradan danışanı hipnoz edeceğimizi kastetmiyorum. Bu müdahaleler sırasında kesinlikle danışanla karşılıklı olarak bilinçli bir şekilde hareket edilecektir. Hipnozda baskın bir taraf söz konusu iken benim bahsettiğim psikoterapilerin müdahaleleri ışığında egzersizler ile desteklenmiş bir süreçtir. Danışana olumlu anlamda yeni bir nöroplastisite kazandırılabileceği düşüncesi üzerine kuruludur.

Yeni davranışlarımızın beynimizin fiziksel yapısını değiştirmesi her ne kadar hoş bir fikir gibi görünse de fazlasının zarar olacağı bir durum ile karşı karşıya da kalabiliriz işte bu da nöroplastisitenin hoşunuza gitmeyecek yönüdür: Bağımlılık (Saygılı, 2019).

Nöroplastisitenin uyum sorunları ile ilgili en iyi anlaşılmış örnekleri bağımlılık ve ağrıdır. Bağımlılık yapan maddeler beynin ödül sistemini etkin hale getirip sisteme nüfuz eder ve bu değişikler beyin, ilgili maddeden temizlendikten sonra uzun süre devam edebilir, şiddetli bir arzuya ve zorlanımlı bir madde arama davranışına sebep olabilir (Costandi, 2017: 142-144).

Norman Doidge'nin nöroplastisitenin hem esnek hem de sert davranışlar ortaya koyma gücüne sahip olmasını *"plastik paradoks"* olarak adlandırmaktadır. En zor alışkanlık ve bozukluklarımızın da plastisitemizin çıktıları olduğunu belirtmektedir. Ancak plastisite insanın nasıl işlendiğine bağlı olarak insanın katılığına da esnekliğine de katkıda bulunur. Bütün bunlara rağmen; plastisitemizin olumlu ve olumsuz yanlarını kavrayabilirsek (psikoterapideki farkındalık, içgörü gibi), insanoğlunun yapabileceklerinin boyutunu anlayıp ona göre nasıl hareket edebileceğimize karar verebiliriz (Doidge, 2019).

Evrenin içinden hangi bilim dalı veya hangi farklı alan ile uğraşırsanız uğraşın her yerde mutlaka karşınıza çıkacak ve sizi bir mühlet düşüncelere sevk edip dinlendirecek bir kavramla karşılaşacaksınız; Denge. Bu dengenin sağlanması noktasında bireye kazandırılacak nöroplastisitenin sağlam bir süreç içerisinde sürmesi ancak psikoterapi süreci ile mümkün olabileceği düşünülebilir.

Doğa/Tanrının düşünebilen türüne sunmuş olduğu cömertliğinin en muhteşem hediyesi. Kendi kendini yenileyebilen ve varlığını sürdürebilen kaynağımız, beynimizdir.

"Aklı ve Gerçekleri Kullanan Bir İnsan Mükemmele Erişecektir.
Doğa İnsanın Akıl Gücüne Bir Sınırlama Getirmemiştir."
MARQUİS DE CONDORCET

3. Sonuç

Nöroplastisitenin ruh sağlığı alanına girmesi ve psikoterapi için kullanılmasının önümüzdeki 50 yıl içerisinde patlama noktasına geleceğini düşündürmektedir. "Ruh sağlığı alanının kuantumu" olarak gördüğüm nöroplastisitenin, psikoterapi alanında kullanılmasının danışanların/hastaların sorunları üzerinde hızlandırıcı bir olumlu etki bırakacağını düşündürmektedir.

Ruh sağlığı uzmanlarının daha özverili ve istikrarlı çalışmalara girişme cesareti göstermesi ile zihinlerinin kilitlerini açarak, ruh sağlığı alanına daha pratik ve çözümü hızlandırıcı yöntemleri dâhil edecekleri düşünülmektedir. Bütün çalışmalarımız ile insanın doğaya uyum huzuruna katkı sağlanabilir.

"Evrende Özel Ayrıcalıklı Bir Konuma Sahip Değiliz Ve Özel bir Maddi Olmayan Ruhun 'Dünyayı İzlediği' Duygusu Gerçekte Bir Yanılsamadır. Bir İzleyici Olmaktan Öte Bunun Farkına Vardığınızda, Evrendeki Olayların Sonsuz Akışı Ve Alçalmasının Gerçek Bir Parçası Olursunuz; Bunu İdrak Etmek İnsanı Özgürleştirir. En Sonunda Bu Fikir Size Bir Alçak Gönüllülük -Tüm Hakiki Dinsel Yaşantıların Özünü- Kazandırır." (Ramachandran ve Blakeslee, 2019: 312).

Kaynakça

Adler A. (2010) İnsanı tanıma sanatı (Çev. Şipal K.). (10. Baskı). İstanbul. Say Yayınları. S.20. (Orijinal yayın tarihi, 1927).

Alex F. (2018) Pikoterapi depresyon hastalarının beyinlerinde nasıl değişimler yaratıyor. (Çev. Ateş A.), (Edi. Ölez Ş.). Erişim tarihi, 15 Kasım

2020. Erişim adresi, https://evrimagaci.org/psikoterapi-depresyon-hastalarinin-beyinlerindenasil-degisimler-yaratiyor-7498.

Balanuye Ç. (2019) Spinozanın sevinci nereden geliyor? İstanbul. Ayrıntı Yayınları. S. 150-151. (Orijinal yayın tarihi, 2017)

Costandi M. (2017) Nöroplastisite (Çev. Ş. Taş) İstanbul. Pan Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 2016)

Doidge N. (2019) Kendini değiştiren beyin. (Çev. Şener İ.), İstanbul. Pegasus Yayınları. (Orijinal yayın tarihi, 2007)

Ekman P. (2019) Yalan söylediğimi nasıl anladın? (Çev. Akter E.İ.), İstanbul. Okuyan Us. s.41-71, (Orijinal yayın tarihi, 2002)

Erbay L.A., & Ünal S. (2017). Terapi beyinde ne yapar. Turkiye klinikleri j child Psychiatry-special topics 2017;3(2):163-8

Frankl V. (2019). İnsanın anlam arayışı. (Çev. S. Budak) İstanbul: Okuyan Us. 112-113. (orijinal yayın tarihi: 1963)

Güneş T. (2020) Psikodrama süreci nasıl gerçekleşir. Hipokampus Akademi. İlk yayım tarihi, 2020. Erişim tarihi, 1 Ocak 2021. Erişim adresi, https://hipokampusakademi.com/psikodrama-sureci-nasilgerceklesir/

Gökdağ C., & Sütçü S.T. (2016) Major depresif bozukluk tedavisinde bilişsel davranışçı grup terapisinin uzun **d**önemdeki etkililiği: Sistematik bir gözden geçirme Psikiyatride güncel yaklaşımlar 2016;8(Suppl 1):23-3doi:10.18863/pgy.37237

Huberman A. (2020, Temmuz 20) Change your brain: Neuroscientist dr. Andrew huberman, Rich Roll Podcast. [Video], Erişim tarihi, 25 Aralık 2020 https://www.youtube.com/watch?v=SwQhKFMxmDY

Kılınç E. (2019) Özne-Nesne ilişkisi bağlamında psikodinamik yaklaşımların imgelem yoluyla gerçeküstü resimsel anlamlandırmaları. (Yüksek lisans tezi, İnönü üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü, Malatya.)

Maguıre E.A., Woollett K., & Spiers H.J. (2006) London taxi drivers and bus drivers: astructural MRI and neuropsychological analysis. hippocampus, 2006;16(12):1091-101. Doi: 10.1002/hipo.20233. 25 Aralık 2020

Mehmet H.T, (2008) Bilişsel terapi temel ilkeler ve uygulama. Ankara. HYB Yayıncılık, 382, s.81- 96.

Neobilge.com (2015, Mart). [Blog gönderisi], Erişim tarihi 29 Aralık 2020, erişim adresi, https://www.neobilge.com/2015/03/marquis-de-condorcet-sozleri.html?m=0

Pinker S. (2018) Boş sayfa: İnsan doğasının modern inkârı (Çev. Doğan M.), İstanbul. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. (Orijinal yayın tarihi, 2002)

Pınar B., & İsmihan A, (2007) Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul. Morpa Kültür yayınları, s.7-58.

Praszkier R. (2016) Empathy, mirror neurons and SYNC, Mind and Society 15:1-25, doi: 10.1007/s11299-014-0160-x

Ramachandran V.S, & Blakeslee S. (2019) Beyindeki hayaletler (Çev. L. Öztürk) İstanbul. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. (Orijinal Yayın tarihi, 2000)

Saygılı S. (2019), Beynimizin şaşırtan ve yeni anlaşılan esnekliği: Nöroplastisite. Zafer bilim araştırma, kültür sanat dergisi, 516. https://www.zaferdergisi.com/makale/11341-beynimizin-sasirtan-ve- Yeni-anlasilan-esnekligi-noroplastisite.html. Erişim tarihi, 28 Kasım 2020

Selçuk A.B. (2019) İnsan her koşulda. İstanbul. Destek Yayınları. S. 106-110.

Sezer F. (2019) Müzikle terapi: Tarihi-etkiler model ve teknikler. Ankara. Nobel akademik yayıncılık. S.12-14.

Sheetal A., Feng Z., & Savani K. (2020) Using machine learning to generate novel hypotheses: Increasing optimism about COVID-19 makes people less willing to justify unethical behaviors. Psychological science. First Published September 14, 2020 Research Article. Erişim Tarihi, 1 Ocak 2021. Erişim adresi, Findin PubMedhttps://doi.org/10.1177/0956797620959594 https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0956797620959594

Tangör A. (1997): Psikoterapiler el kitabı, Ege psikiyatri sürekli yayınları.

Taştan N.S. (2015), "Nöroplastisite'nin gündelik hayata, örgüt psikolojisine, eğitim-öğretim alanına uygulanabilirliği ve öğrenme- bellek, kişisel gelişim, Psikolojik ve nörolojik faktörler üzerine etkilerini ortaya koymayı sağlayacak eğitim programı ve bir uygulama". (Yüksek lisans tezi, Avrasya üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü yönetim anabilim dalı, Trabzon.)

Thaut M.H. (2005) The future of music in therapy and medicine, Center for Biomedical research in music, molecular, cellular, and Integrative Neuroscience Programs, Colorado State University, Fort Collins, Colorado 80523, USA. New York Academyof Sciences.1060:303–308, doi: 10.1196/annals.1360.023

Turhan B., & Yaşar Ö. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite. (S. 54 – 63), uluslararası erken çocukluk eğitimi çalışmaları dergisi.

Türköz Y. (2019) Büyü dükkânı: Psikodrama öyküleri. İstanbul: Epsilon Yayınevi. 90-91. (Orijinal yayın tarihi, 2012)

Ulusoy Y. (2015) Psikodrama teknikleri ile bütünleştirilmiş etkileşim grubu uygulamasının karşılıklı bağımlılık üzerindeki etkisi (Doktora tezi, Çukurova üniversitesi, sosyal bilimler enstitüsü, eğitim bilimleri anabilim dalı).

Vildan S.E., & Esen B.K, (2016) Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine ve bilişsel esneklik düzeylerine göre romantik ilişki inançlarının incelenmesi, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim bilimler enstitüsü, Mersin.

Wolynn M. (2018) Seninle başlamadı: Kalıtsal aile travmalarının kim olduğumuza etkileri ve sorunların üstesinden gelmenin yolları (Çev. Madenoğlu M.). İstanbul, Sola Yayınları. S. 261, (Orijinal yayın Tarihi, 2016).

BÖLÜM V

TÜRKİYE'DE YAPILMIŞ ÖĞRETMENLERİN İŞ STRESİ KONULU YÜKSEK LİSANS TEZLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: BİR İÇERİK ANALİZİ

Examination of Theses on Teacher Job Stress in Turkey A Content Analysis Study

Muhammed Murat IŞKIN[1] & Selime IŞKIN[2] & Mücahid ALTINIŞIK[3] Abdullah Hakan KOÇ[4]

[1](Mdr.) Buca Kozağaç Abdülhamit Han Ortaokulu,
mmuratiskin82@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3448-7932

[2](Öğrt.) Buca Şehit Üsteğmen Konuralp Özcan Ortaokulu
selimeiskin@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1552-8559

[3](Mdr. Yrd.) Buca İnci Özer Tırnaklı Fen Lisesi
mucahidaltinisik7@gmail.com
ORCID: 0009-0003-2899-1790

[4](Mdr. Yrd.) Buca İsmet Yorgancılar Ortaokulu
kocabdullahhakan@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1401-940X

1. Giriş

Gelişme ve ilerleme etkileşim yoluyla iyi bir yaşam standardına eğitimle; bireylerde bilgi, öğrenme ve öğretme; toplumsal olarak ulaşılmanın anahtarıdır. Günümüz dünyasında bireylerin hem sosyal hem de kişisel

yönden iyi gelişebilmeleri için iyi eğitimli ve donanımlı olmaları gerekmektedir. Eğitim olmadan gelişme imkânsızdır. Dünyadaki tüm ülkeler bunun farkındadır ve bu nedenle eğitime daha fazla önem verir, bütçelerinin çoğunu eğitime harcar, kendi ülkelerine uygun özel eğitim politikaları oluşturur, öğretmen yetiştirmeye çalışır ve eğitimin temel organının öğretmen olduğunun bilinciyle hareket ederler. Mümkün olanı en iyi ve en yetenekli şekilde eğitmek için öğretmenlik mesleğini diğer meslek gruplarından farklılaştırarak öğretmenlere farklı değerler atfeder.

Öğretmenler, her şeyden önce bireyin, ikinci olarak da toplumun ilerlemesine, gelişmesine büyük katkıları olan; bilginin büyük bir kısmını oluşturan değerli mesleklerden biridir. İnsanların bilgi kaynaklarına sahip olması, insanların bu bilgileri nasıl kullanacaklarına rehberlik etmesi asıl önemli olan insanların karakter ve alışkanlıklarının oluşumunda etkilidir. İnsanların hayatında bu kadar önemli bir yer kaplayan ve hatta herkesin hayatına bir noktada dokunabilecek bir meslek olan bu mesleği icra edenlerin işlerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için azami derecede motive olmaları gerekmektedir. Motivasyonu yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin eğitimini daha iyi ele alarak gelecek nesiller için hayatı daha konforlu hale getireceklerdir (Coşgun, 2019). Böylece topluma fayda sağlayacak, ülkeyi geleceğe taşıyacak iyi insanlar olacak yeni bir nesil yetiştirilmektedir (Yetim ve Göktaş, 2004). Mesleğine gerektiği gibi önem vermeyen, yaptığı işten memnun olmayan, motivasyonu düşük bir öğretmenin öğrencilerine faydası olmamakla birlikte öğrencilerin de motivasyonunu etkileyeceği muhakkaktır (Kaya ve Büyükkasap, 2005).

Okulun amaçlarını gerçekleştirmek durumunda olan okul yöneticilerinin birlikte çalıştıkları öğretmenlerle ilişkileri büyük önem taşımaktadır. İşine, çalışma arkadaşlarına, yönetime ve bulunduğu ortama karşı olumsuz duygular içerisinde olan bir öğretmenin öğrencilerle sağlıklı iletişim kurması ve işinde verimli olması zordur. Oysa öğretmenlerle iyi ilişki kurabilen okul yöneticilerinin, öğretmenlerin iş doyumunu artırarak eğitimde başarıyı daha rahat sağlayabilecekleri söylenebilir. Işıkhan'da (2004) çalışanların yaşadığı stresi azaltmanın yolarından biri olarak iş doyumunu artırıcı çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmektedir. İş doyumunu artırıcı yönde yapılan çalışmaların, hem öğretmenlerin yaşayabilecekleri stresin azalmasına hem de onların iş verimine olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

Ayrıca, araştırmalar stres ile iş doyumu arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Altundaş, 2000; Gezer, 1998). İş doyumsuzluğuna

paralel olarak zaman içerisinde iş stresi oluşabilmektedir (Işıkhan, 2004). Öğretmenlerle ilgili yapılan bir araştırma sonucunda da, iş doyumu düşük olan öğretmenlerin iş doyumu yüksek olanlara göre daha fazla stres altında olduğu bulunmuştur. Çalışanların iş doyumsuzluğu yaşamaları hem örgütleri hem de bireyleri olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durum örgütsel açıdan işgücü devri, devamsızlık ve sabotaj şeklinde sonuçlara (Telman ve Ünsal, 2004), bireysel açıdan ise kişinin ruh ve bedensel sağlığı üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir (Işıkhan, 2004).

Bu noktadan hareketle 2003 - 2022 yılları arasında Türkiye'de yükseköğretimde yapılan yüksek lisans tezlerinde öğretmen iş stresi üzerine yapılan tezlerde; yayın yıllarının dağılımı, çalışılan örneklem grubu, örneklem seçimi, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, vb. analiz edilmesini gerektirmektedir. Bu gereklilik bu çalışmanın olmasına neden olmuştur.

Araştırmanın Önemi

İş stresine yönelik birçok araştırma yapıldığı bilinmektedir. Fakat geleceğe yön veren öğretmenlerin iş stresi üzerine yapılan çalışmaların 2000'li yıllardan itibaren yoğunluk kazandığı Ulusal Tez Merkezi'nde yayımlanan tez araştırmalarından anlaşılmaktadır. Yapılan bu çalışmada elde edilen verilerin ileride yapılacak tez çalışmalarına yardımcı olacağına inanılmaktadır. Öğretmenlerin iş stresi ile alakalı belirtilen alanlarda özel veya bütüncül olarak birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. İlgili alanlarda çalışma yapmak isteyen yeni araştırmacılar ve bilim insanları öncelikle bu araştırmaları inceleyen çalışmaları takip etmektedir. Bunun için öğretmenlerin iş stresi konusunda yapılan araştırmaların belirli aralıklarla incelenmesi literatüre ışık tutacak, alandaki gelişme ve yönelimleri izleme yolunda yararlı olacaktır. Bu çalışmanın da öğretmenlerin iş stresi konusunda yapılan yüksek lisans çalışmaları inceleyerek yeni bir perspektifle değerlendirmesi yönünden literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğretmen iş stresi konusunda 2003 - 2022 yılları arasında yürütülen yüksek lisans tez çalışmalarının yapıldığı üniversite ve enstitü, hazırlandığı yıl, danışmanların unvanları, çalışma grubu ve araştırma yöntemlerine göre dağılımlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen genel amaçlar doğrultusunda 6 alt problem belirlenmiştir.

1. Türkiye'de 2003-2022 yılları aralığında yapılan öğretmen iş stresine yönelik yüksek lisans yüksek lisans tez çalışmalarının yıllara göre dağılımı nasıldır?

2. Türkiye'de 2003-2022 yılları aralığında yapılan öğretmen iş stresine yönelik yapılan yüksek lisans tez çalışmalarının danışman unvanlarına göre dağılımı nasıldır?

3. Türkiye'de 2003-2022 yılları aralığında yapılan öğretmen iş stresine yönelik yapılan yüksek lisans tez çalışmalarının üniversitelere göre dağılımı nasıldır?

4. Türkiye'de 2003-2022 yılları aralığında yapılan öğretmen iş stresine yönelik yapılan yüksek lisans tez çalışmalarının çalışma gruplarına göre dağılımları nasıldır?

5. Türkiye'de 2003-2022 yılları aralığında yapılan öğretmen iş streslerine yönelik yapılan yüksek lisans tez çalışmalarının araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

6. Türkiye'de 2003-2022 yılları aralığında yapılan öğretmen iş streslerine yönelik yapılan yüksek lisans tez çalışmalarının enstitüye göre dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma ile Türkiye'de yapılan yüksek lisans tezlerinde öğretmenlerdeki iş stresi ile ilgili araştırmaların doküman incelenmesi yöntemiyle elde edildiği, sonuçları açıklanarak yorumlandığı nitel çalışmadır. Tarihsel süreç içerisinde nitel araştırma, doğal olguları belirleme çabasından dolayı, "doğal araştırma", problem durumuna dair araştırmacının öznel düşüncelerini ihtiva etmesinden dolayı "yorumlayıcı araştırma" ve bir konuyu derinlemesine incelediği için "alan araştırması" gibi farklı şekillerde adlandırılmıştır. (Baltacı, 2017). Nitel araştırmalarda istatistiksel yöntemler yerine verilerin daha detaylı toplanarak araştırma sorularının irdelenmesi söz konusudur. Belirtilen veriler kapsamında bu çalışmada öğretmen iş stresi konusunda yapılan yüksek lisans tezlerin betimsel özellikleri incelenmiştir. Bu kapsamda tezlerin hazırlandığı yıl ve üniversite, danışmanların unvanları, enstitü, çalışma grupları ve araştırma yöntemlerine göre dağılımı incelenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Türkiye'deki öğretmenlerin iş stresi konulu tez çalışmaları araştırmanın evrenini oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış olup kriterler şu şekildedir:

- Çalışmaların Türkiye'de yapılmış olması,
- YÖK Tez veri tabanında erişime açık olması,
- Yüksek lisans tezi olması
- "Öğretmenlerin iş stresi" konusunda yapılmış olması,
- 2003 - 2022 yılları arasında yapılmış olması

Bu kriterleri sağlayan çalışmalar araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini 2003-2022 yıllarında yapılan öğretmen iş stresi konusunda Türkiye'de yapılan yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. İncelenen yüksek lisans tezleri, YÖK Tez tarama merkezine erişilip anahtar kelimeler ile erişime açık 22 tez belirlenmiş ve araştırmaya dahil edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada Türkiye'de 2003 - 2022 yılları arasında öğretmen iş stresi ile alakalı yapılan lisansüstü tezlerin betimsel özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın veri seti, YÖK Bildiri Merkezi'nin Arama bölümünde "öğretmen iş stresi" ibaresi altında listelenen makalelerden oluşmaktadır. Arama sırasında 25 makaleye ulaşıldı. 22 makalenin tam metin erişimine sahip olduğu ve 3 makalenin tam metin erişime sahip olmadığı belirlenerek araştırmaya dahil edilmemiştir. Çalışma kapsamında yüksek lisans tezi dahil olmak üzere toplam 22 tez incelenmiştir. İncelenen tezlerde anahtar kelimeler kısmında öğretmen ve iş stresinin geçtiği kelimeler kapsama alınmıştır. Belirlenen kriterlere sahip olmayan tezler incelenmemiştir. Sonuç olarak toplam 22 araştırma ile çalışılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analitik teknikleri kullanılmaktadır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama yöntemleriyle elde edilen verilerin belirli bir konu açısından özetlenip yorumlanmasını içeren bir analizdir (Özen ve Hendekçi, 2016). Betimsel analizde elde edilen veriler sistematik ve açık bir şekilde betimlenir ve yorumlanır.

Çalışma konusuna uyan tezler seçilmiş, alt problemlerle ilişkilendirilmiş ve betimsel özellikleri incelenmiştir. Özellikleri incelenen tezlere ilişkin veriler Microsoft Excel programına aktarılarak frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Bu yöntemle elde edilen sonuçlar tablo haline getirilerek yorumlanmış ve bulgular kısmında sunulmuştur.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın;

1. alt probleme ilişkin olarak öğretmen iş stresine yönelik yapılan tezlerin yıllara göre dağılımları incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yayın Yılları	Sayısı	Yüzde (%)
2003	1	4,55
2006	2	9,1
2007	1	4,55
2008	1	4,55
2009	1	4,55
2013	1	4,55
2015	3	13,6
2017	1	4,55
2018	2	9,1
2019	4	18,2
2020	1	4,55
2021	3	13,6
2022	1	4,55
Toplam	22	100,00

Tablo 1'de tezlerin yayınlanma tarihlerinde 2003 ile 2013 tarihleri arasında konuyla ilgili çalışmaların az olduğu görülmektedir. 2015 yılında yapılan 3 çalışma ve 2019 yılında yapılan 4 çalışma öğretmen iş stresine yönelik tezlerde bir artış olduğu görülmekte ise de 2020 yılında tekrar bir düşüş yaşanmıştır. Bunun sebebi olarak dünyada görülen pandemi olduğu düşünülmektedir.

2. alt probleme ilişkin olarak öğretmen iş stresine dair yapılan tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımları incelenerek elde edilen veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Tezlerin Danışman Unvanlarına Göre Dağılımı

Danışman Unvanları	**Sayısı**	**Yüzde (%)**
Profesör	5	22,8
Doçent	5	22,8
Yardımcı Doçent Dr.	5	22,8
Dr. Öğretim Üyesi	7	31,6
Toplam	22	100,00

Tablo 2'de tezlerin danışman unvanlarının dağılımlarına göre incelendiğinde; 7 çalışmada Dr. Öğretim Üyesi (% 31,6), Profesör, Doç. ve Yardımcı Doç. Dr. ise 5'er (%68,4) araştırma için danışmanlık yapılmıştır. Yayınlanan tezlerde en çok Dr. Öğretim Üyesi danışmanlık yapmıştır.

3. alt probleme ilişkin olarak öğretmen iş stresine dair yapılan tezlerin üniversite dağılımları incelenerek veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	**Sayısı**	**Yüzde (%)**
Gaziantep Üniversitesi	1	4,55
Kastamonu Üniversitesi	1	4,55
İstanbul Üniversitesi	1	4,55
Yeditepe Üniversitesi	2	9,05
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	4,55
Maltepe Üniversitesi	1	4,55
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	4,55
Üsküdar Üniversitesi	2	9,05
Fırat Üniversitesi	1	4,55
Kocaeli Üniversitesi	1	4,55
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	4,55
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	4,55
Gazi Üniversitesi	1	4,55
İstanbul Gedik Üniversitesi	1	4,55
Kırklareli Üniversitesi	1	13,65
Marmara Üniversitesi	3	4,55
Akdeniz Üniversitesi	1	4,55
Beykent Üniversitesi	1	4,55
Toplam	22	100,00

Verilen Tablo 3'te tez çalışmalarının yayınlandıkları üniversitelere göre dağılımları incelendiğinde, en fazla 3 çalışma ile Marmara Üniversitesi, onu 2'şer çalışma ile Üsküdar Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi tarafından yayınlandığı görülmektedir. Diğer üniversitelerde öğretmen iş stresi ile ilgili olarak yapılan çalışmalar 1'er tez ile (% 4,55) yayınlandığı görülmektedir.

4. alt probleme ilişkin olarak öğretmen iş stresine dair yapılan tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımları incelenerek veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Tezlerin Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Çalışma Grupları	**Sayısı**	**Yüzde (%)**
Yönetici ve Öğretmen	3	13,64
Öğretmen	19	86,36
Toplam	22	100,00

Tablo 4'te tezler çalışma gruplarının dağılımlarına göre incelendiğinde; 19 çalışmada (%86,36) öğretmenlerin, 3 çalışmada (%13,64) yöneticiöğretmen gruplarının yapıldığı çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Örneklem grubunda en fazla çalışmanın öğretmenler ile yapıldığı görülmektedir.

5. alt probleme ilişkin olarak öğretmen iş stresine dair yapılan araştırma yöntemleri incelenerek veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	**Sayısı**	**Yüzde (%)**
Nicel Çalışma	22	100,0
Toplam	22	100,00

Tablo 5'te tezlerin araştırma gruplarına 2003 - 2022 yılları arasında öğretmenlerin iş stresi üzerine yapılan çalışmaların 22 nicel çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

6. alt probleme ilişkin olarak öğretmen iş stresine dair yapılan tezlerin anabilim dalları incelenerek veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Tezlerin Anabilim Dalına Göre Dağılımı

Anabilim Dalı	**Sayısı**	**Yüzde (%)**
Psikoloji	4	18,2
Eğitim Yönetimi ve Denetimi	5	22,65
Eğitim Bilimleri	4	18,2
Özel Eğitim	1	4,55
Çalışma Ekonomi ve Endüstri İlişkileri	1	4,55
Sağlık Kuruluşları Yöneticiliği	1	4,55
Sınıf Eğitimi	1	4,55
İş Sağlığı ve Güvenliği	1	4,55
Sınıf Öğretmenliği	1	4,55
Zihin Engelliler Öğretmenliği	1	4,55
Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri	1	4,55
Çocuk Gelişimi	1	4,55
Toplam	22	100,00

Tablo 6 incelendiğinde tezlerin anabilim dallarına göre; 5 çalışmanın (%22,85) Eğitim Yönetimi ve Denetimi, 4 çalışmanın (% 18,1) Psikoloji, 4 çalışmanın (%18,1) Eğitim Bilimleri alanında hazırlandığı belirlenmiştir. Bunların dışında Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri, Özel Eğitim, Sağlık Kuruluşları Yöneticiliği, Sınıf Eğitimi, İş Sağlığı ve Güvenliği, Sınıf Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri ve Çocuk Gelişimi alanlarında öğretmenlerin iş stresine ilişkin 1'er yüksek lisans tezi hazırlandığı tespit edilmiştir. 2003-2022 yılları arasında öğretmen iş stresiyle ilgili olarak en fazla yüksek lisans tezinin Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yapıldığı belirlenmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma amacı 2003-2022 yıllarında yapılan öğretmen iş stresi üzerine yapılan tezlerin betimsel olarak incelemek ve ulaşılan betimsel bulguları yorumlayıp sonuca ulaşmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için tezlerin yayınlandıkları yıllara göre dağılımları, kullanılan araştırma modelleri, hangi üniversitelerde yayımlandıkları gibi betimsel özellikleri incelenerek verilere ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin iş stresi üzerine 2003-2022 yılları arasında yapılan 22 teze ulaşılmıştır. Bu tez çalışmaları incelendiğinde problem ve probleme dayalı alt problemler tespit edilmiştir. Öğretmen iş stresine dayalı yayınlanan tezlerin tamamı yüksek lisans seviyesindedir. Elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlara göre; Öğretmen iş stresi konusu işlenen tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde, en çok yayının 2019 yılında olduğu tespit edilmiştir.

- Tez danışmanlarının unvanlarına göre dağılımları incelendiğinde öğrencilere akademik desteği sağlayan en fazla danışmanın Dr. Öğretim Üyesi olduğu tespit edilmiştir.
- Belirlenen yıllar arasında en fazla çalışmanın Marmara Üniversitesi tarafından yapıldığı belirlenmiştir.
- Tezlerin örneklem gruplarında en çok öğretmenler ile çalışıldığı tespit edilmiştir.
- Tez çalışmalarında nicel yöntemlerin tercih edildiği belirlenmiştir.
- 2003-2022 yılları arasında öğretmen iş stresiyle ilgili olarak en fazla yüksek lisans tezinin Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yapıldığı belirlenmiştir.

Araştırmaya yönelik sonuçlar kapsamında elde edilen cevapların tüm alt problemleri kapsayıp amaca ulaşıldığı görülmektedir. Araştırma sonuçları nicel verilere dayandırılmıştır. Dolayısıyla tezlerdeki sonuçların araştırma sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir.

İncelenen tezlerin yayın yıllarına bakıldığında en çok yayının 2019 yılında yapıldığı görülmektedir. 2003 ile 2022 yılları arasında yayınların çok az seviyede olduğu değerlendirildiğinde 2018 yılındaki öğretim programında yapılan önemli değişikliklerin öğretmenlerin yeni öğretim programlarına adapte olma süreçlerinde stres yaşamış olabileceklerinin göstergesi olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla 2018 yılında öğretim programında gerçekleştirilen bu değişimin öğretmenler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde konuya yönelik araştırmaların artmış olabileceğini söylemek mümkündür. Akdeniz ve Paniç (2012) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin değiştirilen öğretim programı hakkında gerekli eğitimleri almadan yeni programın uygulanmaya başlanması öğretmenlerin pratikte problem yaşamalarına neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Susam ve Demir (2020), öğretim programlarının değişimi üzerine öğretmen görüşlerini değerlendirdikleri araştırmalarında öğretmenlerin öğretim programı değişikliği sonrasında adaptasyon sürecini başarısız buldukları tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda 2018 yılında öğretim programında yapılan değişiklikler öğretmenlerin sürece adaptasyonunu zorlaştırmış ve bu nedenle stres yaşadıkları öngörüldüğü için 2019 yılında öğretmenlerin iş stresi üzerine yapılan tez çalışmalarının artış gösterdiği düşünülmektedir.

Araştırmaya ait diğer bir sonuç tezlere daha çok Dr. Öğretim Üyesi olan akademisyenlerin danışmanlık ettiğidir. Fakat diğer danışmanlık görevini üstlenen akademisyenlerin sayısının da Dr. Öğretim Üyesinin danışmanlık verdiği tez sayısına oldukça yakındır. Bu durum değerlendirildiğinde eğitim alanında bütün akademisyenlerin öğrencilere tam anlamıyla yönlendirmede bulunduklarını göstermektedirler.

Araştırmanın sonuçlandığı diğer probleme göre; öğretmen iş stresi konulu tezlerin 18 üniversite tarafından araştırıldığı ve en çok Marmara Üniversitesi tarafından yapıldığıdır. Ülke genelinde birçok devlet ve özel üniversite dışında vakıf üniversiteleri de düşünüldüğünde araştırmaya konu olan çalışmaların sayısının az olduğu görülmektedir. Bu nedenle konunun ilgi alanının genişletilerek bilimsel araştırmalarda kullanılması fikrinin desteklenmesi gerekmektedir.

Araştırmaların çoğunluğu öğretmen merkezli çalışmaları kapsamaktadır. Örneklem gruplarındaki dağılımlar incelendiğinde öğretmenlerin konunun merkezinde oluşları, eğitim işinin değişmez yapı taşları olması nedeniyle

araştırmaların örneklemini oluşturdukları söylenebilmektedir. Literatür incelendiğinde ulaşılan bu sonuçlar benzerlikler gösteren çalışmaların olduğu belirlenmiştir (Khan ve diğerleri, 2019; FernándezBatanero ve diğerleri, 2021).

Tezlerin tamamına yakınında nicel yöntem tercih edildiği görülmektedir. Nicel yöntem ile elde edilen bulguların geçerliliği yüksek sonuçlar elde edilmesini sağlar. Bu yöntem nitel yönteme göre daha geçerli sonuç elde edildiği için kullanılmakta ve tercih edilmektedir. Nitele göre daha kolay ve net sonuçlar elde edilebilir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde nicel araştırmaların ağırlıklı olduğu belirlenmiştir (Dolapçı ve Cemaloğlu, 2022).

5. Öneriler

Çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda Türkiye'de öğretmenlerin iş stresi üzerine yapılan tez çalışmalarında çoğunlukla nicel analiz yöntemlerinin kullanıldığı bu açıdan konuyla ilgili olarak farklı yöntemlerle yeni araştırmalara gereksinim duyulduğunu söylemek mümkündür. Bu anlamda mevcut çalışma konuyla ilgili bundan sonra çalışma yapacak araştırmacılar için araştırmalarını planlamalarına imkân verebilir. Mevcut konuyla ilgili olarak çalışmada yer alan üniversiteler dışındaki ülkemizde vakıf ve devlet üniversitelerinde de tez çalışmalarının akademisyenler tarafından öğrencilerin yönlendirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Akdeniz, A. R., & Paniç, G. (2012). Yeni fizik öğretim programına ve uygulanmasına yönelik öğretmen. *Milli Eğitim Dergisi, 8* (1), 1-10.

Akgemci, T. (2001). Örgütlerde Stres Yönetimi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 15*(1-2), 301-309.

Aksu, M. B. (1998). Fırat Üniversitesi Akademik Personelinin İş Stresi, Gerilim ve Başa Çıkma Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim, 22*(107), 8-14.

Altundaş, O. (2000). Poliste Stres ve İş Tatmini. Yüksek Lisans Tezi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Erzurum, 102.

Arslan, S. (2004). İş Stresi ve İş Doyumu: Kara Kuvvetleri Komutanlığında Görev Yapan Muvazzaf Subay ve Astsubaylar Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü.

Aydın, Ş. (2004). Örgütsel Stres Yönetimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(3), 49-74.

Aydoğdu, O. (2021). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin, Diğer Branş Öğretmenlerine Göre İş Stresi, Duygusal Yorgunluk, Duygusal Bağlılıkları

Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma (Manisa İli Örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Gedik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Bağ, V. (2012). Gazetecilerde İş Stresi: Balıkesir İli Yerel Basında Çalışan Gazetecilerin İş Stresi Kaynaklarına İlişkin Bir Uygulama. *Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Balaban, J. (2000). Temel Eğitimde Öğretmenlerin Stres Kaynakları ve Başa Çıkma Teknikleri. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(Özel Sayı).

Balcı, A. (2000). Öğretim Elemanlarının İş Stresi: Kuram ve Uygulama. Nobel Yayınları.

Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(1), 1-15.

Baltaş, A., & Baltaş, Z. (1999). *Stres ve Başa Çıkma Yolları.* İstanbul: Remzi Kitabevi. Başaran, İ. E. (1982). Örgütsel Davranış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.*

Brenner, S.-O., & Bartell, R. (1984). The Teacher Stress Process: A Cross-Cultural Analysis. *Journal of Occupational Behavior, 5*, 183-195.

Coşgun, A. (2019). Kamuya ait okullarda öğretmen motivasyonunu etkileyen koşulların Herzberg'in çift faktör kuramı çerçevesinde incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniverstesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çivilidağ, A. (2003). Anadolu Lisesi ve Özel Lise Öğretmenlerinin İş Tatmini, İş Stresi ve Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Analiz. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Denuwara, B., Gunawardena, N., Dayabandara, M., & Samaranayake, D. (2022). A systematic review and meta-analysis of the effectiveness of individual-level interventions to reduce occupational stress perceptions among teachers. *Archives of Environmental & Occupational Health*(7), 115.

Dolapcı, E., & Cemaloğlu, N. (2022). Okullarda öğretmenlerin mobbing yaşamalarına ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: sistematik bir derleme. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi, 3*(1), 137-150.

Embse, N. v., Ryan, S. V., & Gibbs, T. (2019). Teacher stress interventions: A systematic review. *Psychology in the Schools, 56*(8), 13281343.

Ferhanoğlu Alkaya, S. (2009). İş Stresi: Türkiye'deki Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hastanelerinde Çalışan Uzman Psikiyatrist Hekimlerin İş Stres Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Uygulama. *Yüksek Lisans Tezi*. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Fernández-Batanero, J.-M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M.-M., & Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of Educational Technology on Teacher Stress and Anxiety: A Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(548), 1-13.

Gezer, N. (1998). Muğla İl Merkezindeki Sağlık Kuruluşlarında Çalışan Hemşirelerde İş Doyumu ve Stres. *Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 37-38, 65-66.

Göksoy, S., & Argon, T. (2014). Okullarda Öğretmenleri Engelleyici ve Destekleyici Stres Kaynakları. *Journal of Teacher Education and Educators, 3*(2), 245-271.

Güçlü, N. (2001). Stres Yönetimi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 91-109.

Işıkhan, V. (2004). Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıkma Yolları. Sandal Yayınları, *Ankara, 26-117*.

İlgar, Ö. (2001). Örgütsel Stresin Çalışan Kadınlar Üzerindeki Etkileri ve Stresle Başa Çıkma Yolları. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karabacak, G. (2010). İşgören Kişilik Özelliklerinin İş Stresi Üzerine Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaya, A., & Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12*(2), 367-380.

Khan, A., Din, S. U., & Anwar, M. (2019). Sources and Adverse Effects of Burnout Among Academic Staff: A Systematic Review. *City University Research Journal, 9*(2), 350-363.

Lazarus, A. A. (1985). Setting the Record Straight. *American Psychologist, 40*(12), 1418-1419. Luthans, F. (1992). *Organizational Behavior an Evidence - Based Approach.* New York: McGraw-Hill Inc.

Özen, F. (2015). Öğretmenlerde İş Stresinin İş Aile Çatışması, Tükenmişlik ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi . *Yüksek Lisans Tezi*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özen, F., & Arslan Hendekçi, E. (2016). The Descriptive Analysis of Academic Studies Published in Turkey about Education Supervision between the Years of 2005-2015. *OPUS Uluslar arası Toplum Araştırmaları Dergisi, 6*(11), 619-650.

Pehlivan, İ. (2000). İş Yaşamında Stres. Ankara: Pegem Yayıncılık. Pekerşen, Y. (2015). Otel İşletmelerinde Çalışan Aşçıların İş Stresi ile İş

Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve Toksik Davranışları Arasındaki İlişki. *Doktora Tezi*. Mersin: Mersin Üniversitesi.

Selye, H. (1974). *Stress without Distress.* New York: J. B. Lippimcott Company.

Senemoğlu, P. (2017). Sağlık Kuruluşlarında Örgütsel Stres: İlaç Mümessilleri Üzerine Bir Araştırma. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Susam, B., & Demir, M. K. (2020). Öğretim Programlarının Değişimi Üzerine Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 245-267.

Telman, N. ve Ünsal, P. (2004). Çalışan Memnuniyeti. Epsilon Yayıncılık, İstanbul, ss. 11- 91.

Tokay, T. (2000). Örgütsel Stres ve Performans İlişkisi (Bir Uygulama). *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Turunç, Ö., & Çelik, M. (2010). Çalışanların Algıladıkları Örgütsel Destek ve İş Stresinin Örgütsel Özdeşleşme ve İş Performansına Etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 17*(2), 183-206.

Vokić, N. P., & Bogdanić, A. (2007). Individual Differences and Occupational Stress Perceived: A Croatian Survey. *Working Paper Series*, 2-15.

Yetim, A. A., & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12*(2), 541-550.

BÖLÜM VI

MATEMATİK KAYGISININ SINIF YÖNETİMİNE ETKİSİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

A Qualitative Study on The Impact of Math Anxiety on Classroom Management

Derya SARIKAYA[1] & Sinan YALÇIN[2]

[1](Matematik Öğretmeni), MEB
algebra4@gmail.com
ORCID: 0009-0001-6584-7996

[2](Doç. Dr.), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi
syalcin@erzincan.edu.tr
ORCID: 0000-0002-2372-9035

1. Giriş

Sınıf yönetimi; eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, mekân, öğretmen ve öğrenci unsurlarının öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve devam ettirilebilmesi için en verimli şekilde eşgüdümlü olarak kullanabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Sarıtaş, 2003). Sınıf yönetimini; öğretmenin sınıfı kontrol etmesi olarak tanımlayan gelenekselci bir bakış açısı ile (Başer, 2010; Turan, 2005), öğrencilerin oluşturulan olumlu ve güvenilir bir ortamda, kendi davranışlarını ve öğrenmelerini anlama ve yönlendirme becerilerinin desteklenmesi şeklinde tanımlayan güncel bir bakış açısı karşımıza çıkmaktadır (Sadık, 2008).

Sınıf yönetimi; öğrenme sürecinde öğrencinin aktif öğrenmesini etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Marzano ve Marzano, 2003). Sınıfın kontrolü rolünden ziyade eğitimin kalitesini arttırma rolü ön planda tutularak sınıf yönetimine ilişkin faaliyetler belirlenmelidir (Ritter ve Hancook, 2004).

Sürekli gelişen ve değişen dünya düzeni, gelişime açık ve değişime ayak uydurabilen nitelikli, çağdaş nesilleri zorunlu hale getirir ve çağın gereklerine uyum sağlayan nesillerin yetiştirildiği eğitim ortamlarını ön plana çıkarır. Bunun ise etkili bir sınıf yönetimi ile gerçekleşmesi mümkündür (Sarıtaş, 2003). Öğretmenin sınıfındaki her bir öğrencinin bireysel farklılıklarını doğru tespit edip, bu bireysel farklar doğrultusunda öğrencilerine doğru yönlendirmeler yapması sınıf yönetiminin en etkili şekilde kullanılmasını sağlayacaktır.

Eleştirel düşünme, mevcut bilgiyi kullanabilme, problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri, değişime ve gelişime açık olmayı gerektiren teknoloji çağında gelişmiş bireyler yetiştirmek için eğitimin temel amaçlarından en öne çıkan beceriler haline gelmiştir (National Counsial of Teachers of Mathematics [NCTM],

2000; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a). Birçok fiziksel olgunun soyut matematik kurallarına indirgenebilmesi ve bu şekilde davranışların açıklanabilmesi matematiğin yaşamdaki önemini ifade etmektedir (Stacey, 2015). Günlük problemlerin çözümünden, daha karmaşık problemlerin çözümüne kadar, hayatı anlamlı yaşabilmek için matematiğin yeri ve önemi yadsınmayacak kadar fazladır. Bu nedenle eğitimde de matematik dersi birçok sınavda ayırt edici olma özelliği ile göze çarpmaktadır. Özellikle beceri temelli sorular olarak adlandırılan anlama ve yorumlamaya dayalı olan yeni nesil soruların hem liselere giriş sınavında hem de üniversiteye giriş sınavında sorulması ile birlikte matematik kaygısı yaşayan öğrenci sayısında artış görülmektedir. Bu artışla birlikte matematik kaygısı problemi, matematik öğreniminde en öne çıkan problemlerinden biri haline gelmiştir.

Sebebi tespit edilemeyen bir tür endişe olarak tanımlanan kaygı; duygu durum bozukluklarından sıkıntı ve bunalım ile de ifade edilir. Dışarıdan bir uyarıcı sebebiyle gerçek bir tehlikeye verilen zihinsel ve bedensel tepki olarak tanımlanan korku, bu yönüyle kaygıdan ayrılır (Arıkan, 2004). Kaygı ile öğrenme arasında motivasyonla başarı arasındaki ilişkiye benzer bir ilişki vardır. Belirli bir düzeydeki kaygı öğrenilen bilginin zorluk derecesine göre öğrenmeyi desteklerken, kaygının bu düzeyi arttıkça öğrenme olumsuz yönde etkilenir (Topçu, 1986). Yüksek kaygı basit ve kolay bilgi öğrenmelerini olumlu yönde etkiler. Bunun tam aksine yüksek kaygı daha karmaşık ve anlaşılması zor bir yapıya sahip bilgi içeren matematik konularını öğrenmede olumsuz ve zorlaştırıcı etkiye sebep olur (Spielberger ve Hansen., 1969).

Matematik kaygısı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ifade edilmiştir. Dreger ve Aiken (1957), matematik ve aritmetiğe karşı yoğun duygusal tepkiler

sendromunun varlığını matematik kaygısı olarak tanımlamıştır. Richardson ve Suinn (1972) matematik kaygısını "sayıların manipülasyonuna ve matematiksel problemlerin çözümüne engel olan gerginlik ve kaygı duygusu" olarak ifade etmiştir. Bu tanımlardan matematik kaygısının öğrenciler açısından matematik dersini öğrenimini olumsuz etkilerken, öğretmenlerin de ders öğretimini ve sınıf yönetimi sürecini zorlaştırmaktadır.

Matematik kaygısının doğru anlaşılabilmesi için bu kaygıya sebep olan faktörleri incelemek doğru olacaktır. Çünkü bir problemin çözümünde en önemli adımı problemin sebebini doğru tespit etmek oluşturmaktadır. Öğrencinin; başarısızlıkla mücadele edememesi, sürekli devamsızlık yapması, özgüven yetersizliğini matematik kaygının sebepleri olarak sıralayan Norwood (1994); ailenin ve öğretmenin matematiğe karşı tutumunun ve anlamayan öğrenciye zorla matematik öğretilmeye çalışılmasının da kaygıya neden olduğunu vurgulamıştır. Hadfield ve McNeil (1994) matematik kaygısına sebep olan faktörleri üç başlıkta incelemiştir. Bunlar; (1) Çevresel faktörler: olumsuz sınıf deneyimleri, aile baskısı, duyarsız öğretmen modeli, matematiğin katı kurallarla verilmesi, (2) Zihinsel faktörler: uygun olmayan öğrenme stilleri, öğrenci tutumu, öğrencinin kendine güvenmemesi, matematikte yetersiz olması ve (3) Kişisel faktörler: utanma, yetersiz öz benlik.

Lazarus (1974) ve Berebitsky'nin (1985) yaptıkları çalışmalarda ise matematik kaygısına neden olan etkenleri, matematiğin kendisi, matematik eğitimi, aile ve öğrenci kaynaklı etkenler şeklinde sıralamıştır.

Matematik kaygısı yaşayan öğrencilerde eğitimden istenilen hedeflerin çok altında bir başarı gözlemlenirken, öğrenciye sunulan eğitimden faydalanabilme derecesi de düşmektedir. Öğrencinin başarısızlığına neden olan, özgüvenini zedeleyen, yeteneklerini kullanma kapasitesini ve verimliliğini düşüren ve geleceğe dönük eğitim yaşantısı hakkında olumsuz bir sürece sürükleyen bu olumsuz psikolojik durum, eğitimcilerin matematik kaygısı üzerinde daha fazla durmalarını gerektirmektedir (Üldaş, 2005). Dolayısıyla matematik dersinin hedeflenen amaçlara ulaşması, öğrencinin derse katılımının sağlanması, dersten istenilen verimin alınabilmesi ve ders sürecinde sınıf yönetiminin olumlu bir şekilde sağlanması matematik kaygısı yaşayan öğrencilerin doğru gözlenmesi ve sınıfın doğru yönetilmesi önem arz etmektedir.

2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırma nitel araştırma yönteminde durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Durum çalışması, 'Ne nasıl ve ne için" gibi soruların sorulduğu, bir durumun detaylı bir şekilde ele alındığı, bu derinlikten dolayı katılımcı sayısının kısıtlandığı, belirginleştirilen bir durum hakkında bir grubun temsilciler ile çalışıldığı araştırma desenidir (Kaleli-Yılmaz, 2014).

Durum çalışmalarında durum hakkında derinlemesine bilgi oluşturabilmek için çalışma grubu 15 ortaöğretim matematik öğretmeniyle sınırlı tutulmuştur.

2.1. Çalışma Gurubu

Araştırmaya Erzincan il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan matematik öğretmenleri katılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu liselerde görev yapan 15 matematik öğretmeni oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede katılımcılara yöneltilen araştırma soruları aşağıdaki gibidir.

1) Girdiğiniz sınıflarda matematik kaygısı var olan öğrencileriniz var mı?

2) Matematik kaygısı oluşmaması veya azaltılması için ne gibi önerilerde bulunursunuz?

3) Matematik kaygısı sınıf yönetimini nasıl etkilemektedir?

4) Sınıf yönetiminde yaşadığınız problemleri çözmek için hangi stratejileri uyguluyorsunuz?

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcıların görüşleri olduğu gibi tablo halinde sunulmuştur. Olgu bilim araştırmalarında veri analizi yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek 2011). Bu araştırmada matematik öğretmenlerinin görüşleri alındıktan sonra sorulara verilen benzer cevaplar bir araya toplanmış ve araştırmaya yansıtılmıştır. Bu çalışma yapılırken

araştırmacıların dışında iki uzman kişinin görüşleri alınmıştır. Verilerin analizi yapılırken yöneticilerin görüşlerinde değişiklik yapılmadan araştırmaya yansıtılmıştır. Sadece dilbilgisi açısından düzenlemeler yapılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde yöneltilen sorulara verilen cevaplar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo1. Matematik Öğretmenlerinin Girdikleri Sınıflarda Matematik Kaygısı Yaşayan Öğrenci Var mı? Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Dağılım

Evet	**15**
Hayır	**0**

Tablo1'de araştırmaya katılan matematik öğretmenlerine 'Girdiğiniz sınıflarda matematik kaygısı var olan öğrencileriniz var mı?' sorusu yöneltilmiş, öğretmenlerin hepsi bu soruya evet cevabını vermişlerdir. Matematik kaygısı ile ilgili fikirlerini beyan eden katılımcılardan bazılarının bu konuyla ilgili verdikleri cevaplardan bazıları şunlardır:

...Kimi öğrenciler öğretmeni ile olan kötü bir yaşantı sonucunda matematik kaygısına sahip olduğunu söylüyor. Belki ders esnasında yaşanan kötü bir söz, belki de aşağılayıcı bir davranış veya durum bu kaygıya sebep oluyor. Hep benzer cümleler duyuyoruz böyle öğrencilerin ağzından: 'Bizim bir matematik öğretmenimiz vardı hiç sevmezdim…'kelimeleri ile başlayan…

Matematik kaygısı aileden miras kalıyor. Çocuk daha okula başlamadan, ailede matematiğin yapılamaz ve zor bir ders olduğu çocuğa empoze ediliyor. Çocuk bu bilgiyle tanışıyor matematikle. Haliyle matematiğe dair bu zorluk algısı çocukta matematik kaygısına dönüşüyor. 'Hocam bizim ailede zaten kimse matematik yapamıyor.' diyor…

Matematik kaygısı tamamen akademik başarı ile ilişkili. Akademik başarısı düşük okullarda matematik kaygısı olan öğrenci sayısının daha fazla olduğunu görüyoruz. Sonra bu çocuklar alan seçimi geldiğinde ya sözel ağırlıklı bölüm ya da dil sınıflarını seçiyor matematikten kurtulmak için. Hem liselere girişte hem de üniversiteye girişte yapılan merkezi sınavlarda beceri temelli olarak nitelendirilen yeni nesil sorularla karşılaşınca da bu kaygıyı daha yoğun yaşıyorlar maalesef…

Tablo2. Matematik Kaygısının Oluşmaması veya Azaltılması Hakkında Önerilere İlişkin Dağılım

Öneriler	**frekans**
İyi ve çift yönlü iletişim sağlamak	15
Gösterdikleri çabaya dikkat çekilerek öğrenciyi cesaretlendirilmek	13
Kolaydan zora doğru kademeli bir öğrenme planı oluşturmak	12
Seviyesine uygun alıştırmalarla öğrencide yapabiliyorum Duygusu oluşturmak	11
Olumlu, demokratik ve destekleyici bir sınıf ortamı oluşturmak	9
Motivasyonu arttıracak sözel uyarıcılar vermek	8
Anlamlı öğrenmelerini sağlamak	8
Temel matematik eksiklerini giderme	7
Olumlu duygular kazandırmak için veli ile iş birliği yapmak	5
Akran danışmanlığı ve akran öğrenmesine işe koşmak	4

Tablo 2'de katılımcılara matematik kaygısının oluşmaması veya azaltılması hakkındaki önerilerinin ne olduğu sorulmuş verdikleri cevaplar ve kişi sayısı tabloda gösterilmiştir. Verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Önce çocuk öğretmenini sevecek. Kalbine giremediğiniz bir öğrencinin aklına da giremiyorsunuz maalesef. Öğrenci öğretmenini sevmiyorsa ne dersi seviyor ne de dersi dinleyip dersine çalışıyor. Her şeyin temeli sevmek ve doğru iletişimi kurabilmek. İyi bir iletişim kurulduysa, öğretmen öğrencisini tanıyor, var olan herhangi bir aksaklıkta hemen müdahale edebiliyor. Öğrenci de böyle bir ortamda kendini daha rahat ifade edebiliyor ve kaygıları azalıyor… Öncelikle aile boyutuna önem vermek gerekiyor. Aile kendi kaygılarını çocuğa aşılamamalı, matematik sevdirilmelidir. Bunun için ilk bu dersle karşılaştığı ilkokuldan itibaren bu ders ile korkutulmamalı, doğru yöntemlerle ve sevdirerek matematik temelleri oluşturulmalı. Aksi takdirde üzülerek söylüyorum ki liseye gelindiğinde iş işten geçmiş oluyor…

Her şeyden önce öğretmenin tavrı, öğrenciye yaklaşımı çok önemli. Öğretmenin öğrenciye hitap şeklinden tutun da bakışına kadar her ayrıntı öğrencinin matematik kaygısı oluşmasında çok etkili…

Olumlu, demokratik ve destekleyici bir ders ortamında öğrenci kendini rahat bir şekilde ifade ediyor olmalı. Yanlış yapmanın yeni bir şey öğrenme sürecinde doğru yapmak kadar normal olduğu öğrenciye belirtilmeli, öğrencinin seviyesinden başlayarak öğrenciye başarma hissi tattırılmalı, kolaydan zora

doğru kademeli bir öğrenme süreci hazırlanmalıdır. Bu süreçte motivasyonunu artıracak sözel uyarılar ve pekiştireçlerle öğrenme desteklenmelidir.

Tablo 3. Matematik Kaygısının Sınıf Yönetimine Etkisi Hakkındaki Görüşlere İlişkin Dağılım

Matematik Kaygısının Sınıf Yönetimine Etkisi	**Frekans**
Olumsuz	15
Olumlu	0

Tablo3'de araştırmaya katılan matematik öğretmenlerine 'Matematik kaygısı sınıf yönetimini nasıl etkilemektedir?' sorusu yöneltilmiş, öğretmenlerin verdikleri cevaplar olumlu veya olumsuz olarak nitelendirmesine göre tablo oluşturulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Matematik dersine karşı olumsuz tutumları olan kaygılı öğrenciler hem kendilerinin hem de arkadaşlarının öğrenmelerini olumsuz etkilemektedir. Not tutmak, dersi dinlemek ve derse hazırlıklı gelmek konusunda isteksizlikler yaşanmaktadır

Derse karşı bıkkınlık ve dersteki sıkılgan tavır ve davranışlar sınıf iklimini ve öğretmenin derse adaptasyonunu olumsuz etkilemektedir...

Kaygılı öğrenciler kendilerini öğretmeni karşı kapattıkları için iletişimde zorluk yaşanmaktadır…

Akademik anlamda sınıf içerisinde kutuplaşma fazla olduğundan sınıfın öğrenme düzeyinde ortasını bulmakta zorluklar yaşanmaktadır.

Tablo 4. Sınıf Yönetiminde Yaşanılan Problemlerin Çözümü İçin Uygulanan Stratejilere İlişkin Dağılım

Sınıf Yönetiminde Yaşanılan Problemlerin Çözümü İçin Uygulanan Stratejiler	**Frekans**
Olumlu ilişkiler kurmak	12
Hatırlatıcılar ve ipuçları kullanmak	10
Web destekli öğretim ve ders materyalleri kullanmak	9
Olumlu davranışları güçlendirmek için olumlu pekiştireç ve dönütler vermek	7
Dersi komik öğelerle sıkıcılıktan kurtarmak	7
Dersin hayata uygulanabilir kısımlarını vurgulamak	6
Kaygılı öğrencilere sınıf içerisinde görev ve sorumluluklar vermek	5
Sınıfta oturma düzenini en uygun hale getirmek	5
Akran danışmanlığından yararlanmak	4

Tablo4'de araştırmaya katılan matematik öğretmenlerine 'Sınıf yönetiminde yaşadığınız problemleri çözmek için hangi stratejileri uyguluyorsunuz?' sorusu yöneltilmiş, öğretmenlerin verdikleri cevaplar düzenlenerek maddeler halinde sıralanmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplardan bazıları şu şekildedir:

Komik unsurlar ve diyaloglarla öğrencilerin derse ilgisini canlı tutmaya çalışırım…

Bilgisayar destekli programlar ve ders materyalleri ile öğrencilerin birden fazla duyusuna hitap etmeye çalışırım…

Hatırlatıcı ve ipuçları kullanarak öğrencinin cevabı kendinin bulmasına destek olurum…

4. Sonuç ve Tartışma

Bu kısımda araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin, yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Matematik öğretmenleri ile yapılan araştırma sonucunda, birçok öğrencinin matematik kaygısı yaşadıkları, okul çeşitlerine göre akademik düzeyi düşük olan okullarda matematik kaygısı yaşayan öğrenci sayısının daha fazla olduğu belirtilmiştir. Ayrıca sözel ve eşit ağırlık sınıflarında matematik kaygısı yaşayan öğrenci sayısının sayısal sınıflara nazaran daha fazla olduğu ifade edilmiştir. Bunun sebebi matematik kaygısının öğrencinin matematikteki istenen kazanımları edinememesi ve matematik dersinin belirleyici olduğu alan ve okul türü belirleme kriteri olarak yer alması olarak, akademik başarısını da olumsuz etkilediğini göstermektedir. Liselere giriş sınavından yeni çıkmış 9.sınıflarda ve üniversite giriş sınavına hazırlanan 12.sınıflarda matematik kaygısı yaşayan öğrencilerin oranının, diğer sınıf kademelerindeki öğrencilerden daha fazla olduğu ifade edilmiştir. Delioğlu (2017) yaptığı çalışmada, ülkemizde her yıl milyonlarca öğrencinin liselere ve üniversitelere giriş sınavına girdiğini, bu sınavlarda başarılı olabilmek, aile ve toplumun başarı beklentisini karşılayabilme adına kendilerini baskı altında hissetmeleri sınav kaygılarını arttırdığını ifade etmiştir. Bu çalışmada araştırmamızın sonucunu desteklemektedir. Sınav hazırlık sürecinde yaşanan stresle birlikte, özellikle eğitim hayatında önemli dönemeçler olan merkezi sınavların hem kendi varlığı hem de bu sınavlarda sorulan beceri temelli yeni nesil soruların çözdükleri denemelerde, testlerde, girdikleri sınavlarda öğrenciler tarafından zor algılanması, yapılamaması ve başarısızlık hissini pekiştirmesi matematik kaygısını da arttırdığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin matematik kaygısı yaşayan öğrencilerle

yaptıkları görüşmelerde sıklıkla, matematik öğrenimi esnasında kullanılan yöntemlerin, aile ve öğretmen tarafından öğrencilerin zorlanmasının kaygının sebepleri arasında altının çizildiği bir unsur olarak göze çarpmaktadır. Önceki matematik öğretmenleri ile yaşadıkları olumsuz yaşantının, öğrencilerin diğer arkadaşlarının yanında küçük düşürüldüğünü düşünmesi hem matematik kaygısına hem de özgüven kaybına sebep olduğu, öğrencinin yanlış cevap verdiği takdirde yine aynı durum ile karşılaşacağı düşüncesi ile derse katılma konusunda çekindikleri vurgulanmıştır. Matematiğin yapılamaz ve zor bir ders olduğunun başta aile sonra çevre tarafından empoze edildiğinin ve öğrenci tarafından bu algının kabullenildiğinin, liseye ise zaten matematik kaygısı oluşmuş bir şekilde geldiklerini ifade etmişlerdir.

Matematik öğretmenleri matematik kaygısının oluşmaması veya azaltılması için özellikle öğrencinin kendini rahat hissedeceği, kendini çekinmeden, korkmadan ifade edebileceği demokratik, olumlu ve destekleyici bir sınıf ortamının oluşturulmasının çok önemli bir unsur olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle sınıf içerisinde çift yönlü ve olumlu bir iletişim kurulmalı, öğrencinin motivasyonunu arttıracak sözel uyarıcılar verilebilir. Öğrencinin temel eksiklerinin tespit edilip gerekli telafinin yapılması diğer öğrenmelerini kolaylaştıracaktır. Yani hazır bulunuşluk düzeyi düşük öğrencilerin matematik kaygısının daha yüksek olacağı ve öğrenmeleri zorlaştıracağı ifade edilebilir. Davranışçı ekolün en önemli temsilcilerin biri olan Bloom (1971), öğrencilerin tekrar eden başarısızlıklarını; matematiğe karşı geliştirdikleri olumsuz tutumun en önemli sebebi olarak görmektedir. Öğrencinin gelişim düzeyine uygun kolaydan zora doğru aşamalı bir öğrenme süreci oluşturulup, seviyesine uygun sorularla başarma hissi tattırılabilir. Böylelikle başarma hissini tatmış öğrenci diğer öğrenmelere daha açık ve istekli hale getirilebilir. Anlamlı öğrenmelerin oluşturulabilmesi soyut bilginin daha somut hale getirilmesi için Niçin ve Nasıl soruları öğrenciyle cevaplandırılıp, günlük yaşantılarla ilişkilendirilebilir. Körükçü ’ye (2008) göre öğrencinin kaygı yaşamasındaki nedenleri öğretmenin otoritesi, zaman sınırlaması ve beklentilerin yarattığı baskı şeklinde sıralamıştır. Sınıf ortamında bu unsurların en az biri ile karşılaşan öğrenci matematik dersine karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Bu olumsuz tutumların oluşturduğu durumların sıklığı artınca matematik kaygısının kaçınılmaz hale geldiği söylenebilir. Sonuç değil süreç odaklı olunmalıdır. Öğrencinin kendi hızında öğrenmesi için uygun koşullar oluşturulup, gösterdiği çabaya dikkat çekilerek cesaretlendirilebilir. Her öğrencinin öğrenme hızının ve öğrenme şeklinin farklı olduğu bilgisiyle, öğrencinin süreç içerisinde ilerleyişine göre öğrenme süreci

şekillendirilebilir. Alkan (2011) yaptığı çalışmada kaygı yaşayan öğrencilerin 'ya yanlış yaparsam' diye kaygılanmaktan kendilerini alamadıklarını, arkadaşlarının yanında yanlış cevap verip rezil olmak yerine susmayı yeğlediklerini tespit etmiştir. Anlayışlı bir tavırla hata yapmanın normal olduğu, hataların ders çıkarılırsa bizleri doğruları öğrenmemizi sağlayacağı öğrenciye ifade edilerek, öğrencinin hata yapma korkusunun ve matematik kaygısının azaltılmasına yardımcı olunabilir. Sürecin veli ile birlikte takip edilmesinin öğrenciye matematiğe karşı olumlu duygular kazandırılmasında iş birliği içinde olmanın matematik kaygısının giderilmesinde en önemli bir etken olarak ifade edilmektedir.

Tobias'a (1978) göre; öğrencinin kendine olan güvenin oluşmasında sınıfta öğretmeninden alacağı desteğin, sınıf dışında da aileden alacağı desteğin önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Böylelikle kendine olan güveninin bir uzantısı olarak da matematik dersinde problemi çözeceğine dair inançları artacağından matematik kaygılarının da azalacağını vurgulamıştır.

Matematik kaygısının sınıf yönetimini nasıl etkilediği sorusu araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltildiğinde, matematik kaygısı yaşayan öğrencilerin genel olarak kendilerini iletişime kapattıklarını, dersteki sıkılgan tavır ve davranışların ders iklimini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin derse katılımlarında isteksiz olmaları ve arkadaşlarını bu konuda olumsuz etkilemesi sınıf yönetimini olumsuz etkilemektedir. Derste not tutmamaları ve derse hazırlıksız gelmeleri dersin planlanan şekilde ilerlemesine engel teşkil etmektedir. Matematik kaygısı olan öğrencilerin sayısının fazla olduğu sınıflarda derse ilginin düşük olması öğretmenin de sınıf yönetiminde zorluklar yaşatmaktadır. Akademik anlamda sınıf içerisinde kutuplaşma fazla olduğundan sınıfın öğrenme düzeyinin ortasını bulmakta zorluklar yaşanmaktadır. Soruların düzeyi öğrenciye hitap etmeyince öğrencinin derse ilgisi azalmakta ve ders dışı faaliyetlere yönelmektedir. Bu ise dersin düzeninin bozmakta ve sınıfta istenmeyen durumların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

Sınıf yönetiminde yaşanan problemleri çözmek için öğretmenler kendi deneyimlerinden yola çıkarak önerilerde bulunmuştur. Matematik kaygısından dolayı sınıf yönetiminde yaşanan problemleri çözmenin en önemli yolu öğretmen ve öğrenci arasında olumlu ilişkiler kurmak olarak belirtilmiştir. Olumlu ilişkiler çerçevesinde öğrenci kendini daha rahat ifade edecek öğretmende öğrenciyi kaygılarını aşabilmek için yardımcı olabilir. Öğrencileri hem derse katmak hem de soru çözümü aşamasında öğrencileri yüreklendirmek için hatırlatıcılar ve ipuçları kullanılabilir. Böylelikle öğrencinin kendi öğrenmelerinden yola

çıkarak yeni öğrenmeler sağlayacak, derse karşı özgüveni artacaktır. Curtain (1999) matematik dersi boyunca öğretmenin öğrencilere daha fazla söz hakkı vermesinin, etkinlik yaptırma ve materyal kullanımının, başarısızlıklara karşı daha anlayışlı davranmasının öğrencinin matematik kaygını azaltmada önemli rol oynadığının altını çizmiştir. (Curtain, 1999; Akt. Yenilmez ve Özabacı, 2003). Sınıfta oturma düzeni öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alarak en uygun hale getirilebilir. Özellikle matematik kaygısı yaşayan öğrenci öğretmenin rahatlıkla iletişim kurup, gözlem yapacağı, öğrencinin de öğrenme için kullanacak materyalleri rahatlıkla görüp takip edeceği bir konuma oturtulabilir. Web destekli öğretim ve ders materyalleri kullanımı ile öğrencilerinin farklı duyularına ve farklı öğrenme şekillerine hitap eden anlamlı öğrenme ortamları oluşturabilir. Özellikle oyunla öğrenme, belgesel izletme, öğrencilerin soyut bilgileri somutlaştırabileceği matematik programlarını kullanma öğrencinin derse ilgili canlı tutmaya yardımcı olabilir. Dersin hayata uygulanabilir kısımlarını vurgulanabilir. Hayatın içerisindeki matematiği algılayan öğrencilerin matematik farkındalığı artabilir. Komik öğelerle süslenen dersler sıkıcı olmaktan çıkarılarak, eğlenme unsuru da devreye sokularak ders ilgi çekici hale getirilebilir. Kaygılı öğrencilere sınıf içerisinde görev ve sorumluluklar verilerek öğrencinin değerlilik ve aidiyet hissini arttırılabilir. Kendini sınıfına ait ve değerli hisseden öğrenciler dersin düzenini sağlamakta daha gönüllü oldukları belirtilmiştir. Özellikle akran danışmanlığının da öğrencinin kaygıları ile baş etmesi ve kaygılarını aşmasında önemli görülen unsurlardan biri olmuştur. Akran danışmanlığı ve akran öğrenmesi; öğrencinin kendi yaşına yakın arkadaşlarına kendini daha rahat ifade etmesini sağlayıp, bilgi ve tecrübelerin aktarılması ile birçok öğrenmenin kolaylaşmasına vesile olduğu ifade edilmiştir.

5. Öneriler

Öğrencilerin matematik kaygısına yönelik tutumları ve bu tutumun sebepleri farklı değişkenler yönünden incelenebilir.

Ortaöğretim öğretmenlerine uygulanan bu araştırma diğer eğitim kademelerine de uygulanabilir.

Sınırlı sayıda matematik öğretmene uygulanan bu araştırma daha çok öğretmene uygulanarak genişletilebilir.

Sadece matematik kaygısı değil diğer ders disiplinlerine karşı yaşanan kaygılar varsa tespit edilip, matematik kaygısı ile ilişkisi incelenebilir.

Sınıf yönetimine ilişkin yaşanan problemler ile matematik kaygısı sebebiyle yaşanan problemlerin ilişkisini inceleyen farklı türde araştırma teknikleri uygulanabilir.

Matematik öğretmenlerine yönelik öğrencilerin matematik kaygısını tanımlama ve matematik kaygısını önlemeye dönük eğitimler verilebilir.

Matematik kaygısının sebepleri arasında görülen aileler ile bir araştırma yapılarak araştırmanın boyutu genişletilebilir.

Ailelere matematik kaygısı konusunda bilgilendirilip, matematik eğitimi esnasında matematik kaygısının oluşmaması için ailenin üzerine düşen rol ve davranışların anlaşılmasını sağlayan ve gerekli rehberliği alabilecekleri eğitimler verilebilir.

Kaynakça

Alkan, V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden biri: Kaygı ve nedenleri . *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29* (29), 89-107. https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11114/132892

Arıkan, G. (2004*). Öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ile matematik başarı düzeyleri arasındaki ilişki ilköğretim 2. kademe.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.

Başar, H. (2010). *Sınıf Yönetimi. (16.basım).* Ankara: Anı Yayıncılık.

Berebitsky, R. D. (1985). *An annotated bibliography of the literature dealing with mathematics anxiety*. ERIC Document Reproduction Service No. ED257684.

Bloom, B.S. (1971). *Individual Differences in School Achievement: A Vanishing Point. Education at Chicago*, Chicago University.

Delioğlu, H.N. (2017). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısı ile sınav ve matematik kaygısı, matematiğe yönelik özyeterlik algısı arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın

Dreger, R. M. ve Aiken, L. R. Jr. (1957). The identification of number anxiety in a college population*. Journal of Educational Psychology, 48*, 344-351.

Hadfield, O. D. ve McNeil, K (1994). The relationship between Myers Briggs personality type and mathematics anxiety among preservice elementary teachers. *Journal of Instructional Psychology, 21* (4), 375-378.

Kaleli Yılmaz, G. (2014). Durum çalışması. Metin, M. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 261-285). Ankara: Pegem Akademi.

Körükcü, E. (2008). *Tam sayılar konusunun görsel materyal ile öğreniminin 6. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lazarus, M. (1974). Mathophobia: Some personal speculations. *National Elementary Principal*, *53*, 16-22.

Marzano, R. J., Marzano, J: S. ve Pickering, D. J (2003). *Clasroom management that Works*. Alexandria, VA:ASCD.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *2023 eğitim vizyonu*.

https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fiti m%20 Vizyonu.pdf

National Counsial of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*.

Norwood, K. S. (1994). The Effect of instructional approach on mathematics anxiety and achievement. *School Science and Mathematics*, *94* (5), 248-254.

Richardson, F. C. ve Suinn, R. M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: *Psychometric data. Journal of Counselling Psychology, 19*, 551-554.

Ritter, J. T. & Hancock, D. R. (2004). Explaring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom magement orientations of classroom Teachers. *Teaching and Teacher Education*, *23*, 1206 – 1216.

Sadık, F. (2008). Sınıf yönetiminde temel kavramlar ve yaklaşımlar. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Editörler*). Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde* (s. 14 – 57). Ankara: Kök Yayıncılık.

Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplin ile ilgili kurallar gelişme. L. Küçükahmet, (Ed.) *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar.* Ankara*:* Nobel Yayın Dağıtım

Spielberger, C. D., & Hansen, D. N. (1969). Effects of state anxiety and task difficulty on computer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology, 60*(5), 343.

Stacey, K. (2015). *The international assessment of mathematical literacy: PISA 2012 framework and items.* In Selected regular lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education (pp. 771-790). Springer.

Tobias, S. (1978). *Overcoming math anxiety*, Newyork, Norton.

Topçu, S. (1986). *Ruh sağlığı uyumu ve uyum bozuklukları. davranış bilimleri,* Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir.

Turan, S. (2005). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman ve S. Turan (Editörler), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 2 – 11). Ankara: Öğreti Yayınları.

Ural, A., Kılıç, İ., (2011) *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*, Detay Yayıncılık, Ankara.

Üldaş, İ. (2005). *Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik matematik kaygı ölçeği (MKÖ-Ö)'nin geliştirilmesi ve matematik kaygısına ilişkin bir değerlendirme.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yenilmez, K. ve Özabacı, N. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 14*(2), 132-146.

BÖLÜM VII

OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKUL AİLE İŞ BİRLİĞİNİN SAĞLANMASINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER

Difficulties Encountered by School Administrators in Ensuring School-Family Cooperation

Lokman BOZDERE[1] & H. Hüsnü BAHAR[2] & Sinan YALÇIN[3]

[1](YL. Öğr.), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,
Sosyal Bilimler Enstitüsü, bozdere_24@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-5800-6144

[2](Prof. Dr.), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, hhbahar@erzincan.edu.tr
ORCID: 0000-0003-0061-3344

[3](Doç. Dr.), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, sinan29@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2372-9035

1. Giriş

Aile, ilk ve en eski eğitim kurumudur. Bireyin ilk eğitim kurumu olan ailenin sonraki süreçte bireyin eğitiminden sorumlu kurum olarak gelişen okul ile işbirliği yapması sürecin başarısı bakımından önemlidir. Görevi sadece eğitim ve öğretimi gerçekleştirmek olmayan okullar, aynı zamanda bulunduğu çevrenin ve diğer okul bileşenlerinin istek ve beklentilerini de karşılamaktadır. Bu bileşenlerin en önemlilerinden olan okul aile işbirliği okul yönetiminin ve okuldaki eğitim-öğretimin en önemli destekçisidir (Özdemir, 2018).

Okul girdisi ve çıktısı insan olan sosyal bir örgüttür (Özmen ve Kolay, 2004). İnsanı her yönden geliştirmeyi hedef edinen eğitim sistemi çocukların sadece akademik başarılarını değil sosyal, kültürel ve ahlaki gelişimlerini de desteklemek durumundadır. Bunu ilke edinmiş eğitim kurumlarında ise okul-öğrenci-veli mekanizmasının daima işleyebilmesi için veliler de okulun vizyon, misyon ve amaçlarını içselleştirerek mutlak suretle okulun ve eğitimin işleyişine dahil edilmelidir. Zira okullara yardımcı olmak çerçevesinde kurulan okul aile birlikleri de okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ve okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim-öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak ve okula maddî katkı sağlamak amacıyla çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çocukların her türlü gelişimini ilke edinen bu iki unsurun işbirliği içerisinde olması gerektiği ise kaçınılmazdır.

Okul-çevre ve okul-veli ilişkilerinin en önemli belirleyicilerinden birisi okul yönetimidir (Şişman ve Turan, 2004). Okul yönetimi denilince akla ilk gelen kişi okul müdürüdür. Okul müdürü yardımcıları ile birlikte okulu yönetir. Okul yöneticileri tarafından tespit edilecek sorunlar, çözüme daha kolay kavuşturulacak olgular olarak görülebilir. Sorunları iyi belirleyen okul yöneticileri, öğretim sürecinde bu sorunların giderilmesine yönelik önlemler alabilir. Kurumsal, çevresel, fiziksel bütün bileşenleri harekete geçirilmiş bir okul öğretmenler, öğrenciler ve veliler için her yönden benimsenmiş bir kurum haline gelebilir.

Okul-aile işbirliğinin temelinde her iki taraftan da kaynaklanan sorunlar olduğu bilinmektedir. Ancak hem okul yönetimlerinin hem de velilerin nitelikli bir eğitim-öğretim etkinliğinin ancak etkili bir okul-aile iletişimi ile gerçekleştirilebileceği noktasında ortak bir düşünceye sahip oldukları söylenebilir (Aslanargun, 2007). Bu kapsamda, okul-aile işbirliğinin sağlanması sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi, sorunların çözümüne yönelik önerilerin tespit edilmesi önemlidir. Daha önce yapılan araştırmalarda okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi hususunda karşılaşılan problemlerin okul –aile işbirliklerinin yapısı ve işleyişi, çevreyle ilişkileri ve finansal işlevleri olarak üç ana başlık altında toplandığı görülmüştür (Özdemir, 2018). Değişken koşullar altında belirlenen sorunlara yenilerinin eklenmesi muhtemeldir. Yapılan çalışmanın bu kapsamda da ilgili literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin okullarındaki başarıyı, kaliteyi artırmaları kısaca etkili okul kategorisinde yer alma arzuları gözlenen ortak hedeflerdendir. Yöneticiler,

okul ile aile arasındaki işbirliğinin etkili okulların özellikleri arasında üst sıralarda yer aldığını bilirler (Balcı, 2002). Bu düşünceden hareketle, okul-aile işbirliğinin önüne geçecek problemleri belirlemek ve bunların çözümlerini konuşmak okul yöneticileri için sorunun çözümünde önemli bir rehber olmasının yanı sıra okul-aile işbirliğinin artmasına da katkı sağlayabilir. Yapılan bu çalışma, okul-aile işbirliğinin sağlanmasında karşılaşılan sorunların okul yöneticileri gözüyle tespit edilmesi bakımından önemli görülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin okul-aile işbirliği kapsamında ortak yürüttüğü çalışmalar ile bu süreçte karşılaştığı sorunları, sorunları çözüme yönelik yaklaşımları ile çözüm önerilerini belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin okul-aile işbirliği kapsamında ortak yürüttüğü çalışmalar nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin okul-aile işbirliğinin sağlanmasında karşılaştığı sorunlar nelerdir?
3. Okul yöneticilerine göre, okul-aile işbirliği sürecinin yürütülmesinde veli ilgisizliği var mı? Eğer varsa sebepleri ve çözüm önerileri nelerdir?
4. Okul yöneticilerinin okul-aile işbirliğini olumsuz yönde etkileyen sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseninde tasarlanmıştır. Fenomenoloji çalışmaları bireylerin zihinlerindeki örüntüleri, odak kavramları, kavram ve deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını ve aralarındaki ilişkileri inceler (Patton, 2005). Veri toplama aracı olarak derinlemesine görüşme yöntemi veya yazılı olarak açık uçlu sorular kullanılabilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2011). Fenomenolojik araştırma, bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir desendir. Bu sebeple fenomenolojik araştırmada deneyim çok önemlidir (Ersoy, 2019). Yapılan bu çalışma okul yöneticilerinin deneyimlerine dayalı olarak okul – aile işbirliği kapsamındaki deneyimlerini ortak yürütülen çalışmalar, okul –

aile işbirliği sürecinde yaşanan sorunlar ve yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerini incelemeye yöneliktir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Doğu Anadolu Bölgesindeki bir il merkezinde görev yapan 15 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Maksimum çeşitlilik örneklemesi ile araştırmaya katılanların farklı demografik özelliklere sahip olmalarına dikkat edilmiştir (McMillan ve Schumacher, 2006). Katılımcıların belirlenmesi sırasında; farklı türde okullarda görev yapıyor olmalarına, farklı sosyo-ekonomik bölgelerde bulunan okullarda görev yapıyor olmalarına, eğitim durumlarının ve hizmet sürelerinin farklı olmalarına dikkat edilmiştir. Böylelikle, araştırma sonucunda elde edilecek bulgular ve sonuçlar zengin olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	**Alt boyut**	n
Eğitim Durumu	Lisans	11
	Lisansüstü	4
Görev Yaptığı Okul Türü	İlkokul	5
	Ortaokul	5
	Ortaöğretim	5
Mesleki Kıdem	10-20	4
	21-30	9
	31 ve Üzeri	2
Görev Yaptığı Okuldaki Görev Süresi	0-4	8
	5-8	7
Toplam		**15**

Katılımcıların demografik bazı özellikleri Tablo 1'de verilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılan okul yöneticilerinden beşi ilkokul, beşi ortaokul beşi de ortaöğretim kurumunda görev yapmaktadır. Katılımcıların 11'i lisans, dördü ise lisansüstü eğitim derecesine sahiptir. Katılımcıların on yıldan daha fazla mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki okul yöneticilerin bulunduğu okulda görev yapma süresinin sekiz yıldan az olduğu tespit edilmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmenin esnek bir şekilde değişen koşullara uyum, anında geribildirim sağlama, cevaplarda öznelliğin korunması, yanlış anlamaların azaltılabilmesine yönelik avantajları vardır (Yılmaz, 2011). Görüşme formu, toplam 8 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 4 soru bulunmaktadır (Eğitim durumu, görev yaptığı okul türü, mesleki kıdem ve görev yaptığı okuldaki görev süresi). Görüşme formunda, katılımcıların okul aile işbirliği çerçevesinde velilerle yürüttükleri ortak çalışmalar, karşılaştıkları sorunlar, velilerin sürece karşı takındıkları ilgisizlik ve karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik 4 soru bulunmaktadır. Gönüllü katılımı kabul eden yöneticilerden randevu alınarak görüşme yapılmıştır. Görüşmeden önce çalışmanın amacı ve görüşme süreci hakkında bilgi verilmiştir. Görüşme süreci not alma ve sesli kayıt yöntemi ile kaydedilmiştir. Katılımcıların soruları yönlendirme olmaksızın cevaplamalarına özen gösterilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Görüşülen okul yöneticilerine birer kod verilmiş, kodlama yapılırken ilkokul yöneticilerine "İ", ortaokul yöneticilerine "O", lise veya dengi okul yöneticilerine ise "L" ile başlayan kodlar verilmiştir. Okul yöneticilerinin görüşme sürecindeki cevapları düz metne dönüştürülmüş, cevaplar sırasıyla 8, 6, 11 ve yine 8 alt kategori altında toplanmıştır. Metnin ana düşüncesini desteklemek için gerekli görülen yerlerde görüşme metinlerinden doğrudan alıntılama yoluna gidilmiştir. Verilerin çözümlemesi yapılırken okul yöneticilerinin görüşlerinde değişiklik yapılmadan görüşler araştırmaya yansıtılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

3.1. Okul Yöneticilerinin Okul-Aile İşbirliği Kapsamında Ortak Yürüttüğü Çalışmalar

Okul yöneticilerinin okul-aile işbirliği kapsamında velilerle ortak yürüttüğü çalışmalara ilişkin konu başlıkları Tablo.2'de sunulmuştur. Bu kapsamda toplan 26 faaliyet belirlenmiş olup, bu faaliyetler altı başlık altında toplanmıştır.

Tablo 2. Okul yöneticilerinin okul-aile işbirliği çerçevesinde velilerle ortak yürüttüğü çalışmalar

Ortak yürütülen çalışmalar	**Katılımcılar**	**f**
Projeler	İ1,İ2, O2,L1,L2,L3	6
Veli ve öğrenci eğitimleri	İ1,İ2,İ3,O1,O3,L4	6
Rehberlik hizmetleri	İ3,İ5,O1,L2,L5	5
İhtiyaçlı öğrenciler için maddi kaynak oluşturma çalışmaları	İ2,İ4,O5,L1,L3	4
Kermes	O5,L1,L3	3
Sosyal-kültürel çalışmalar	L2,L3	2
Toplam		**26**

Velilerle ortak yürütülen altı farklı çalışmadan birisi projelerdir. Altı yönetici okul-aile işbirliği kapsamında proje çalışması yürüttüğünü belirtmiştir. Proje çalışmasını yürüttüğünü daha çok lise ve dengi okul yöneticileri (3 yönetici) ifade etmiştir. Proje çalışması ile ilgili olarak örneğin L3 *"Okulumuzda velilerimizle birlikte sosyokültürel ve yardım kampanyaları çalışmaları kapsamında çeşitli projeler yürütüyoruz. Ayrıca okulun fiziki şartlarını iyileştirme ve güzelleştirme adına velilerimizin hem maddi hem de işgücü desteğini aldığımız projeler de yürütmekteyiz."* demiştir. Okul-aile işbirliği kapsamında yürütülen diğer bir çalışmanın veli ve öğrenci eğitimi olduğu ifade edilmiştir. Veli ve öğrenci eğitimi işbirliğini de daha çok ilkokul yöneticilerinin (3 yönetici) yürüttüğü anlaşılmaktadır. Veli ve öğrenci eğitimi ile ilgili olarak görüşüne başvurulan İ3 "*Okulumuzda özellikle çocukların kişisel gelişimleri ve teknoloji bağımlılığı konularında sık sık veli ve öğrenci eğitimleri düzenlemekteyiz.* " demek suretiyle bu başlık altında aile ve çocuk eğitimi konusunda iş birliği yaptıklarını ifade etmiştir. Okul-aile işbirliği kapsamında ortak yürütülen diğer bir çalışma rehberlik hizmetleri ile ilgilidir (5 yönetici). Rehberlik hizmetleri ile ilgili işbirliğinin okul kademelerine göre dengeli bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Rehberlik hizmetleri ile ilgili olarak *daha çok velilerin sorumluluk alanları ve çocukların sadece öğretim değil eğitimle ilgili gelişimlerini kapsayan çalışmalar yapıldığı anlaşılmıştır*. Bu konu ile ilgili olarak örneğin O1 şöyle demiştir: "*Veliler okulun sadece öğretim kısmından ibaret olmadığını kavramalı. Bunun için bizler de gereken çalışmaları yapmaktayız.*"

3.2. Okul Yöneticilerinin Okul-Aile İşbirliğinin Sağlanmasında Karşılaştığı Sorunlar

Okul yöneticilerinin okul-aile işbirliğinin sağlanmasında karşılaştıkları sorunların neler olduğuna dair verilen cevaplar Tablo 3'te sunulmuştur. Okul yöneticilerinin bu kapsamda 35 sorun belirttiği tespit edilmiş olup, bu sorunlar benzerliklerine göre altı başlık altında toplanmıştır.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Okul-Aile İşbirliğinin Sağlanmasında Karşılaştıkları Sorunlar

Okul-aile işbirliğinin sağlanmasında karşılaşılan sorunlar	**Katılımcılar**	**f**
Velilerin okula karşı sergiledikleri ilgisizlik	İ3,İ5,O3,O4,O5, L1,L2,L3,L4,L5	10
Okul-aile işbirliği hususunda velilerin işbirliğine sadece maddi açıdan bakmaları	İ3,İ5,O1, O2,O3, O4,L2,L3,	8
Velilerin okulu şikâyet mekanizması olarak görüp sadece olumsuz durumlarda okula gelmeleri	İ1,İ2,O1,O3,O4, L1	6
Özellikle eğitimle ilgili konularda sorumluluğu tamamen okula bırakmaları	İ3,O3,O5,L1, L3,L4	6
Daha önce yaşanılan sorunlara bağlı olarak okula yönelik oluşmuş ön yargılar	O5,L1,L3	3
Okul yönetimi ve öğretmenlerin velileri okulla ilgili çalışmalara çekememesi	L2,L3	2
Toplam		**35**

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin en sık belirttiği sorunlardan birisi "velilerin okula karşı sergiledikleri ilgisizlik" durumudur. On yönetici okul-aile işbirliğinin sağlanması hususunda en çok karşılaştıkları sorun olarak velilerin ilgisizliğini dile getirmişlerdir. İlgisizlik problemini daha çok lise ve dengi okul yöneticileri (5 yönetici) ifade etmiştir. Velilerin Okula Karşı sergiledikleri ilgisizlik ile ilgili olarak örneğin L2 "Çocukların yaşları ilerledikçe maalesef velilerinin ilgisinin azaldığını görüyoruz." demiştir. Görüşmeye katılan okul yöneticilerinin verdiği cevaplar da bu iddiayı destekler niteliktedir. İlgisizlik problemi ilkokul düzeyinde iki yönetici, ortaokul düzeyinde üç yönetici tarafından ifade edilirken, ortaöğretim düzeyinde beş yönetici bu hususu bir sorun olarak belirtmiştir. Okul-aile işbirliğinin sağlanmasında karşılaşılan

sorunlardan biri de okul-aile işbirliği hususunda velilerin işbirliğine sadece maddi açıdan bakmaları olarak gözlemlenmiştir. Bu sorunu ağırlıklı olarak ortaokul yöneticilerinin (4 yönetici) yaşadığı anlaşılmaktadır. Okul-Aile İşbirliği hususunda velilerin işbirliğine sadece maddi açıdan bakmaları ile ilgili görüşleri alınan O3 *"Yıl içerisinde velilerimizin de katılımıyla birçok etkinlik ve toplantı gerçekleştirmek istiyoruz. Fakat birçok veli sanki sadece maddi konuları konuşacakmışız gibi düşünerek bu etkinlik ve toplantılara katılmıyor. Bu da okul ile aile arasındaki bağı zayıflatıyor."* şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. Okul-aile işbirliğinin sağlanmasında karşılaşılan sorunlar içerisinde velilerin okulu şikâyet mekanizması olarak görüp sadece olumsuz durumlarda okula gelmeleri (6 yönetici) ve özellikle eğitimle ilgili konularda sorumluluğu tamamen okula bırakmaları (6 yönetici) hususları da önemli iki konu olarak tespit edilmiştir. Velilerin sorumluluğu tamamen okula bırakmaları sorunuyla ilgili görüş beyan eden İ3 "*Velilerin bir kısmı okulun tüm ihtiyaçlarının Bakanlık tarafından karşılandığını düşünüyor. Ayrıca çocuğun eğitim-öğretimle ilgili tüm gelişimini okul-öğretmen halledebilir algısına sahip. Hal böyle olunca çocukla ilgili tüm sorumluluğu okula bırakıyor ve okulla iletişimini kesiyor."* şeklinde görüş bildirmiştir.

Görüşülen okul yöneticileri velilerin daha önce yaşanılan sorunlara bağlı olarak okula yönelik oluşmuş ön yargılarının ve okul yönetimi ile öğretmenlerin velileri okulla ilgili çalışmalara çekememesi hususlarının da başlıca sorunlar arasında olduğunu belirtmişlerdir

3.3. Okul Yöneticilerine Göre, Okul-Aile İşbirliği Sürecinin Yürütülmesinde Veli İlgisizliği Var Mı? Eğer Varsa Sebepleri ve Çözüm Önerileri

Görüşülen okul yöneticilerinin tamamı okul-aile işbirliği sürecinde velilerin okula yönelik ilgisizliğinin olduğunu belirtmişlerdir. Toplam 43 veli ilgisizlik sebebi benzerliklerine göre gruplandırılmış ve 11 başlık altında ifade etmişlerdir. Okul-aile işbirliği sürecinde veli ilgisizliğine sebep olarak yöneticiler tarafından belirtilen hususlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul yöneticilerine göre veli ilgisizliğinin sebepleri

Veli ilgisizliğinin sebepleri	**Katılımcılar**	**f**
Öğrencinin akademik başarısına göre ilginin artması ya da azalması	İ4,O1,O2,O3, O4,L2,L4,L5	8
Öğrencinin eğitim-öğretimi ile ilgili tüm sorumluluğun okula bırakılması	İ3,O3,O5,L1, L3,L4	6
Öğrencinin yaşı ilerledikçe okula yönelik veli ilgisinin azalması	O1,O2, L1,L2, L4,L5	6
Okul-aile iletişimini sadece maddi hususlardan ibaret gören velilerde oluşan okulun tüm ihtiyaçlarının bakanlık tarafından karşılandığı inancı	İ2,İ4,İ5,O1, O5	5
Sosyal medya kullanımına bağlı olarak gelişen istenmeyen tutum ve davranışlar	İ1,İ3,O4,L3	4
Okulun misyon, vizyon ve amacının doğru algılanamaması	O3,L2,L3	3
Velilerin yaşadığı zaman problemi	İ4,İ5,O1	3
Velilerin eğitim seviyesi	İ2,İ5,O2	3
Velilerin sosyoekonomik durumu	İ3,İ4	2
Velilere yönelik yürütülen çalışma ve etkinliklerin azlığı	L2,L4	2
Velinin içerisinde bulunduğu sosyal çevrenin eğitim-öğretime yaklaşımı	L3	1
Toplam		**43**

En sık rastlanan veli ilgisizliği konusu akademik beklentilerle ilgilidir. Sekiz yönetici velilerde oluşan ilgisizliğin temel sebebinin akademik beklenti olduğunu belirtmiştir. Akademik beklentinin veli ilgisizliğinde önemli bir etken olduğu düşüncesi özellikle ortaokul (4 yönetici) ve liselerde (3 yönetici) daha yaygın bir durum olduğu gözlenmiştir. Akademik beklentinin veli ilgisizliğindeki etkisine ilişkin görüşlerine başvurulan O3 " *Bazı veliler işin sadece öğretim kısmıyla ilgileniyor. Dolayısıyla akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin velileri daha ilgiliyken akademik anlamda beklentisi olmayan öğrencilerin velileri ise maalesef okuldan kopuyor.*" şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Yapılan görüşmelerde veli ilgisizliğine dair "Tüm sorumluluğun okula bırakılması (6 yönetici) ve Öğrencinin Yaşı İlerledikçe Okula Yönelik Veli İlgisinin Azalması (6 yönetici)" başlıkları da tespit edilen önemli hususlar

olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm sorumluluğun okula bırakılması hususu özellikle ortaokul ve liselerde görülürken öğrencinin yaşı ilerledikçe okula yönelik veli ilgisinin azalması hususu ise çoğunlukla lise ve dengi okullarda (4 yönetici) karşılaşılan bir sorun olarak belirlenmiştir. Öğrencinin yaşı ilerledikçe okula yönelik veli ilgisinin azalması hususuna yönelik olarak L2 de *" Özellikle ortaöğretimde çocuğun yaşı ilerledikçe velilerde 'çocuğum artık her şeyi kendi başına halledebilir' inancı hâkim oluyor ve bu da ilgiyi azaltıyor*." şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Veli ilgisizliğinin sebepleri olarak okulun tüm ihtiyaçlarının bakanlık tarafından karşılandığı inancı 5 yönetici), sosyal medya kullanımı (4 yönetici) , Okulun misyon, vizyon ve amacının doğru algılanamaması (3 yönetici), velilerin yaşadığı zaman problemi (3 yönetici), velinin eğitim seviyesi (3 yönetici), sosyoekonomik durumu (2 yönetici), velilere yönelik yürütülen çalışma ve etkinliklerin azlığı (2 yönetici) ve sosyal çevre (1 yönetici) hususları da belirlenen diğer başlıklardandır. 5 okul yöneticisi tarafından belirtilen velilerde okulun tüm ihtiyaçlarının bakanlık tarafından karşılandığı inancı okul-aile işbirliğini sadece maddi hususlardan ibaret gören velilerde hâkim olan bir düşünce olarak tespit edilmiştir. Konuyla ilgili olarak düşüncesine başvurulan İ5 şunları belirtmiştir: "*Velileri toplantılara çağırdığımız zaman birçoğu sadece maddi konuların konuşulacağı inancına kapılarak toplantılara iştirak etmiyor. Bu da okulla olan iletişimi aksatıyor. Sonuç olarak okulun ve öğrencinin ihtiyaçlarını da karşılayamamış oluyoruz*."

Günümüzde sosyal medya kullanımın yaygınlaşmasının öğrenci ve veliler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirten L3 şunları belirtmiştir: " *Günümüzde en büyük sıkıntılardan biri sosyal medya. Öğrencinin tutum ve davranışları bozuldukça bu, velinin okulla olan iletişimine de yansıyor*." Velilerin eğitim seviyesinin ilgiye yansıdığını belirten İ2 "*Eğitim-öğretime önem veren, eğitimli velilerin çocuklarına karşı ilgileri istenilen düzeydeyken eğitim seviyesi düştükçe beklediğimiz ilgiyi de göremiyoruz*." diyerek görüşlerini belirtmiştir.

3.4. Okul Yöneticilerinin Okul-Aile İşbirliğini Olumsuz Yönde Etkileyen Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Okul yöneticileri ile Okul-Aile Birliğinin işbirliğini olumsuz yönde etkileyen sorunlara yönelik çözüm önerileri tablo 5'te verilmiştir. Okul yöneticileri toplam 36 öneri belirtmiştir. Belirtilen bu öneriler sekiz başlık altında toplanmıştır.

Tablo 5. Okul yöneticilerinin okul-aile işbirliğini olumsuz yönde etkileyen sorunlara yönelik çözüm önerileri

Okul-aile birliğinin işbirliğini olumsuz yönde etkileyen sorunlara yönelik çözüm önerileri	**Katılımcılar**	**f**
Çocukların kişisel gelişimleri ve eğitim hayatlarıyla ilgili velilere yönelik aile eğitimleri verilmeli	İ1,İ3,İ4,O2, O3,O4,L2,L3	8
Okullarda yürütülen proje, etkinlik ve çalışmalarda velilere de sorumluluklar verilmesi	İ2,İ3,O1,O2, 05,L1,L4	7
Öğrencinin yaşı gözetilmeksizin her kademede veli ilgisinin arttırılmasına yönelik çalışmaların yapılması	İ1,O2,L1,L2, L4,L5	6
Okul-aile işbirliğinin gerekliliği ile ilgili velilere bilgilendirme yapılması	İ5,O3,05,L1, L2	5
Okulu içselleştirecek ve ön yargıları giderecek çalışmaların yapılması	04,L1,L3,L4	4
Okul ve aile arasında iletişimi güçlü olan veliler ön planda tutularak onların diğer velilere karşı rol model olmaları sağlanmalı	O1,O3	2
Veli toplantılarının daha sık yapılarak yürütülecek çalışmaların birlikte planlanması	L2,L5	2
Okulların sadece öğretime değil eğitime yönelik çalışmalarını da arttırması ve bu çalışmalarda velilerin de desteğini alması	02,05	2
Toplam		**36**

Okul-aile işbirliğini olumsuz etkileyen sorunlara yönelik okul yöneticilerinin çözüm önerileri birbirinden farklı sekiz husus olarak tespit edilmiştir. Bunlardan ilki aile eğitimleridir (8 yönetici). Bu öneri hemen hemen tüm kademelerde aynı oranda bir çözüm önerisi olarak belirlenmiştir. Aile eğitimleri konusunda düşüncelerine başvurulan O4 şunları belirtmiştir: "*Ailelerin çocukların eğitimi hususunda bilinçlendirilmesi gerekiyor. Bunun için de okul-öğretmen-aile işbirliği* eğitimlerinin olması gerekiyor." Okullarda yürütülen proje, etkinlik vb. çalışmalarda velilere de sorumluluklar verilmesi hususu da yine ön plana çıkan (7 yönetici) önerilerden biridir. Bu önerinin de yine tüm kademelerde birbirine yakın oranlarda dile getirildiği belirlenmiştir. Öneriyle ilgili olarak görüşleri alınan L1 düşüncelerini "*Yürütülen proje, etkinlik çalışmalarda velilerin de sorumluluk alması hem çalışmanın amacına ulaşmasını kolaylaştırıyor hem de veli okula, öğrenciye bir katkı sunduğunu düşünerek okulla olan bağını da kuvvetlendiriyor*." şeklinde dile getirmiştir.

Öğrencinin yaşı gözetilmeksizin her kademede veli ilgisinin arttırılmasına yönelik çalışmaların yapılması önerisi daha çok lise ve dengi okullarda (4 yönetici) karşımıza çıkmaktadır. Konuyla ilgili olarak L1 şunları söylemiştir: "İlk ve ortaokuldaki veli ilgisi öğrenci liseye geldiğinde maalesef pek kalmıyor. Veliler öğrencisinin tüm sorunları artık kendi başına halledebileceği hissine kapılıyor. Bununla beraber çocuğun şekillenen akademik ve kişisel gelişimi de bunda önemli bir etken oluyor. Bu durumun önüne geçmek adına özellikle öğrenci ve velilerin birlikte hareket edebildikleri etkinlikler *düzenliyoruz* ."

Okul-Aile İşbirliğinin gerekliliği ile ilgili velilere bilgilendirme yapılması önerisi de özellikle ortaokul ve liselerde (ikişer yönetici) belirlenen önerilerden biridir. Velilerin okul-aile işbirliğinin gerekliliği hakkında bilgilendirilmesi hususu ile ilgili olarak O3 "*Veliler eğitimi kimi zaman tek taraflı yani sadece okul temelli görüyor. Oysa eğitimin 3 ayaklı olduğu, velilerinde en az okul ve öğretmenler kadar işin içerisinde olması gerektiği onlara mutlaka anlatılmalıdır*." şeklinde görüş bildirmiştir.

Velilerin okulu içselleştirmelerini ve okula karşı ön yargılarını gidermeye yarayacak çalışmaların yapılması (4 yönetici), okul ve aile arasında iletişimi güçlü olan velilerin ön planda tutularak onların diğer velilere karşı rol model olmalarının sağlanması (2 yönetici), Veli toplantılarının daha sık yapılarak yürütülecek çalışmaların birlikte planlanması (2 yönetici) ve Okulların sadece öğretime değil eğitime yönelik çalışmalarını da arttırması ve bu çalışmalarda velilerin de desteğini alması (2 yönetici) önerileri de dikkat çeken hususlar olarak ön plana çıkmaktadır. Velilerin ön yargılarının yıkılması hususunda L4 "*Veliler ortaöğretime gelirken tabiri caizse bitkin halde geliyorlar. Yaşadıkları olumsuz durumlar birçoğunda ön yargı oluşturuyor ve bunların yıkılması hususunda özellikle bizlere çok büyük sorumluluklar düşüyor.*" şeklinde görüş bildirmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

4.1. Okul Yöneticilerinin Okul-Aile İşbirliği Kapsamında Ortak Yürüttüğü Çalışmalar

Okul-aile işbirliği kapsamında yürütülen altı farklı çalışma bulunmaktadır. En sık yürütülen ortak çalışma projeler olup onu veli ve öğrenci eğitimleri takip etmektedir. Rehberlik hizmetlerinin yanı sıra ihtiyaçlı öğrenciler için maddi kaynak oluşturma konusunda da okul aile işbirliğinin yürütüldüğü anlaşılmıştır. Sayısı daha az olmakla birlikte kermes ve sosyokültürel çalışmalar konusunda da işbirliği yapılmaktadır.

Yapılan araştırmada okul yöneticilerinin okullarda velileri eğitim-öğretim sürecine dâhil etmek, onlara eğitim konusunda rehberlik etmek adına çeşitli çalışmalar yürüttükleri görülmüştür. Çocukların özellikle değerler eğitimi konusundaki gelişimlerine, velilerin ise doğru yaklaşımlar kazanarak çocuklarının kültürel, ahlaki ve akademik gelişimlerine katkı sağlayacak eğitim faaliyetleri okullarda veli işbirliğine dayalı yürütülen çalışmaların başında gelmektedir.

Okul yöneticilerinin aile işbirliğinde karşılaştıkları sorunları tespit etmeye yönelik olan bu araştırmada öncelikle okullarda ne tür çalışmaların yapıldığının belirlenerek buradan hareketle okul-aile işbirliğinde aksaklıklarla nerelerde, hangi konularda karşılaşıldığı tespit edilmek istenmiştir.

4.2. Okul Yöneticilerinin Okul-Aile İşbirliğinin Sağlanmasında Karşılaştığı Sorunlar

Okul yöneticilerinin okul-aile işbirliğinin sağlanmasında bazı sorunlarla karşılaştığı tespit edilmiştir. Velilerin okula karşı ilgisiz olması en sık rastlanan sorun olup, bu sorunu okul – aile işbirliğine velilerin sadece maddi boyutuyla yaklaşmaları ikinci en önemli sorundur. Velilerin okulu şikâyet edilecek bir yer olarak görüp sadece olumsuzlukların yaşandığı durumlarda okula gelmeleri, öğrencinin eğitimiyle ilgili konularda sorumluluğu tamamen okula yüklemeleri okul – aile işbirliği sürecinde yaşanan diğer iki önemli sorundur. Ayrıca daha önce yaşanmış olan sorunlara bağlı olarak okula yönelik oluşan önyargılar diğer önemli bir sorundur. Bir diğer sorun ise okul yönetimi ve öğretmenlerin velileri okulla ilgili çalışmalara çekememesi olarak tespit edilmiştir.

Okul-aile işbirliğinin önündeki en büyük engel veli ilgisizliği olarak tespit edilmiştir. Veli ilgisizliğine yönelik bulgular diğer bazı araştırmalarda (Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010; Özkaya, 2021; Kaya, Polat ve Kaya, 2014; Karataş, 2008) da tespit edilen önemli bir sorundur.

Gözlemlenen önemli sorunlardan biri olan okul-aile işbirliği hususunda velilerin işbirliğine sadece maddi açıdan bakmaları hususu da yine başka çalışmalarda karşımıza çıkan sonuçlardan biridir (Albez ve Ada, 2017; Aslanargun, 2007; Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010). Okul yöneticilerinin okul-aile işbirliğinde son yıllarda karşılaştıkları başlıca sorunlardan olan velilerin okulu şikâyet mekanizması olarak görüp sadece olumsuz durumlarda okula gelmeleri okul ile aile arasındaki iletişimin önüne engeller çekmektedir. Ünal, Yıldırım ve Çelik (2010), yaptığı çalışmada çocuklarının eğitimi konusunda bilinçsiz ve ilgisiz olan velilerin çocuklarının gelişimi hakkında nelerin faydalı

olduğunu bilmediklerini ve okulla işbirliği içerisinde olmadıklarını buna bağlı olarak da sadece içgüdüsel olarak çocuklarını koruma davranışı sergilediklerini belirtmiştir.

Okul yöneticileri okul-aile işbirliğinin arttırılması adına kendilerine de düşen sorumluluklar olduğunu belirtmişlerdir ve zaman zaman velileri okulla ilgili çalışmalara çekemediklerini dile getirmişlerdir. Bu hususta özellikle veli toplantılarının daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini ve velilerin de ilgisini çekecek başka etkinlikler planlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Aslanargun (2007), yaptığı çalışmada veli toplantılarının tüm velilerin etkin katılabileceği ve söz alabileceği hatta bilgisayar sunularıyla desteklenebileceği bir hale getirilmesinin okul-aile işbirliğini arttıracağı sonucuna ulaşmıştır.

4.3. Veli İlgisizliğinin Sebepleri ve Çözüm Önerileri

Okul yöneticilerine göre okula yönelik veli ilgisizliğinin en önemli sebebi öğrencinin akademik başarısı ile ilgilidir. Okul yöneticilerine göre öğrencinin akademik başarısı düştükçe veli ilgisi de azalmaktadır. Öğrencinin eğitim-öğretim ile ilgili tüm sorumluluğunun okula bırakılması, yaşının ilerlemesine paralel olarak okula yönelik veli ilgisinin azalması diğer önemli ilgisizlik sebepleridir. Okul-aile işbirliğine sadece maddi açıdan bakılması, sosyal medya kullanımına yönelik istenmeyen tutum ve davranışların artması, okulun amaç, misyon ve vizyonunun algılanmaması diğer önemli ilgisizlik sebepleridir. Ayrıca az sayıdaki yönetici velilerin zaman problemini, eğitim seviyesinin düşüklüğünü, velilerin sosyoekonomik durumunu, velilere yönelik yürütülen etkinliklerin azlığını ve sosyal çevrenin eğitim-öğretime yaklaşımını veli ilgisizliğinin diğer sebepleri olarak görmektedir.

Okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğuna göre akademik başarısı düşük olan öğrencilerin velileri zamanla okulu sadece öğretimden ibaret görüp öğrencisinin başarısı düştükçe ve bu manadaki beklentileri azaldıkça okulla olan bağlarını da koparmaktadır. Oysa çocuğun her türlü gelişimin devam ettiği gerçeği unutulmamalı ve çocuğun seviyesi ne olursa olsun her çocuğun farklı bir zekâ alanında yetenekli olabileceği buna bağlı olarak çeşitli beceriler geliştirebileceği unutulmayarak okul-aile iletişimi hiçbir zaman kesilmemelidir. (Aslanargun, 2007) .

Velilerin okulla iletişim konusunda sadece maddi hususları dikkate almaları, okul yöneticilerinin ailelerle iletişim kurmada karşılaşılan sorunlar içerisinde karşımıza çıkarken veli ilgisizliğinin sebepleri arasında da yer almaktadır. Daha önce yapılan çalışmalarda da bunun bir problem olduğuna dair benzer sonuçlara

rastlanmıştır (Albez ve Ada, 2017; Aslanargun, 2007; Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010).

Veli ilgisizliğinin sebeplerinden biri olarak da velilerin eğitim seviyesinin düşüklüğü ve sosyoekonomik durumlarının ilgisizliğe sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçları yapılan bazı araştırmalar da (Keskin ve Sezgin, 2009; Kotaman, 2008; Senler ve Sungur, 2009) ortaya koymaktadır.

4.4. Okul Yöneticilerinin Okul-Aile İşbirliğini Olumsuz Yönde Etkileyen Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Okul yöneticileri, çocukların kişisel gelişimi ve eğitim yaşamı ile ilgili velilere yönelik eğitim verilmesini okul-aile işbirliğini olumsuz yönde etkileyen sorunlara yönelik en önemli çözüm olarak görmektedir.

Okullarda yürütülen proje, etkinlik ve çalışmalarda velilere de sorumluluk verilmesi diğer bir çözüm önerisi olarak görülmektedir. Her sınıf düzeyinde veli ilgisini artırmaya yönelik çalışmaların yapılması diğer bir çözüm önerisidir. Okul-aile işbirliğinin gerekliliğine yönelik bilgilendirme çalışmalarının yapılması, okulu içselleştirecek ve önyargıları giderecek çalışmaların yapılması diğer bazı çözüm önerileri olarak görülmektedir. Az sayıda yönetici de okul-aile iletişimi güçlü olan velilerin ön planda tutularak diğer velilere rol-model yapılmasını, veli toplantılarının daha sık yapılarak yürütülecek çalışmaların birlikte planlanmasını, okulların öğretimin yanı sıra eğitime yönelik çalışmalarının artırılıp bu konuda veli desteğinin sağlanmasını okul-aile işbirliğini olumsuz yönde etkileyen sorunlara çözüm önerisi olarak görmektedir.

Yukarıdaki diğer sonuç ve tartışmalarda da görüleceği üzere okul-aile iletişiminin önündeki en büyük engellerden biri velilerin eğitim-öğretimle ilgili eksik veya yanlış bilgilere sahip olmaları olarak belirlenmiştir. Bu sorunun çözümü ile ilgili olarak okul yöneticilerinin üzerinde durduğu en önemli öneri veli eğitimleri olmuştur. Çeşitli rehberlik hizmetleri, veli toplantıları, görev dağılımları, bilgilendirici yazılar ve güçlü iletişim üzerinden veliler daha bilinçli hale getirilebilir (Albez ve Ada, 2017; Aslanargun, 2007; Ünal 2010).

İletişimsizliği ortadan kaldırmaya yönelik çözüm önerilerinden biri de velilerin okulu içselleştirebileceği, önyargılarını giderebilecekleri çalışmaların yapılması gerektiğidir. Aslanargun (2007) da benzer bir çalışmada velilerin okulun yararlarına inanma ve ön yargıların ortadan kaldırılması için samimi bir ortam oluşturulması gerektiği önerisi getirmiştir.

Yapılan çalışmada çözüm önerilerinden biri de iletişim yönü güçlü olan velilerin diğer velilere rol-model olması adına ön planda tutulması ve

desteklenmesi olarak belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin veli katılımını sağlamak için demokratik ortamlar oluşturmaları ve katkıda bulunmak isteyen velileri desteklemeleri gerektiği önerisi Ünal (2010) tarafından da belirtilmiştir.

Araştırma sonuçları bağlamında da şu öneriler sunulabilir; tüm velilerin katılımının sağlandığı seminerler düzenlenebilir. Düzenlenen bu seminerlerde veli ilgisini artırmaya, okul aile işbirliğinin sadece maddi konulardan ibaret olmadığına, okulun sadece şikâyet edilecek bir yer olmadığına, öğrenci başarısında velilerin de sorumluluklarının olduğuna ilişkin hususlara yer verilebilir. Ancak bu hususların, okul-aile işbirliğinde çekingen davranan velilerin hassasiyetleri de dikkate alınarak yapılmasında fayda olabileceği düşünülmektedir. Planlanan seminerlerde, okul-aile işbirliğini geliştirmeye yönelik olarak okul yöneticilerinin çözüm önerilerinin de dikkate alınması, seminerden sağlanacak olan katkıyı daha da arttırabileceği söylenebilir.

Kaynakça

Albez, C. ve Ada, Ş. (2017). Okul-Aile ortaklığı: güçlükler, beklentiler, gereksinimler, öneriler. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, *5*(2), 1-18.

Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(18), 119-135.

Balcı, A. (2002). *Etkili okul/okul geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.

Chmiliar, I. (2010). *Multiple-case designs*. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), Encyclopedia of case study research (pp 582-583). USA: SAGE Publications.

Christensen, L.B., Johnson, B. ve Turner, L.A. (2011). *Research methods, design, and analysis*. Pearson Education.

Ersoy, F. (2019). *Fenomenoloji.* A. Saban ve A. Ersoy, (Edt.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3. Baskı) içinde (81-138). Ankara: Anı Yayınevi.

Kaya, F., Polat, F. ve Kaya, S. (2014). Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri Elazığ ili örneği, *Milli Eğitim Dergisi*, *44*(202), 59-75.

Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 4*(10), 1-18.

Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XXI*(1), 135-149.

McMillan, J.H. ve Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Allyn and Bacon Inc.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özdemir, Y. (2018). *Okul-aile işbirliğinin geliştirilmesine yönelik yönetici görüşleri* [Yayınlanmamış Doktora tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.

Özkaya, F. (2021). Okul etkililiğinin önündeki engellere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, *9*(1), 119-144.

Özmen, F. ve Kolay, Y. (2004). *Öğrenci ailelerinin okuldaki çocuklarının eğitimiyle ilgilenme durumlar*ı. Gazi Üniversitesi Yayınları.

Patton, M.Q. (2005). *Qualitative research*. Wiley Online Library. *doi:10.1002/0470013192.bsa514*

Senler, B. ve Sungur, S. (2009). Parental ınfluences on students' self-concept, task value beliefs, and achievement in science. *The Spanish Journal of Psychology, 12*(1), 106-117.

Şişman, M. ve Turan S. (2004). *Eğitim ve okul yönetimi*. Y. Özden (Ed.), Eğitim ve okul yöneticiliği (ss. 99-146). Pegem A Yayıncılık.

Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 261-272.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, S. (2011). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin "Birlikte Çalışma" ya ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 1-14.

BÖLÜM VIII

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİMİNDE ARGÜMANTASYON VE YENİ ARGÜMANTASYON MODELİ

Argumentation in Science Teaching and New Argumentation Model

Halit KIRIKTAŞ

(Dr. Öğr. *Üyesi), Siirt Üniversitesi*
halit.kiriktas@siirt.edu.tr
ORCID: 0000-0002-5230-3041

1. Giriş

Öğretim faaliyetleri öğrencilerin bilimsel süreçler sonunda elde edilen bilgileri uygun yöntem ve tekniklerle yapılandırmasını sağlamak amacıyla yürütülen aktif bir süreç olarak ifade edilebilir. Öğretim alanları özelinde konuya yaklaşıldığında; diğer öğretim alanlarının aksine Fen Bilimleri Öğretimi için bu tanımlamanın yetersiz kaldığı ileri sürülebilir. Söz konusu öğretim alanı kavramsal olarak dilimize Fen Bilimleri Öğretimi olarak çevrilmesine karşın tam karşılığı "Bilim Öğretimi (Science Education)" dir. Bu bakımdan fen bilimleri öğretim süreci sadece ilgili olduğu bilimsel alanlardaki kavramların öğretilmesiyle ilgilenmez, bunun yanı sıra öğrencilerin öğretim sürecinde bilimin doğası ve bilimsel araştırma sürecini de yapılandırmasını, beceri haline getirmesini amaçlar (Hodson, 1993).

Fen Bilimleri Öğretim sürecinin tarihsel gelişimine bakıldığında ise; davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma doğru gerçekleşen felsefi eksen kayması öğretim sürecinin amaçlar arasındaki önceliklerin belirgin şekilde değişmesine yol açmıştır. Davranışçı yaklaşıma uygun olarak yürütülen süreçlerde kavram öğretimi öncelenirken; yapılandırmacı yaklaşımda kavram öğretimin yanı sıra bilim doğası ve bilimsel araştırma sürecinin öğretilmesinin

daha fazla önemsendiği görülmektedir. Bu durum hem öğretim programlarında yer alan kazanımlarda hemde öğretim sürecinde yaygın olarak kullanılan öğretim yöntemlerinde belirgin olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değişim sürecinde kazanım ifadelerinde kavram ve beceri öğrenimin yanı sıra bilimsel sürece ve bilim doğasına yönelik bilgi ve becerilerin etkisini giderek arttırdığı, öğretim sürecinde kullanılan etkinlik ve deneylerde ise bilimsel araştırma süreci ve bilimsel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik uygulamaların öne çıktığı kolaylıkla görülebilir (MEB, 2017). Fen bilimleri öğretiminde kullanılan yöntemlerde ise benzer bir durum göze çarpmaktadır. Yöntemlerin kronolojik sıralamasına bakıldığında; yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde şekillenen bunun yanı sıra bilimsel süreç ve bilimin doğası öğretimini en az kavram öğretimi kadar benimseyen bir gelişim ve değişim olduğu anlaşılmaktadır. Problem tabanlı öğretimle başlayan yöntemler, sorgulama tabanlı öğretim, modellemeye ve argümantasyon tabanlı öğretim yöntemine doğru gelişim ve değişim göstermiştir. Fen bilimleri öğretiminde kazanımın içerik ve yapısına göre yöntemlerin kullanım önceliği değişse de; öğretim yöntemleri içerisinde yukarıda ifade edilen amaçlara göre en kapsamlı öğretim yönteminin Argümantasyon Tabanlı Fen Öğretim Yöntemi olduğu ifade edilebilir. Nitekim argümantasyon süreci yakından incelendiğinde öğrenciye sunulan bir problem durumunu, bilimsel araştırma sürecini kullanarak veri elde etmesini sorgulama ve akıl yürütme süreçlerini kullanarak gerekçelendirilmiş destekleyicilerle bilimsel ifadeler ortaya üretmesini amaçladığı görülmektedir. (Driver ve diğ, 2000; Erduran ve Osborne, 2004; Zohar ve Nemet, 2002). Buna karşın Fen Bilimleri Öğretimi kavramında olduğu gibi argümantasyon kavramının da gerek kavramsal gerekse terimsel olarak dilimizde tam karşılığını bulamadığı ve "bilimsel tartışma" olarak çevrildiği görülmektedir. Tartışma kavramı dilimizde "Birbirine karşıt düşünceleri karşılıklı savunma", Argüman ise "tez, iddia, sav" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2023).

Argümantasyon kavramsal olarak, verilerle desteklenmiş bilimsel ifadelere ulaşma süreci; bir öğretim terim olarak ise; öğrencinin kendisine sunulan problem durumuna yönelik önceki bilgi ve gözlemlerinde yola çıkarak ortaya koyduğu iddialarını, bilimsel süreci kullanarak elde ettiği verilere dayanarak ve gerekçelendirerek bilimsel bir argüman üretme süreci olarak tanımlanabilir (Erduran ve Jimenez-Aleixandre, 2007; Driver ve diğ., 2000; Toulmin, 2003). Argümantasyon kavramının ve yönteminin kökleri incelendiğinde; ülkemize uyarlanma sürecinde oluşan bu daralma ve değişimin sadece dil bilimi açısından yapılan çeviriden kaynaklanmadığı, durumun çok daha derin köklü olguların

etkisinde oluştuğu ifade edilebilir. 1950' lili yıllarda öğretim literatürende konuşulmaya başlanan öğretim yöntemi, hukuk alanından dönüştürülerek fen bilimleri öğretimine kazandırılmıştır (Toulmin, 1958). Bu durum birbirine çok uzak olan iki bilimsel disiplinin izlerini taşıyan bir yöntemin oluşmasını sağlamaktadır. Sonraki başlıklar altında detaylandıracağımız durumlarda açıkça görüleceği gibi mevcut argümantasyon yöntem ve modelleri çürütme olgusunu önceler ve sürecin kalitesini çürütücülere bağlar. Bu durum temelinde argümantasyon sürecinin Hukuk alanından köken almasından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Diğer üzerinde durulması gereken konu ise bilimin tarihsel gelişimi ve doğası ile alakalıdır. Batı toplumlarında gelişen bilim, seküler kökenli olup kilisenin dogmatik bilgilerini çürütmek üzere gelişirken, doğu toplumlarında bilim doğayı anlama ve süreçleri tanımlama hatta var olan bilgileri doğrulama üzerinde şekillendiği ifade edilebilir (Barnes, 1995).

Bu bilgiler ışında argümantasyon kavramının ve argümantasyon tabanlı fen bilimleri öğretim yönteminde yaygın olarak modellerin gözden geçirilerek, fen bilimleri öğretiminde daha etkin ve verimli kullanılabilecek, hukuk biliminin etkisinden arındırılmış, fen bilimleri alanındaki disiplinlerin doğasını daha etkin yansıtacak yeni modellerin ortaya konmasının önemli olduğu ileri sürülebilir.

Bu çalışmada fen bilimleri öğretiminde Argümantasyon Yönteminin yapısı üzerinde durularak mevcut modeller ele alınacak ve fen bilimleri öğretiminde daha etkin kullanılabilecek yeni bir argümantasyon modeli tanıtılmaya çalışılacaktır.

2. Argümantasyon ve Argümantasyon Tabanlı Fen Bilimleri Öğretim Yöntemi

Argümantasyon ya da dilimizdeki karşılığı ile bilimsel tartışma kavramını doğru yapılandırabilmek için tartışma kavramını iyi anlamak gerekmektedir.

Sınıf içi bir etkileşim olarak tartışmanın kökenleri Aristo'ya kadar ulaşmaktadır. Tartışma kavramı epistemolojik olarak incelendiği; literatürde farklı boyutlarda ele alındığı ve farklı tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Bazı araştırmacılar tartışma kavramını inandırmak, ikna etmek için yürütülen bir süreç olarak tanımlarken (Billig,1987); bazıları ise kavramı daha bilimsel boyutta ele alıp bilimsel süreç sonunda elde edilen verilere dayalı olarak iddiaların değerlendirilmesi olarak ifade etmektedir (Jimenez-Aleixandre ve Pereiro-Munoz, 2002; Kuhn, 1993). Tartışma olgusunun sınıflandırılmasına bakıldığında ise; tartışmanın bilimselliğine ve veriye dayalı olmasına göre analitik, diyalektik ve retorik tartışmalar (Emeren ve diğ., 1996); işlevselliğine

göre işlevsel olan, işlevsel olmayan ve savunmanın yapılmadığı tartışmalar (Steinkuehler ve diğ., 2000); sahip olduğu bileşenler açısından zayıf ve kuvvetli tartışmalar (Osborne ve diğ., 2004); farklı boyutlarda irdelendiği görülmektedir. Fen bilimleri açısından ise tartışma olgusunun literatürde ilk olarak 1950'li yıllarda Toulmin tarafından ortaya atıldığı ve ulaşılan sonucu yada modeli desteklemek yada çürütmek için kullanılan teoriler olarak tanımlandığı görülmektedir(Toulmin et al., 1984). Fen bilimleri öğretimi perspektifinde argümantasyon kavramının 2. ve 3. tanımlamanın ışığında ele alınmasının daha yerinde olacağı ifade edilebilir. Önceki bölümde de ifade edildiği gibi argümantasyon öğrencinin bilimsel bilgiyi yapılandırmada, ulaştığı bilimsel verileri akıl yürütme tekniklerini kullanarak gerçekleştirdiği süreçtir. Tartışma yönü ise ulaştığı argümanları bilimsel bir dil kullanarak sınıf içerisindeki diğer argümanlara karşı savunduğu aşamada başlamaktadır. Dilimize bilimsel tartışma olarak geçmesi sebebiyle sürecin tamamının argümanların karşılaştırıldığı bir süreç olarak algılanmasına sebep olmaktadır. Diğer taraftan özellikle Toulmin Modeli'nin hukuk alanından eğitim ortamlarına uyarlaması da benzer bir algı ve anlayış oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Bu durumun en belirgin yansıma özellikle Toulmin modelinin bir bileşeni olan çürütücü kavramının olması ve argümantasyon sürecinin kalitesini belirlenmesinde (Erduran ve diğ., 2004); bu kavramın referans alınmasıdır. Bu durum gerek bilimin doğası açısından gerekse bilimin kültürel ve tarihsel gelişim açısından farklı sorunlar oluşturmaktadır. Bu açıdan argümantasyon süreci karşıt iddiaları ya da ulaşılan iddiaları yanlışlamak ya da geçersiz kılmak için yürütülen bir süreç olarak algılanmasını doğurmaktadır. Ancak bilimin doğası göz önüne alındığında; bilim yanlışlama doğrulamalarla yapmak ya da karşıt görüşleri karşılaştırmak için yürütülen bir süreç olmaktan çok daha öte ulaşılan bilginin geçerli olup olmadığını belirlemekle ilgilenir. Bu karşıt görüşlerin kıyaslandığı ve çürütülmeye çalışıldığı süreç, felsefenin çalışma alanına girmektedir ki, bu anlayışın öğrenci tarafından felsefeyle bilim karıştırılması tehlikesini doğurduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan ilk bölümde de ifade edildiği gibi bilimin tarihsel gelişimi incelendiğinde batı toplumlarının daha çok dogmatik klişe bilgilerini çürütmek için bilim ürettiği gerçeği açığa çıkar ki; çürütme olgusunun evrensel olmadığı gerçeğini ortaya koyar.

Fen bilimlerinin doğası ve fen bilimleri öğretimi açısından bu durumların netleştirilmesinin ve bu bilgiler ışığında yeni modellerin oluşturulmasının, argümantasyon sürecinin daha doğru anlaşılması ve öğretim yöntemi olarak daha etkin kullanılması açısından önemli olduğu söylenebilir. Argümantasyon bilimsel süreci yansıtan bir öğretme yöntemi olarak temelde, öğrencinin öğrenme

sürecinde bilim insanının izlemiş olduğu yol ve yöntemleri izleyerek bilimsel bilgiyi yapılandırmasını esas alır. Bu sürecin sonrasında ise ulaşmış olduğu argümanını yine bilim insanı gibi bilimsel bir dil kullanarak diğer argümanlarla karşılaştırmasını varsa eksik yönlerini gidermesini hedefler. İlk aşamada radikal argümantasyon olarak gerçekleştirilen, 2. aşamada sosyal argümantasyon olarak yürütülen söz konusu bu tartışma günlük hayatta kullanılan tartışma kavramından oldukça farklılaştığı ifade edilebilir. Bu bağlamda argümantasyon yönteminde beklenen asıl etkinin, tartışma yaptırma ya da karşıt fikirleri çürütmekten daha ziyade bilimsel araştırma sürecini anlama, bilimin doğasını kavrama ve bilimsel düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlamak olduğu ifade edilebilir. Nitekim konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde argümantasyon tabanlı fen bilimleri öğretiminin;

- ✓ Öğrencilerin bilimin doğasını anlamalarını kolaylaştırdığı,
- ✓ Üst bilişsel becerileri geliştirdiği,
- ✓ Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklediği,
- ✓ Epistemolojik açıdan öğrencinin bilginin doğasını anlamasını kolaylaştırdığı ve
- ✓ Bilimsel akıl yürütme süreçlerini teşvik ettiğine yönelik,

bulguların yaygın olarak rapor edildiği görülmektedir (Driver ve diğ., 2000; Erduran ve diğ., 2004 ; Jiménez-Aleixandre diğ.,2008; McNeill ve Krajcik, 2009; Pimentel ve McNeill, 2013). Bu bağlamda argümantasyon tabanlı öğretim sürecinde kullanılacak modellerin fen bilimlerinin doğasını yansıtan, bilimsel araştırma sürecinin aşamalarını etkin olarak kullanılmasına olanak sağlayan ve bilimsel düşünme ve akıl yürütme süreçlerinin etkin kullanıma izin verecek nitelikte olması gerektiği ifade edilebilir (Driver, 2000; Zohar ve Nemet, 2002).

Sonraki bölümde detaylandıracağımız ve hali hazırda var olan argümantasyon modellerinin yapıları incelendiğinde; gerek bilimin doğası gerekse bilimin tarihsel ve toplumsal özellikleri açısından bazı zayıflıklarının olduğu ve geliştirilmesi gerektiği ileri sürülebilir. Bu iddiaların ışığında yaygın olarak kullanılan argümantasyon modelleri ve özellikleri aşağıdaki gibidir.

2.1. Fen Bilimleri Öğretiminde Kullanılan Argümantasyon Modelleri:

Fen bilimleri öğretiminde argümantasyon olgusunun ortaya çıkması ha önce ifade edildiği gibi 1950'li yıllarda Toulmin' le başlar. Toulmin Modeli' nin öğretim ortamlarında kullanılmaya başlaması ve çeşitli deneysel çalışmalarda etkisinin sınanmasıyla bazı noktalarda eksikliklerin tespit edilmesi sonucunda

yeni argümantasyon modelleri ileri sürülmüştür. Argümantasyon modellerini kronolojik olarak aşağıdaki sıralanabilir.

1) Toulmin Argümantasyon Modeli (1958 2003' te revize edilmiştir.)
2) Giere Modeli (1991)
3) Kelly ve Takao Modeli (2002)
4) Zohar ve Nemet Modeli (2002)
5) Sandoval Modeli (2003)
6) Lawson Modeli (2003)
7) Schwarz ve ark. Modeli (2003)
8) McNeill ve Ark. Modeli (2006)
9) Türkçe Argümantasyon Modeli (2015)

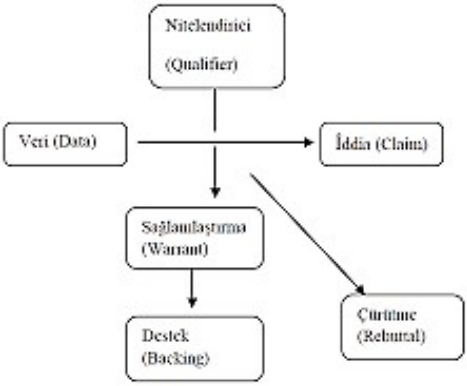
Yukarıda sıralanan Argümantasyon modellerinden fen öğretiminde en yaygın kullanılanın Toulmin Modeli olduğu söylenebilir (Erduran ve diğ., 2004; Jimenez-Aleixandre ve diğ., 2000) Diğer Modellerin Toulmin' nin modeli üzerine kurgulandığı ve tespit edilen zayıflıkların giderilmesi amacıyla oluşturulduğu ifade edilebilir. Argümantasyon modelleri, yukarıda ifade edilen durumlar ve deneysel çalışmalarda ulaşılan sonuçlar ışından aşağıda detaylı olarak incelenmiştir.

2.1.1. Toulmin Argümantasyon Modeli

Toulmin'in 1958 yılında ortaya koymuş olduğu bu modele geleneksel eğitim anlayışının duvarlarını yıktığı gibi o zaman ki mantık anlayışına çok ta uymayan bir model ortaya koymuştur. *The Uses of Argumentations* adlı kitabında detaylarını paylaştığı argümantasyon sürecini hem sert bir anatomik yapıya hem de zarif bir ruha sahip yaşayan canlıya benzetmiştir. Daha karmaşık argümanların kolay analiz edilebilmesi için sonraki süreçte modele niteleyici ve çürütücü olgularını da ilave etmiştir.

Modelin yapısına bakıldığında temelde iddia, veri, gerekçe destekleyici, niteleyici olmak üzere 6 bileşenden oluşmaktadır. İddia; bireyin karşılaşmış olduğu problem durumuna yönelik ortaya atmış olduğu ön görüş, ***Veri;*** problem durumunun çözümüne ve iddianın doğrulanmasına yönelik sahip olduğunuz ya da bu doğrultuda yürüttüğünüz çalışmalar sonucu elde ettiğiniz bilgiler, ***Gerekçe;*** elde edilen bilgilerin iddiayla ilişkisini ortaya koyan ifadeler, ***Destekleyici;*** iddianızın doğruluğunu ortaya koyan durumlar, ***Niteleyici(sınırlayıcı);*** iddianızın doğru olduğu noktaları sınırlayan durumlar, Çürütücü ise geçerli

olmadığı durumları ifade etmektedir. Toulmin' e göre argümantayon süreci bu 6 bileşenin fonksiyonel olarak işlev göstermesiyle gerçekleşmektedir. Toulmin ayrıca ilgili bileşenlerin birbirleriyle etkileşimlerini ortaya koymak amacıyla modelini şematize etmiştir.



Şekil 1: Toulmin Argümantasyon Modeli (Toulmin, 2003)

Görselden de anlaşılacağı üzere model temel olarak karşılaşılan bir duruma yönelik ortaya atılan bir iddianın bilimsel olarak ifade edilmesini betimlemektedir. Örnek üzerinde konuyu açıklamak gerekirse; kişinin karşılaştığı problem durumuna yönelik ortaya attığı iddia' yı var olan ya da elde ettiği bilgileri nedensellik ilişkileri kullanarak doğrulamaya ve iddianın doğru olduğu alanların sınırlarını çizerek bilimsel olarak açıklamasını ifade etmektedir. Bu durum fen bilimlerinde en temel olgulardan olan "suyun kaynaması" ile örneklendirilebilir. Burada iddiamız suyun sıcaklığın etkisiyle sıvı fazdan gaz fazına geçtiğidir. Veri olarak ocak üzerinde kaynayan suyun üzerinde çok daha fazla buhar çıkmasının gözlenmesidir. Niteleyici(sınırlayıcı) ise farklı sıvıların farklı sıcaklıklarda kaynamasıdır. Çürütücü ise buharlaşma olayının kaynamadan farklı olduğu ve her sıcaklıkta gerçekleşmesi, kaynama olayının ise belli sıcaklıkta gerçekleşmesidir. Farklı bir örnek daha vermek gerekirse ısı kaybeden sıvıların hacimlerinin küçülmesidir. Burada iddia her sıvının ısı kaybettikçe hacminin azalmasıdır. Veri belli hacimdeki sıvının donmasıyla sıvı seviyesinin azaldığının gözlenmesi, gerekçe sıvı içerisindeki atomların ısı kaybına bağlı olarak kinetik enerjilerinin azalmasıdır. Niteleyici olarak sıvıların içerisinde bulanan safsızlığın, ortamın basıncının bu durumu etkilemesidir. Süreç sonunda öğrencinin argümanının "tüm sıvılar ısı kaybettikçe hacimleri azalır." olması beklenir. Buna karşın suyun sıcaklığı azaldıkça hacminin artması argümanı geçersiz kılacağından Toulmin Modeli' ne göre çürütücü olacaktır.

Burada dikkat çekici bir noktaya yoğunlaşmak gerekir. Modelde niteleyicilerde çürütücü olabilir. Yani argümanı kısıtlayan durumlar ya da çürütücülerde niteleyici olarak ifade edilebilir. Nitekim öğrenci argümanını " Su hariç tüm sıvılar ısı kaybettikçe hacimleri azalır" şeklinde oluşturmuş olsaydı, suyun durumu çürütücü değil niteleyici olarak ifade edilecekti. Buna bağlı olarak modeldeki bileşenler arasında tanımlamalarda eksiklik olduğu ifade edilebilir. Nitekim Toulmin Modeli' nin fen öğretimi kapsamlı araştırmalarda yoğun olarak kullanıldığı ve yürütülen araştırmalar sonucunda modelin zayıf ve güçlü yönlerine ilişkin çeşitli tespitlerin olduğu görülmektedir.

Söz konusu çalışmalar incelendiğinde Toulmin Modeli' nin sınırlıklarının

- Modeldeki bileşenlerin karmaşık ve kapalı olduğu
- Modelin hukuksal alan kaynaklı olması,
- Argümanların değerlendirilmesinde yetersiz kalması
- Tartışma sürecinin modeldeki bileşenlerle uyumlu geçmemesine bağlı olarak argümanların analizinde karşılaşılan güçlükler,
- Modelin sosyo-kültürel öğelerden kopuk olması,

şeklinde vurgulandığı görülmektedir (Driver ve diğ, 2000; Mitchell, 1997; Mitchell ve Riddle, 2000; Paglieri, 2006; van Eemeren ve diğ., 1996).

Modelin güçlü yönleri ise;

- Öğrencilerin argüman oluşturma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı,
- Akıl yürütme becerilerinin gelişimini desteklediği,
- Öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını pozitif etkilediği,
- Öğrencilerin tartışma ve soru sorma kültürü kazanmasına yardımcı olduğu

şeklinde rapor edilmektedir (Erduran ve diğ.2004; Johnson, 1996; Leeman, 1987; Rieke ve Sillars, 1984).

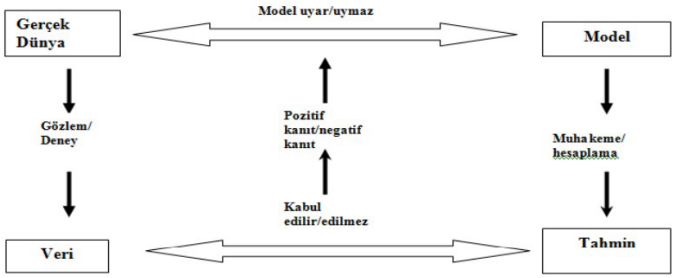
Toulmin Modeli' ne alternatif olarak geliştirilen modeller ise aşağıda detaylı olarak incelenmiştir.

2.1.2. Giere Modeli

Bilimsel sürecin ilk aşaması bireyin gerçek dünyayla etkileşime girerek sorgulaması ve veri toplamasıyla başlar. Sonrasında süreç elde edilen veriler ışığında bilinmeyenin tanımlanmasına doğru devam eder ve bu bilimsel

tanımlama aslında oluşturulan model ya da argümandır (Duschl, 2002; Driver ve diğ., 2000). Giere ise bu gerçeklikten yola çıkarak gerçek dünya ile teorik dünya arasında uyumu ve bu süreçte veri ve akıl yürütme süreçlerinin önemini tanımlayan bir model oluşturmuştur. Modelin temelinde öğrencinin gerek model ya da argümanla kendi oluşturduğu model ya da argümanın uyumlu olmasının gerekliliğini ifade eder. Uyum oranı ya da geçerlilik yeterli değilse süreç döngü halinde devam eder. Burada argümantasyon süreci gerçekliliği ve uyumu saptamak amacı yürütülmektedir (Driver ve diğ., 2000).

Giere'nin argümantasyon modeli aşağıda şematik olarak gösterilmiştir.



Şekil 2: Giere' in Argümantasyon Modeli (Tola, 2016).

2.1.3. Kelly ve Takao Modeli

Kelly ve Takao 2002 tarafında ortaya konulan argümantasyon modelini, öğrenciler tarafından oluşturulan uzun ve karmaşık argümanların epistemolojik olarak değerlendirilmesi için geliştirilmiş bir rubrik olarak değerlendirebiliriz. Nitekim araştırmacılar argümantasyon sürecini bilimsel etkinliklere katılım ve akıl yürütme süreçlerini sağlamada önemli bir yöntem olarak görmektedir (Kelly ve diğ., 1998). Araştırmacılar tarafından ortaya konulan modelde 6 aşama bulunmaktadır. Öğrencinin ortaya koymuş olduğu yazılı argümanlar aşağıda detaylandırılan 6 epistemik seviyeye göre değerlendirilmekte ve kaliteleri belirlenmektedir.

Model yer alan epistemik seviyeler;

a) VI. Verilerle uyuşmayan,
b) V. Teori ya da Model,
c) IV. Teori ya da model örnekleri,
d) III. Teori ile veriler arası,
e) II. Verilerin özellikleri,
f) I. Verilerin ortaya konulması,

şeklinde sıralanmaktadır. Modelin yapısı ve özellikleri göz önüne alındığında; bir ders sürecinde olması gereken tüm aşama ve öğeleri kapsayan nitelikte olmadığı, sadece oluşturulan argümanları kalitesini belirlemeye yönelik farklı bir yaklaşım (çürütücülerin kullanılması yaklaşımına) ortaya koyduğu ifade edilebilir.

2.1.4. Zohar ve Nemet Modeli

Zohar ve Nemet Modeli'nin temelinde öğrencinin argüman oluşturma sürecinde akıl yürütme ve gerekçelendirme sürecinde bilimsel bilgi uygun şekilde kullanma olguları vardır. Bu bakımdan model diğer modellere göre daha çok farklı alanlarda oluşturulan argümanların kullanılmasında kullanılabilir nitelikte olduğu söylenebilir (Erduran, 2006). Argümanların kalitesi ise öğrencinin ulaştığı argümanda kullandığı veya bilgilerin bilimsellik düzeyine ve gerekçelendirme sürecinde kullanılan akıl yürütmelere bağlı olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamdan öğrenci argümantasyon süreci sonucunda ortaya koyduğu argümanın bilimsel bilgilerle temellendirerek ve akıl yürütme süreçlerinin kullanarak avantaj ve dez avantajlarını ortay koyarak ifade etmelidir (Duschl, 2007; Jiménez-Aleixandre ve Erduran, 2008). Model aşağıda ki gibi şematize edilebilir.

Tablo 1: Zohar ve Nemet Modeli

Argümanın Öğeleri	**Kodlar**	**Bilimsel Bilgi**
1. İfade (Gerekçelendirilmemiş)	İddia	Tanımlanmış
2. İfade (gerekçelendirilmiş)	Gerekçe	Doğru Bilimsel bilgi
3. İfade (gerekçelendirilmiş)	Gerekçe	Yanlış Bilimsel Bilgi

(Aktamış ve Hiğde, 2015' den esinlenilmiştir.)

Model akıl yürütme ve bilimsel bilgiyi etkin olarak kullanma becerilerini referans alarak argüman oluşturma sürecini ön görmesine karşın, argümantasyonun doğası göz önüne alındığında sürecin nasıl başlayacağı yada süreç içerisinde hangi adımları takip ederek öğrencinin argümana ulaşacağına yönelik bir yol haritası oluşturmamaktadır. Bu bağlamda modelin ders sürecinde kullanılmasında çeşitli zorluklarla karşılaşılacağı ifade edilebilir. Bu adımların argümantasyon sürecinin yanlışça bir parçası olduğu ancak sürecin tamamını karşılamadığı ifade edilebilir. Diğer taraftan Argümantasyon sürecinin doğası göz önüne alındığında öğrencinin bir argümanı gerekçelendirmesi ya da bu süreçte bilimsel bilgi etkin olarak kullanması yeterli olmayacaktır.

2.1.5. Sandoval Modeli

Sandoval argümantasyon sürecini ve bu süreç sonunda oluşturulan argümanları bilimsel bilginin kalitesi ve kavramsal olarak doğru ifade edilmesi bağlamında ele almış ve modelini bu yaklaşımla kurgulamıştır (Sandoval 2003). Bu bağlamda oluşturulan argümanın ve yürütülen sürecin kalitesini epistemik ve kavramsal kriterlere bağlı olarak değerlendirir.

Kaliteli argümanın gerek kavramsal olarak etkin ifade edilebilmesi gerekse epistemik anlamda bilimsel verilerin etkin kullanılarak gerekçelendirilmesiyle oluşturulabileceğini savunur ve argümantasyon sürecinin kalitesini bu kriterlere göre belirler (Sandoval ve Millwood, 2005).

Model *epistemik anlamda* verilen bilgilerin yeterliliği, kullanılan referansların etkinliği ve sunumu, nedensel açıklamalar öğelerini kapsarken; *kavramsal olarak* kavramsal tanımlamaların doğru ve etkin yapılması, açıklama sürecinde verilerin ve birden çok bilimsel referansın kullanılması öğelerinden oluşur. Bu bakımdan modelin bilimsel sürecinin nasıl işletildiği yada argüman oluşturma sürecinde hangi aşamaların izleneceğine yönelik bir yöntem ortaya koymakta yetersiz kaldığı ifade edilebilir.

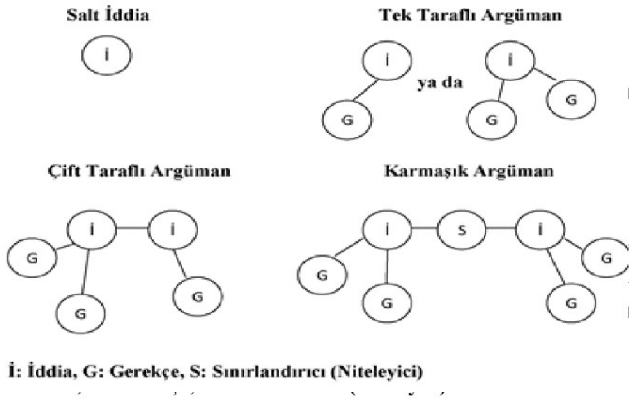
2.1.6. Lawson Modeli

"Hipotetik-dedüktif" ya da "Kuramsal Tahmin" olarak tanımlanan model de araştırmacı argümantasyon sürecini bilimsel bilgiye ulaşılan bir süreç olarak ele alıp bilim insanlarının yürüttüğü süreçlere göre şekillendirmiştir. Lawson' a göre argümantasyon sürecinde önemli olan tartışma değil öğrencinin bilimsel bilgiye ulaşma sürecini anlaması ve bilim inşaları gibi tartışma yapabilmesidir (Lawson, 2003; Sampson & Clark, 2008). Bu bağlama model süreç şaşırtıcı gözlemle başlar. Burada öğrenciye şaşırtıcın bir gözlem ya da aynı fenomene ait farklı *türde önermeler* verilir. Öğrenci ya gözlem sonucu kendi önermesinin oluşturur ya da verilen önermelerden birini seçer, sonrasında *planlı bir deney* yapar ve *tahminlerde* bulunur. *Deney sonuçlarıyla* tahminlerden birini destekleyerek *sonuca* ulaşır (Lawson, 2003). Bu bakımdan modelin bilimsel araştırma sürecinin basamaklarını referans aldığı ve sürece odaklandığı ifade edilebilir. Bu bakımda modelde çeşitli eksiklerin olduğu ileri sürülebilir. Nitekim planlı deney yapabilme beceri bilimsel süreç becerilerin üst beceri gerektiren bir süreçtir. Öğrencinin deney tasarlama becerisi yetersiz olduğu durumlarda süreç tıkanabilir. Diğer taraftan bilimsel süreçte her zaman deney tasarlamak gerekmeyebilir. Öğrenci basit gözlemler ya da alan yazın taramasıyla

da bilgiye ulaşabilir. Bu durum model açısından olumsuzluklar içermektedir ki alanyazında benzer durumların ifade edildiği görülmektedir (Samspon ve Clark, 2008). Ayrıca argümantasyonun amaçları arasında bilim doğasına uygun olarak sosyal argümantasyon sürecini oluşturma ve bunu etkin olarak ifade edebilme ya da diğer fikirlerle tartışabilme olgularını göz önüne aldığımızda, modelin argümantasyonun doğasını yansıtmada yetersiz kaldığı söylenebilir.

2.1.7. Schwarz ve ark. Modeli

Schwarz ve ark 2003 tarafından geliştirilen argümantasyon modeli, fen bilimleri öğretiminde öğrenciler tarafından ortaya konulan argüman yada modellerin yapılarının incelenmesi kullanılabilecek nitelikte olup, gerekçeleri ve argümanın yapısına referans almaktadır. Diğer taraftan modelin daha çok karmaşık yapılı yazılı argümanların değerlendirilmesinde etkin olarak kullanılabildiği araştırmacılarca vurgulanmaktadır (Sampson ve Clark, 2008). Model Toulmin Modeli' yle benzerlik göstermekte ve argüman kalitesinden daha ziyade argümanın yapısını değerlendirmektedir. Araştırmacılar argümanın veri ya da birden çok gerekçeye sahip olmasıyla daha kabul edilebilir olacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda bu modele göre argüman basit bir iddiadan başlayıp çoklu gereklerin yer aldığı çoklu ifadelere doğru genişleyebilir. Modelin şematize edilmiş hali aşağıda verilmiştir.

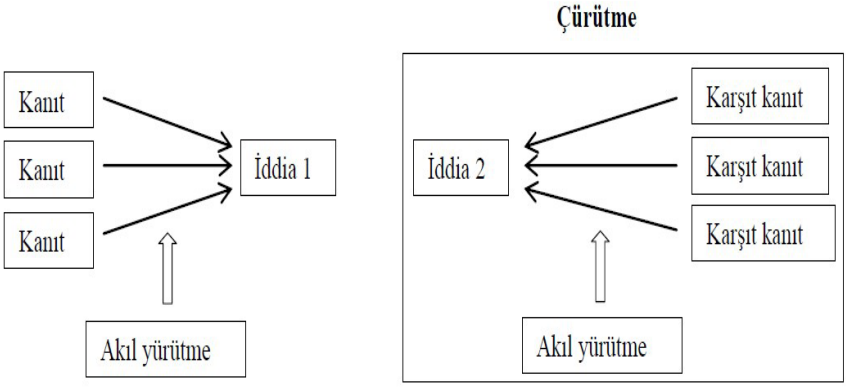


Şekil 3: Schwarz ve Ark. (2003) Argümantasyon Modeli

2.1.8. McNeill ve Ark. Modeli

İddia, kanıt ve gerekçeler olmak üzere 3 temel öğeden oluşan bu model, temelde öğretimin amacının ve öğrencilerin argümantasyon sürecini etkin

olarak geçirip geçirmediğini belirlemek için oluşturulmuştur. Burada iddia süreç sonunda oluşan argüman, kanıtlar, iddiaların gerekçelendirilmesinde kullanılacak veriler, gerekçe ise verilerle nedensellik ilişkisi kurularak iddianın doğruluğu ortaya koyan ifadelerdir. Modelde kanıtlar uyum ve geçerlilik özelliğine sahip olmalıdır (McNeill ve diğ., 2006). Modelin Şematik gösterimi aşağıdaki gibidir.

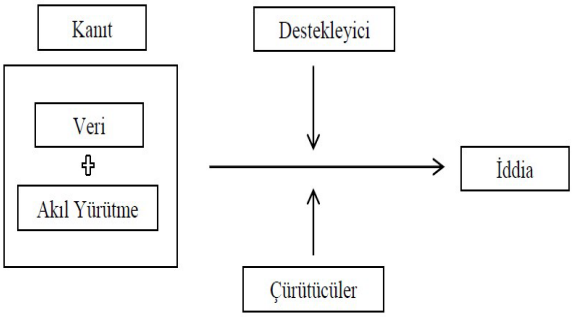


Şekil 4: Kanıt İddia ve Çürütme Çerçevesi (McNeill ve Krajcik, 2011)

2.1.9. Türkçe Argümantasyon Modeli 2015

Fen bilimleri öğretiminde öğretmen, öğrenci ve öğretmen adaylarının oluşturdukları yazılı ve sözlü argümanları etkin olarak değerlendirmek amacıyla Toulmin Modeli üzerine kurgulanan modelde Toulmin modelinde yer alan niteleyici ve gerekçe öğeleri çıkarılarak akıl yürütme öğesi eklenmiştir. Yapılan revizyon ile Toulmin Modelinde oluşan öğelerdeki karmaşıklığın giderilerek daha sade ve etkin bir model oluşturulduğu ifade edilmektedir. Modelin bileşenlerini iddia, kanıt, veri, akıl yürütme, destekleyici, çürütücü olarak adlandırmışlardır (Aktamış ve Hiğde, 2015).

Model incelendiğinde kanıtın destekleyici ve çürütücülerle şekillendirilerek iddiaya yani sonuç cümlesine geliştiği görülmektedir. Ayrıca kanıt öğesi veri ve akıl yürütme olgularından oluşmaktadır. Bu bağlamda modelde sürecin nasıl başladığı kapalı kalmakla birlikte akıl yürütme ve verinin tekbir bileşen olarak adlandırılması Toulmin Modeli' nde olduğu gibi bileşen karmaşasına olanak sağlayabilir. Diğer taraftan çürütücü ifadesi iddianın geçersizliği ortaya çıkarır ki; modelin şematik gösterimde çürütücü kullanıldıktan sonra sonuç ifadesi olan iddianın oluştuğu betimlenmektedir. Bu durumunda bir karmaşa oluşturduğu ifa edilebilir.



Şekil 5: Türkçe Argümantasyon Modeli (Aktamış ve Hiğde, 2015)

3. Argümantasyonun Doğası ve Kırıktaş Argümantasyon Modeli:

Fen bilimleri öğretiminde etkin ve verimli olarak kullanılabilecek argümantasyon modelinin hem fen bilimlerinin, hem fen bilimleri öğretiminin hem de argümantasyon sürecinin doğasını yansıtması, öğretim sürecinde argümantasyon sürecinin nasıl yürütüleceğine ve değerlendirileceğine dair bir yöntem ya da anlayış belirtmesi gerektiği söylenebilir. Bu ifade aslında fen bilimleri öğretim yöntemi olarak argümantasyon sürecinde kullanılabilecek modelin sınırlarını, özelliklerini ve niteliklerinin oluşturduğu çerçeveyi de belirlemiş olur. Bu bağlamda konuya yaklaşıldığında etkin olarak kullanılacak yöntemin fen bilimleri öğretiminin doğasını yani daha önce ifade ettiğimiz gibi bilim öğretimin doğasını iyi yapılandırmış ve öğretimini sağlar nitelikte olması gerekir. Fen bilimleri öğretimi sadece kavram öğretimi ile sınırlı olmayıp bilimin doğasını ve bilimsel sürecin adımlarının öğrenciye kazandırılması amaçlanan bir süreçtir (Hodson, 1993). Bu doğrultuda etkin ve verimli olarak kullanılacak bir argümantasyon modelinin öğrenciye bilimin doğası, bilimsel araştırma sürecini ve bilimsel düşünme becerilerini kazandıracak nitelikte olması gerektiği sonucuna ulaşılır.

Söz konusu modelin sahip olması gereken diğer bir nitelik ise öğrenciye kazandırılacak bilimsel içeriklerin karakteristik yapısıdır. Fen bilimleri fizik, kimya biyoloji başta olmak üzere bir dizi bilim dalının birleşim kümesini ifade etmektedir. Bu bağlamda söz konusu modelin bu bilim dallarındaki içerik süreç ve yöntemlerin öğretilmesini sağlayacak nitelikte olması gerektiği vurgulanabilir. Belirtilen çerçevenin son ve belki de en önemli hususu ise söz konusu modelin argümantasyon sürecinin doğasına uygun olması ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecinde argümantasyon öğelerini kullanmalarına olanak sağlamasıdır.

Argümantasyon kavramının fen bilimleri öğretimi literatürüne girişi 1950'li yıllarda Toulmin'le olmuştur. Toulmin argümantasyon sürecinin alandan bağımsız olduğunu savunarak hukuk alanında kullanılan bir modeli fen öğretimi içinde önermiştir (Toulmin 1958). Ortaya koyduğu model hem argüman oluşturma hemde karşıt argümanları çürütme temelinde şekillenmektedir. Yani tam da hukuk alanına uygundur. Diğer taraftan fen bilimlerindeki argümantasyonu da hukuk alanındaki bir tartışma gibi betimlemiştir. Nitekim fen bilimleri öğretiminde en yaygın kullanılan model olmasına karşın birçok sınırlığı ortaya konmuştur. Fen bilimlerinin doğası ya da karakteristiği göz önüne alındığında; Bilimsel tartışma Toulmin'in ileri sürdüğü gibi mahkeme salonlarında gerçekleşen bir durum değildir. Bilimde tartışma öncelikle bilim insanının zihinde gerçekleşir. Bilim karşılaştığı problem durumlarını mevcut bilgilerle açıklamak için ortaya iddiasını sürer, bilimsel araştırma sürecini işleterek veri toplar, bilimsel düşünme becerileri ve akıl yürütme süreçlerini kullanarak iddiasını verilerle dayanaklandırıp gerekçelerini ve argümanını ortaya koyar (McComas, 2006). Herhangi bir konuyu ya da iddiayı çürütmekle uğraşmaz hatta Null hipotezini reddedip H_1 hipotezini kabullenerek onu doğrulamaya çalışır. Doğrulama süreci gerçekleşirse bu seferde ulaşmış olduğu sonuçların hangi durumlarda geçerli hangi durumlarda ise geçerli olmadığını belirlemeye çalışır. Aslında buradaki temel amaç doğrulama, yanlışlama ya da çürütme değildir. Asıl amaç bilinmeyen durumun bilimsel süreç ve kriterlerle aydınlatılması, ulaşılan model ya da durumun geçerlilik alanının ortaya konmasıdır (Stein ve

Albro, 2001). Bu bakımdan bilimsel bilgi mutlak doğru ya da yanlış bilgi değildir. Bilimsel bilgi bulunduğu zaman sürecinde belirtilen koşullarda en geçerli bilgidir (Lederman, 2013). Bu bakımdan argümantasyon sürecinin bilimin doğasını tam anlamıyla yansıta bilmesi ve istenilen durumları öğrencilere kazandırabilmesi için ifade ettiğimiz sürece ve fen bilimlerinin doğasına uygun olması gerektiği söylenebilir.

Bu durumların farkındalığında; fen bilimleri öğretiminde etkin ve verimli olarak kullanabilmesi amacıyla Kırıktaş Argümantasyon Modeli oluşturulmuştur. Model temelde 3 aşama ve 6 bileşenden oluşmaktadır. Birinci bölümde *bilimsel araştırma ve sorgulama süreci*, ikinci bölümde *bilimsel düşünme ve akıl yürütme süreci* son bölümde ise *argümanın ifade edilmesi ve tartışma sürecidir*. Modelin bileşenleri ise *iddia, veri, gerekçe, niteleyiciler, geçerlilik alanı ve argüman* olarak sıralanabilir. Aşağıda modelin süreç ve bileşenleri aşağıdaki tabloda ilişkisel olarak tanımlanmıştır.

Tablo 2: KIRIKTAŞ argümantasyon modelinin aşamaları ve bileşenleri

Aşamalar	**Bileşenler**	**Tanım ve Özellikler**
1. Aşama:	İddia(Salt **argüman)**	Problem durumunu fark etme ve iddia oluşturma sürecidir. Öğrenci bu aşamada problem durumunu fark eder ve iddiasını ortaya koyar.
Bilimsel araştırma ve Sorgulama Süreçleri	**Veri**	Öğrenci, bu aşamada önceki bilgilerini, bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak verilerini toplar ve organize der. Deney ya da gözlem yapabileceği gibi literatürden faydalanabilir ya da referans vererek ön bilgilerini kullanabilir.
2. Aşama: Bilimsel düşünme ve Akıl Yürütme Süreçleri	**Gerekçe**	Öğrenci 1 bölümde elde ettiği verilerle bilimsel düşünme ve akıl yürütme süreçlerini kullanarak iddiası arasında nedensellik ilişkileri oluşturur.
	Niteleyiciler (Pozitif ve Negatif)	Öğrenci bu aşamada gerekçelendirdiği durumlar ışığında iddiasının geçerli ve geçersiz olduğu durumları belirler.
3. Aşama: Argümanın İfade Edilmesi ve Tartışma	**Geçerlilik Alanı**	Öğrenci belirlemiş olduğu niteleyiciler ışığında argümanının geçerlilik alanının sınırlarını oluşturur.
	Argüman	Öğrenci geçerlilik alanı belirlenmiş olduğu argümanı yazılı veya sözlü olarak ifade eder ve gerekliyse diğer argümanlarla tartışır.

Tablo 2'de sunulan Kırıktaş Argümantasyon Modeli'nin aşamaları ve bileşenleri incelendiğinde; birinci aşmanın bilimsel araştırma ve sorgulama süreçlerini içerdiği, iddia ve veri bileşenlerinden oluştuğu görülmektedir. Bu aşamada öğrencinin ilk olarak gerek günlük hayatta karşılaştığı gerekse öğretim ortamında öğretmenin öğrenme sürecini başlatmak için ortaya koymuş problem durumuna yönelik gözlem ya da ön bilgilerini kullanarak bir iddia ortaya atması beklenir. Bu durumun Lawson Modeli'yle benzerlik gösterdiği düşünülebilir. Ancak Lawson şaşırtıcı bir gözlemle argümantasyon sürecini başlatmaktadır (Lawson, 2003). Kırıktaş modelinde yer alan "*iddia*" bileşeni en temel yapıdaki salt argümandır. Bu bağlamda Kırıktaş modeli salt bir argümanın ortaya konulup modeldeki aşamalardan geçirilerek evriltilmesiyle bilimsel argümanı oluşturma sürecini ifade

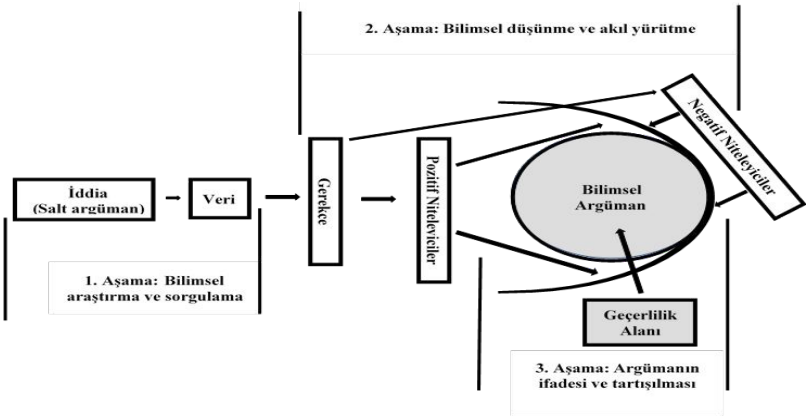
etmektedir. Bu aşamada öğrenci iddiasını yani salt argümanını ortaya koyduktan sonra "veri toplama" sürecine geçer. Veri toplama süreci öğrencinin problem durumuna yönelik bilimsel sorgulama yaptığı, bilimsel araştırma süreci adımlarını takip ederek bilimsel nitelikli bilgileri topladığı ve organize ettiği faaliyetleri içerir. Bu aşamada öğrenci kontrollü deney yapabileceği gibi yazın taraması yaparak bilimsel verileri ortaya koyabilir. Kullanacağı yöntem problem durumun niteliğine göre farklılaşabilir. Bu aşamada öğrenciden yalnızca ifade edildiği şeklinde veri toplaması değil bu verileri nitelikli gerekçeler oluşturabilmek için organize etmesi beklenir. Bu durumda öğrenci bilimsel süreç becerilerini de etkin olarak kullanmış olur ki söz konusu becerilerin öğrenci tarafından kazanılmasına olanak sağlar.

Modeli'n ikinci aşamasının bilimsel düşünme ve akıl yürütme süreçlerini içerdiği; "Gerekçe, Niteleyiciler ve Geçerlilik Alanı" bileşenlerinden oluştuğu görülmektedir. Bu aşamada öğrenci topladığı ve organize ettiği verileri bilimsel düşünme ve akıl yürütme becerilerini kullanarak iddiasıyla nedensellik ilişkileri kurar ve gerekçelerini oluşturur. Gerekçeleri doğrultusunda ise negatif ve pozitif niteleyicilerinin ortaya koyarlar. Modelde yer alan pozitif ve negatif niteleyiciler Toulmin modelinde destekleyici ve çürütücü bileşenleriyle kavramsal olarak benzerlik çağrıştırsa da terimsel olarak önemli farklılıklar sunmaktadır. Toulmin modeli ve bileşenleri ile ilgili eleştiriler önceki bölümlerde detaylı olarak sunulmuştur. Bilim doğası ve karakteri göz önüne alındığında destekleyici ve çürütücü kavramlarının kullanılmasının yanlış olduğu savunulabilir. Bilimin nesnelliğim ilkesinde yola çıkarak, herhangi bir durumu desteklemek ya da çürütmek için yapılmadığı rahatlıkla ifade edilebilir. Bilim yalnızca karşılaştığı fenomeni aydınlatarak geçerli ve nesnel bir model ya da bilgi ortaya koymaya çalışır. Herhangi bir fikir görüş ya da durumu desteklemek ya da çürütmek için uğraşmaz. Nitekim bilimsel süreçler sonunda elde edilen hiçbir bilgi çürütülemez ya da yok edilemez. Benzer şekilde bilimsel bilginin kesin doğruluğu da desteklenemez. Bilimsel süreçte bilgi sadece değişen ve gelişen koşullara göre geçerliliğini yitirip yerini yeni bilgilere bırakır ya da gelişerek devam eder (McComas, 2006). Atom modellerinin tarih içerisinde serüveni bu duruma örnek gösterilebilir. Bu bakımdan destekleyici ve çürütücü kavramlarının argümantasyon sürecinde kullanılması öğrencilerin gerek bilişsel gerekse duyuşsal olarak bilimin doğasını yanlış algılamalarına yol açabilir. Kırıktaş Argümantasyon Modeli'nde kullanılan negatif ve pozitif niteleyiciler gerekçelendirilmiş olan iddianın geçerlilik sınırlarını çizmemize yardımcı olan olgulardır. Burada pozitif niteleyiciler argümanın geçerlilik alanının sınırlarını genişletirken; negatif sınırlayıcılar ise bu alanı daraltan durumlara karşılık gelmektedir. Konu kapsam ne olursa olsun,

bilimin tarihsel gelişimi göz önüne alındığında zamanın ve teknolojik koşulların en önemli negatif niteleyicilerden olduğu ifade edilebilir. Bu bakımdan öğrencinin bu durumun bilince olması ve bu durumu vurgulaması beklenir.

Kırıktaş Modeli' nin son aşaması ise artık bilimsel bir nitelik kazanmış olan argümanın ifade edildiği ve tartışıldığı bölümdür. Bu aşamada "*Geçerlilik Alanı ve Bilimsel Argüman"* bileşenleri bulunmaktadır. Öğrenci bu süreçte argümanın geçerli olduğu tüm durumları ifade ederken bilimsel argümanını ortaya koyar ve gerekli durumlarda diğer argümanlarla tartışır. Bu aşamaya kadar radikal (zihinde) olarak gerçekleşen süreç bu aşamada sosyal özellikte kazanmış olur. Bu bölümdeki diğer ve modelin son bileşeni olan bilimsel argümantasyon sürecin başında salt olarak ortaya konulan ifadenin bilimsel nitelik kazanmış halidir. Bilimsel argüman bir ifade olabileceği gibi bir model yada teoride olabilir. Öğrenci bilimsel argümanı yazılı ya da sözlü olarak ifade edebilir.

Yapısı ve özellikleri ifade edilmeye çalışılan Kırıktaş Argümantasyon Modeli Şekil 6 şematik olarak gösterilmiştir.



Şekil 6: Kırıktaş Argümantasyon Modeli

Son olarak Kırıktaş Argümantasyon Modeli'nin modern bilim anlayışı üzerine kurgulandığı ifade edilebilir. Bu bağlamda modern bilim anlayışında olduğu gibi öğrencinin oluşturduğu argümanın kalitesi hem yürütülen sürecin hem de süreç sonunda ortaya konan bilimsel argümanın nitelikleriyle değerlendirilmesi gerektirdiği söylenebilir. Bu bağlamda söz konusu modelin kullanılmasıyla yürütülen bir öğretim sürecinde öğreticinin ya da araştırmacının öğrenci/katılımcının ortaya koymuş olduğu argümanın kalitesini belirlerken, hem modeldeki aşama ve bileşenlerin etkin kullanımını hemde bilimsel argümanın bilimsel yapılandırma düzeyini göz önünde bulundurmasının gerekli olduğu ifade edilebilir.

4. Sonuç

Alan yazında var olan argümantasyon modellerinin özellikleri önceki bölümler detaylandırıldığında sunulmuştur. Bu bilgiler göz önüne alındığında modellerden bazılarının sürece bazılarının ise süreç sonunda oluşan argümana yöneldiği görülmektedir. Diğer taraftan modellerin Toulmin Modeli de dâhil olmak üzere birçoğunun fen öğretiminden bağımsız olarak oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Yine modellerden bazıların sadece argüman kalitesini değerlendirmeye yönelik olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda hali hazırda bulunan ve önceki bölümde detaylandırılan modellerin fen öğretimde bir ders sürecinin tüm aşamalarını yansıtmakta, öğretmenin argümantasyon sürecini yürütürken izleyeceği yol haritasını vermekte, modern bilim anlayışına uygun bir süreç ve süreç sonunda oluşacak argümanın birlikte değerlendirme noktasında yetersiz kaldığı ileri sürülebilir.

Alan yazına katkı sağlamayı amaçlayan Kırıktaş Modeli'nin ifade edilen durumların farkındalığında ve bu negatif durumlardan uzak bir anlayışla argümantasyon süreçlerini yeniden ele aldığı, süreç ve ürün odaklı olmanın yanında radikal ve sosyal argümantasyon süreçlerini içerdiği ifade edilebilir. Diğer taraftan modelin ders sürecinde hem öğretmene hem de öğrenciye anlamlı ve izlenebilir bir yol haritası sunması sebebiyle kolaylıkla kullanılabileceği ileri sürülebilir. Sonraki süreçler ortaya konulan bu modelin gerek nitel gerekse deneysel araştırmalarla ele alınarak etkinliğinin araştırılmasının alan yazına önemli katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Bu bağlamda modelin gerek diğer modellerle kıyaslandığı gerekse bir ders sürecinde farklı bağımsız değişkenler üzerindeki etkilerinin tespit edilmesi amacıyla nitel ya da nicel karakterli çalışmaların yürütülmesi önerilebilir.

Son bölümde Kırıktaş Argümantasyon Modeli için örnek bir uygulama sunulmuştur.

4.1. Kırıktaş Argümantasyon Modeli'yle Örnek Bir Uygulama

Modelin pratikte uygulamasını tanıtmak amacıyla sunulan bu örnek uygulamada fen öğretiminde çok sık kullanılan ve öğrencilerin buharlaş olgusuyla sıkça kırıştırdığı(Coştu ve diğ., 2007); kaynama kavramı ele alınmıştır. Uygulama anlaşılırlığı artırmak amacıyla tablo halinde sunulmuştur.

Öğretim sürecinin başında öğretmen uygun bir teknikle (soru, örnek olay ya da deney) problem durumunu ortaya koyar ve süreci başlatır.

Tablo 3: Kırıktaş Argümantasyon Modeli Örneği

Aşamalar	**Bileşenler**	**Tanım ve Özellikler**
1. Aşama: **Bilimsel araştırma ve Sorgulama Süreçleri**	İddia(Salt **argüman)**	Bir sıvının ısının etkiyle gaz hazına geçmesidir.
	Veri	Tüm sıvılar her sıcaklık gaz fazına geçmektedir. Sıvının yüzeyi yada ortamın sıcaklığı artıkça gaz fazına geçiş hızlanmaktadır.
		Sıvılar gaz fazına geçerken iç sıcaklıkları da artmaktadır. Sıvı içerisinde başka maddeler çözündüğünde gaz fazına geçiş azalmaktadır. Ortamın basıncı artırıldığında gaz fazına geçiş azalmaktadır. Aynı ortamda farklı türde sıvıların gaz fazına geçiş hızı farklı olmaktadır. Belli bir sıcaklığa kadar gaz fazına geçiş sadece sıvının yüzeyindeyken, bu sıcaklığa ulaşıldığında sıvının her yerine yayılmaktadır. Bu durum oluştuğunda sıvının iç sıcaklığı sabit kalmaktadır. Sıcaklık sabit tutulduğunda gaz fazına geçiş hızı ortamın basıncıyla ters orantılı olarak değişmektedir.
2. Aşama: **Bilimsel düşünme ve Akıl Yürütme Süreçleri**	**Gerekçe**	Sıvı molekülleri ısı enerjisine maruz kaldığında kinetik enerjileri arttığından moleküller arası bağlar zayıflamakta ve sıvı molekülleri serbest kalarak gaz fazına geçmektedir. Sıvı belirli bir sıcaklığa geldiğinde, iç sıcaklığı sabit kalmakta ve beklenilenin aksine gaz fazına geçiş sıvının her yerinde olmaktadır. Bu durumda bu sıcaklık noktasındaki gaz fazına geçiş buharlaşma olgusundan farklıdır.
	Niteleyiciler (Pozitif ve Negatif)	**Pozitif Niteleyiciler:** Tüm sıvılar her sıcaklıkta gaz fazına geçmektedir. Sıcaklık arttıkça gaz fazına geçişte artmaktadır. Sıvının yüzey alanı artıkça gaz fazına geçiş artmaktadır.

		Negatif Niteleyiciler: Ortamın basıncı arttığında gaz fazına geçiş yavaşlamaktadır. Sıvının cinsine göre, sıvının her yerinde meydana gelen gaz fazına
		geçiş sıcaklığı farklılık göstermektedir. Sıvı içerisinde farklı maddelerin çözünme gaz fazına geçişi yavaşlatmaktadır. Diğer bir ifadeyle sıvının her yerinde gaz fazına geçiş olduğu özel durumu oluşmasını geciktirmektedir.
3. Aşama: Argümanın İfade Edilmesi ve Tartışma	**Geçerlilik Alanı**	Her sıvı Sıvının saflığı Ortamın bancı Belirli bir sıcaklık
	Argüman	Saf sıvılarda belirli belirli bir basınç ve sıcaklık altında sıvının her yerinde meydana gelen gaz fazına geçiş olayı buharlaşmanın özel bir durumu olan kavrama olayıdır.

Kaynakça

Aktamış, H., & Hiğde, E. (2015). Assessment of argumentation models used in science education. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(35), 136-172.

Barnes, B. (1995). *Bilimsel Bilginin Sosyolojisi*, Çev. Arslan, Hüsamettin: Vadi Yayınları. Ankara.

BILLIG, M. (1987). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology.* Cambridge: Cambridge.

Coştu, B., Alipaşa, A. Y. A. S., & Suat, Ü. (2007). Kavram yanılgıları ve olası nedenleri: kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim*

Dergisi, *15*(1), 123-136.

DRIVER, R., NEWTON, P. ve OSBORNE, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education, 84*, 287-312.

Duschl, R. & Osborne, J. (2002). Argumentation and discourse processes in science education. *Studies in Science Education, 38*, 39–72.

Duschl, R. (2007). Quality argumentation and epistemic criteria. In S. Erduran & M. Jimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education:*

Perspectives from classroom-based research (pp. 159– 175). Dordrecht: Springer Academic.

Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into Argumentation: Developments in the Application of Toulmin's Argument Pattern for Studying Science Discourse. *Science Education, 88(6)*, 915-933.

Erduran, S. (2006). Promoting ideas, evidence and argument in initial science teacher training. *School Science Review, 87(321*), 45 – 50.

Erduran, S. & Jiménez-Aleixandre, M. P. (2007). *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research.* Springer.

Hodson, D. (1993). Re-thinking old ways: toward a more critical approach to practical work in school science. *Studies in Science Education***,** *22*, 85-142.

JIMÉNEX-ALEIXANDRE, M. P., RODRÍGUEZ, A. B., ve DUSCHL, R. (2000). *"Doing the Lesson" or "Doing Science": Argument in High School Genetics*. *Science Education, 84,* 757-792.

Jimenez-Aleixandre, M. P. & Erduran, S. (2008). Argumentation in science education: an overview. S. Erduran & M.P. JimenezAleixandre (Eds.), *Argumentation in Science Education:*

Perspectives from Classroom-Based Research(ss.3-28) İçinde, Netherland: Springer.

Johnson, R. H. & Blair, J. A., (1996). *'Informal Logic and Critical Thinking'*. In: van Eemeren and Grootendorst (1996).

Kelly, G. J., Druker, S. & Chen, C. (1998). Students' reasoning about electricity: Combining performance assessments with argumentation analysis. *International Journal of Science Education, 20(7),* 849 – 871.

KUHN, D. (1993). Science argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. *Science Education, 77*, 319–337.

Lawson, A. (2003). The nature and development of hypothetico-predictive argumentation with implications for science teaching. *International Journal of Science Education, 25(11),* 1387 – 1408.

Lederman, N. G. (2013). Nature of science: Past, present, and future. In *Handbook of research on science education* (pp. 831-879). Routledge.

Leeman, R. W. (1987), Taking Perspectives: Teaching Critical Thinking in The Argumentation Course, EDRS No. ED 292 147.

McComas, W. F. (Ed.). (2006). *The nature of science in science education: Rationales and strategies* (Vol. 5). Springer Science & Business Media.

McNeill, K. L., Lizotte, D. J., Krajcik, J. & Marx, R. W. (2006). Supporting students' construction of scientific explanations by fading scaffolds in instructional materials. *Journal of the Learning Sciences, 15(2)*, 153 – 191.

McNeill, K. L. & Krajcik, J. (2009). Synergy between teacher practices and curricular scaffolds to support students in using domain specific and domain general knowledge in writing arguments to explain phenomena. *The Journal of the Learning Sciences, 18(3),* 416-460.

McNeill, K. L. & Martin, D. M. (2011). Claims, evidence and reasoning: Demystifying data during a unit on simple machines. *Science and Children. 48(8),* 52-56.

MEB. (2017). İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Erişim:28.02.2023. Erişim linki:http://mufredat. meb.gov.tr/Dosyalar/20181231 23 11 9 37FEN%20B%C4 %B0L%C4%B0 MLER%C4%B0%20% C3%96 %C4%9ERET %C4%B0M %20PR OGRAMI2018.pdf.

MITCHELL, S. (1996*). Improving the quality of argument in higher education interim report***.** London: Middlesex University, School of Education.

Mitchell, S., & Riddle, M. (2000). Learning to Argue in Higher Education. Portsmouth, Nh: Heinemann/Boynton-Cook.

Rieke, R. D., & Sillars, M. 0. (1984). Argumentation And Decision Making Process (2. Ed). Glenview, Il: Scott, Foresman and Company.

Paglieri, F. (2006). Coding Between the Lines: On the Implicit Structure of Arguments and Its Import for Science Education. Working Paper, IstcCnr Roma.

Pimentel, D. S. & McNeill, K. L. (2013). Conducting talk in science classrooms: Investigating instructional moves and teachers' beliefs. *Science Education, 97(3),* 367-394.

Sampson, V. & Clark, D. B. (2008). Assessment of the Ways Students Generate Arguments in Science Education: Current Perspectives and Recommendations for Future Directions. *Science Education. 92*, 447-472.

Sandoval, W. A. (2003). Conceptual and epistemic aspects of students' scientific explanations. *Journal of the Learning Sciences, 12(1),* 5 – 51.

Sandoval, W. A., & Millwood, K. (2005). The quality of students' use of evidence inwritten scientific explanations. *Cognition and Instruction, 23(1),* 23 – 55.

Schwarz, B. B., Neuman, Y., Gil, J., & Ilya, M. (2003). Construction of collective and individual knowledge in argumentative activity: An empirical study. *The Journal of the Learning Sciences, 12(2)*, 221258.

STEINKUEHLER, C. A., DERRY, S. J., LEVIN, J. R. ve KIM, J-B. (2000). *Argumentative reasoning in online discussion.* Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, New Orleans, April 24-28. ED 443 401.

Stein, N. L., & Albro, E. R. (2001). The origins and nature of arguments: Studies in conflict understanding, emotion, and negotiation. *Discourse processes*, *32*(2-3), 113-133.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2023). " Güncel Türkçe Sözlük".https://sozluk.gov.tr//. Erişim Tarihi: 26.02.2023.

Tola, Z. (2016). *Argümantasyon öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin madde ve ısı ünitesine yönelik kavramsal anlama, bilimsel düşünme ve bilimin doğası anlayışları* üzerine *etkisi* (Master's thesis, Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü).Kocaeli.

Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument.* Cambridge: Cambridge University Press.

Toulmin, S., Rieke, R., Ve Janik, A (1984). An introduction to Reasoning.

Toulmin, S. (2003). *The Uses of Argument.* Cambridge University Press (Updated edition). New York.

OSBORNE, J. F., ERDURAN, S., ve SIMON, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching, 41*, 994-1020.

van Eemeren, F.H. and Grootendorst, R., (2004). *A Systematic Theory of Argumentation. The Pragma-Dialected Approach,* Cambridge University Press, Cambridge.

van Eemeren, F. H., R. Grootendorst, F. S. Henkemans, J. A Blair, R. H. Johnson, E. C. W. Krabbe, C. Plantin, D. N. Walton, C. A Willard, J. Woods, and D. Zarefsky (1996), Fundementals of Argumentation Theory: A Handbook of Historical Backgrounds and Contemporary Developments, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Zohar, A. & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching, 39(1*), 35 – 62.

BÖLÜM IX

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE DRAMA

Drama in Social Studies Teaching

Ahmet TOKMAK[1] & İlyas KARA[2]

[1](Dr.) Milli Eğitim Bakanlığı,
İzmir tokmak87@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-3902-5825

[2](Dr. Öğretim Üyesi) Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD
ilyaskara2007@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4755-0037

1. Giriş

İnsanlığın var olduğu ilk günden itibaren gelişimsel bir süreç takip ettiği ve bu süreç içerisinde yaşamlarına ilişkin öğrenmelerini diğer nesillere aktarmak için farklı yöntem ve teknikler kullandığı bilinmektedir. İnsan doğası gereği iletişim kurma ve türü ile ilişki içinde olma ihtiyacı olan bir varlıktır. Bu ihtiyaç insanlığın gelişimi için önemli bir temel teşkil etmektedir. İlk insanların hayatta kalma ve güvenlik ihtiyacı ile gündelik yaşama ilişkin öğrenmelerini çocuklarına ve gelecek nesillere aktarmak, var oluşlarına dair iz bırakmak ya da inanış ritüelleri ile ilgili olarak olayları resmetme yolunu tercih ettikleri farklı coğrafyalarda ortaya çıkan mağara resimleri ile ispatlanmıştır (Özdemir, 2021). Sümerlerin milattan önce 3200 yılında yazıyı bulması ise insanlık tarihi açısından bir dönüm noktası olarak değerlendirilebilir. Yazının bulunması ve insanlığın gelişim seyri içerisinde kullanılmaya başlanması ile ortaya çıkan entelektüel bilgi birikimi sayesinde insanlık farklı sistemler oluşturarak eğitim tarihinin temellerini atmıştır.

Eğitim insan hayatının önemli değişkenlerinden biridir. Modern çağın getirdiği farklı ihtiyaçlar ile birlikte insanın gündelik yaşamında ihtiyaç

duyduğu beceri ve yeterliliklerin çeşitliliği her geçen gün artmaktadır. Bu durum ise eğitim süreçlerinin detaylı bir şekilde organize edilmesi ve öğrencilerde somut yaşantı tecrübelerinin oluşturulması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışının gelişmesi ve bu yönde yöntem-tekniklerin oluşturularak eğitim öğretim süreçlerine adapte edilmeye başlanması bu gerekliliğin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin çoğunlukla bireysel olarak birbirinden farklı özelliklere ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip oldukları söylenebilir. Öğrenciler arasında var olan bu çeşitliliği motivasyon, ön bilgi, öğrenme biçimleri, yetenek ve zekâ gibi farklı değişkenler ile açıklamak mümkündür (Aktepe, 2005). Öğretim süreçlerinde var olan bu çeşitliliğin dikkate alınması ise öğretimin nitelikli bir hale getirilmesi açısından çok önemlidir (Karasu Avcı, Ketenoğlu Kayabaşı, 2019). Okul içi veya okul dışı öğrenme etkinlikleri sürecinde yöntem çeşitliliğinin sağlanması farklı öğrenme biçimlerine sahip öğrencilerin konuya-derse dahil edilebilmeleri ve süreç çıktılarının sağlıklı bir şekilde alınabilmesi açısından bir gereklilik haline gelmiştir. Günümüzde bilginin çoğalması ve bilgiye ulaşma kaynaklarının çeşitlenmesi ile birlikte öğrenci sadece bilgiyi alan statüsünde bir öğretim sürecine adapte olamamaktadır. Farklı kaynaklar ile (YouTube, sosyal medya araçları, öğretim portalları) sunum veya anlatım temelli olarak verilen eğitim artık pek çok öğrenci için ulaşılabilir durumdadır. Bahsedilen bu bilgi kaynaklarına kıyasla öğretim süreçleri açısından okulun sahip olduğu temel avantaj ise bu sürecin sistemli ve disiplin halinde yürütülmesine imkân vermesidir. Ancak okulun sahip olduğu bu avantajın en büyük çıkmazı ise öğretimin yöntemler bakımından çeşitlilik barındıracak şekilde gerçekleştirilmemesidir. Dersler esnasında farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının getirdiği maliyet çoğu zaman derslerin en ekonomik yöntem olarak sunum, anlatım gibi tekniklerle yapılmasına neden olmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalarda öğretmenlerin çoğu zaman ders saatlerinin ilgili disiplin için hazırlanan öğretim programı ve kazanım setleri açısından yetersiz gelmesi yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Eğitimin temel uygulayıcısı öğretmenlerin okullarda yürütülen eğitimin niteliğinin arttırılması açısından kilit bir role sahip olduğu inkâr edilemez. Ancak öğrencilerin derse yönelik güdülenmesi, ders için gerekli fiziki koşulların oluşturulması, yöntem çeşitliliğinin sağlanabilmesi için gerekli malzeme temini, sınıf mevcutları vb. değişkenlerin öğretmenlerin nitelikli bir öğretim süreci sağlaması açısından sıklıkla karşılaştıkları sınırlılıklar olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda eğitimin temel dinamiğini oluşturan öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarının seçici bir şekilde belirlenerek ulusal çapta eğitim sistemin

iyileştirilebilmesi için belirli periyotlarla ihtiyaç analizleri yapılması, öğretim programlarına yönelik güncellemelerin gerçekleştirilmesi, ders kitaplarının basım sıklığı ve tercih seçeneklerinin arttırılması, öğretmenlerin bürokratik evrak yüklerinin azaltılması gibi önlemler alınmalıdır.

Eğitim ortamlarında öğrencinin aktif bir şekilde eğitim sürecinde rol almasını sağlayabilecek yöntem çeşitliliği açısından eğitim literatürünün oldukça zengin olduğu söylenebilir. Ancak sınıf içinde veya okul dışı öğrenme ortamlarına uygun yöntem ve tekniğin belirlenmesinin kritik bir öneme sahip olduğu unutulmamalıdır. Ders esnasında kullanılacak yöntem ve tekniklerin neler olması gerektiği ile ilgili ders öncesi hazırlıkların yapılması, ön hazırlık gerektiren uygulamaların bu aşamada tespit edilmesi ders sürecinde zaman tasarrufu sağlanabilmesi açısından önemlidir. Eğitim süreçlerinde kullanılması planlanan yöntemin öğretmen tarafından iyi tanınması, hedef kazanım ve konuya uygunluklarının değerlendirilmesi ise sürecin nitelikli bir sonuca ulaşması için dikkat edilmesi gereken diğer unsurlar olarak sayılabilir.

İlköğretim ve ortaöğretimde eğitim zorunlu temel dersler ve seçmeli dersler olmak üzere iki kategoride planlanmaktadır. Zorunlu temel derslerin programdaki ders ağırlığına ilişkin temel karar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilmektedir. Okul müdürlüklerinin temel derslerin programdaki ağırlığına ilişkin herhangi bir insiyatifi bulunmamaktadır. Benzer şekilde seçmeli derslere ilişkin çerçevenin belirlenmesi de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilmektedir. Ancak çevresel faktörler, farklı ilgi alanları ve öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda okul bünyesinde yürütülecek seçmeli derslerin kararı öğrenciler tarafından verilmektedir. Ancak pratik olarak seçmeli derslerin işleyişine ilişkin kararlar çoğunlukla okul müdürlükleri tarafından verilmekte, seçilecek dersin ne olacağı ise okul bünyesinde yaşanan norm fazlası öğretmen ağırlığının olduğu branş doğrultusunda belirlenmektedir. Seçmeli derslere ilişkin yaşanan bir diğer sorun ise o dersin hangi branş öğretmenleri tarafından verileceği ile ilgili olmaktadır.

Temel zorunlu dersler kapsamında ilköğretimde ortaokul kademesinde yurt genelinde okutulmakta olan dersler; Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve spor olmakla birlikte 8. sınıf seviyesinde T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi, 7. ve 8. sınıf seviyesinde teknoloji ve tasarım dersi olarak Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan bir çizelge ilan edilmiştir.

Temel zorunlu derslerden bir tanesi sosyal bilgiler dersi olarak haftalık 3 ders saati olmak üzere planlanmıştır. Sosyal bilgiler dersi ilköğretim ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf seviyesinde okutulmakta olan; tarih, coğrafya, sosyoloji, ekonomi, antropoloji, psikoloji, siyaset bilimi gibi belli başlı disiplinleri bünyesinde barındıran, temel misyon olarak iyi vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan bir derstir. Sosyal bilgiler dersi ile bireyin özel olarak ihtiyaçlarının, ilgi, istek ve yeteneklerinin farkında olarak, ülkesine ve dünyaya ilişkin konulara duyarlı, milli ve evrensel değerleri benimsemiş erdemli bir insan olmaları hedeflenmektedir. Dersin disiplinlerarası yapısı ve konu kapsamına dair zenginliği farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması açısından sosyal bilgiler dersi için büyük bir avantaj sağlamaktadır. Öğretim programına dahil edilen 27 temel beceri ve 18 değerin ise hedef kazanımlar ve ilgili konular kapsamında kazandırılması öngörülmektedir.

Sosyal bilgiler derslerinde anlatım, soru-cevap, gezi-gözlem, proje, tartışma, gösteri, örnek olay, problem çözme, grup çalışması, beyin fırtınası, bireysel çalışma, kaynak kişiden yararlanma gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir (Çelikkaya, Kuş, 2009). Bu yöntemler dışında drama ve rol yapma tekniği ise son yıllarda sosyal bilgiler derslerinde sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmanın temel motivasyonunu bu durum oluşturmaktadır.

2. Drama

Sözcük olarak Yunanca "dran" kelimesinden türeyerek dilimizde kullanılmaya başlayan bu kavram özü itibariyle yapmak, etmek gibi bir anlam taşırken, yine aynı dilde Dramenon'un seyirlik benzetmesine yakın bir anlamla dilimize taşınmıştır (Adıgüzel,2006; San,2018). Günümüzde dramanın uygulama boyutuyla tiyatro ile eş tutulması zaman zaman karşılaşılan bir durumdur. Drama ve tiyatro farklı değişkenler açısından benzerlikler barındırsa da ikisinin birbiri yerine eş anlamlı olarak kullanılması doğru değildir. Dramayı tiyatro tekniklerinin kullanıldığı bir performans türü olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır. Aynı zamanda drama da kendi içinde farklı teknikleri barındırmaktadır. Bunlar iletişim, pandomim, doğaçlama, beden dilini kullanma, gösterip yaptırma, taklit, empati çalışmaları, rol oynama, hayal kurma, canlandırma ve değerlendirme olarak sayılabilir (Ünal Özcan, Kömleksiz, 2015).

Drama, bireysel ya da grup olarak, kurgulanmış bir metin üzerinden veya doğaçlama şekilde birey, grup ya da üçüncü kişilerin duygu ve düşüncelerini, farklı görüşlerini, bilgilerini canlandırmak olarak açıklanabilir. Doğal olarak dramanın diğer kişilerin duygularına yer vermesi söz konusudur. Bu süreç özgün bir şekilde sentez düzeyinde performans olarak değerlendirilebileceği için aynı

zamanda bireyin farklı yönleriyle gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bireyin yaratıcı düşünme becerisi, empatik düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan drama etkinlikleri aynı zamanda öğrencilerin de eğitim süreçlerinde aktif rol almasına imkân sağlamaktadır. Drama tiyatrodan ayrılan yönüyle; sahne, seyirci ya da profesyonel bir kurgu, dekor, ışık, özel kıyafet gibi değişkenlerden bağımsız olarak duyguya ve duruma odaklanan yapısıyla eğitim ortamlarında aktif öğrenme için ekonomik bir yöntem olarak değerlendirilebilir. Ancak drama etkinliklerin bir lider ve belirlenmiş bir amaca yönelik gerçekleştirilmesi gerçekleştirilen etkinliğin amaca ulaşabilmesi açısından önemlidir.

Drama günümüzde kendi içerisinde uygulama amacına bağlı olarak farklı türleriyle anılmaktadır. Bunlar; psikodrama, sosyodrama, yaratıcı drama ve eğitici drama olarak sayılabilir.

2.1. Psikodrama

Psikodrama J.L. Moreno tarafından geliştirilen çoğunlukla grup terapisi şeklinde uygulanıp bir tedavi yöntemi olarak kullanılan drama türlerinden biridir. Bireyin geçmişte sahip olduğu olumsuz deneyimlerle yüzleşmesini ve bunlardan kaynaklanıp gündelik yaşantısına etkileyen sıkıntı verici durumların ortadan kaldırılmasını amaçlamaktadır. Terapi, sosyometri ve psikodrama bu drama türünün temelini oluşturmaktadır (Kaner, 2019).

2.2. Sosyodrama

Sosyodrama belirlenmiş bir senaryo ile sahne gösterisi olarak tasarlanmış tiyatral bir türdür. Temel amaç, grup olarak hareket eden veya çalışan bir topluluğun sorunlarının çözülmesi veya bir konuya ilişkin farklı bakış açılarının geliştirilmesidir. Grup çalışmaları içerisinde grup üyelerinin birbirlerini anlamalarının önemine vurgu yapan dramanın çıkış noktası psikodrama uygulamaları olmuştur (Yıldırım Becerikli, 2002; Çalışkan, Karadağ, 2005).

2.3. Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama, drama teknikleri kullanılarak, bireyin grup içerisinde bir yaşantı durumu, fikir ya da herhangi bir soyut kavram veya davranışı var olan eski bilgileriyle yeniden düzenleyerek anlamlandırması, canlandırması olarak açıklanmaktadır (San, 1991). Eğitimde drama kapsamında sıklıkla yaratıcı drama çalışmalarına yer verilmektedir. Bireyin aktif bir şekilde keşfederek,

tartışarak, iş birliği içinde, yaşantı temelli, aktif ve sosyal öğrenmeye dayanan etkinliklerle gelişmesi hedeflenmektedir (Aytaş, 2013; Önalan, 2006).

3. Eğitimde Drama

Drama farklı alanlarda kullanılabilen, katılımcılarına farklı sosyal roller ve beceriler üzerine deneyim elde etme fırsatı sağlayan bir eğitim yöntemidir. Bunun yanında drama insanların kendilerini daha iyi tanıyabilmeleri ve yeteneklerini ortaya çıkarma imkânı sağlayan bir yöntemdir (Köksal Akyol, 2003). Bu yönüyle drama yöntemi son yıllarda eğitimde sıklıkla kullanılmaktadır. Eğitimde dramanın kullanılmasına ilişkin farklı tekniklerle karşılaşılmaktadır. Drama ile ilgili çalışmalar incelendiğinde drama yöntemine bağlı olarak sıklıkla karşılaşılan teknikler şunlardır; rol oynama, doğaçlama ve pandomim.

3.1. Rol Oynama

Drama yöntemi kapsamında rol oynama tekniğinde herhangi bir durumun veya duygunun belirli bir rol aracılığıyla yansıtılması söz konusudur. Rol oynama drama yönteminin en temel tekniklerinden biri olarak değerlendirilebilir. Rol oynama tekniği eğitim ortamlarında da sıklıkla kullanılan bir tekniktir. Bu teknik sayesinde öğrencinin farklı rollere ilişkin farkındalık kazanması ve empati geliştirmesi beklenmektedir. Diğer yandan rolü oynayacak kişinin belli başlı özelliklere sahip olması önemlidir. Bunlar; tanımlanan rolün farkında olma, role ilişkin bilgi ve tecrübe, diğer kişilerin role ilişkin beklentileri, bedensel ve zihinsel donanım olarak role uygunluk sayılabilir. Rol oynama tekniği ile öğrencilerin zihinsel süreçlerinde gelişim, sosyal yaşama yansıyan girişkenlik ve insiyatif alma, bireyde kendilik kavramının gelişmesi, dil gelişimine katkı ve empati gibi konularda faydalar sağlanması beklenir (Önder, 2006).

Rol oynama tekniği uzun yıllardır farklı alanlarda kullanılan bir teknik olarak bilinmektedir. Hukuk, tıp, psikoloji, sosyoloji, eğitim gibi farklı alanlarda kullanılan bu teknik aynı zamanda bağımlıların rehabilitasyon süreçlerinde, sosyal bilimler, yabancı dil, felsefe, ahlak, mühendislik, astronomi, fen eğitimi gibi alanlarda da kullanılmaktadır. Rol oynama tekniğinin çoğunlukla analojiler ile kurgulanması soyut kavramların somutlaştırılması ve bunun sonucunda ilgili kavramlara yönelik imajlar oluşturulmasına katkı sağlamaktadır. Kavramsal olarak drama ile ilgili yaşanan anlamsal karmaşanın sonucu olarak çoğunlukla canlandırma, tiyatro ya da drama ile eş değer anlamda kullanılmaktadır (Erşahan, 2007).

3.2. Doğaçlama

Doğaçlama, drama tekniklerinden biri olarak kullanılmaktadır. Doğaçlama ani ya da süreç içerisinde kendiliğinden gelişen bir konu veya duruma ilişkin yaratıcı bir çözüm üretme, anlatı ya da davranışta bulunma olarak tanımlanabilir. Doğaçlama tekniğinde konuya ya da duruma ilişkin bir ön hazırlık, planlama süreci bulunmamaktadır. Doğaçlama tekniğinde bireyin kendi yaşantı ve tecrübelerinden yola çıkması beklenir. Bu etkinlikle bireyin hayal gücünü etkin ve belirli bir amaca dönük kullanabilmesi, yaratıcı düşünme ve karar verme becerilerinde gelişim görülmesi sürecin doğan bir sonucu olarak öngörülmektedir. Karakter doğaçlaması, herhangi bir nesnenin kullanılmasına yönelik doğaçlamalar, yarım bırakılan metin-resim vb. çalışmaların tamamlanmasına yönelik doğaçlamalar ve sosyal etkileşimin yoğun olduğu yerlere (pazar yeri, sinema, okul vb.) ilişkin durum doğaçlamaları doğaçlama tekniğinin türleri olarak sayılabilir.

3.3. Pandomim

Pandomim, kişinin sözsüz bir şekilde bedenini kullanarak karşı tarafa belirli bir kompozisyon şeklinde bir olay veya durum hakkında mesaj vermesidir. Bir gösteri ve sahne sanatı olarak kullanılan pandomim aynı zamanda bir drama tekniğidir. Pandomimin temelinde kişinin iç dünyasında var olan bilgi veya duygunun bedeni aracılığıyla amaca uygun olarak sergilenmesi bulunmaktadır. Pandomim aynı zamanda bireyin belirli bir konuya yönelik olarak veya zihninde beliren herhangi soyut bir durumu beden hareketleri ile somutlaştırması olarak da yorumlanmaktadır (Durmuşçan, 2019). Pandomim çocuklarda yaratıcılığın geliştirilmesi açısından okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin eğitiminde sıklıkla kullanılan bir drama tekniğidir. Ancak doğaçlama gibi bir süreçten ziyade öğretmenin ya da gruba liderlik eden kişinin pandomim etkinliğinin amacına yönelik çocuklara bilgi vermesi gerekmektedir.

4. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Drama

Sosyal bilgiler dersi disiplinlerarası olarak programlanmış ve birden fazla disiplini bünyesinde barındıran bir derstir. Dersin nihai hedefi bireyin iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesidir. Aynı zamanda sosyal bilgiler dersi ile öğrenciye geçmişten günümüze sahip olunan kültürel mirasın aktarılması, tarihsel geçmişe ilişkin bilinç kazandırılması hedeflenmektedir. Sosyal bilgiler dersi bireyin çevresini iyi bir şekilde tanımasına, yaşadığı coğrafyaya ilişkin

çıkarımlarda bulunmasına katkı sağlamaktadır. Bu öğretim kapsamı öğrencinin toplumsal yaşama uyumunu sağlayan temel becerilerin kazandırılmasında rol oynamaktadır. Sosyal bilgiler dersi son yıllarda yenilenen öğretim programları ve günümüz eğitim anlayışının öğrenci merkezli hale gelen yapısıyla farklı yöntem ve tekniklerin sıklıkla kullanıldığı bir ders haline gelmiştir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışı, öğretmen temelli ve öğrencinin sadece alıcı konumunda olduğu bir eğitim sürecine göre daha çok düşünülmesi ve planlanması gereken durumlar barındırmaktadır. Öğrenci merkezli olarak gerçekleştirilecek etkinlik süreçlerine ilişkin adım adım yapılacak bir planlama öğretim sürecinin niteliğini arttıracaktır. Öğrencinin birden fazla duyusu işe katılarak, birden fazla becerinin geliştirilmesi ve konu öğretiminin yapılması hedefiyle yürütülen drama etkinliklerinde planlamanın titizlikle yapılması önemlidir.

Sosyal bilgiler dersi geniş konu kapsamı sayesinde drama yönteminin farklı teknikleri ile planlanabilecek dersler için oldukça uygundur. İlk çağ uygarlıklarından Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna değin uzanan tarih konu kapsamı, beşerî coğrafyaya ilişkin konular veya vatandaşlık eğitiminde bireyin sahip olması gereken temel özellikler ile ilgili farklı drama uygulamaları planlanabilir. Ayrıca sosyal bilgiler dersi 18 farklı değeri öğretim programı boyunca öğrenciye kazandırmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda özellikle aile birliğine önem verme, barış, çalışkanlık, dayanışma, dürüstlük, saygı, sevgi, tasarruf ya da yardımseverlik gibi değerlere ilişkin bireysel ya da gruba yönelik olarak farklı drama tekniklerinin kullanıldığı drama uygulamaları gerçekleştirilebilir.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında drama yöntemi kullanılarak yürütülecek konunun belirlenmesinde, drama yönteminin hedef konu kazanımına uygunluğu dikkat edilmesi gereken en önemli konu olarak değerlendirilebilir.

4.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Planı Hazırlanırken Dikkat Edilmesi Gerekenler

• Konunun ve drama yönteminin uygunluğu iyi bir şekilde değerlendirilmelidir. • Gerekli malzeme ve araç gereç ihtiyacına yönelik önlemler alınmalıdır.

• Öğrencinin yaş grubuna uygun olarak soyut ve somut durumlar içeren etkinliklerin ayrımı yapılmalıdır.

• Gerçekleştirilecek olan drama çalışmasına yönelik ders öncesi plan hazırlanmış olmalıdır.

- Gerçekleştirilen etkinliğin öğrencilere bir özgürlük alanı oluşturmasına dikkat edilmelidir.
- Plana sadık kalma titizliğinin, uygulama etkinliğinin amacının önüne geçmesine izin verilmemelidir.
- Tarih konularının veya tarihi şahsiyetlerin öğretimine yönelik yapılacak etkinliklerde temsil metinlerinin tarihsel gerçeklere uygun olmasına dikkat edilmelidir.
- Drama etkinliğini daha eğlenceli, komik vb. hale getirmek için konuya ilişkin taviz verilmemeli, gerçekleştirilen etkinliğin hedeften sapmamasına dikkat edilmelidir.
- Drama etkinlikleri esnasında öğrencilerin fikirlerini ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri sağlanmalıdır.
- Etkinlikler boyunca daha çekingen ya da daha az katılımcı olan öğrencilerle kurulacak iletişime hem öğrenciler hem de öğretmenler dikkat etmeli, öğrenciler küstürülmemelidir.
- Öğrencilerin etkinliklere katılımında gönüllü katılım ilkesi benimsenmelidir.
- Taraf olacak şekilde gruplaşmaların ya da dışlamaların önüne geçilmelidir.
- Öğrencilerin gerçekleştirilen etkinliğin ne için yapıldığını iyi bir şekilde anlamaları sağlanmalıdır.
- Dramanın süreç odaklı değerlendirme yapısı dikkate alınmalı, etkinlikler boyunca lider veya öğretmen tarafından gözlemler yapılmalıdır.
- Drama etkinliklerine yönelik zaman planlaması iyi yapılmalı, gerçekleştirilen etkinliğin acele bir şekilde yürütülmesi veya yarıda kesilmesi gibi durumların yaşanmamasına dikkat edilmelidir.

5. Sonuç

Sosyal bilgiler, bireyin çevresini ve dünyayı tanıyarak, iyi bir vatandaş olması üzerinde önemle duran bir derstir. Dersin tarih, coğrafya, vatandaşlık eğitimi ve diğer sosyal bilimler alanları ile beslenen yapısı zenginleştirilmiş bir öğretim sürecini mümkün kılmakta ve ders kapsamında yapılan öğretimin niteliği bu şekilde arttırılabilmektedir. Günümüzde bilginin sürekli artması ve bilgiye ulaşmanın kolaylaşması ile öğrencilerin farklı kaynaklar üzerinden bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilmesi mümkün olmaktadır. Bununla birlikte internet kullanımının ve diğer kitle iletişim araçlarının kullanımının yaygınlaşması ile birlikte öğrencilerin bilgiye istedikleri zaman ulaşabilmeleri;

okulda, sınıf ortamında gördükleri eğitime ilişkin ihtiyaçları ve beklentilerini de farklılaştırmıştır. Son yıllarda geleneksel eğitim anlayışının neden olduğu dezavantajlı durumlar öğrencinin aktif olarak öğretim sürecine katılmasına imkân veren yöntem ve teknikler sayesinde ortadan kalkmaya başlamıştır. Öğrencinin öğretim süreçlerinde aktif rol alması öğreticinin derste kullanacağı yöntem-teknikler doğrultusunda farklılık göstermektedir. Öğrencinin aktif bir şekilde öğretim süreçlerinde rol alarak, farklı düşünme becerileri açısından gelişmesine fırsat sağlayan, son yıllarda sıklıkla kullanılmaya başlayan yöntemlerden birisi drama yöntemidir. Drama farklı alanlarda beceri eğitimi ya da çeşitli sorunların çözülmesi amacıyla kullanılmaktadır. Psikodrama, sosyodrama ve yaratıcı drama türleri ile sınıflandırılabilen drama, farklı derslerin öğretiminde bir öğretim yöntemi olarak farklı tekniklerle kullanılmaktadır. Eğitim süreçlerinde; flashback- geri dönme, yeniden canlandırma, dedikodu halkası, toplantı etkinliği, donuk imge, günlük yazma, rol içinde yazma, uzman rolü, paperlocation, öğretmenin role girmesi, fotoğraf karesi, bilinç koridoru, karakter oluşturma, sıcak sandalye gibi farklı pek çok teknik kullanılıyor olsa da sıklıkla kullanılan drama teknikleri rol yapma, doğaçlama ve pandomim olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim ortamında drama yöntemi ile etkili sonuçlar elde edebilmek için sürecin iyi planlanması ve lider ya da öğretmen tarafından titizlikle uygulama sürecinin takip edilmesi gerekmektedir. Ders esnasında kullanılan drama yönteminin ders öğretimi açısından bir amaç değil araç olduğu unutulmamalı ve drama yönteminin hedef kazanımın öğretimine hizmet etmesi sağlanmalıdır.

Sonuç olarak farklı öğrenme türlerine sahip öğrencilerin dersler esnasında anlamlı bir öğrenme süreci geçirebilmeleri, kalıcı bir öğrenme yaşantısı elde edebilmeleri, öğrenilen bilginin işe koşulması ve uygulama sürecine yönelik tecrübe kazanabilmeleri için derslerin farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda drama yönteminin sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilere, hedeflere yönelik kazanım ve konu içeriklerinin kazandırılmasında önemli bir işlevi yerine getireceği, drama yöntemine bağlı teknikler ile yürütülen dersler esnasında öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişeceği, sosyal ilişkilerinin artacağı, iş birliği ve grup çalışmalarına uyum sağlama konusunda önemli kazanımlar elde edecekleri söylenebilir.

6. Örnek Drama Planı

Tarih: …/…/….
Etkinlik Yeri: Sınıf
Konu: Birey ve Toplum / Olayın Çok Boyutluluğu
Katılımcılar: ……. Ortaokulu ... Sınıfı

Süre: 2 ders
Araç ve gereçler: Bilgisayar ve internet, gündelik yaşama ilişkin fotoğraflar
Yöntemler: Eğitimde drama
Teknikler: Doğaçlama, fotoğraf tekniği
Kazanımlar:
-Fotoğrafçının ne iş yaptığını ifade eder.
-Yakın çevresinde yaşanan bir olayı fark eder.
-Bir olayın birden fazla neden ve sonucu olabileceğini fark eder.
-Birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerekliliklerini yerine getirir.
Isınma

1.Etkinlik: Lider, katılımcılara fotoğrafçılık konusunda araştırma yapacaklarını açıklar ve katılımcıları bilgisayar laboratuvarına alınır. Katılımcılar bilgisayar laboratuvarına alındıktan sonra tanınmış bir fotoğrafçı olarak "ARA GÜLER" ile ilgili araştırmalar yapılır. Fotoğrafçının biyografisinin, fotoğraflarının araştırılması ve bilgi edinmeleri istenir. "Fotoğrafçı ne iş yapar?" Sorusuna yanıt bulmaları sağlanır. Ara Güler fotoğraflarından, gündelik yaşama ilişkin fotoğraflar seçilir.

2.Etkinlik
Isınma egzersizi: Drama salonuna alınan katılımcılar çember şeklinde sıralanır, katılımcılara 1, 2, 3, 4, 5 sayılarından oluşan numaralar verilir, aynı sayılar bir araya gelecek şekilde farklı gruplara ayrılması sağlanır. Her grup kendi içerisinde el ele tutuşarak düğüm oluştururlar. Daha sonra oluşturdukları düğümleri, ellerini ayırmadan çözmeye çalışırlar. Grupları birleştirerek daha büyük düğümler oluşturulup çözmeleri istenerek oyun sürdürülebilir.

Canlandırma
3.Etkinlik: Seçilen gündelik yaşama ilişkin fotoğraflar, mekânda zemine bırakılır. Katılımcıların müzik eşliğinde mekânı dolaşarak birer fotoğraf seçmesi istenir. Her grubun seçtiği fotoğrafı "fotoğraf" tekniği ile ifade etmeleri istenir.

Kaynakça

Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (1), 17-29.

Aktepe, V. (2005). Eğitimde Bireyi Tanımanın Önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 15-24.

Arıbal, P. (2006). 12-13 Yaş Grubu Çocuklarla Drama Yöntemiyle Bir Oyun Sahnelenmesi Sürecinin Değerlendirilmesi ve Bir Örnek Olarak "Umut Üşür Sokaklarda". Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

Aytaş, G. (2013). Eğitim ve Öğretimde Alternatif Bir Yöntem: Yaratıcı Drama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 35-54. DOI: 10.14520/adyusbd.505

Bozcan, E. Ü., & Kömleksiz, M. (2015). Eğitimde Drama Destekli Etkinliklerin Altı Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* / 2015 Cilt: 5, Sayı: 10

Çalışkan, N. & Karadağ, E. (2005). Dramada Beden Dili. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 103-113.

Çelikkaya, T. & Kuş, Z. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 741-758.

Durmuşçan, A. (2019). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Fiillerin Pandomim Tekniği ile Öğretiminin Etkililiği. *Yüksek Lisans Tezi*, Gaziantep Üniversitesi.

Erşahan, O. (2007). 6. Sınıf öğrencilerine madde ve değişim öğrenme alanındaki fen teknoloji toplum çevre kazanımlarının kazandırılmasında etkili öğretim yönteminin (rol oynama ve 5E öğretim yöntemi) belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kaner, S. (2019). Psikodrama-Kuram, Teknik ve Araçlar. Ankara *University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23 (2), 457-480. DOI: 10.1501/Egifak_0000000790

Karaömerlioğlu, L. (2010). Okul Öncesi Eğitimde Doğaçlama, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi

Karasu Avcı, E., & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Bir olgubilim araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34(4), 926-942. doi: 10.16986/HUJE.2018044069

Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve Dramanın Önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 0-0.

Önalan, F. A. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.

Önder, A. (2013). Eğitici Dramada Rol Oynamanın Eğitim Açısından Önemi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 24 (24), 133-143.

Özdemir, M. (2021) "Mağara Resimleri Bize Ne Anlatır? Paleolitik Çağ Mağara Resimleri Bağlamında Tarih Öncesi İnancına İlişkin Bazı Sorgulamalar*".* *Tarih ve Gelecek Dergisi* 7, 825-843

San, İ. (2021). *Yaratıcı drama ve müze*. Yeni İnsan Yayınevi.

Yıldırım Becerikli, S. (2014). Kurum İçi Halkla İlişkiler Faaliyetleri İçin Alternatif Bir Yöntem: Sosyodrama. *Selçuk İletişim*, 2 (3), 138-148.

BÖLÜM X

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE EDEBİ ÜRÜNLERİN KULLANIMI

Use of Literary Products in Social Studies Teaching

İlyas KARA[1] & Ahmet TOKMAK[2]

[1]*(Dr.* Öğr. Üyesi) Amasya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi
ilyaskara2007@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4755-0037

(Dr.) Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir
tokmak87@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-3902-5825

1. Giriş

"Edebiyat bir resimdir ya da daha doğrusu hem resim hem de aynadır. Duygunun ifade edilmesidir, ince bir eleştiridir, öğretici bir belgedir." Fyodor Dostoyevski

Bilgi, iletişim ve ulaşım teknolojilerinin ilerlemesi insanoğlunun yaşamında pek çok değişime neden olmuştur. Bu değişimler toplumların yaşamını hem olumlu hem olumsuz etkilemiştir. Gelişen teknoloji ile birlikte insanoğlunun refah seviyesi genel olarak yükselmiş ve doğaya müdahale edebilme gücü artmıştır. Dünyanın farklı yerlerindeki insanlar birbirleriyle kolayca iletişim kurabilir hale gelmiştir. Ulaşım teknolojilerinin gelişmesi yeryüzünde insan hareketliliğini hızlandırmıştır. Öte yandan ulaşım alanında meydana gelen bu gelişmeler göçlerin daha yoğun yaşanmasına neden olmuştur. Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerden silah üretimi de üzerine düşen payı almıştır. Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin olumlu ve olumsuz sonuçları üzerine çokça konuşulabilir. Ancak bu gelişmelerin meydana getirmiş

olduğu olumsuz sonuçlar insanoğlunun üstesinden gelmesi gereken büyük problemlere neden olmuştur. Çünkü insanoğlunun doğaya müdahalesi ve çevre kirliliği doğal felaketlerin daha sık yaşanmasına, iklim değişikliğine sebep olmuştur. İklim değişikliği ise kuraklık, kıtlık ve salgın hastalıklar gibi daha başka sorunları ortaya çıkarmıştır. Üretim teknolojilerinin gelişmesi ise pazar ve hammadde arayışını daha da arttırmış, buna bağlı olarak çatışmalar ve savaşlar yoğunlaşmıştır. Öte yandan iklim değişikliği ve günümüzde de devam eden sömürgecilik faaliyetleri toplumlar ve bireyler arasındaki gelir dağılımındaki adaletsizliği arttırmıştır. Buna bağlı olarak daha yoğun göçler yaşanmıştır. Bugün, bilim ve teknolojinin oldukça gelişmiş olduğu dünyada doğal, toplumsal, siyasal, askeri ve ekonomik anlamda çok ciddi problemler insan yaşamını tehdit eder hale gelmiştir. Toplumlar bütün bu sorunların çözümünün tek yolunun eğitim olduğu konusunda hemfikirdir. Çünkü bütün bu yaşanan sorunların en büyük nedeni insan davranışlarıdır. Dolayısı ile insanoğlunun mücadele etmekte olduğu bu problemlerin ortadan kaldırılması için gelecek nesillerin ideal bireyler olarak yetişmeleri gerekmektedir. Genç bireylerin her açıdan donanımlı olmaları oldukça önemlidir. Özellikle iyi bir birey ve iyi bir vatandaş olarak yetişmeleri insanoğlunun ve dünyanın geleceğini olumlu etkileyecektir. Bu durumun farkında olan toplumlar, eğitime özellikle de vatandaşlık eğitimine her zamankinden daha fazla önem verir hale gelmiştir.

Okullarda vatandaşlık eğitiminin lokomotifi durumunda olan disiplin Sosyal Bilgilerdir. Öğrenciler bu derste bütün sosyal bilimlere yönelik temel öğrenmelerini gerçekleştirirler. Diğer bir ifadeyle, öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde bütün sosyal bilimlere yönelik ilk kazanımlarını elde ederler. Dolayısı ile hayati bir misyona sahip olan Sosyal Bilgiler öğretiminin etkili bir biçimde sürdürülmesi önemlidir. Bunun için de öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik olarak olumlu tutum ve davranışlara sahip olmaları gerekmektedir (Aksoğan ve Özdemir, 2022). Öğrencilerin dersle ilgili olumlu bir tutuma sahip olması onların dersi sevmelerine yardımcı olmaktadır. Öte yandan genel olarak öğretmenin aktif ve merkezde olduğu eğitim anlayışı yerini artık öğrenci merkezli eğitim anlayışına bırakmıştır. Bu bağlamda hem eğitim öğretimin planlanması hem de öğretim sürecinde; öğrencinin merkeze alınması, onun derse aktif katılımının sağlanması ve düşüncelerine değer verilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenmiş olduğu bilgileri günlük yaşantılarıyla ilişkilendirmeleri günümüzde zorunluluk haline gelmiştir. Bunların sağlanması durumunda öğrencilerin derse yönelik daha olumlu bir tutum geliştirecekleri düşünülmektedir (Öztürk ve Dilek, 2002). Bununla birlikte doğası gereği zaten

disiplinler arası bir ders olan Sosyal Bilgilerin öğretimi sırasında çok sayıda disiplini, hedef kazanımlar doğrultusunda sistematik bir biçimde sürece dâhil etmek öğrencilerin derse yönelik tutumunu ve öğretim sürecinin etkililiğini olumlu etkileyecektir. Temelde insanı ve doğayı konu edinen edebiyat da Sosyal Bilgilerle yakından ilişkilidir. Çünkü her iki disiplin de insanı, insan yaşamını ve doğayı ele almaktadır. Bu bilgiler ışığında Sosyal Bilgiler öğretiminde edebiyatın önemli bir yerinin olduğu söylenebilir.

Vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmayı amaç edinen Sosyal Bilgiler; sanat, edebiyat ve diğer sosyal bilim dallarının disiplinler arası bir biçimde bütünleştirilmesinden meydana gelmiştir (Tokcan, 2019). Sosyal Bilgiler, arkeoloji, sosyoloji, coğrafya, antropoloji, ekonomi, hukuk, psikoloji, felsefe, din, siyasal bilimler, doğa bilimleri, sanat ve edebiyattan uygun ve ilgili içeriklerden seçilen sistematik ve disiplinler arası bir çalışma alanı sağlar (Doğanay, 2002). Çok sayıda disiplini konu edinen Sosyal Bilgilerin ilişkili olduğu disiplinlerden biri de edebiyattır (Tokcan, 2019). Bunun yanı sıra her iki disiplinin ele aldığı konular incelendiğinde birbirleriyle yakından ilişkili oldukları görülmektedir. Örneğin tarih ve edebiyat birbirinden bağımsız değildir. Aksine edebiyat, büyük oranda tarihi süreçte meydana gelen olaylardan etkilenmiştir. Edebiyatın dönemlere göre sahip olduğu özellikler o dönemde yaşanan siyasal, toplumsal ve askeri olaylarla doğrudan alakalıdır. Aynı şekilde edebi ürünlerin çoğu doğa ve coğrafyaya yönelik öğeleri de barındırmaktadır. Örnek verecek olursak; Necip Fazıl Kısakürek'in kaleme almış olduğu Sakarya Türküsü ve Yaşar Kemal'in kaleme almış olduğu Ağrı Dağı Efsanesi coğrafyadan bağımsız değildir. Öte yandan Nazım Hikmet'in eseri olan Kuvayi Milliye Destanı da tarihten bağımsız değildir. Edebi ürünlerde sıkça konu edinilen değerlerin ve ideal insan özelliklerinin vatandaşlık eğitimiyle alakalı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. O halde Sosyal Bilgiler öğretiminde etkililiği arttırabilecek materyallere kaynaklık eden edebiyatın tam olarak ne olduğunun açıklanması bu aşamada yararlı olacaktır.

2. Edebiyat

Edebiyat, esasında Arapça menşeili bir kelimedir ve "edep" ten gelmektedir. Edep ise günümüzdeki manasıyla eşdeğer bir şekilde "incelik", "iyi ahlak" ve "terbiye" anlamlarına denktir (Turan, 2017). Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre ise edebiyat; duygu, düşünce, olay veya hayallerin dil aracılığıyla yazılı ya da sözlü şekilde biçimlendirilmesi sanatıdır (TDK, 2023). Başka bir ifadeyle edebiyat, anlatılmak istenilenin sanatsal ve estetik bir biçimde yazılı veya sözlü

olarak sunulmasıdır. Edebiyat kalemden dökülen sanata ve estetiğe verilen addır. Edebiyat kelimesi ilk olarak Tanzimat Dönemi'nde kullanılmaya başlanmıştır. Öte yandan Tanzimat Dönemi'nden önce "şiir ve inşa", "ilm-i edeb" gibi terimlerin kullanıldığı da bilinmektedir. Edebiyat sözlü ve yazılı edebiyat şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Sözlü Edebiyat, anlatım aracı olarak sözün kullanıldığı edebiyat türüdür. Bu tür henüz yazının icat edilmediği dönemlerde üretilmiştir. Sözlü edebiyat türüne ait eserler dilden dile aktarılarak bugüne ulaşabilmiştir. Dolayısıyla halkın ortak malı olmuş anonim ürünleri içerir. Yazılı edebiyat ise anlatım aracı olarak yazıyı kullanmaktadır (Turan, 2017). Bu bilgiler ışığında edebiyatın, tarih boyunca insanoğlunun hayatında hep var olduğu, insanı ve yaşamı konu edindiği görülmektedir. Ünlü bir Fransız yazar olan Stendhal edebi ürünlerin bir türü olan romanı, hayatın yansıması olarak görmüştür ve onu aynaya benzetmiştir. Benzer şekilde Rus yazar Georgi Plehanov da edebiyatı ve sanatı hayatın aynası olarak nitelendirmiştir. Bu bağlamda, hayatın yansıması olan edebiyatın toplum yaşamından ve eğitimden bağımsız olması düşünülemez. Çünkü edebiyat hem toplumdan etkilenmekte hem de toplumu etkilemektedir. Dolayısıyla edebiyatın eğitici ve öğretici bir yönü de bulunmaktadır. Konumuzun Sosyal Bilgiler öğretiminde edebi ürünlerin kullanımı olması hasebiyle bu kısımda çocuk edebiyatından bahsetmek gerekmektedir.

3. Çocuk Edebiyatı

Çocuk edebiyatını tanımlamadan önce çocuk kavramının ne olduğu üzerinde durulmalıdır. Türk Dil Kurumu çocuğu "küçük yaşta olan oğlan ya da kız" şeklinde tanımlamıştır (TDK, 2023). Doğumdan ergenliğe kadar olan sürece çocukluk dönemi denilmiştir. Bu bağlamda doğumdan ergenliğe kadar olan dönem içerisindeki gelişim süreçlerini henüz tamamlamamış 0-15 yaş aralığındaki bireylere çocuk denilmektedir (Şimşek, 2002). Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun kabul etmiş olduğu 20 Kasım 1989 tarihli Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 1. maddesinde 18 yaşına kadar her insanın çocuk sayıldığı bildirilmiştir (Şimşek ve Yakar, 2016).

Edebiyat; duygu, düşünce, olay veya hayallerin dil aracılığıyla yazılı ya da sözlü şekilde biçimlendirilmesi sanatıdır (Türk Dil Kurumu, 2023). Başka bir ifadeyle edebiyat, anlatılmak istenilenin sanatsal ve estetik bir biçimde yazılı veya sözlü olarak sunulmasıdır. Çocuk edebiyatı ise; erken çocukluk döneminden ergenlik döneminin sonuna kadar olan yaşam sürecinde, çocukların anlama düzeylerine ve dil gelişimlerine uygun biçimde duygu ve düşünce yapılarını sanatsal özelliği bulunan dilsel ve görsel mesajlarla zenginleştiren,

beğeni düzeylerini arttıran ürünlerin genel adıdır (Sever, 2010). Daha sade ve kısa bir şekilde tanımlanacak olursa çocuk edebiyatı, 2-14 yaş aralığındaki çocukların ihtiyaçlarına cevap veren edebiyattır (Oğuzkan, 2013).

Çocuk edebiyatını tanımlamak aslında çok kolay değildir. Çünkü çocuklar için yazılan bir eseri bazen yetişkinler de beğeniyle okuyabilmektedir. Harry Poter bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bunun gibi hem yetişkinlerin hem de çocukların ilgisini çeken eserlerin sınıflandırılması zor olabilmektedir. Okul öncesi dönemden itibaren çocukların dış dünyaya açılmalarında, onların olay ve olguları kavramalarında kitaplar önemli bir yere sahiptir. Dolayısı ile çocukların edebiyatı sevmeleri ve edebiyata karşı ilgili olmaları onların gelişimleri için gereklidir. Çocuk edebiyatının ve çocuk kitaplarının en önemli görevlerinden biri de çocuklara edebiyatı ve kitapları sevdirmektir (Samur Öztürk, 2011; akt. Tokcan, 2019).

Edebi ürünlerde dil etkin ve güzel bir biçimde kullanılmaktadır. Bu özellik çocuklara yönelik olarak hazırlanan edebi ürünler için de geçerlidir. Bu durum çocuğun hep daha iyiyle karşılaşmasını ve onun başta dil ve anlama becerileri olmak üzere pek çok becerisinin gelişmesini sağlayacaktır. Bu anlatılanlar çocuk edebiyatının önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çocuklara yönelik hazırlanan edebi ürünler ile yetişkinlere yönelik hazırlanan edebi ürünler aynı özelliklere sahip değildir. Çünkü her iki hedef kitlenin gelişim özellikleri birbirinden çok farklıdır. Soyut düşünme becerisini kazanmış olan yetişkinler için hazırlanan kitapların henüz somut işlemler döneminde olan çocuklar için çok bir anlam taşımadıkları görülmektedir (Eyüp, 2016). Çocuk edebiyatını yetişkin edebiyatından ayıran faktörler; hedef kitlesi olan çocukların dil düzeyi, anlama koşulları ve eğitim gereksinimi gibi faktörlerdir. Bu bağlamda çocuk edebiyatının kaynakları; halk edebiyatı kapsamındaki ninni, masal, tekerleme ve bilmece gibi sözlü kültür ürünleri, çocukların ilgi, ihtiyaç ve özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanmış olan kitaplar, yetişkinler için hazırlanmış fakat daha sonra çocuklara uyarlanmış kitaplar şeklinde sıralanabilir (Dilidüzgün, 2004).

Çocuk edebiyatı kapsamındaki eserlerde "çocuğa görelik" ilkesi göz önünde bulundurulmalıdır. Yani çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişim özelliklerine uygun olmalı, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almalıdır. Çocuklara yönelik olarak hazırlanmış bir edebi eserin kahramanları, dili, üslubu, resimleri, teması, sözcükleri, renkleri ve kurgusu çocuğun gelişim özellikleri dikkate alınarak yapılandırılmalıdır. Çocuklar yaratıcılıklarını hayal kurarak geliştirir. Bu durum çocukların en temel özelliklerinden biridir. Bu nedenle çocuklar

için hazırlanmış bir eser onların hayal gücüne hitap etmeli ve hayal kurma becerilerini geliştirmelidir. Çocukların edebiyatı sevmesi için onların edebiyata yönelik olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle edebi ürünler çocukların zevk alarak okuyacakları, anlayabilecekleri bir dil ve anlatımla hazırlanmalıdır. Yetişkinlerin ve çocukların ilgileri birbirlerinden çok farklıdır. Bu bağlamda çocuklar için hazırlanmış eserlerde çocukların ilgileri dikkate alınmalıdır. Her eser okuyana bir şey katmalıdır. Bu durum özellikle gelişim çağında olan çocuklar için daha önemli ve kritik bir durumdur. Çocuk edebiyatı kapsamındaki ürünler onların duygu ve düşünce dünyalarını geliştirmeli ve beslemelidir. Olay örgüsü çocukların anlayabileceği ve yorumlayabileceği bir biçimde oluşturulmalıdır (Demirel, 2010).

Çocuklara önerilen kitapların, onların eğitimini destekleyici nitelikte olmaları gerekmektedir. Bu nedenle çocuklar için hazırlanan kitaplar okulda yürütülmekte olan eğitim programlarıyla uyumlu ve bu programları destekler nitelikte olmalıdır. İnsanoğlu belirli bir potansiyelle dünyaya gelmiş olsa da yaşamını sürdürebilmesi için eğitilmesi ve bir takım özelliklerle donatılması gerekmektedir. Çocukların okuyacağı kitapların bu gerekliliğe uygun olması önemlidir. Çünkü çocuk kitapları yaşamın gerçekleriyle ilişkili olmalıdır. Çocuk edebiyatının en önemli görevlerinden birinin de eğitim olduğu göz önünde bulundurulduğunda edebi ürünlerin eğitim öğretimin temel ilkelerinden olan "yaşama yakınlık-hayatilik" ilkesine uygun olarak düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Çocuğu hayata hazırlamayan ve gerçek yaşamdan tamamen bağımsız olan bir ürünün çocuk edebiyatı kapsamında olduğu söylenemez. Çocukların yaşamına dokunmayan ve onlara hiçbir şey katmayan ürünleri çocuklara sunmak, Dewey'in de belirttiği üzere arabayı beygirin önüne koymak gibidir. Çocuklar için olan eserler şiddet öğeleri barındırmamalıdır. Çocuğun toplumsal ve evrensel değerleri kazanmasına, estetik bir duyarlılık edinmesine yardımcı olmalıdır (Demirel, 2010).

Eğitimle kazandırılması amaçlanan 21. yüzyıl becerileri incelendiğinde alan yazında en çok üzerinde durulan becerilerden birinin de eleştirel düşünme becerisi olduğu görülmektedir. Çünkü sorgulayan, eleştiren ve araştıran bireyler hem kendini hem de içinde yaşadığı toplumu geliştirecek ve daha ileriye taşıyacaktır. Çocuk edebiyatının eğitici özelliği göz önünde bulundurulduğunda çocuklara yönelik ürünlerin onların eleştiri yeteneğini geliştirmesi gerektiği ifade edilebilir. İnsan düşünen bir varlıktır ve bu işlemi kelimelerle yapar. Dolayısıyla bireylerin iyi bir düşünme becerisine sahip olmaları için dil becerilerinin iyi ve kelime dağarcıklarının zengin olması gerekmektedir. Bu doğrultuda çocuk

edebiyatı ürünleri çocukların dil becerilerini ve kelime haznelerini geliştirecek özellikte olmalıdır. Ayrıca bu ürünler bilimsel verilerle çelişmemelidir.

Johann Wolfgang von Goethe bilimin ve sanatın evrensel olduğuna yönelik düşüncelerini *"Bilim ve sanat bütün dünyanın malıdır, milletlerin sınırlarını tanımaz."* şeklindeki ifadelerle dile getirmiştir. Dolayısıyla sanatın bir türü olan edebiyat, evrensel değerlerin ve ahlak kurallarının bireylere kazandırılmasında en etkili araçlardan biridir. Bu bağlamda çocuk edebiyatı ürünleri evrensel değerleri ve evrensel ahlak kurallarını çocuklara kazandırabilecek nitelikte olmalıdır. Bilgi, iletişim ve ulaşım teknolojilerinin de gelişmesiyle yeryüzündeki problemler artık yalnızca birkaç ulusu değil bütün insanlığı etkiler duruma gelmiştir. Bu nedenle insanoğlunun varlığını devam ettirebilmesinin ve küresel sorunları ortadan kaldırabilmesinin en etkili yolu evrensel bir ahlak anlayışının bütün bireyler tarafından özümsenmesidir. Evrensel bir özelliğe sahip olan edebiyat bu hususta önemli bir güce sahiptir.

Çocuk edebiyatı ürünleri iyi veya kötü her türlü önyargıdan uzak olmalıdır. Çocuğun kendisinin eleştirel bir yaklaşımla yapmış olduğu analiz sonucunda bir takım yargılara ulaşmasına imkân tanımalıdır. Aynı zamanda çocukları eğlendirmeli, onların eğlenirken öğrenmelerini sağlamalıdır (Tokcan, 2019).

4. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımı

Yukarıda da bahsedildiği üzere vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmayı amaç edinen Sosyal Bilgiler; sanat, edebiyat ve diğer sosyal bilim dallarının disiplinler arası bir biçimde bütünleştirilmesinden meydana gelmiştir (Tokcan, 2019). Sosyal Bilgiler iyi vatandaşların yetiştirilmesi ve öğrencilere sosyal bilimlerin etkili bir biçimde öğretilmesi bağlamında önemlidir. Toplumsal gelişimin daha iyi sağlanabilmesi için etkili bir Sosyal Bilgiler öğretiminin gerçekleştirilebilmesi gerekmektedir.

Ancak toplumsal açıdan önemi büyük olan Sosyal Bilgiler dersi konuları öğrenciler tarafından bazen sıkıcı ve fazla soyut bulunabilmektedir. Bu olumsuz durumun meydana gelmesinde, Sosyal Bilgiler öğretiminin geçmişte daha çok ders kitabına bağlı olarak yapılması etkili olmuştur (Davis ve Palmer, 1992). Ayrıca eleştirmenler zaman zaman Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan metinleri, banal, renksiz, sıkıcı, fazla soyut, anlaşılması güç ve gerçek yaşamdan uzak bulmuşlardır (Demir ve Akengin, 2012). Bunun sonucunda yapılandırmacı eğitimin de etkisiyle 2005 yılında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı güncellenmiştir. Buna bağlı olarak ders kitapları da yeniden düzenlenmiştir. Öğretim programı ve ders kitapları hazırlanırken yapılandırmacı eğitim

yaklaşımına göre hareket edilmiş ve öğrenci merkeze alınmıştır. Daha etkili bir Sosyal Bilgiler öğretiminin sağlanabilmesi için bazı eğilimler ortaya konulmuştur. Bu eğilimlerden biri de Sosyal Bilgiler ile edebiyatın bütünleştirilmesi düşüncesidir (Çengelci, 2013). Günümüzde bütün derslerin öğretiminde olduğu gibi Sosyal Bilgiler öğretiminde de yalnızca ders kitaplarının yeterli olmadığı görüşü hâkimdir. Sosyal Bilgiler dersinde alternatif öğretim materyalleri olarak edebi ürünlerin kullanılmasının gerektiği görüşü oldukça yaygındır (Demir ve Akengin, 2012, Tokcan, 2019).

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına uygun edebi ürünlerin kullanımı, öğrencilerin derse yönelik ilgilerini arttırmaktadır (Aktın ve Karaçalı Taze, 2021). Çok sayıda disiplini konu edinen Sosyal Bilgilerin ilişkili olduğu disiplinlerden biri de edebiyattır. Dolayısı ile programa uygun çok sayıda edebi ürün bulunmaktadır. Öte yandan zaten edebiyat tarih, coğrafya ve diğer sosyal bilimlerle yakından ilişkilidir. Sosyal Bilgiler dersinde edebi ürünlerin kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmalarda, edebi ürünlerin kullanımının öğrencilere bilişsel ve duyuşsal manada katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Aktın ve Karaçalı Taze, 2021). Nitelikli edebi ürünlerin hedef kazanımlar doğrultusunda kullanılması Sosyal Bilgiler öğretiminin niteliğini arttıracaktır.

Sosyal Bilgiler öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına yönelik yaklaşım, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda hazırlanan 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında kendini net olarak açığa çıkarmıştır. Ayını şekilde bu durum 2018 yılında güncellenerek uygulamaya konulmuş olan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında da görülmüştür. Ancak 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları incelendiğinde 2005 yılına ait programda edebi ürünlerin kullanımının daha sık vurgulandığı ve önerildiği görülmektedir. 2005 yılı öğretim programı incelendiğinde bütün öğrenme alanlarında bütün sınıf seviyelerinde edebi ürünlerin kullanımıyla ilgili en az bir önerinin yapıldığı tespit edilmektedir. Öğrenme alanlarında yer alan kazanımlara yönelik olarak edebi ürünlerin kullanımıyla ilgili otuz bir önerinin yapıldığı saptanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde ise bütün öğrenme alanlarına ve bütün kazanımlara yönelik olarak edebi ürünlerin kullanımıyla ilgili yalnızca dört önerinin bulunduğu görülmüştür (MEB, 2018). Bu bağlamda 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının güncellenerek edebi ürünlere ve edebi ürünlerin kullanımına yönelik içeriklerin arttırılması gerektiği ifade edilebilir.

Ancak edebi ürünlerin kullanılması gerektiği öğretim programında net olarak vurgulansa da bu konuda istenen başarının sağlanamadığı ilgili alan

yazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Kaymakcı, 2013; Oruç, 2009). Oysaki edebi ürünlerin en çok kullanılması gereken disiplinlerden birisi Sosyal Bilgilerdir.

Sosyal Bilgiler dersinde faydalanılabilecek edebi ürünler ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan ilki tarihsel edebi ürünlerdir. Tarihsel edebi ürünler dört kategoride sınıflandırılmıştır. Birinci kategori olan tahkiyeli (hikayemeli) tarihsel edebi ürünler adlı kategoride; romanlar, tarihsel hikâyeler, anekdotlar, nesir halindeki destanlar, efsaneler, mitler, gazavatnameler, cenknameler ve menkıbeler yer almaktadır. Tarihsel nazım eserleri başlıklı kategoride; şiirler, türküler, nazım halindeki destanlar ve marşlar bulunmaktadır. Görsel tarihsel edebi ürünler kategorisinde; karikatürler ve çizgi romanlar vardır. Tarihsel edebi ürünlerin son kategorisi olan tarihsel olmayan edebi ürünler başlıklı kategoride; sosyal ilişkileri anlatan hikâyeler, gezi yazıları, şiirler, fıkralar ve şarkılar yer almaktadır. Tarihsel olmayan edebi ürünler ise genellikle içerisinde doğdukları toplumun kültürünü, coğrafyasını ve toplum içerisindeki insan ilişkilerini konu edinirler. Ancak bu ürünlerin tarihle ilgili hiçbir öğeye yer vermediği düşünülmemelidir (Şimşek, 2015).

Türü ne olursa olsun her çeşit edebi ürün Sosyal Bilgiler öğretiminde mutlaka bir öğrenme alanı, konu ve hedef kazanımla ilişkilendirilebilmektedir. Çünkü edebi ürünler Sosyal Bilgiler öğretimini şu dört açıdan tamamlamaktadır: Kültürel çalışmalar, coğrafi çalışmalar, tarih çalışmaları ve ekonomik kavramlar (Savage ve Savage, 1993; akt. Tokcan, 2019). Örnek olarak verilecek olursa; Türk kültürüne ait öğelerin öğrencilere kazandırılması sırasında türküler, şiirler, efsaneler ve destanlar gibi pek çok edebi ürün çeşidi devreye sokulabilir. Dolayısı ile kültür aktarımında edebi ürünlerin yeri ve önemi büyüktür. Bir toplumun oluşturmuş olduğu kültürün gelişmesinde ve yaşamasında edebi ürünler hayati öneme sahiptir. Esasında edebi ürünler de kültürün bir parçasıdır. Aynı şekilde, tarih öğretiminde şüphesiz edebi ürünlerin kullanımı oldukça yararlıdır. Tarih öğretiminde edebi ürünleri konu alan çalışmalarda bu durum sıklıkla vurgulanmıştır. Bu aşamada konuyu örneklerle tartışmak yerinde olacaktır. 6. sınıf seviyesinde ilk Türk devletleri ele alınırken öğrencilerin dikkatini çekmenin ve dersi daha eğlenceli hale getirmenin en etkili yöntemlerinden biri derste destanların materyal olarak kullanılması olacaktır. Oğuz Kağan Destanı, Ergenekon Destanı, Türeyiş Destanı, Göç Destanı ve Bozkurt Destanı gibi çok sayıda destandan yararlanılabilir. Yine ilk Türk İslam devletlerinin işlendiği sıralarda Satuk Buğra Han Destanı en etkili ve dikkat çekici materyallerden biri olabilir. Avrupa Hun Devleti'ni ve Türklerin Avrupa'daki hâkimiyetini en iyi sunacak materyallerden biri de Attila Destanıdır. Bu bilgiler ışığında

özellikle tarih öğretiminde destanların çok önemli bir yerinin olduğu ifade edilebilir. Destanlarda ideal insan profili ön plana çıkarılmaktadır. Dolayısıyla kültür aktarımında, değerler eğitiminde ve vatandaşlık eğitiminde destanlar kullanılabilir. Öte yandan Ortaçağ Avrupa'sını konu alan çok sayıda hikâye ve masal vardır. Örnek olarak; Ortaçağ'da Avrupa'daki sınıf farkının pamuk prenses ve yedi cüceler üzerinden anlatılması muhtemeldir. Aynı çağda Türk-İslam coğrafyasındaki hoşgörü ise Keloğlan masalları üzerinden öğrencilere ilgi çekici bir biçimde sunulabilir. Çünkü köyde büyümüş gariban bir ailenin çocuğu olan Keloğlan'ın yarışmalar sonucu hünerlerini ispatlayarak padişahın kızıyla evlenebilmesi Türk-İslam coğrafyasında sınıf farkının olmadığını göstermektedir. Yine Osmanlı tarihinin öğretiminde marşlar kolaylıkla erişilebilen etkili materyaller olarak görülebilir. Tarih öğretimine örnekler sayfalarca çoğaltılabilir.

Efsaneler de kültür aktarımında son derece önemlidir. Türkiye'nin hemen hemen her yöresinde coğrafi oluşumları (dağ, kaya, nehir vb.) konu alan efsaneler yer almaktadır. 5. sınıf seviyesinde kültür ve miras adlı öğrenme alanında efsanelerden çokça yararlanılabilir. Örneğin Ağrı Dağı tanıtılırken Ağrı Dağı Efsanesinin, Akdamar Kilisesi işlenirken Akdamar Efsanesinin ve Manisa söz konusu olduğunda Ağlayan Kaya Efsanesinin anlatılması öğrencilerin dikkatinin çekilmesini, öğrenilenlerin kalıcı olmasını ve dersin daha eğlenceli olmasını sağlayacaktır. Sarı Kız Efsanesi ve Kız Kulesi Efsanesi gibi çok sayıda örnek Türkiye'nin doğal ve tarihi zenginliklerinin anlatımı sırasında kullanılacak efsaneler başlığı altında sıralanabilir. Sosyal Bilgiler öğretiminin etkililiğini arttırabilmek, öğrencilere dersi sevdirebilmek, konuları somutlaştırabilmek, öğrencilere iyi bir vatandaşlık ve değerler eğitimi verebilmek, öğrencilerin sanatı ve edebiyatı sevmelerini sağlayabilmek ve dersi daha eğlenceli hale getirebilmek için edebi ürünler önemli bir materyal olarak görülmeli, konu ve kazanımlara uygun olarak sıklıkla başvurulmalıdır. Bu bağlamda ilgili alan yazında yapılmış olan çalışmalar dikkate alınmalı ve bu çalışmalar ışığında öğretim programı düzenlenmelidir. Yine bu çalışmalar dikkate alınarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerine edebi ürünlerin kullanımına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. İlgili alan yazın incelendiğinde yapılan bilimsel alışmaların da bu önerileri destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Sevinç (2018) çalışmasında Sosyal Bilgiler derslerinde edebi ürün kullanımının, öğrencinin derse karşı motivasyonunu arttırdığı ve öğrenmeye olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Öztürk (2007) yapmış olduğu araştırmada, edebi ürünlerin kullanımının coğrafya öğretiminin etkililiğini

arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Demirtaş (2012) çalışmasında edebi ürün kullanımının değerler eğitimindeki başarıyı arttırdığını vurgulamıştır. Küçük (2019) yapmış olduğu çalışmada şiir kullanımının coğrafya öğretimi üzerindeki olumlu etki üzerinde durmuştur. Keskin (2008) tarafından yapılmış olan araştırmada tarihi romanların; öğrencilere farklı bakış açıları kazandırdıkları, empati becerisinin gelişmesine, tarihi bilgilerin öğrenilmesinde ders kitaplarına nazaran tercih edilen kaynaklar oldukları tespit edilmiştir.

Beldağ ve Aktaş (2019) tarafından yapılan çalışmada edebi ürünlerin kullanımının Sosyal Bilgiler dersinde öğrencileri motive ettiği ve kalıcı öğrenmeler sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk ve Otluoğlu (2002) yazılı edebiyat ürünlerinin ders aracı olarak kullanıldığı derste öğrencilerin, duyuşsal davranış özellikleri bakımından kendilerini daha yetkinleşmiş olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Kola ve Özer (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarıyla görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının hazırladığı 72 ders planı analiz edilmiştir. Çalışmada; öğretmen adaylarının genel olarak edebî ürünleri okumayı sevdikleri, okumaya zaman ayırdıkları ancak bazılarının sosyal medyada fazla zaman geçirmelerinden dolayı okumayı ihmal ettikleri, en çok 7. sınıf düzeyinde, şiir, öykü ve fıkra türlerinden faydalanarak ders planları hazırladıkları gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Öztaş (2018) yapmış olduğu çalışmada tarih derslerinde, tarih öğretiminin daha etkili ve verimli gerçekleşmesine katkı sağlayabilecek edebî ürünler kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Yiğit ve Kesmeci (2015) vatandaşlık ve demokrasi eğitiminde masal kullanımının niteliği arttırdığı vurgulanmaktadır. Bu bağlamda alan yazında yer alan çalışmaların Sosyal Bilgiler öğretiminin etkililiğini arttırdığı görülmektedir.

5. Sonuç

Dünyada meydana gelen değişimler olumlu ve olumsuz pek çok gelişmeyi beraberinde getirmiştir. Bu olumlu ve olumsuz gelişmeler bütün insanlığı etkilemiştir. İnsanlığın karşılarmış olduğu bu problemlerin üstesinden gelebilmesi için pek çok alanda bilgi ve beceri sahibi olması gerekmektedir. Değişik alanlardaki bu bilgi ve becerilerin yanı sıra gelecek nesillere etkili bir karakter eğitimi verilmesi de hayati öneme sahiptir. Bu bağlamda çeşitli sosyal bilimlere ait bilgileri öğrencilere sistematik bir biçimde aktarmayı ve vatandaşlık becerilerini kazandırmayı amaç edinen Sosyal Bilgiler dersine verilen önemin her geçen gün arttığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler çeşitli disiplinleri kapsayan, genç bireylere; kültürel, ailevi, bölgesel ve ulusal hususlarda karşılaşmış oldukları problemlerin çözümüyle ilgili beceri, bilgi ve değer edinimi sağlayan,

onların hak ve sorumluluklarının bilincinde olarak günlük hayatlarında mantıklı kararlar almalarına katkıda bulunan disiplinler arası bir derstir.

Sosyal Bilgiler hem çocuğun hem de toplumun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Aynı zamanda öğrencilerin yetişkin bir birey olduklarında karşılaştıkları problemleri aşabilmeleri için onların gerekli donanımları kazanmalarını amaçlar. Bilgi, iletişim ve ulaşım teknolojilerinin çok fazla gelişmediği eski zamanlarda problemler daha çok ulusal çaptaydı ve çok fazla küresel boyut almamaktaydı. Ancak bilimin, iletişimin ve ulaşımın gelişmesi problemleri ve kültürel değişimleri ulusallıktan uzaklaştırarak daha çok küresel bir boyuta taşımıştır. Bu durum bireyleri bambaşka bir dünya ile karşı karşıya getirmiştir. Bireylerin içerisinde bulundukları bu dünyaya daha çabuk uyum sağlamaları konusunda Sosyal Bilgiler çok önemli bir yere sahiptir. Öte yandan bilim ve teknolojide meydana gelen bu gelişmeler, eğitime yeni bakış açılarının oluşmasında da etkili olmuştur. Bu nedenle öğretim programları yeniçağın getirdiği ihtiyaçlara ve yaklaşımlara uygun olarak düzenlenmiştir. Bugün öğretim programları yazılı materyallerin yanı sıra öğrenci ilgisini çekebilecek, kalıcı öğrenmeyi sağlayabilecek ve öğretim sürecini daha eğlenceli hale getirebilecek materyallerin kullanılması, çeşitli yöntem-tekniklerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenciye bilginin doğrudan aktarıldığı, öğrencinin pasif olduğu ve alışılagelmiş yöntem-tekniklerin kullanıldığı klasik yöntemler artık geri planda kalmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretiminde; öğrencinin dikkatini çekmek, öğrenmeyi kalıcı, etkili ve eğlenceli hale getirmek için kullanılabilecek materyallerden biri de edebi ürünlerdir. Yukarıda da sıralandığı ve açıklandığı üzere ilgili alan yazındaki pek çok bilimsel çalışmada, edebi ürünlerin kullanımının Sosyal Bilgiler öğretiminin etkililiğini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda hem 2005 hem de 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında edebi ürünlerin kullanımı önerilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretiminin etkililiğini arttırabilmek, öğrencilere dersi sevdirebilmek, konuları somutlaştırabilmek, öğrencilere iyi bir vatandaşlık ve değerler eğitimi verebilmek, öğrencilerin sanatı ve edebiyatı sevmelerini sağlayabilmek ve dersi daha eğlenceli hale getirebilmek için edebi ürünler önemli bir materyal olarak görülmeli, konu ve kazanımlara uygun olarak sıklıkla başvurulmalıdır. Bu bağlamda ilgili alan yazında yapılmış olan çalışmalar dikkate alınmalı ve bu çalışmalar ışığında öğretim programı düzenlenmelidir. Yine bu çalışmalar dikkate alınarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerine edebi ürünlerin kullanımına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

Kaynakça

Aksoğan, M. & Özdemir, O. (2022). Tutum ve motivasyonun akademik başarı üzerindeki etkilerinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(1), 207-222.

Aktın, K. & Karaçalı Taze, H. (2021). Use of lıterary products and other prınted works ın socıal studıes textbooks. *International Journal of Eurasian Education and Culture, 6*(13), 984-1027.

Beldağ, A. & Aktaş, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımı: Nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 20-35.

Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler dersinde yararlanılan toplumsal ve kültürel kaynakların belirlenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, *12*(43), 219-236.

Demirtaş, T. (2012). *Değerler eğitiminde edebî ürünlerden yararlanma: Nasreddin Hoca fıkraları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Davis, J. C., & Palmer, J. (1992). A Strategy for using children's literature to extend the social studies curriculum. *Social Studies*, *83*(3), 125-128.

Demir, S. B., & Akengin, H. (2012). *Hikâyelerle sosyal bilgiler öğretimi* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.

Dilidüzgün, S. (2004). İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Demirel, Ş. (2010). *Edebi metinlerle çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayınları.

Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler ve sosyal bilgiler öğretimi. Öztürk, C. ve Dilek, D. (Ed). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Eyüp, B. (2016). Çocuk ve kitap. T.Şimşek (Ed.), *Okul* Öncesinde Çocuk Edebiyatı v*e Medya*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Kaymakcı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 230-255.

Keskin, S. (2008). *Romanlarla tarih eğitimi ve öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kolaç, E. ve Özer, H. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkılarına yönelik öğretmen adaylarının

görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(4), 2629-2655.

Küçük, K. (2019). *Edebiyat eserlerinin coğrafya öğretiminde kullanılması üzerine bir inceleme: Cumhuriyet Dönemi Türk şiirindeki coğrafi öğeler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı.* Ankara: MEB.

Oğuzkan, A. F. (2013). Çocuk edebiyatı (10.Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Oruç, Ş. (2009). Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitaplarında edebi ürünler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(2), 9-24.

Öztaş, S. (2018). Tarih Derslerinde Bir Öğretim Materyali: Edebî Ürünler. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 11*(27), 27-41.

Öztürk, C. & Dilek D. (2002). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Öztürk, C. & Otluoğlu, R. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*, 173-182.

Öztürk, Ç. (2007). Coğrafya öğretiminde edebi metinlerin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 70-78.

Samur Öztürk, A. (2011). Çocuk edebiyatı ve medya. Ankara: Vize Yayıncılık.

Sever, S. (2003). Çocuk ve edebiyat. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sevinç, A. (2018). *5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yazılı edebi ürün kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Şimşek, T. (2002). Çocuk edebiyatı. Ankara: Rengarenk Yayınları.

Şimşek, A. (2015). Sosyal bilgiler derslerinde bir öğretim materyali olarak edebi ürünler. M. Safran (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Şimşek, T. ve Yakar, Y. M. (2016). Çocuk ve edebiyat. T.Şimşek (Ed.), *Okul* Öncesinde Çocuk Edebiyatı *ve Medya*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Tokcan, H. (2019). Sosyal bilgiler ve edebiyat. Halil Tokcan. (Ed.). *Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemeleri* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Turan, İ. (2017). Edebiyatın menşei, karşılaştırmalı (mukayeseli/komparatistik) edebiyatın dünya ve Türk edebiyatındaki yeri hakkında bir inceleme. *Türk Dili*, *68*(791), 92-105.

Türk Dil Kurumu (2023). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Yiğit, M. F. & Kesmeci, A. M. (2015). Vatandaşlık ve demokrasi eğitiminde masal kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1320-1338.

BÖLÜM XI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Opinions of Social Studies Teacher Candidates on Teacher Competencies

Ceren UTKUGÜN[1] & Ramazan YILDIRIM[2]

[1](Dr. Öğr. Üyesi), Afyon Kocatepe Üniversitesi,
cerendemirdelen@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-5911-9175

[2](Dr.), Milli Eğitim Bakanlığı, rmznyldrm@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5727-5134

1. Giriş

Yeterlik, görevi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için zaman ve ihtiyaçlarla uyum içinde ve minimum standartlara göre ölçülen bilgi, beceri, tutum ve yeteneklerdir (Varvel, 2007). Yeterlik eğitim açısından değerlendirildiğinde, yeterliğin atfedileceği paydaşlardan akla ilk gelen öğretmenlerdir (Alpaydın, Kocabaş, Dervişoğulları ve Çakır, 2019). İdeal öğretmende bulunması gereken donanımlar olarak kabul edilen bu nitelikler öğretmen yeterlikleri olarak adlandırılmaktadır (Çelik, Yorulmaz ve Çokçalışkan, 2019). Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleğini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Çağın ihtiyaçlarını analiz ederek öğrencilerin gereksinim duyacakları bilgi ve becerileri aktarabilecek, etkili öğretim sağlayabilecek öğretmenlerin mesleki anlamda belli yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri etkili öğretim için gerekli olan pedagojik, kültürel, iletişimsel ve

entelektüel gibi farklı alanlardaki çeşitli yetkinlikleri içermektedir (Joseph, 2013).

Öğretmendeki mesleki yeterlikler, öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, öğretme ve pedagojik bilgiye dayalı etkinlikler tasarlama yeteneğini ifade etmektedir. Öğretmenin kişisel yeterlikleri ise öğrencilere yönelik olumlu tutum geliştirme, öğretime duyulan istek, ebeveynlerle olumlu ilişkiler kurma becerileri gibi unsurlardır (Westergård, 2013). Eğitim sisteminin etkililiği, büyük ölçüde bilgi ve kültürü kuşaktan kuşağa aktaran öğretmenlerin yeterliği tarafından belirlenmektedir (Joseph, 2013). Başka bir ifadeyle, insan potansiyelinin ilerletilmesinde ve gelecek kuşakların şekillendirilmesinde öğretmenlik mesleğinin önemli bir etkisi bulunmaktadır (Salema, 2005). Bu bağlamda öğretmen yeterliği veya kalitesi, sistemin geri kalan kısımlarını doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir (Alpaydın, Kocabaş, Dervişoğulları ve Çakır, 2019).

Araştırmalar, öğretmen yeterliğinin önemini ortaya koymaktadır. Öğretmen niteliğinin çok sayıda öğrencinin okuma ve matematik becerilerinde, öğrenci ve sınıf performans ortalamalarında (Strauss & Sawyer, 1986; Kulshrestha & Panley, 2013), öğrencilerin duygu, tutum ve davranışları üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır (Gläser-Zikuda & Fuß, 2008). Öğretmen ne kadar yeterli olursa öğrenme ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı o oranda artmaktadır (Karacaoğlu, 2008). Traianou'ya (2006) göre öğretmenler, alan bilgilerinin fazlalığı ölçüsünde kendilerini yeterli görmektedirler. Westera'ya (2001) göre öğretmen yeterliği ve öğrenci performansları arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini yeterli görmeleri verilen eğitimin kalitesini arttırmaktadır (Aktemur Gürler ve Tekmen, 2020). Prasertcharoensuk vd.'e (2015) göre öğretmenlerin yeterliklerinin öğrencilerin öğrenme süreci üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Haycock (1998) öğretmen yeterliklerine sahip olan öğretmenlerle öğretmen yeterliklerine sahip olmayan öğretmenlerin öğrenci başarılarına etkisini karşılaştırdığı araştırmasında, öğrenci başarısını doğrudan etkileyen faktörün yeterlik sahibi öğretmenler olduğu sonucuna ulaşmıştır (Akt. Gelen ve Özer, 2008).

Öğretmenlerin sahip oldukları yeterliklerin öğrenci gelişim ve başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren benzer bulgular, birçok eğitim sisteminin ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinin 1980'li yılların başından itibaren öğretmen yeterliklerine önem vermesine yol açmıştır (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009). TIMSS ve PISA gibi uluslararası değerlendirmelere olanak sağlayan sınavların da etkisiyle öğretim kalitesi ve eğitimciler hem araştırmaların

hem de politikacıların tartışmalarının odak noktası haline gelmişlerdir (Gläser-Zikuda & Fuß, 2008). Bu sebeple son yıllarda öğretmenlik mesleğinin niteliği Türkiye'de ve diğer ülkelerde önemli bir endişe kaynağı olmuştur (Seferoğlu, 2005).

Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin gerekliliği olan nitelik ve yeterlikler Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenmektedir. Resmi olarak ilk öğretmen yeterlikleri çalışmaları 1998 yılında YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında başlatılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1999 yılında hazırlanmaya başlayan ilk öğretmen yeterlikleri belgesi 2002 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu yeterlikler öğretmen yetiştirme açısından dikkate alınması için Eğitim Fakültelerine de gönderilmiştir. Türkiye'nin Avrupa Yeterlikler Çerçevesi'ni kabulünden sonra ulusal yeterlik çerçevesi geliştirilmiş ve 2015 yılında Türkiye Yeterlikler Çerçevesi yürürlüğe girmiştir. Bu gelişmeler sonrasında öğretmen yeterliklerinin güncellenmesi kararı alınarak 2017 yılında yeni Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belirlenmiştir (MEB, 2017). Bu doğrultuda 2017 yılında MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü tarafından güncellenerek yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç yeterlik alanı, bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere yönelik 65 göstergeden oluşmuştur. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Tablo 1'de gösterilmiştir (MEB, 2017, s. 8).

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim

Kaynak:(MEB, 2017: 8)

Öğretmenlerin meslekleri süresince mesleki gelişimlerine rehberlik yapacak bir çerçeve olarak öğretmen bilgi ve becerilerinin tanımının yapılmış olması başarılı bir öğretim anlayışının belirlenmesi için oldukça önemlidir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2005).

Yeterliklerin belirlenmesi öğretmenlerin kendilerini tanımaları, mesleki öz değerlendirme yapabilmeleri ve kariyer planlamaları konularında destek olmaktadır (Buldu, 2014). Aynı zamanda belirlenen bu yeterlik ölçütleri belli standartlarda kalite, gelişim ve niteliği de işaret etmektedir (Çelik vd., 2019). İnsan, toplum ve bilginin şekillenmesinde önemli etkisi bulunan ve gelecek kuşakların yetişmesine rehberlik eden öğretmenlerin görevlerini yerine getirebilmesi için yeterli niteliklerle donanmış olmaları gerekmektedir (Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011).

Eğitim sürecinin en önemli paydaşlarından biri öğretmendir. Öğretmenlik mesleği yeterlikleri sadece Türkiye'de değil pek çok ülkede sıklıkla gündeme gelen bir konudur (Seferoğlu, 2004). Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması için öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin belirlenmesi önemle araştırılması gereken konular arasındadır (Aydın, 2019). Bu bağlamda geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi önem arz etmektedir. İlgili alanda yapılan araştırmaların genellikle nicel araştırmalar olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adayı görüşlerine dayalı olarak öğretmen yeterliklerinin nitel araştırma yönteminde incelenmesi araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmen adaylarının öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın; araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ve geçerlik güvenirliğine yönelik bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlandığı için nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve çalışma temel nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Merriam'e (2013) göre temel nitel araştırma deseninde katılımcıların bir konu hakkındaki deneyimleri ve bu deneyimlerine yükledikleri anlamların üzerinde

durulmaktadır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen yeterliliklerine yönelik görüşlerini kendi deneyimleri üzerinden açıklamaları istenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programında 4. sınıfta eğitim görmekte olan 13 erkek, 31 kadın toplam 44 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Maxwell'e (2018) göre amaçlı örnekleme yöntemi araştırma sorularını en iyi cevaplandırabilecek grupları ve katılımcıları seçmek için kullanılmaktadır. Ölçüt örneklemedeki ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebilir veya önceden oluşturulmuş ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının belirlenmesindeki ölçüt, Sosyal Bilgiler Eğitimi Programında 4. sınıfta öğrenim görüyor olmaktır. Bulguların sunumunda kullanılan doğrudan alıntılarda öğretmen adaylarının isimleri yerine ÖA1E, ÖA2K….ÖA44E şeklinde kodlar kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve iki açık uçlu sorudan oluşan öğretmen yeterlikleri görüş formu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüş formu araştırmada iç geçerliği sağlamak üzere uzman görüşüne sunulmuş, gelen dönüte göre soruların anlaşılırlığı ve araştırma konusunu kapsayıcılığına yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Bogdan ve Biklen'e (2007) göre yazılı belgeleri veri toplama aracı olarak kullanmanın amacı, çeşitli kavramların ya da durumların katılımcılar için ne anlama geldiğine dair ayrıntılı kanıt elde etmektir. Bu sebeple araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kendilerini rahat ifade edebilmeleri ve görüşlerini ayrıntılı biçimde yazabilmeleri için görüş formu tercih edilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz dönemi sonunda 44 öğretmen adayının görüş formunu yazılı olarak doldurmaları sonucunda toplanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından öğretmen yeterliklerine yönelik görüşlerini süre kısıtlaması olmadan, kendi eğitim hayatlarındaki öğretmen örnekleriyle de destekleyecek şekilde detaylı olarak açıklamaları istenmiştir.

Araştırmada elde edilen ham verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. Veriler tekrar tekrar okunarak araştırma sorularına uygun şekilde anlamlı en küçük yapılar olan kodlar belirlenmiş, birbirine benzeyen kodlar alt temalarla kategorize edilmiştir. MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde (2017) yer aldığı şekilde; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler temaları oluşturulmuştur. Veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, belirlenen kod ve temalar üzerinde tartışarak karar verilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen veriler diyagramlar oluşturularak frekanslarıyla birlikte sunulmuş, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntıların sunumunda alt tema ve kodları örnekleyen ifadelere yer verilmesine özen gösterilmiştir. Öğretmen adayı ifadelerinin öncesinde ya da sonrasında görüşün devam ettiğini belirtmek için "…." işareti kullanılmıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenirlik, inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabilirlik (dış geçerlik), tutarlılık (iç güvenirlik) ve tekrar edilebilirlik (dış güvenirlik) hususlarına özen gösterilmiştir.

İnandırıcılık, araştırmacıların araştırma konusuna yönelik çıkarımlarının ne derece doğru olup olmadığıdır (Christensen vd., 2015). İnandırıcılığı sağlamak üzere katılımcıların öğretmen yeterliği görüş formunda bulunan sorulara vermiş oldukları yanıtların mümkün olduğunca detaylı olması sağlanmıştır. Ayrıca veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizinde alan uzmanı görüşüne başvurulmuştur.

Araştırma sonuçlarının farklı ortamlara taşınabilirliği, uygunluğu ve genellenebilirliği aktarılabilirlik olarak kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 2015). Verilerin sunumunda ayrıntılı betimleme yapılmış ve öğretmen adaylarının kendi ifadelerine doğrudan alıntı olarak yer verilmiştir. Öğretmen adayı ifadelerinin sunumunda ÖA1E, ÖA2K şeklinde kodlar kullanılarak katılımcı gizliliği ilkesi işletilmiştir.

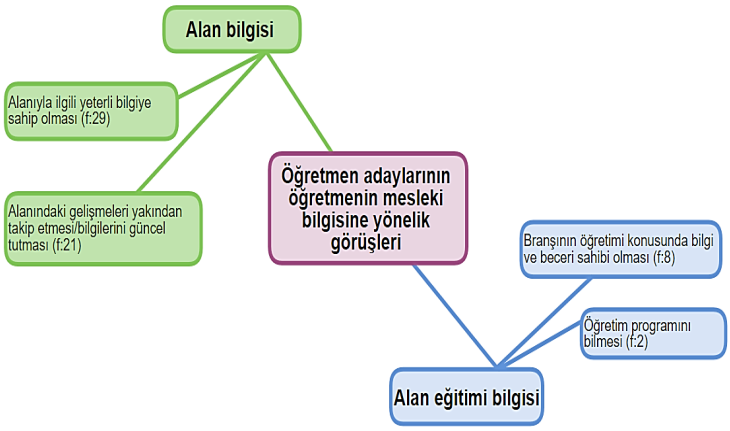
Miles ve Huberman'a (2015) göre tutarlılık çalışma sürecinin zaman, araştırmacı ve mekân karşısında görece sabit olmasıdır. Tutarlılığı sağlamak amacıyla veri kodlama sürecinde yapılan kontroller ve veri analizi sırasında bu kodların uygun temalarda birleştirilmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca verilerin analizi sonrasında alan uzmanı görüşüne başvurulmuş, verilerin kodlama güvenirliği sağlanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü (Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı x 100) kullanılarak yapılan hesaplamalarda araştırmacılar ve alan uzmanı arasındaki görüş birliği

0.95 olarak belirlenmiştir. Bu değerin 1.00'a yakın olması kodlama sisteminin işlediğini göstermektedir (Berg & Lune, 2015: 179). Veri analizinde görüş ayrılığı bulunan yerlerin tekrar değerlendirilmesiyle görüş birliği sağlanmış ve veri analizine son verilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından araştırma süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmesi olarak ifade edilen tekrar edilebilirlik kapsamında veri toplama ve analiz süreci ve elde edilen sonuçların analizine yönelik ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

3. Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerine yönelik görüşleri; öğretmenin mesleki bilgisi, öğretmenin mesleki becerisi ve öğretmenin değer ve tutumları temaları üzerinden değerlendirilmiştir. Şekil 1'de öğretmen adaylarının öğretmenin mesleki bilgisine yönelik görüşleri yer almaktadır.



Şekil 1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenin Mesleki Bilgisine Yönelik Görüşleri

Şekil 1'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının öğretmenin mesleki bilgisine yönelik görüşleri, alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi alt temaları üzerinden analiz edilmiştir. Öğretmenin mesleki bilgisine yönelik görüşlerini alan bilgisi üzerinden değerlendiren öğretmen adayları, öğretmenin alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olması ve alanındaki gelişmeleri yakından takip etmesi/bilgilerini güncel tutması olarak açıklamışlardır. Öğretmenin alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmasını bazı öğretmen adayları şu şekilde açıklamıştır:

ÖA10E *"Bence bir öğretmenin mesleğinde başarılı olması için alan bilgisinin iyi olması gerekir. Öğrenciler öğretmenlerin her şeyi bildiğini düşünürler. Alan bilgisi yeterli olmayan öğretmen sürprizlerle karşılaşıp zor durumda kalabilir. Ders içeriğiyle ilgili öğrenci sorularına yanıt veremeyen öğretmen zor duruma düşebilir."*

ÖA13K *"Bir öğretmen mesleki yeterlik konusunda öncelikle kendi alanına ait tüm bilgilere hakim olmalı ve kendi alanındaki gelişmeleri de yakından takip etmelidir ki mesleğinde geri kalmasın… Kendi alanında henüz yeterli bilgiye sahip olamayan bir öğretmenin öğrencilerine doğru ve tam anlamıyla eğitim vermesi çok da mümkün değildir. Öğrencisinin sorularını cevaplayamayan, onun merakını gideremeyen bir öğretmene karşı öğrencinin saygı duyması da oldukça zor bir durumdur…"*

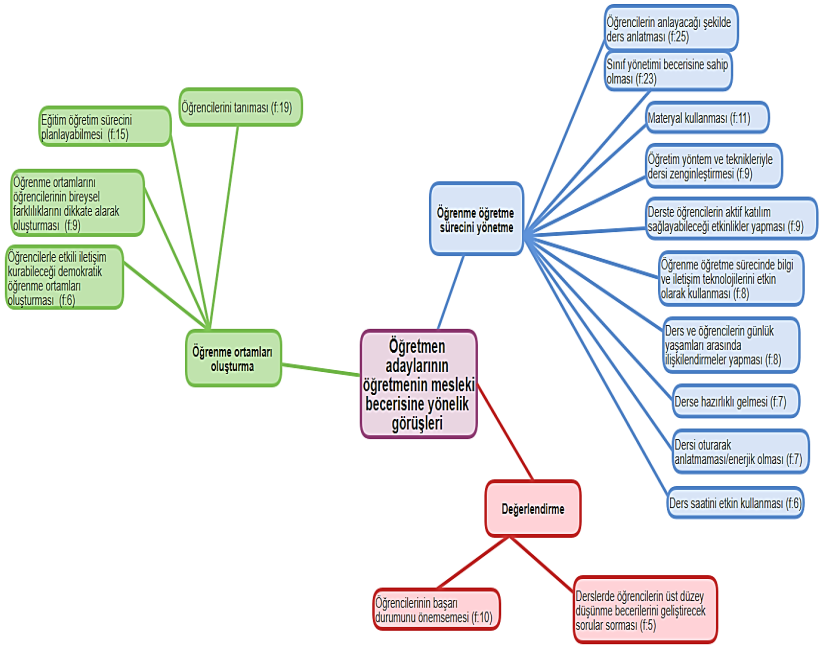
ÖA16K alan bilgisinin önemini Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulama okulunda yaşadığı bir olay üzerinden şu şekilde açıklamıştır: *"Kendimden tecrübe ettiğim bir örnek ile açıklamak istiyorum. Stajımda ders anlatacağım hafta konuya hâkim olduğumu düşünüp yeterince hazırlık yapmadan gittim. Ders anlattığım sırada öğrencilerden birinin sorduğu aslında basit bir soruya cevap verememek beni çok rahatsız etti. Bir hafta sonraki dersime bir öğrenci gibi çalışarak gittim ve o anki rahatlığımdan çıkarttığım ders 'Bilginin hiçbir zaman yeterli olmadığı' oldu."*. ÖA28E, öğretmenlerin alan bilgilerini güncellemelerinin önemini şu şekilde ifade etmiştir: *"Öncelikle bir öğretmen mesleki olarak yeterli donanıma sahip olmalıdır. Donanım olarak kastettiğim öğretmen yeterli bilgiye sahip mi? Çünkü bilgide sınır yoktur ve bilgi sürekli olarak yenilenmektedir. Coğrafya üzerinden örnek vereceğim. Fiziki coğrafya güncellik açısından çok büyük bir değişiklik göstermese de beşeri coğrafya sürekli olarak değişmektedir. Örneğin göç miktarı, nüfus, tarımsal üretim sürekli olarak değişim göstermektedir. Öğretmen sadece ders kitabındaki bilgiyle sınırlı kalmayarak bilgisini sürekli olarak güncelleyerek öğrencilerine en doğru bilgiyi vermeye özen göstermelidir…"*. ÖA36E ise alan bilgisinin önemini Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulama okulundaki öğretmenler ve üniversitedeki öğretim üyeleri gözlemleri üzerinden şu şekilde ifade etmiştir: "Öğretmenler alanlarıyla ilgili teknolojik gelişmeleri takip etmeli ve gerektiğinde bunları ders içinde kullanmalıdır. Örneğin üniversitedeki öğretim üyeleri alanlarında araştırmalar yaparak bilimsel literatüre katkı sağlamaktadırlar. *Benzer şekilde coğrafya öğretmenlerinin Coğrafi Bilişim Sistemlerini bilmesi gerekmektedir. Staj okulumdaki gözlemlerime göre coğrafya öğretmenleri coğrafi bilgi sistemlerine hâkim değiller, derslerde web 2.0 araçlarını kullanmıyorlar. Öğretmenlerimiz*

alanlarıyla ilgili teknolojiyi yakından takip ederlerse hem kendilerini yenilemiş olacaklar hem de bu teknolojiyi öğrencilere aktarabileceklerdir…."

Öğretmenin mesleki bilgisine yönelik görüşlerini alan eğitimi bilgisi üzerinden değerlendiren öğretmen adayları, öğretmenin branşının öğretimi konusunda bilgi ve beceri sahibi olması ve öğretim programını bilmesi olarak açıklamışlardır. Öğretmenin branşı olan dersin öğretimi konusunda bilgi ve beceri sahibi olmasını ÖA5K kendi hayatından bir örnekle şu şekilde ifade etmiştir: *"…Lisede coğrafya öğretmenimi sevmez, dersinde sıkılır, dersi anlamazdım. Bu yüzden hayatım boyunca coğrafya derslerinden nefret ettim. Aslında öğretmenim kişilik olarak iyi bir insandı ama mesleki anlamda bilgisini tam olarak aktaramazdı. Liseden mezun olana kadar coğrafya sınavlarından hep kötü notlar aldım. Daha kötüsü bu sorunun kendimden kaynaklandığını sanırdım. Mezun olduktan sonra YKS için dershaneye başladım, derken zamanla coğrafyayı anlamaya başladığımı ve netlerimin arttığını fark ettim…. Elbette burada tüm yanlışı ve suçu lisedeki coğrafya öğretmenime atmak doğru değil. Ama dikkat çekmek istediğim yer öğretmen belki de dersi severek anlatsaydı benim gibi düşünen öğrencileri olmayacaktı… Öğretmenler ders anlatımlarını daha akılda kalıcı tekniklerle zenginleştirmelidirler. Amaç sadece ders içeriğinin aktarımı olmamalıdır çünkü öğrenciler öğretmenin vereceği bilgilere kitaplar ve internetten çok rahat bir şekilde ulaşabilirler. Sonuçta artık dijital çağdayız ve çağın gerekliliklerivle hareket etmek zorundayız."*. ÖA9K öğretmenin branşının öğretimi konusunda bilgi ve beceri sahibi olmasının önemini lise yıllarındaki fizik öğretmeni üzerinden şu şekilde açıklamıştır: *"11 ve 12. sınıfta Fizik dersimize giren koca yürekli bir öğretmenimiz vardı. Öğretmenden öte öğrencilerine her konuda yol gösteren, maddi manevi her konuda öğrencilerine destek olan bir öğretmendi. Mesleki açıdan yılların kazandırdığı tecrübeleri sayesinde, ders anlatımı, sınıf yönetimi ve rehberlik konusunda çok iyi bir öğretmendi. Sınıfça fizik dersini çok sever, dersi iple çekerdik. Öğretmenimiz sınıfa gelir, öncelikle sınıfın sessizliğini sağlar, bizlerin halini hatırını sorardı. Bir önceki ders işlediğimiz konuyu hatırlatarak derse giriş yapar ve kendi hazırladığı ders notlarını bize dağıtırdı. 'Bu bilgiler günlük hayatınızda çok fazla işinizi yaramayabilir fakat geleceğiniz için gireceğiniz sınavlarda karşınıza çıkacak. Onun için ilk 20 dakika beni dikkatlice dinlemenizi istiyorum.' derdi. O 20 dakikanın nasıl geçtiğini anlamazdık ve sınıftan çıt çıkmazdı. Kalan sürede konuyla ilgili soru çözümü yapardık. Öğretmenimiz çoğu insanın önyargı ile yaklaştığı fizik dersini bizim sınıfımızda en sevilen ders haline getirmişti…"*. ÖA11K ise öğretmenin sahip olduğu alan bilgisini öğrencinin anlayabileceği şekilde aktarmasının önemini şu

cümlelerle açıklamıştır: *"Bana göre bir öğretmen her şeyden önce bilgiyi nasıl aktarması gerektiğini bilmelidir. Elbette alanında yeterli bilgiye sahip olmalı, bu bilgiyi öğrencisinin anlayabileceği seviyeye indirgeyerek anlatmalıdır…."*. ÖA35E ise öğretme becerisi ve mesleki yeterlik ilişkilendirmesini şu şekilde ifade etmiştir*: "Kişi öğretmenliğe adım attığı andan itibaren kendini bu yönde geliştirmelidir. Buna verebileceğim örnek, öğrencilik hayatımızda illaki bir anısı olan o cümleye sahip öğretmenler olabilir: 'Benim umurumda değil, ben okudum öğretmen oldum. İster anlayın ister anlamayın, ben zil çaldığında giderim, ay sonunda da paramı alırım!' Bu tür cümleler kullanan öğretmenler bence mesleki açıdan yeterliliğe sahip değildir."*

Şekil 2'de öğretmen adaylarının öğretmenin mesleki becerisine yönelik görüşleri yer almaktadır.



Şekil 2. Öğretmen Adaylarının Öğretmenin Mesleki Becerisine Yönelik Görüşleri

Şekil 2'de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının öğretmenin mesleki becerisine yönelik görüşleri, öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme öğretme sürecini yönetme ve değerlendirme alt temaları üzerinden analiz edilmiştir. Öğretmenin mesleki becerisine yönelik görüşlerini öğrenme ortamları oluşturma

üzerinden değerlendiren öğretmen adayları; öğretmenin öğrencilerini tanıması, eğitim öğretim sürecini planlayabilmesi, öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak oluşturması ve öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları oluşturması olarak açıklamışlardır. ÖA7K öğretmenin oluşturduğu öğrenme ortamlarının önemini kendi eğitim hayatı üzerinden şu şekilde açıklamıştır: *"....Geçmişte okul hayatına baktığında herkesin aklına çeşitli özelliklerde öğretmenler gelir. Kimini kötü hatırlarken ve hatta hatırlamak bile istemezken kimi öğretmenlerimiz vardır ki onlar aklımıza gelince insanın yüzünde bir tebessüm oluşur. İyi bir öğretmen olmak için öğrencileri tanımak, öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğini bilmek önem arz eder... Kendi okul hayatıma baktığımda öğretmenlerimin arasındaki farkı şimdi daha iyi anlayabiliyorum. Okul hayatımda karşılaştığım öğretmenlerin kimi verdiği cezalarla beni dersten ve okuldan soğutsalar da kimi öğretmenlerim dersleri sevmeme, okula heyecanla gitmeme sebep olmuştur."*. ÖA13K öğretmenin eğitim öğretim sürecini planlarken öğrencilerin bireysel farklılıklarını görmezden gelmemesi gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir: *"Öğretmenlik mesainin başlamasıyla başlayan ve mesai bitiminde biten bir meslek değildir.... Bu nedenle öğretmenlik para için ya da sevmeyerek yapılabilecek bir meslek değildir. Öğretmenlik sadece ders anlatmak değil, o öğrencilerin hayatının bir parçası olmak demektir. Her bir öğrencinin farklı yaşantıları, sorunları ve öncelikleri olması nedeniyle öğretmenlerin de bu farklılıkları dikkate alarak öğrencilere yaklaşması gerekir...."*. ÖA20K ise kendi ilkokul öğretmeninin uygulamasını şu şekilde açıklamıştır: *"...Bir öğretmen öğrencisinin durumu nasıl olursa olsun yaramaz, hiperaktif, konuşan vs. öğrencisinin öğrenebileceğine inanmalıdır. İlkokulda sınıfımızda kaynaştırma öğrencisi olan bir arkadaşımız vardı. Öğretmenimiz onu bize yetiştirmek için okuldan sonra özel dersler verirdi. Ders aralarında onunla özel olarak ilgilenirdi. Ve asla hiçbir şekilde dışlanmasına izin vermezdi. Arkadaşımız sınıfta olmayınca bizlerle onunla ilgili konuşurdu. Ve biz sınıf olarak o arkadaşımızı çok severdik. Ve o arkadaşımız şu anda üniversitede okuyor. Kendisiyle iletişimimiz kesilmedi, hep sınıf öğretmenimizden bahsediyor ve bu kadar üzerime düşmeseydi ben bu kadarını başaramazdım diyor...."*

Öğretmenin mesleki becerisine yönelik görüşlerini öğrenme öğretme sürecini yönetme üzerinden değerlendiren öğretmen adayları; öğrencilerin anlayacağı şekilde ders anlatması, sınıf yönetimi becerisine sahip olması, materyal kullanması, öğretim yöntem ve teknikleriyle dersi zenginleştirmesi, derste öğrencilerin aktif katılım sağlayabileceği etkinlikler yapması, öğrenme

öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanması, ders ve öğrencilerin günlük yaşamları arasında ilişkilendirmeler yapması, derse hazırlıklı gelmesi, dersi oturarak anlatmaması/enerjik olması, ders saatini etkin kullanması ve sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaştığı durumlarda etkin ve yapıcı çözümler üretebilmesi olarak ifade etmişlerdir. ÖA8K matematik öğretmeninin ders içindeki olumsuz davranışını şu şekilde örnek vermiştir: *"Geçmişten örnek verirsem bir matematik öğretmenimiz vardı. Derse girdiği andan itibaren korkardık, derste bize sürekli bağırırdı, soru çözmemizi istediğinde kalemi önümüze atardı. Biz de korkar, inşallah bizi kaldırmaz diye endişelenirdik. Soruyu cevaplayamadığımızda bize 'saman kafalılar' diye bağırır, bazı öğrencilerin kafasını tahtaya vururdu. Biz de derse odaklanamazdık. Ders bittiğinde ise mutlu olurduk…. Bu sebeple matematik temelimiz iyi olmadı, bazılarımızın matematiğe ön yargısı oluştu. Bizim için travma oldu, sonraki yıllarda o öğretmeni gördüğümüzde selam vermedik, konuşmadık…."*. ÖA25K kendi eğitim hayatından öğretmenin sınıf içi davranışlarına yönelik iki örnek vermiştir. İlkokul öğretmeninin olumsuz davranışını şu şekilde ifade etmiştir: *"…İlkokul öğretmenimin izlediği yolu şu an bir öğretmen adayı olarak düşündüğümde oldukça yanlış buluyorum. Çünkü öğretmenimiz okuma yazmayı hemen öğrenemezsek, sınıfta sessiz olmazsak, yaramazlık yaparsak, burnumuzu ve kulağımızı kesip sınıf dolabına asacağını söylemişti. Bu durum beni ve arkadaşlarımı o kadar korkutmuştu ki birçoğumuzun velisi okula gelmişti. Öğretmen sadece şaka olduğunu açıklamıştı ama çocuk olduğumuz için yine de şaka olduğuna pek inanamamıştık. Sınıfta derse katılmak yerine sessiz kalıyorduk, korkudan dolayı öğretmen sınıftan çıkana kadar arkadaşlarımızla pek konuşamıyorduk ve dediği her cümleden bir şeyler öğrenmek yerine sadece gerçekten yapar mı diye düşünüyorduk. Aslında böyle cümleler kurarak öğrenciyi korkutmak yerine daha sevecen yollarla, anne ya da başa şefkatiyle o yaştaki çocuklara sevgi göstererek öğretmek korkutarak öğretmekten çok daha verimli olacaktı ama öğretmenimiz belki de bunun farkında değildi…."* Lise yıllarına ait öğretmen davranışlarını ise *"Lise dönemine geldiğimde sınıfımız derslik sayısı yetersizliğinden çok kalabalıktı ve öğretmenlerimiz bağırarak sınıfı susturmaya çalışıyorlar ve ders saatinin çoğu bu şekilde geçiyordu…. Öğretmenlerimiz çok isteksizdi, hep sırtı sınıfa dönük tahtaya yazı yazıyor ve arada arkasını dönüp 'sessiz olun' deyip devam ediyordu. Ya da oturduğu yerden ders kitabını okuyor, bazıları da sınavda görüşürüz diyerek korkutuyordu. Bu şekilde derslerden verim almadan okula gidip gelmeye devam ediyorduk. Yaş itibariyle o zamanlar belki farkında değildik ama sonrasında o yıllarda*

öğrenmemiz gereken bilgileri öğrenemememizin eksikliğini yaşadık…" şeklinde açıklamıştır. ÖA32E öğretmenin sınıf içi davranışları konusunda *"Öğretmen dersi anlatırken gerçek hayatla bütünleşik aktarmalı, sadece müfredat usulü gitmemelidir. Öğretmenin ders anlatırken sadece müfredat ağırlıklı gitmesi ve çoğunlukla kitap/slayt dışına çıkmaması öğrencilerin ders için en sevmediği anlatı türlerindendir. Ders içinde öğrenciler ile günlük hayatları ile ilgili sohbet etmek, dersi hayatlarında yaşadıkları örneklere bağlamak öğrencilerin derse motivasyonunu büyük ölçüde sağlayacaktır…."* şeklinde bir öneride bulunmuştur.

Öğretmenin mesleki becerisine yönelik görüşlerini değerlendirme üzerinden açıklayan öğretmen adayları; öğrencilerinin başarı durumunu önemsemesi ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek sorular sorması olarak ifade etmişlerdir. ÖA14E üniversite hazırlık kursundaki öğretmenini şu şekilde örnek vermiştir: *"…Alanında çok başarılı ve öğrencisiyle birebir ilgilenen bir öğretmenim vardı. Hem derste hem de deneme sınavları sonrasında yapamadığımız sorularda bize yardımcı oluyordu. Başarabileceğimize dair motivasyon sağlıyor ve öğrenmemizi önemsiyordu…"*. ÖA17K ise kendi oğlunun ilkokul öğretmeninin şu şekilde örnek vermiştir: *"…Veli toplantısında öğretmen bana sesini yükselterek 'Oğlum oldu diye çok şımartmışsın, yıllar geçse de oğlunun okuma yazma öğrenebileceğinden şüpheliyim 'dedi. Çok* şaşkın ve üzgündüm, ne diyeceğimi bilemedim. Gerçekten bir sıkıntı mı görüyorsunuz diyebildim. 'Evet, çok sıkıntılı bir çocuk, işimiz var, işimiz var' *dedi…. O günden sonra oğlumu gözlemledim ve harf-ses öğretmeye başladım. Korkuyordum acaba ben anne olmanın içgüdüsüyle oğlumdaki eksiklikleri göremiyor muydum, öğrenme geriliği mi vardı, bir eğitimci olarak öğretmeni mi fark etmişti, ne yapmalıydım, hangi doktora götürmeliydim soruları beynimi kemiriyordu. Oğlum benim tüm öğrettiklerimi hızlı bir şekilde öğreniyordu. Sadece çizgi çizmeyi ve tekrar yazmaları sevmiyordu. Okulun ilk günlerinde çizgi-kalem tutma teknikleri öğretildiği için bunlardan sıkılmış olmalı ki derse katılmamış. Tüm öğrenciler de oğlumun seviyesindeymiş…. O günden sonra öğretmenle hiç aramız düzelmedi. İlerleyen dönemlerde yaptıkları deneme sınavlarında oğlum 4 defa Türkiye birincisi oldu. Öğretmenin eleştiriye açık olmayışı mı bizi güdüledi, yoksa oğlumun zekası* mı bilmiyorum. Oğlum şu an 9. sınıf ve Fen Lisesine çok iyi bir dereceyle yerleşti, orada öğrenim *görmektedir…."*.

Öğrencilerin ders içi öğrenmelerini değerlendirmeye yönelik bazı öğretmen adaylarının önerileri şu şekildedir:

ÖA19K *"...Öğretmen ders anlatımı sırasında öğrencilere beyin fırtınası yaptıracak sorular yöneltmeli, bu sayede öğrencileri işlenen konuyla ilgili düşünmeye iterek derse katılmalarını sağlamalıdır..."*

ÖA23K *"...Derste sürekli kendi konuşarak öğrencileri pasif hale getirmemelidir....*Öğrencinin başarı *durumunu çok iyi takip etmelidir..."*

ÖA39E *"...Öğretmenin öğrencilerin seviyesini tespit ettikten sonra onların anlayabileceği şekilde dersi anlatması gerekir. Öğrencilerin dersi anlayıp anlamadığı konusunda gözlem yapması ve varsa bilgi eksiklerini tamamlama konusunda onlarla iletişim halinde olması gerekir...."*

ÖA41K *"...Uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlamalı ve kullanabilmelidir. Öğrenci başarısını sürekli olarak arttırmayı ve özgüvenli bireyler yetiştirmeyi amaç edinmelidir...."*

ÖA43K *"...Öğretmenin öğrencilerden beklentileri ile öğrencilerin başarıları arasında yüksek ilişki vardır.* Öğretmen öğrencilerinin başarılı olacağına inanmalı ve onları başarılı olmaları için desteklemelidir. Araştırmalar öğretmenin öğrenciden beklentisi yüksek olduğu zamanlarda öğrencilere karşı önyargı *beslememesi gerektiğini göstermektedir...."*

Şekil 3'te adaylarının öğretmenin tutum ve değerlerine yönelik görüşleri yer almaktadır.

Şekil 3. Öğretmen Adaylarının Öğretmenin Tutum ve Değerlerine Yönelik Görüşleri

Şekil 3'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının öğretmenin tutum ve değerlerine yönelik görüşleri, milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği ve kişisel ve mesleki gelişim alt temaları üzerinden değerlendirilmiştir. Öğretmenin tutum ve değerlerine ilişkin görüşlerini milli, manevi ve evrensel değerler üzerinden açıklayan öğretmen adayları; öğretmenin hoşgörülü, sabırlı, özgüvenli, adil olması, öğrencilerinin milli, manevi ve evrensel değerleri öğrenebileceği ortamlar oluşturması, bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı olması, sorumluluk bilincinin yüksek olması, önyargılı olmaması, merhametli olması, toplumun değerlerine önem vermesi, mütevazı olması ve duyarlı olması olarak ifade etmişlerdir. ÖA5K öğretmenin tutum ve değerlerini şu ifadelerle açıklamıştır: *"...Günümüzde değişen eğitim sistemleri, öğretim programları, ders kitapları, eğitimde kullanılan teknolojik imkanlar ne olursa olsun değişmeyen tek şey harika bir öğretmenin varlığıdır.... Bana göre insanların kişilik yapıları yaptıkları mesleklerle uyumlu olmalıdır. ..Saygı, sevgi, merhamet, duygudaşlık, sorumluluk bilinci ve dürüstlük belki de bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli özelliklerdir...."*. Öğretmenin sahip

olması gereken milli, manevi ve evrensel değerler konusunda bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

ÖA6E *"...Vicdan sahibi olmalı. Her söylemi ve davranışı vicdan muhakemesinden geçmeli. Anlayışlı olmalı. Öğrencinin bir eksiği veya sorumluluğunu yerine getirmemiş olmasının arkasında yatan sebepleri sorgulayıp ona göre kararlar vermeli. Geçerli veya geçersiz sebepler sunulduğunda öğrenciye yeni şanslar tanımalı...."*

ÖA9K *"...Öğrenciler öğretmenlerin bilgi aktarım tarzlarının yanında kişisel özelliklerinden de etkilenmektedirler. Bundan dolayı bana göre bir öğretmen toplumun değer ve yargılarını yansıtabilecek kültürlü bir birey olmalıdır.... Öğrencilerinin çekinmeden, kolayca iletişim sağlayabilmeleri için naif, hoşgörülü, sabırlı, anlayışlı ve sevecen olmalıdır. Öğrencilerine karşı adaletli olup aralarında ayrım yapmadan, hepsinin ayrı ayrı özgün bireyler olduğunu hissettirmeli, her birini teker teker desteklemeli ve cesaretlendirmelidir...."*

ÖA20K *"...Bir öğretmen anlayışlı, sevecen olmalıdır.... Öğrencilerin hem akademik hem de duygusal gelişimlerinde en büyük örnek olarak öğretmenleri gösterilebilir. İlkokul öğretmenim hayatımdaki en büyük örnektir. Öğrencileriyle arasındaki bağ o kadar muhteşem ki ben kendisinden mezun olalı 13 yıl oldu, hâlâ daha sevecenliğiyle, anlayışıyla bir öğretmen değil de sanki bir anne gibiydi benim için. Yani bence bir öğretmen için bunu demek, dedirttirmek muhteşem bir* şey...."

Öğretmenin tutum ve değerlerine ilişkin görüşlerini öğrenciye yaklaşım üzerinden açıklayan öğretmen adayları; öğretmenin öğrencilerinin kişisel gelişimine yardımcı olması/rehberlik yapabilmesi, öğrencilerine saygı duyması, öğrencileri arasında ayrımcılık yapmaması, öğrencilerine rol model olması, öğrencilerine dersi/okulu sevdirmesi, öğrenci psikolojisi hakkında bilgi sahibi olması, öğrencilerini sevmesi, güler yüzlü olması, öğrencilerinin sorunlarına duyarsız kalmaması, öğrencilerine zorluklardan pes etmemeleri gerektiğini öğretmesi, öğrencilerine karşı sinirli tutum ve davranışlarda bulunmaması, şiddet uygulamaması, okul idaresi ve aile ile iletişim ve işbirliği içinde olması, öğrencilerine karşı özverili olması, esprili olması, sürekli şikâyet etmemesi, ders dışı etkinlikler düzenlemesi, öğrencilerini ekonomik olarak zorlamaması ve öğrenciye kendini sevdirmesi olarak ifade etmişlerdir. ÖA5K öğretmenin öğrencilere rehberlik yapmasının önemini kendi öğrencilik hayatından bir örnekle şu şekilde açıklamıştır: *"...Lisede çok iyi bir edebiyat öğretmenim vardı. Onun dersi hemen gelsin isterdim. Ders anlatırken kendinden geçerdi, bizi anlattığı konunun içine götürürdü. Bizleri sürekli motive edici konuşmalar yapardı.*

Anlamadığımızı söylersek sıkılmadan, bıkmadan anlatırdı. Ne zaman kendimizi bıraksak ve başaramayacağımızı düşünsek bizleri hemen toplardı. Özgüvenli, başarılı, enerjisi yüksek ve yanlış yapmaktan korkmayan bir öğretmendi. Bizlere de bu doğrultuda önerilerde bulunurdu….". ÖA26K öğretmenin öğrencilere yaklaşımına, kendi eğitim hayatından şu şekilde olumsuz bir örnek vermiştir: *"… İlkokul öğretmenim derslerde gördüğümüz çoğu olumsuz öğretmen davranışını bizlere sergilemekteydi. Resim, müzik dersi gibi derslerin işlenmesine izin vermezdi. Onun yerine matematik gibi dersleri teneffüsler de dahil olmak üzere işlerdi. Çok fazla ödev verir, yapamayanlara sözlü veya fiziksel şiddet uygulardı. Ödevimi yetiştiremediğim için ağladığım zamanları hatırlıyorum. Çünkü verdiği fazla ödevi bitiremezsem şiddet göreceğimi düşünürdüm. Bizleri manipüle ederek "Burada olanlar burada kalacak, ailenize anlatmak yok!" derdi. Ben de aileme durumu öğretmenimiz emekli olduktan sonra ve ortaokulu bitirip, okuldan tamamen mezun olduktan sonra anlatabildim…."*. ÖA18K öğretmenin öğrenciye yaklaşımı konusunda kendi eğitim hayatına ait tespitini şu şekilde ifade etmiştir: *"….Ortaokulda bir öğretmenim vardı, derste sürekli bağırır, bizi korkuturdu. Sinirle çoğu zaman şiddete başvurduğu bile olmuştu. O öğretmenin dersinin gelmesini istemezdik…. Lisede bir öğretmenim vardı. Daima bizimle konuşur, sohbet eder, güler yüz gösterirdi. Onun derslerinde ben ve sınıftaki diğer arkadaşlarım çok başarılı olurduk. Derse katılım sağlar, asla sıkılıp* şikayet *etmezdik. Bu yüzden bir öğretmenin öğrenciye yaklaşımı çok önemlidir…"*. ÖA40K Öğretmenlik Uygulaması dersi staj okulundaki öğrencilere ait bir tespitini şu şekilde ifade etmiştir: *"…Stajyer öğretmen olduğum bir dönemlik okul tecrübemde beni çok seven sınıfların beni sevme sebeplerini sorduğumda derslerin çok eğlenceli geçtiğini ve çok içten, sevecen yaklaştığımı söylediler. Öğrencinin derse ilgisi tamamen dersin zorluğundan değil* öğretmenin tutumundandır.". ÖA36E şu şekilde bir öneride bulunmuştur: *"…Öğrenciler yaşları gereği hata yapmaya müsaitler. Öğretmenlerimiz kızıp ceza vermek yerine onlarla konuşup öğrencilerin davranışlarını düzeltme yönünde adım atabilirler. Öğrencilik dönemimde en ufak yanlış davranışta öğrencisini azarlayan ve onu arkadaşlarının yanında küçük düşüren öğretmenler vardı. Bu tarz davranışlar öğrencilerin hem dersten hem de öğretmeninden soğumasına neden olmaktaydı…."*

Öğretmenin tutum ve değerlerine ilişkin görüşlerini iletişim ve işbirliği üzerinden açıklayan öğretmen adayları; öğretmenin iletişim becerisine sahip olması, diksiyonunun düzgün olması, empati becerisine sahip olması, ses tonunu ayarlaması, hitabet yeteneğinin olması, özel problemlerini sınıfa yansıtmaması,

öğrencileriyle arasındaki mesafeyi koruması, öğrencileriyle göz teması kurması ve liderlik vasıfları taşıması olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenin sahip olması gereken iletişim becerisinin önemi konusunda bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

ÖA7K *"Öncelikle iyi iletişim becerisine sahip olması gerekir. Hem sınıf içinde hem sınıf dışında öğrencilerle doğru iletişim kurması önem teşkil eder. Aynı zamanda öğretmenin hitabet yeteneği olması lazımdır. Her ne kadar bilgili olsa da bu bilgileri öğrencilere doğru ifade edebilmelidir. Kullandığı kelimelerin açık ve anlaşılır olmasının yanında hitap ettiği sınıf düzeyine göre kelimeler seçmelidir…."*

ÖA13K *"…Liderlik oldukça önemli bir konudur. Aslında her bir öğretmen sınıf yönetimini sağlayabilmek için yeterli liderlik özelliklerine sahip olmalıdır. Bir öğretmenin pasif olması, liderlik özelliğinin gelişmemiş olması demek sınıf yönetimini de sağlayamayacağı anlamına gelir. Tam da bununla ilgili bir örnek verecek olursam ortaokulda sosyal bilgiler öğretmenimizin sınıfta ses tonunu yeterli şekilde ayarlayamaması nedeniyle sesini duyamazdık. Sınıfımızın sürekli gürültü halinde olması ve bu nedenle ders dinleyecek olanların dahi dersi dinleyememesi gibi durumlar öğretmenimizin yeterli liderliği kuramayıp sınıf yönetimini sağlayamamasından kaynaklanmaktaydı…."*

ÖA27E *"…Öğretmen diksiyon ve hitabet konusunda kendini geliştirmiş olmalıdır. Bence bir öğretmen en başta etkili ve güzel konuşabilmelidir. Öğretmen sınıf ve sınıf dışında ayrım gözetmeden, kolay anlaşılır, sade ve yalın bir dil kullanmalıdır.* Öğretmenin kelime dağarcığı geniş olmalı, aynı cümleyi, aynı kelimeyi tekrarlamamalıdır. Lisedeki tarih öğretmenimiz sürekli 'yakarın seni' derdi ve biz sınıfça acaba bu ders kaç kere diyecek diye iddiaya girer dolayısıyla derse odaklanamazdık…"

ÖA42E *"…Öğretmenin en etkin aracı dildir. Öğretmen sınıf içinde ve dışında kolay, anlaşılır ve sade bir dil kullanmalıdır. Günlük konuşma dilinin etkilerinden ve sözcükleri yanlış telaffuz etmekten kaçınmalıdır. Sınıfta uzun cümleler kurmamalı, dersle alakası olmayan konuşmalar yapmamalıdır. Bu tarz konuşmalar öğrencilerin derse olan ilgilerini azaltabilir. Ayrıca öğretmen ses tonuna dikkat etmeli, sürekli aynı ses tonunda ders anlatmamalıdır…."*

Öğretmenin tutum ve değerlerine ilişkin görüşlerini kişisel ve mesleki gelişim üzerinden açıklayan öğretmen adayları; öğretmenin mesleğini severek yapması, yaşadığı döneme ayak uydurması, dış görünüşüne önem vermesi, yeniliklere açık olması, hizmet içi eğitim/toplantı/seminerlere katılması, genel kültür bilgisinin zengin olması, saygın bir kişiliğe sahip olması, öz değerlendirme

yapabilmesi, eleştirilere açık olması ve alanında yüksek lisans/doktora yapması olarak ifade etmişlerdir. ÖA33K *"Bence bir öğretmen önce öğrencileri sevmelidir. Karşısındakinin bir çocuk olduğunu unutmamalıdır. Ortaokuldayken bir öğretmenim vardı,* sınıfa girer girmez bu mesleği sevmediğini, para kazanmak için yaptığını dile getirdi. Hepimize de iğrenerek bakardı v*e dersini anlatıp çıkar giderdi. Kimse o öğretmenden verim alamaz ve onu sevmezdi…."* ve ÖA34K *"..Bir öğretmende öncelikle olması gereken şey mesleğini severek yapmasıdır. Çünkü en güzel öğretmenlikler ya da en unutamadığımız öğretmenler mesleğini severek yapan öğretmenlerdir..."* ifadeleriyle öğretmenin mesleğini severek yapması gerekliliğini vurgulamışlardır. ÖA43K *"...Çevredeki değişmelerden en fazla ve çabuk etkilenecek kurum hiç kuşkusuz okuldur. Öğretmen meydana gelen bu değişikliklere karşı hiçbir zaman arkasını dönemez, kayıtsız kalamaz. Örneğin, okul ortamını da çok yakından etkileyen teknolojik gelişmeler konusunda öğretmen kendisini mutlaka yenilemeli, kurslara gitmeli ve bir öğretici olarak öğrencilerinden bilgi bakımından daima önde olmalıdır. Bunun için de öğretmen okumalı, kurslara gitmeli, bu konularda düzenlenecek konferanslara katılmalı, kitap, dergi, vb. kaynakları takip etmeli, bilmediği konuları sormalı ve araştırıcı olmalıdır…."* ve ÖA44E *"...Öğretmen çağın değiştiğini, toplumların değiştiğini, ihtiyaçların farklılaştığını unutmayarak değişime karşı direnç göstermek yerine kendini canlı, dinamik yapıda tutarak sürekli yenilemeli, alanındaki gelişmeleri dikkatle izlemelidir. Örneğin stajda gözlemlediğim kadarıyla çoğu öğretmen bu konuda yetersiz kalmaktadır. Akıllı tahta kullanımı, bilgisayar kullanımı ve teknolojik aletlerin etkili bir şekilde kullanımı günümüzde öğretim ortamlarında oldukça önemlidir. Okul ve öğrenme ortamını çok yakından etkileyen bilgisayara karşı öğretmen kendisini mutlaka yenilemeli, kurslara katılmalı ve bir öğretici olarak çağın gerektirdiği becerilere sahip olmalı kendisini geliştirmelidir…."* ifadeleriyle öğretmenlerin kendilerini zamanın şartlarına göre geliştirmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin dış görünüşüne önem vermesi gerektiğini ÖA20K *"...Bir öğretmen dış görünüş yani kıyafetiyle bile dikkat çekmelidir. Sınıfa soluk renklerle giderse sınıfın ruh halini de düşürebilir ya da sınıfa renkli kıyafetlerle giderse tam tersi olarak sınıfın ruh halini canlandırdığını da görebiliriz…."* ve ÖA37K *"...Bence işini seven, okuluna hevesle giden bir öğretmen kişisel bakımına ve giyinişine çok dikkat eder, bu da onun işine ve öğrencilerine olan saygısını gösterir. Lise yıllarımda tarih dersime giren bir öğretmenim vardı. Çok donanımlı, bilgili ve babacan bir insandı.* İ*leri yaşlarda olmasına rağmen evrak çantası olmadan, kravatsız gömleksiz derse gelmezdi. Onu her zaman kendime idol edindim. Stajım boyunca ders araç ve gereçlerimi*

evrak çantası edinip onda taşıdım. Staja gideceğim gün sabah erkenden uyanıp en iyi kıyafetlerimle okula gittim….” cümleleriyle ifade etmişlerdir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmen yeterliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının bakış açısından; öğretmenin mesleki bilgisi, öğretmenin mesleki becerisi ve öğretmenin değer ve tutumlarına yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Öğretmen adayları öğretmen yeterliklerine yönelik görüşlerini açıklarken kendi eğitim hayatlarındaki öğretmen davranışlarını ya da Öğretmenlik Uygulaması staj okullarındaki rehber öğretmenlerinin davranışlarını öğretmen yeterlikleri açısından olumlu ve olumsuz örnekler olarak değerlendirmişlerdir.

Öğretmen yeterliklerine yönelik görüşlerini öğretmenin mesleki bilgisi üzerinden açıklayan öğretmen adayları; öğretmenin alanında yeterli bilgiye sahip olması, bilgilerini güncellemesi ve branşının öğretimi konusunda bilgi ve beceri sahibi olmasını vurgulamışlardır. Öğretmenin öğrencilerine bir konuyu anlatabilmesi için öncelikle kendisinin o konuya hâkim olması gerekmektedir (Erden, 2005). Öğretmen yeterlikleriyle ilgili çalışmalar, öğretmenlerin alan bilgisinin yeterli olması gerektiğini ifade etmektedir (Demirel, 1999; Erden, 2005; Adler, 2008). Kıncal’a (2006) göre alana ilişkin temel bilgilere sahip olma, alanında sahip olduğu bilgi seviyesini daha üst seviyelere çıkartma, öğretim programı hakkında bilgi sahibi olma öğretmenin alan bilgisine sahip olduğu anlamına gelmektedir. Eğitim Fakültelerinin lisans programlarındaki dersler; alan bilgisine yönelik genel kültür dersleri ve alan eğitimine yönelik teorik ve uygulamalı eğitim derslerinden oluşmaktadır (YÖK, 2018). Öğretmenlik meslek bilgisi, öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında aldıkları derslerle sınırlı olmayıp yaşam boyu devam eden süreçtir (Üzümcü, 2020).

Öğretmen yeterliklerine yönelik görüşlerini öğretmenin mesleki becerisi üzerinden açıklayan öğretmen adayları; öğretmenin öğrencilerin anlayacağı şekilde ders anlatması, sınıf yönetimi becerisine sahip olması, öğrencilerini tanıması, eğitim öğretim sürecini planlayabilmesi, materyal kullanması, öğrencinin başarı durumunu önemsemesi, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması, öğrencilerin aktif katılım sağlayabileceği etkinlikler tasarlaması, öğrenme ortamlarını öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak tasarlaması, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanmasını vurgulamışlardır. Aydın, Şahin ve Topal’a (2008) göre öğretmenlik davranışı

öğretmenlik meslek bilgisi ile kazanılmaktadır. Marson'a (1990) göre nitelikli bir öğretmen; empatik yaklaşımlı, duyarlı, dinleme becerisi ve danışmanlık becerilerine sahip olma, ekip çalışması sergileyebilme gibi özelliklere sahip olmalıdır. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gereği olan öğrenme öğretme sürecini planlama, uygun yöntem ve teknikler ile öğretim materyallerini kullanma, sınıf yönetimi ve iletişim becerilerine sahip olma gibi teknik bilgi ve becerileri öğrenmesi öğretmenlik meslek bilgisi alanında iyi yetişmesiyle mümkündür (Kuran ve Aktaş, 2010). Bir öğretmenin alanıyla ilgili literatürü takip etme, konferans, seminer, sempozyum ve hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma, eğitim öğretim mevzuatındaki yeni gelişmeler hakkında bilgi sahibi olma, mesleki kuruluşlarla mesleki gelişmelerle ilgili iş birliği yapma, sosyal ve kültürel etkinliklere katılma ve organize etme, meslektaşları ve öğrencilerinden kendisiyle ilgili geri bildirim alarak kendini geliştirme gibi yeterliklere sahip olması iyi yetiştiğini göstermektedir (Çalışkan, 2005).

Öğretmen yeterliklerine yönelik görüşlerini öğretmenin tutum ve değerleri üzerinden açıklayan öğretmen adayları; hoşgörülü olması, öğrenciye rehberlik yapabilmesi, öğrencilerine saygı duyması, iletişim becerisine sahip olması, öğrencileri arasında ayrım yapmaması, öğrencilerine rol model olması, mesleğini severek yapması, sabırlı olması, öğrencilerine dersi/okulu sevdirmesi, öğrencileri sevmesi, öğrenci psikolojisi konusunda bilgi sahibi olması, diksiyonunun düzgün olması, güler yüzlü olması, empati becerisine sahip olması, öğrencilerinin sorunlarına duyarsız kalmaması, öğrencilerine zorluklarda pes etmemeleri gerektiğini öğretmesi ve öğrencilerine karşı sinirli tutum ve davranışlarda bulunmamasını vurgulamışlardır. Öğretmenler, eğitim öğretim sürecine dahil olmuş kişilerin hayatında kimi zaman olumlu bir figür olarak hatırlanırken kimi zaman da olumsuz örnekler olarak yer alabilmektedir (Atabek Yiğit ve Balkan Kıyıcı, 2019). Bu sebeple öğretmenlerin kişisel özelliklerinin oldukça önemli olduğu görülmektedir (Kara, 2020). Komarraju (2013) öğretmenlerin kişisel özelliği olarak; şefkatli, sempatik bilgili, kendinden emin ve cesaretlendirici olması gerektiğini, Arnon ve Reichel (2007) ideal öğretmenin sahip olması gereken iki büyük özellik olarak kişisel ve özellikler ve konu öğretimi bilgisi olduğunu ifade etmişlerdir. Kelchtermans (1993), öğretmenlerin kişisel değerleri ile mesleki değerleri arasında yakın bir ilişki olduğunu vurgulamıştır. Eğer öğretmenlerin kişisel değerleri mesleki değerleri ile özdeşim içindeyse, bu öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının da yüksek olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmaları öğretmenlik mesleğine olumlu tutumda bulunmalarıyla ilgilidir (İkbal Yıldız,

Şahin ve Çelik, 2020; Ayık ve Ataş, 2014; Açışlı ve Kolomuç, 2012). Kobalia ve Garakanidze'ye (2010) göre bir öğretmen değerli yetkinlikler geliştirmeli ve birikimlerinin öğretmen yeterliğini belirlediğini bilmelidir. Karabulutlu ve Pulur'a (2017) göre öğretmenler kendi nitelik ve yeterliklerinin farkında olmalı ve bu nitelik ve yeterliklerini geliştirme çabası içinde olmalıdır. Uştu, Taş ve Sever (2016) öğretmenlerin kendilerini yeterli görmeleri ve mesleki gelişimi gereksiz bulmalarının mesleki gelişimleri üzerinde olumsuz etkisi olduğunu ifade etmiş, Can (2019) öğretmenleri mesleki gelişime teşvik edecek uygulamaların yürürlüğe konmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda şu önerilerde bulunulabilir;

- Bu araştırmanın nitel yapıda olması nedeniyle daha büyük örneklemlerle nicel verilerle desteklenen karma yöntem çalışmaları yapılabilir.
- Bu araştırma öğretmen adayı görüşlerine dayalı olarak tasarlanmıştır, öğretmen, öğrenci ya da veli görüşleri temel alınarak benzer çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen adaylarının mesleğin gerektirdiği yeterlikler hakkında hizmet öncesinde bilgi sahibi olması ve değerlendirme yapabilmeleri için eğitimleri süresinde önceki öğretmen yetiştirme lisans programlarında bulunan Okul Deneyimi dersinin içeriği ve sınıf kapsamı değiştirilerek yeniden uygulamaya konulabilir.

Kaynakça

Açışlı, S. ve Kolomuç, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 266-271.

Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. (Eds. L. Levstik, & C. Tyson), in *Handbook of research in social studies education*, Taylor and Francis.

Aktemur Gürler, S. ve Tekmen, B. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algıları üzerine bir inceleme. *Başkent University Journal of Education, 7*(1), 158-168.

Alpaydın, Y., Kocabaş, C., Dervişoğulları, M ve Çakır, G. S. (2019). Öğretmenlik eğitiminde kazandırılan yeterliklerin öğretmenlik mesleği ile uyumu: Öğretmen görüşlerine dayalı bir karma araştırma. *Marmara* Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, *49*, 17-49, https://doi.org/10.15285/maruaebd.525252

Arnon, S. & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *13*(5), 441-464. https://doi.org/10.1080/13540600701561653

Atabek Yiğit, E. & Balkan Kıyıcı, F. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen algısı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 20-39. https://doi.org/10.21666/muefd.460666

Aydın, E. (2019). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlik düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 411-425. https://doi.org/10.31680/gaunjss.623361

Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye'de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergis*i, *2,* 119-142.

Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 25-43.

Berg, B. L. & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. b.). (Çev. H. Aydın, Dü. Z. E. Özcan) Eğitim Yayınevi.

Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Millî Eğitim, 204,* 114-134.

Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(4), 1618-1650. https://doi.org/10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m

Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz.* (Çev. Ed. A. Aypay). Anı Yayıncılık.

Çalışkan, N. (2005). *Öğretmenlerin özellikleri ve yeterlikleri*. (Edt. K. Keskinkılıç), Öğretmenlik mesleğine giriş. Pegem A Yayıncılık.

Çelik, Ö, Yorulmaz, A. ve Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*, 203-215. https://doi.org/10.17494/ogusbd.548342

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı.* Pegem A Yayıncılık.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Epsilon Yayıncılık.

Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 39-55.

Gläser-Zikuda, M. & Fuß, S. (2008). Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research*, *47*(2), 136-147. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.013

İkbal Yıldız, N., Şahin, H. ve Çelik, F. (2020). Investigation of pre-service social studies teachers' self-efficacy perception of and attitudes towards the profession of teaching. *Journal of Curriculum and Teaching, 9*(2), 47-61, https://doi.org/10.5430/jct.v9n2p47

Joseph, B. (2013). *Teacher effectiveness and professional competency among higher secondary school teachers in Kottayam district*. (PhD Dissertation), Andhra University.

Kara, M. (2020). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmen ve ideal öğretmen algıları: bir metafor çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 11*(21), 111-132.

Karabulutlu, Z. ve Pulur, A. (2017). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterliği ve eğitimlerinin özel alan yeterliklerine etkisinin incelenmesi. *Spormetre*, *15*(3), 171-178. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000322

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 72-78.

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teacher and Teacher Education*, *9* (5-6), 443-456.

Kıncal, R. Y. (2006). *Eğitim bilimine giriş.* Nobel Yayın Dağıtım.

Kobalia, K. & Garakanidze, E. (2010). The professional competencies of the 21st century school teacher. *Problems of Education in the 21st Century,* (20), 104-108.

Komarraju, M. (2013). Ideal teacher behaviors: Student motivation and self-efficacy predict preferences.*Teaching of Phychology*, *40*(2), 104-110. https://doi.org/10.1177/0098628312475029

Kök M., Çiftçi M. ve Ayık A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin bir inceleme (Okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*(1), 169-183.

Kulshrestha, A. K. & Pandey, K. (2013). Teachers training and professional competencies. *Voice of Research*, *1*(4), 29-33.

Kuran, K. ve Aktaş, İ. (2010). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adayları görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II* (16–18 Mayıs 2010), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Marson, S. (1990). Creating a climate for learning. *Nursing Times. 86*(17), 53-55.

Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı: Etkileşimli bir yaklaşım*. (Çev. Ed. M. Çevikbaş). Nobel Akademik Yayıncılık.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan), Nobel Akademik Yayıncılık.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi.* (Çev. Ed. S.A. Altun ve A. Ersoy). Pegem Akademi Yayıncılık.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2005). *Attracting, developing and retaining effective teachers.* OECD publications.

Prasertcharoensuk, T., Somprach, K. ve Ngang, T. K. (2015). Influence of teacher competency factors and students' life skills on learning achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 186*, 566-572. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.021

Salema, M. H. (2005). Teacher and trainer training in education for democratic citizenship. Competencies, methods and processes. *JSSE-Journal of Social Science Education*, *4*(3), 39-49. https://doi.org/10.4119/jsse-326

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Seferoğlu, S. S. (2005). A study on teaching competencies of teacher candidates. Proceedings of International Conference on Education (ICE 2005), 709-716. National University of Singapore, Singapore.

Strauss, R. P. & Sawyer, E. A. (1986). Some new evidence on teacher and student competencies. *Economics of Education Review*, *5*(1), 41-48.

Traianou, A. (2006). Teachers' adequacy of subject knowledge in primary science: Assessing constructivist approaches from a socio-cultural perspective. *International Journal of Science Education, 28*(8), 827-842. https://doi.org/10.1080/09500690500404409

Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). Öğretmen yeterlikleri. Türk Eğitim Derneği.

Uştu, H., Mentiş Taş, A. ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 15-23.

Üzümcü, M. (2020). Öğretmenlik mesleki yeterlilikleri bağlamında öğretmenlik. (Edt. A. Güneş), *Geçmişten Geleceğe Öğretmen ve Öğretmenlik* içinde (ss. 197-230). Otto Yayınları.

Varvel, V. E. (2007). Master online teacher competencies. *Online Journal of Distance Learning Administration*, *10*(1), 1-36.

Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88. https://doi.org/10.1080/00220270120625

Westergård, E. (2013). Teacher Competencies and Parental Cooperation. *International Journal about parents in Education*, *7*(2), 91-99.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM XII

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK KÜLTÜRÜ BİLGİ DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Evaluation of Music Culture Knowledge Levels of Secondary School Students

Alper Semih SARI[1] & İzzet YÜCETOKER[2]

[1](Bilim Uzmanı, Öğretmen), Milli Eğitim Bakanlığı
alpersemihsari@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5136-8986

[2](Doç. Dr.), Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
izzet.yucetoker@marmara.edu.tr
ORCID: 0000-0002-9911-749X

1. Giriş

Genel müzik eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan ilköğretim, ortaöğretim ve diğer özel okullarda okutulmaktadır. Bakanlık tarafından belirlenen öğretim programları çerçevesinde haftalık belli bir saat aralığını kapsayan ve bu okullarda öğrenim gören tüm öğrencilere verilen müzik eğitimidir (Türkmen, 2019, s.11). Her seviyede, tüm insanların aldığı eğitimi kapsayan okul, bölüm, kol, dal ve program ayrımı gözetmeden genel eğitimin temel bileşenlerinden, müzik dışı mesleki ve teknik eğitimi ise tamamlayan ve zenginleştiren öğelerden birisidir (Say, 2011, s.116). Genel eğitimin temelini alan ve dal fark etmeksizin öğrenci, öğretmen ve öğretim programı oluşturmaktadır. Bilim teknolojinin hızla değişimiyle birlikte öğretim programları da çağın gerisinde kalmakta ve öğretim programlarına gereken güncelleme çalışmaları yapılmaktadır. Yapılan güncelleme çalışmaları

neticesinde öğretim programları, günümüz teknolojik gelişmelerine uyum sağlayabilmekte ve öğrencilere hitap edebilecek bir içerikle donatılmaktadır (Bakar, Keleş ve Koçakoğlu, 2009, s. 41).

2018 yılında yürürlüğe alınan "2018 İlkokul ve Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programı" da 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programı öğrenme yaklaşımları çerçevesinde oluşturularak günümüz çocuklarına hitap edebilecek bir anlayışla güncellenmeye çalışılmıştır (Güven ve Çelenk, 2020, s.89). Güncel program dinleme-söyleme, müziksel algı ve bilgilenme, müziksel yaratıcılık ve müzik kültürü başlıkları altında dört adet öğrenme alanı içermektedir.

Araştırmanın konusunu oluşturan müzik kültürünü kısaca, insanlığın yaşamı boyunca meydana getirdiği, maddi ve manevi olgular ekseninde şekillendirdiği, çeşitlendirdiği ve günümüz toplumuna aktardığı müziksel ürünlerin tamamı olarak tanımlayabiliriz. Müzik kültürü bizlere müziğe dair aktarımların haricinde toplumların yaşam şekillerini, alışkanlıklarını, geleneklerini, dillerini, giyimlerini ve kimliklerine dair tamamlayıcı bilgileri de vermektedir. Bu yüzden yalnızca küçük bir melodi bile bizlere bir toplumu, bir ulusu çağrıştırabilecek güce sahiptir. Örneğin gayda çalgısı ile çalınan bir melodi, ulusun kendi folklorik kıyafeti içerisindeki İskoç müziği topluluğuna, dolayısıyla İskoç müzik kültürüne çağrışımda bulunacaktır. Benzer örnekler ulusal ve uluslararası alanda çoğaltılabilir. Ülkemizde yetişmiş bir birey, kemençe sesini duyduğunda Karadeniz bölgesine, zeybek müziği duyduğunda ise Ege bölgesine ait bir melodiyi kolaylıkla ayırt edebilir. Müziğe ilgi duyan ve müzik kültürü anlamında kendini geliştirmiş bireyler de farklı uluslara ait geleneksel çalgıları tanıyabilir. Örneğin Tar ile çalınan bir ezginin Azerbaycan'a, Dombra ya da Kopuz ile çalınan bir ezginin Türk Cumhuriyetlerine, Pipa veya Erhu ile çalınan bir pentatonik ezginin Çin ya da Japonya'ya, Sitarla çalınan bir ezginin ise Hindistan'a ait bir müzik ezgisi olduğunu bilebilir ve bu kültürler hakkında yorumlarda bulunabilirler (Nacakcı ve Canbay, 2021, s.28).

Tüm bu bilgiler ışığında müzik kültürünü aşağıdaki temel kavramlar içerisinde tanımlayabilmek mümkündür.

1. Müzik kültürü, toplumların kendi kimliklerini oluşturmasında en önemli unsurlardan birisidir.
2. Müzik kültürü, toplum veya toplumların ortak miraslarıdır.
3. Müzik kültürü, bir seri sosyal süreçlerin birleşimidir.

4. Müzik kültürü, toplumların kültürel genlerinin sonraki nesillere aktarılmasıdır.

5. Müzik kültürü disiplinler arası birden fazla bilim dalının ortaya koyduğu ürün ve elde edilen sonuçların bileşkesi niteliğindedir.

6. Müzik kültürü, müziğin gerçekliğini, varlığını açıklayan kendine özgü bir oluşumdur (Nacakcı ve Canbay, 2021, s.28).

Müzik kültürünün toplumun sahip olduğu kültürel birikim hakkında bilgi verme ve toplumun ortak mirasını gelecek nesillere aktarma rolü vardır. Ayrıca farklı kültürlerin tanınmasında, bu farklılıkların evrensel zenginlik olarak kabul edilmesinde ve dünya ile bütünleşebilmemizde kolaylaştırıcı tarafı da bulunmaktadır. Bu bağlamı destekler nitelikte 2018 İlkokul ve Ortaokul Müzik Dersi Öğretim programında "Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası müzik türlerini tanıyarak farklı kültürlere ait ögeleri zenginlik olarak algılamasını sağlamak", "Millî birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamak", "Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramak" şeklinde müzik dersi özel amaçları bulunmaktadır. 2018 İlkokul ve Ortaokul Müzik Dersi Öğretim programı bu özel amaçları da içerisine alan, müzik kültürü öğrenme alanına yönelik kazandırılması gereken kazanımları farklı sınıf düzeylerinde sunmuştur.

Tablo 1. Müzik kültürü öğrenme alanına ait
sınıf düzeylerine göre kategorize edilmiş kazanım tablosu

5. Sınıf	
Kazanım kodu	**Kazanım**
Mü.5.D.1.	İstiklâl Marşı'nın tarihsel sürecini millî ve manevi değerlerle ilişkilendirir.
Mü.5.D.2.	Bireysel müzik arşivini oluşturur.
Mü.5.D.3.	Farklı türdeki müzikleri dinleyerek beğeni ve müzik kültürünü geliştirir.
Mü.5.D.4.	Atatürk'ün müziğe verdiği önemi araştırır.
6. Sınıf	
Mü.6.D.1.	Yurdumuza ait başlıca müzik türlerini ayırt eder.
Mü.6.D.2	Atatürk'ün müzikle ilgili temel görüşlerini anlar.
Mü.6.D.3.	Yurdumuza ait müzik türlerinin kültürümüzün bir değeri ve zenginliği olduğunu fark eder.
Mü.6.D.4.	Türk müziği kültürünü tanır.
Mü.6.D.5.	Dinlediği çeşitli türdeki müziklerden hem bireysel hem de ortak sınıf arşivini geliştirir.
Mü.6.D.6.	Atatürk'ün sevdiği türkü ve şarkıları tanır.
7. Sınıf	
Mü.7.D.1.	Atatürk'ün müziğin geliştirilmesine verdiği önemi açıklar.
Mü.7.D.2.	Dünya müziklerini tanır.
Mü.7.D.3	Dinlediği çeşitli türlerdeki müziklerden hem bireysel hem de ortak sınıf arşivini geliştirir.
Mü.7.D.4.	Dinlediği uluslararası müzikleri türlerine göre ayırt eder.
Mü.7.D.5.	Türkülerin yaşanmış öykülerini araştırır.
Mü.7.D.6.	Türk müziği kültürünü tanır.
8. Sınıf	
Mü.8.D.1.	Türk müziği biçimlerini tanır.
Mü.8.D.2.	Dinlediği farklı türlerdeki müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini açıklar.
Mü.8.D.3.	Müziğin diğer sanatlarla ilişkisini kavrar.
Mü.8.D.4.	Türkülerin yaşanmış öykülerini araştırır.
Mü.8.D.5.	Dinlediği farklı türlerdeki müziklerden hem bireysel hem de ortak sınıf arşivini geliştirir.
Mü.8.D.6.	Atatürk'ün güzel sanatlar içinde müziğe verdiği yeri ve önemi kavrar.
Mü.8.D.7.	Müziğin terapi yöntemi olarak da kullanıldığını bilir.
Mü.8.D.8.	Sanat, sanatçı ve sanat eseri kavramlarını açıklar.
Mü.8.D.9.	Müzik alanına ait ana ve yan meslekleri tanır.

Tablo 1'de görüldüğü üzere 2018 ilköğretim müzik dersi öğretim programında, ortaokul kademesi için müzik kültürü öğrenme alanı kapsamında

toplam 25 kazanım mevcuttur. Bu kazanımların 4 tanesi 5. sınıfa, 6 tanesi 6. sınıfa, 6 tanesi 7. sınıfa ve 9 tanesi 8. sınıfa aittir.

Öğrencilerden her sınıf seviyesinde ilgili kazanımı elde etmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin müzik kültürü bilgi düzeylerinin ölçülebilmesi için bir bilgi testinin geliştirilmesi bu nedenle önemlidir. Araştırmanın amacı, seçilen bu kazanımlara yönelik öğrencilerin müzik dersinde işlenen müzik kültürü öğrenme alanındaki bilgilerini sınamak ve bu durumu değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik kültürü öğrenme alanına yönelik bilgi düzeyleri ne durumdadır?

Araştırmada temel problem bağlamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik kültürü öğrenme alanına yönelik bilgi düzeyleri,
  - sınıf düzeyleri ile anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
  - anne ve baba eğitim düzeyi ile anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
  - aile bireylerinde müzik ile ilgili bireyin (amatör/profesyonel müzisyen, müzik sektörü çalışanı) olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
  - müzik aleti (okul çalgıları hariç) çalma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
  - internet, kitap, dergi vb. yoluyla müzik ile ilgili yazılar okuma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
  - müzik dersini sevme durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılında Şanlıurfa-Birecik'te bulunan Zeliha-Mehmet Faiz Sözmen Ortaokulu'nun 6. ve 7. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir çalışma grubunu araştırmasına dahil ederek araştırmaya sürat ve pratiklik kazandırmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.121). Başarı testi Zeliha-Mehmet Faiz Sözmen Ortaokulu'nda öğrenim gören 6. Sınıf öğrencisi 104, 7. Sınıf öğrencisi 102, toplamda ise 206 ortaokul öğrencisine araştırmacılar tarafından uygulanmıştır.

2.1. Bilgi testinin hazırlanması

Araştırma kapsamında hazırlanan bilgi testinin soruları için 2018 ilköğretim müzik öğretim programının ortaokul kademesindeki kazanımları esas alınmıştır. Öncelikle her sınıf düzeyindeki müzik kültürü öğrenme alanı kazanımları araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Bilişsel olarak ifade edilebilecek kazanımlar tespit edilmiş, sonrasında ise farklı sınıf seviyelerinde fakat ortak kapsamda düşünülebilecek kazanımlar seçilmiştir.

Atatürk ile ilgili olanlar 6. sınıf seviyesinde;

- "Atatürk'ün müzikle ilgili temel görüşlerini anlar."
- "Atatürk'ün sevdiği türkü ve şarkıları tanır.",

7. sınıf seviyesinde ise;

- "Atatürk'ün müziğin geliştirilmesine verdiği önemi açıklar."

Türk müziği kültürü ile ilgili olanlar 6. sınıf seviyesinde;

- "Yurdumuza ait başlıca müzik türlerini ayırt eder."
- "Türk müziği kültürünü tanır.",

7. sınıf seviyesinde ise yine;

- "Türk müziği kültürünü tanır." kazanımlarıdır.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen bilgi testinin kapsamını yukarıda ifade edilen 6 adet kazanım oluşturmaktadır. Bu kazanımların seçilme nedeni ortak başlık altında birleşmeleri ve ortaokul düzeyindeki 6. ve 7. sınıfları kapsamalarıdır. Ortak başlıkta birleşen ve iki sınıf seviyesini de kapsayan bu kazanımlar tespit edildikten sonra Milli Eğitim Bakanlığı müzik ders kitapları (Baştürk vd., 2019; Çelik vd., 2019) ve müzik kültürüne dair diğer kaynaklar (Nacakcı ve Canbay, 2021; Küçüköncü, 2021) araştırmacılar tarafından detaylı bir şekilde incelenmiştir. Müzik kültürü başlığı altındaki açıklamalardan yararlanılarak 37 adet soru hazırlanmıştır.

2.2. Bilgi Testinin Güvenirlik Çalışması

Hazırlanan 37 sorunun kapsam geçerliğini sınamak amacıyla ortaokul düzeyinde müzik dersi okutan 11 müzik öğretmeni ve 1 müzik eğitimi uzmanından görüşler alınmıştır. Uzmanlardan, hazırlanan soruları ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgilerini değerlendirebilme yeterliğine ve anlaşılabilirliğine göre incelemeleri istenmiştir. Uzmanlara gönderilen formlarda öğrencilere sunulacak olan soruların aynıları yer almış olup yalnızca seçenekleri değiştirilmiştir. "Gerekli", "Gereksiz" ve "Gerekli ama düzeltilmeli" şeklinde 3'lü likert tipinde hazırlanmış olan form, uzmanlardan alan bilgisi olarak verilen soruların yeterliğini puanlamaları istenmiştir. Bu değerlendirme işleminde kapsam geçerliği formülü kullanılmıştır.

Tablo 2. Kapsam geçerliği tablosu

	Soruya gerekli ve/veya düzeltilmeli diyen uzman sayısı	Madde hakkında görüş bildiren uzman sayısı	Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)		Soruya gerekli ve/veya Düzeltilmeli diyen uzman sayısı	Madde hakkında görüş bildiren uzman sayısı	Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)
M-1	12	12	1	**M-20**	12	12	1
M-2	12	12	1	**M-21**	11	12	0,833
M-3	11	12	0,833	**M-22**	12	12	1
M-4	12	12	1	**M-23**	12	12	1
M-5	10	12	0,666	**M-24**	12	12	1
M-6	12	12	1	**M-25**	12	12	1
M-7	12	12	1	**M-26**	12	12	1
M-8	11	12	0,833	**M-27**	12	12	1
M-9	9	12	0,5*	**M-28**	11	12	0,833
M-10	9	12	0,5*	**M-29**	12	12	1
M-11	12	12	1	**M-30**	11	12	0,833
M-12	12	12	1	**M-31**	10	12	0,666
M-13	12	12	1	**M-32**	12	12	1
M-14	12	12	1	**M-33**	12	12	1
M-15	11	12	0,833	**M-34**	12	12	1
M-16	11	12	0,833	**M-35**	12	12	1
M-17	12	12	1	**M-36**	9	12	0,5*
M-18	12	12	1	**M-37**	11	12	0,833
M-19	11	12	0,833				

Tablo 2'de görüldüğü üzere uzmanlardan gelen geribildirimler sonucunda 9., 10., ve 36. sorular bilgi testinden çıkartılmış ve bilgi testi soru sayısı 34'e düşürülmüştür.

Tablo 3. Güvenirlik çalışması sonucu oluşan müzik kültürü bilgi testi

1.	İstiklal Marşı'mızın bestecisi Osman Zeki Üngör'dür.
2.	Karacaoğlan, Türk musikisinde şiirleri en çok bestelenen ve çoğunlukla ilahi biçiminde günümüze ulaşan, tasavvuf ve halk şairdir.
3.	"Kimseye etmem şikayet", Atatürk'ün sevdiği şarkılar arasında değildir.
4.	İlahi, Geleneksel Türk Sanat Müziği'nde oyun havasına benzer bir çalgı müziği türüdür.
5.	Bağlama, karadeniz kemençesi ve kaval, Geleneksel Türk Halk Müziği çalgılarıdır.
6.	"Hayatta müzik gerekli değildir. Çünkü hayat müziktir." sözü Mustafa Kemal Atatürk'e ait değildir.
7.	Geleneksel Türk Sanat Müziği, yöresel dil ve müzik özelliklerini içerir.
8.	"Vardar ovası" türküsü, Atatürk'ün sevdiği türküler arasında değildir
9.	İstiklal Marşı'mızın şairi Necip Fazıl Kısakürek'tir.
10.	Peşrev genellikle dört hane ve bir teslimden oluşan, fasılların en başında çalınan müzik biçimidir.
11.	Saz semaisi, Geleneksel Türk Halk Müziği türüne aittir.
12.	Geleneksel Türk Halk Müziği kendine has makamsal bir yapıya sahiptir.
13.	Mustafa Kemal Atatürk, ülkemizde klasik batı müziği türünün sevilmesi için çalışmalar yapılmasına önderlik etmiştir.
14.	Yûnus Emre, Türk aşık edebiyatına yepyeni bir söyleyiş biçimi getiren ve birçok şiiri türkü olarak bestelenen saz şairidir.
15.	Abdülkadir Meragi, Türk musikisi teorisine yönelik önemli eserler yazan, İslam dünyasının müzik alanındaki en önemli isimlerindendir.
16.	İlahi, Geleneksel Türk Sanat Müziği türüne aittir.
17.	Mustafa Kemal Atatürk, ülkemizin müzik alanındaki gelişmelerine katkı sağlaması amacıyla Avrupa'dan ünlü müzik araştırmacılarını davet ederek görevlendirmiştir.
18.	"Çanakkale içinde" türküsü, Atatürk'ün sevdiği türküler arasındadır.
19.	"Pencere açıldı bilal oğlan" türküsü, Atatürk'ün sevdiği türküler arasındadır.
20.	Ezan, dini müzik türüne ait bir örnek değildir.
21.	Bando, Osmanlı Devleti'nde ordunun moralini yükseltmek ve savaşa giden askerlerin milli duygularını canlandırmak için kurulan müzik topluluğunun adıdır.

22. Saz semaisi Geleneksel Türk Sanat Müziği'nin sanat değeri yüksek beste türlerindendir.
23. Çok sesli Türk müziği, Türk müziğinin evrensel müzik kurallarıyla işlenerek dünya seviyesine çıkarmanın amaçlandığı müzik türüdür.
24. Türküler yazarı ve bestecisi bilinmeyen, halk ezgileriyle oluşmuştur.
25. İstiklal Marşı'mızın şairi Mehmet Akif Ersoy'dur
26. Ahmet Adnan Saygun, Türk beşleri olarak bilinen besteciler arasında değildir
27. Mustafa Kemal Atatürk, klasik batı müziği türünün müzik kültürümüzde yer almasını sağlamak amacıyla yapılan çalışmalara önderlik etmiştir.
28. "İnce giyerim ince" türküsü, Atatürk'ün sevdiği türküler arasındadır.
29. "Ah bir ataş ver", türküsü, Atatürk'ün sevdiği türküler arasında değildir
30. Neşet Ertaş, "Bozkırın Tezenesi" olarak da tanınan Kırşehirli halk ozanı değildir.
31. Mustafa Kemal Atatürk, ülkemiz bünyesinden geleneksel Türk müziğinin çıkartılmasını, yalnızca klasik batı müziğinin alınmasını istemiştir.
32. Mustafa Kemal Atatürk, Türk halk müziği ezgilerinin notaya alınarak korunmasını sağlamak amacıyla derleme çalışmalarını başlatmıştır.
33. Aşık Veysel, Sivas'ın Şarkışla ilçesinde dünyaya gelen, âşık geleneğinin son büyük temsilcilerinden olan halk ozanımızdır.
34. Peşrev, Geleneksel Türk Sanat Müziği türüne ait değildir.

Güvenirlik çalışması neticesinde son halini alan müzik kültürü bilgi testi soruları tablo 3'te ortaya koyulmuştur. Öğrencilerin müzik kültürü bilgi düzeylerini belirleyeceği için cevaplandırılmasında 3'lü likert tipi seçenek kullanılmıştır. Öğrencilerin, ifade edilen bilgileri "Doğru", "Yanlış" ya da "Bilmiyorum" şeklinde işaretlemeleri istenmiştir. Her doğru yanıtları için 1 puan, bilemedikleri ya da yanlış yanıtladıkları her bir soru için ise 0 puan almışlardır. Testten tam puan alabilmek için toplamda 17 "Doğru", 17 " Yanlış" seçeneği işaretlemek gerekmektedir. Bu şekilde bilgi testinden en yüksek 34, en düşük 0 puan alınabilecektir.

2.3. Verilerin Analizi

Ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeylerini ortaya koymayı amaçlayarak geliştirilen bilgi testinde oluşturulan problem ve alt problemler farklı istatistiksel tekniklerle analiz edilmiştir. Bilgi testinden aldıkları en az ve en çok puanlar, ortalama ve standart sapma betimsel analiz ile çözümlenmiştir. 0-17 puan aralığı başarısız, 18-34 puan aralığı ise başarılı olarak kabul edilmiştir.

Bağımsız değişkenler ile yapılacak farklılaşma testlerine geçilmeden önce verilerin normallik varsayımına uygunluğu sınanmıştır. İlk olarak çarpıklık/basıklık (kurtosis/skewness) katsayısı incelenmiş, oluşturulan tüm bilgi testi maddelerinin -1 ile +1 aralığından uzak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra varyansların eşit olup olmadığını sınamak amacıyla Levene's Testi ve normallik varsayımını sınayan Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bulgular incelendiğinde $p<0.05$ sonucuna ulaşılmış ve verilerin normallik varsayımını sağlamadığı görülmüştür. Araştırma boyunca yapılacak olan farklılaşma testlerinde parametrik olmayan testlerin uygulanacağı sonucuna varılmıştır.

Araştırmada incelenen bağımsız değişkenlerden sınıf düzeyi, aile bireylerinde müzik ile ilgili bireyin olma durumu, müzik aleti çalma durumu, internet/kitap/dergi vb. yoluyla müzik ile ilgili yazılar okuma durumu ve müzik dersini sevme durumu ile ilgili farklılaşmalar Mann-Whitney U testi ile ortaya koyulmuştur. Anne ve baba eğitim düzeyi ile ilgili farklılaşma durumları ise Kruskall-Wallis H Testi ile incelenmiş ve gruplar arasındaki farklılaşmalar post-hoc Mann-Whitney U testi ile ortaya koyulmuştur.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmadan elde edilen bulgular, temel problem bağlamında sırasıyla bu başlık altında yorumlanacaktır.

Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeylerine ilişkin dağılım

	N	Min	Max	$\bar{X}$	Ss
Müzik Kültürü Bilgi Testi Toplam Puan	206	3	31	13.72	7.65

Tablo 4'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi testinden aldıkları en düşük puan 3, en yüksek puan 31, puan ortalaması 13.72 ve standart sapma ise 7.65'dir. Ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi testinden aldıkları ortalama puan incelendiğinde 0-17 puan aralığında olduğu görülmüş ve başarısız olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeylerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına dair Mann-Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	**N**	**Sıralamalar Ortalaması**	**Sıralamalar Toplamı**	**U**	**z**	**p**
6. Sınıf	104	101.19	10523.50	5063.500	-0.572	0.567
7. Sınıf	102	105.86	10797.50			

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık ($z = -0.572$; $p>0.05$) tespit edilmemiştir. Bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeyleri, sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 6. Ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeylerinin anne-baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına dair Kruskall-Wallis H testi sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi						
Yaş	**Betimsel İstatistik**		**Kruskal-Wallis H**			**Mann-Whitney U**
	n	**Sıralamalar Ortalaması**	χ^2	**sd**	**p**	
1-İlköğretim	152	79.22	100.27	2	0.00	1 ile 2 ve 3 2 ile 3
2-Ortaöğretim	43	168.35				
3-Lisans	11	185.55				
Baba Eğitim Düzeyi						
Yaş	**Betimsel İstatistik**		**Kruskal-Wallis H**			**Mann-Whitney U**
	n	**Sıralamalar Ortalaması**	χ^2	**sd**	**p**	
1-İlköğretim	15	79.53	46.23	3	0.00	
2-Ortaöğretim	164	94.08				1 ile 3 ve 4
3-Lisans	25	172.04				2 ile 3 ve 4
4-Lisansüstü	2	199.00				

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskall-Wallis H testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık ($\chi^2=100.27$; $p<0.05$) meydana gelmiştir. Farklılığın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu saptamak üzere post-hoc mann-whitney u testi uygulanmış, ilköğretim ile ortaöğretim, lisans arasında ve ortaöğretim ile lisans eğitim düzeyleri arasında farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre anne eğitim düzeyi ilköğretim (sıra ortalaması$_{ilköğretim}$=79.22) olan ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeyleri ortaöğretim (sıra ortalaması$_{ortaöğretim}$=168.35) ve lisans (sıra ortalaması$_{lisans}$=185.55) olanlara göre daha düşük, anne eğitim düzeyi lisans (sıra ortalaması$_{lisans}$=185.55) olan ortaokul öğrencilerinin ise ortaöğretim (sıra ortalaması$_{ortaöğretim}$=168.35) olan öğrencilerine göre daha yüksektir.

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskall-Wallis H testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık

($\chi 2$=46.23; p<0.05) meydana gelmiştir. Farklılığın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu saptamak üzere post-hoc Mann-Whitney U testi uygulanmış, ilköğretim ile lisans, lisansüstü arasında ve ortaöğretim ile lisans, lisansüstü eğitim düzeyleri arasında farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre baba eğitim düzeyi ilköğretim (sıra ortalaması$_{ilköğretim}$=79.53) ve ortaöğretim (sıra ortalaması$_{ortaöğretim}$=94.08) olan olan ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeyleri baba eğitim düzeyi lisans (sıra ortalaması$_{lisans}$=172.04) ve lisansüstü (sıra ortalaması$_{lisans}$=199.00) olan öğrencilerine göre daha düşüktür.

Tablo 7. Ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeylerinin ailelerinde müzik ile ilgilenen (amatör/profesyonel, müzik sektörü çalışanı) bireyin varlığına göre karşılaştırılmasına dair Mann-Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
Evet	20	113.63	2272.50	1657.50	-0.813	0.41
Hayır	186	102.41	19048.50			

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeylerinin ailelerinde müzik ile ilgilenen (amatör/profesyonel, müzik sektörü çalışanı) bireyin varlığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık (z=-0.813; p>0.05) meydana gelmemiştir. Bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeyleri, ailelerinde müzik ile ilgilenen (amatör/profesyonel, müzik sektörü çalışanı) bireyin varlığına göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 8. Ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeylerinin müzik aleti (flüt ve melodika hariç) çalma durumlarına göre karşılaştırılmasına dair Mann-Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
Evet	22	119.16	2621.50	1657.50	-1.326	0.185
Hayır	184	101.63	18699.50			

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeylerinin müzik aleti (flüt ve melodika hariç) çalma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık (z=-1.326; p>0.05) meydana gelmemiştir. Bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeyleri, müzik aleti çalma durumlarına göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 9. Ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeylerinin müzik ile ilgili yazılar (internet, kitap, dergi vb.) okuma durumuna göre karşılaştırılmasına dair Mann-Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	Z	p
Evet	15	169.10	2536.50	448.500	-4.502	0.00
Hayır	191	98.35	18784.50			

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeylerinin müzik ile ilgili yazılar (internet, kitap, dergi vb.) okuma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık ($z=-4.502$; $p<0.05$) meydana gelmiştir. Bulgulara göre müzik ile ilgili yazılar (internet, kitap, dergi vb.) okuyan (sıra ortalaması$_{evet}$ =169.10) ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeyleri, okumayanlara(sıra ortalaması$_{hayır}$ =98.35) göre daha yüksektir.

Tablo 10. Ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeylerinin müzik dersini sevme durumuna göre karşılaştırılmasına dair Mann-Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	U	z	p
Evet	203	104.03	21117.50	197.500	-1.062	0.28
Hayır	3	67.83	203.50			

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeylerinin müzik dersini sevme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık ($z=-1.062$; $p>0.05$) meydana gelmemiştir. Bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeyleri, müzik dersini sevme durumlarına göre farklılaşmamaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik kültürü öğrenme alanına yönelik bilgileri ne durumdadır?" alt amacına ilişkin elde edilen bulgulara göre ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik kültürü öğrenme alanına yönelik bilgi testinde başarısız oldukları sonucuna varılmıştır. Benzer sonuçlara ulaşan Keçeci (2018) de ortaokul müzik dersi müfredatında Türk müzik kültürünü öğrenci görüşleri ekseninde inceleyen araştırmasında öğrencilerin müzik kültürü bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymuştur. Sağer

(2009), ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmada geleneksel müzik türlerine ait kazanımların gerçekleşmesinde eksiklikler yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Perdakçıoğlu ve İnanıcı (2021) ortaokul öğrencilerinin Türk müziği biçimlerini tanıma durumlarını inceledikleri araştırmalarında öğrencilerin Türk müziği biçimlerini orta düzeyde tanıdıklarını ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlara ulaşılmasının en önemli sebebinin ortaokullarda müzik dersi için ayrılan sürenin yetersiz olması, bunun neticesinde müzik kültürü öğrenme alanındaki konulara yeterli sürenin ayrılamaması olduğu düşünülmektedir. Saruhan ve Deniz (2011) de "Temel eğitim II. kademe öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumları" isimli araştırmalarında müzik dersi için ayrılan sürenin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin müziksel ilgi ve tercihlerinin popüler müzikten yana olması da bu sonuçlara ulaşılmada etkili olduğu düşünülebilir. Öte yandan Avcı (2019) ortaokul müzik ders kitaplarını Türk halk müziği öğelerine yer verilme durumuna göre incelediği araştırmasında, ortaokul müzik ders kitaplarındaki Türk halk müziği eser seçimlerinde yöresel çeşitliliğe yer verilmediğini ortaya koymuştur. Ders kitaplarındaki müzik kültürü öğrenme alanına yönelik eksiklikler de öğrencilerin müzik kültürü bilgilerinin yeterli seviyede olmamasıyla ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin müzik kültürü bilgi düzeylerinin arttırılmasına yönelik öğrencilere müzik kültürü bilgi düzeyini ölçen bilgi testleri uygulanarak bilgi eksikliklerinin tespit edilmesi ve gereken tedbirlerin alınması, ders kitaplarında müzik kültürü öğrenme alanına ilişkin bilgilere daha fazla yer verilmesi ve diğer zümreler ile işbirliği yapılarak disiplinler arası kazanım ilişkilendirmeleri yapılması önerilmektir.

"Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik kültürü öğrenme alanına yönelik bilgi düzeyleri sınıf düzeyleri ile anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" alt amacına ilişkin elde edilen bulgulara göre manidar bir farklılık meydana gelmemiştir. Bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeyleri, sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Her sınıf düzeyinde de müzik kültürü bilgi düzeyinin düşük olması ve sınıf düzeyi artsa bile müzik kültürü bilgi düzeyinde gelişme olmaması istenmeyen bir sonuçtur. 6. ve 7. sınıf düzeyindeki müzik kültürü öğrenme alanı kazanımları yeniden incelenmeli ve düzenlenmelidir. Ortaokullarda müzik ders saatlerinin arttırılması ve müzik ders saati içerisinde bu kazanımlara daha fazla sürenin ayrılması önerilmektedir.

"Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik kültürü öğrenme alanına yönelik bilgi düzeyleri anne-baba eğitim durumları ile anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" alt amacına ilişkin elde edilen bulgulara göre manidar bir farklılık meydana gelmiştir. Bulgulara göre anne eğitim durumu ilköğretim

olan ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeyleri ortaöğretim ve lisans olanlara göre daha düşük, anne eğitim düzeyi lisans olan ortaokul öğrencilerinin ise ortaöğretim olan öğrencilerine göre daha yüksektir. Baba eğitim durumu ilköğretim ve ortaöğretim olan ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeyleri ise baba eğitim düzeyi lisans ve lisansüstü olan öğrencilerine göre daha düşüktür. Babacan vd. (2011) ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmalarında anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça müzik dersine yönelik tutumlarında pozitif yönde gelişmenin olduğu ortaya koymuşlardır. Özmenteş (2006) araştırmasında çocuğun anne ve babasının müzik eğitimine dair geliştirdiği pozitif tutum ve davranışlarının, çocuk üzerinde müzik alanında gelişme isteği ve çabasını arttırdığını belirtmiştir. Güdek ve Yılmaz (2020), "Sosyo-kültürel özelliklerin anne babaların müzik eğitimine yönelik tutumlarına etkisi" başlıklı araştırmalarında annenin ve babanın eğitim düzeylerinin müzik eğitimine dair geliştirdikleri tutumlarında manidar farklılıklara sebep olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bu sonuçlar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Eğitim düzeyi düşük olan öğrenci velilerine yönelik halk eğitim bünyesinde bilinçlendirici sanatokuryazarlığı seminerleri düzenlenmelidir. Genel kültür düzeyinde müziksel çalışmaların yanısıra ilgi düzeyi yüksek olan velilerin, bireysel çalgı dersleri ve koro çalışmaları gibi aktif müziksel faaliyetlere katılım sağlamaları teşvik edilmelidir.

"Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik kültürü öğrenme alanına yönelik bilgi düzeyleri aile bireylerinde müzik ile ilgili bireyin (amatör/profesyonel müzisyen, müzik sektörü çalışanı) olma durumuna ile anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" alt amacına ilişkin elde edilen bulgulara göre manidar bir farklılık meydana gelmemiştir. Bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeyleri, aile bireylerinde müzik ile ilgili bireyin (amatör/profesyonel müzisyen, müzik sektörü çalışanı) olma durumuna göre farklılaşmamaktadır.

"Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik kültürü öğrenme alanına yönelik bilgi düzeyleri, müzik aleti (okul çalgıları hariç) çalma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" alt amacına ilişkin elde edilen bulgulara göre manidar bir farklılık meydana gelmemiştir. Bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeyleri, müzik aleti (okul çalgıları hariç) çalma durumuna göre farklılaşmamaktadır. Araştırmada çalgı çalan öğrenci sayısının az olması, müzik kültürü alanına yönelik bilgi düzeyleri arasında bir farklılaşmanın ortaya çıkmamasına zemin hazırladığı düşünülebilir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenciler arasında

çok az sayıda çalgı çalan öğrencinin olması, Ayhan vd. (2017) yaptıkları çalışmayı destekler niteliktedir. Ayhan vd. (2017) ortaokul öğrencilerinin müzik ve çalgı eğitimine yönelik görüşlerini inceledikleri araştırmalarında devlet okulunda öğrenimine devam eden ortaokul öğrencilerinin çok büyük bir kısmının hiçbir çalgıya yönelik eğitim almadığını belirlemiştir. Ayrıca müzik okuryazarlık kavramının müzik kültürü başlığıyla ilişkili olduğu düşünüldüğünde bu çalışmaya zıt bir sonuç ortaya koyan Çimen (2018), ortaokul mezunu öğrencilerinin müzik okuryazarlık düzeylerini incelediği çalışmasında çalgı çalan öğrencilerin daha yüksek müzik okuryazarı olduklarını ortaya koymuştur.

"Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik kültürü öğrenme alanına yönelik bilgi düzeyleri müzik ile ilgili yazılar (internet, kitap, dergi vb.) okuma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" alt amacına ilişkin elde edilen bulgulara göre manidar bir farklılık meydana gelmiştir. Bulgulara göre müzik ile ilgili yazılar (internet, kitap, dergi vb.) okuyan öğrencilerin müzik kültürü bilgi düzeyleri, okumayanlara göre daha yüksektir. Yücetoker (2015) "Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin sanatokuryazarlığı düzeylerinin değerlendirilmesi" isimli araştırmasında sanat kitaplarını okumaktan hoşlanan öğrencilerin sanatokuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Müzik ile ilgili basılı ya da dijital kaynakları takip eden, okuyan öğrenciler müzik kültürü bilgi düzeyleri açısından okumayanlara göre daha başarılı olacaklardır. Bu bulgudan yola çıkılarak tüm öğrencilerin müzik ile ilgili basılı ya da dijital kaynakları takip etmeleri teşvik edilmeli, okul kütüphanelerinde müzik ile ilgili yayınlara ve öğrencilerin ilgilisini çekebilecek müzik kitaplarına yer verilmelidir.

"Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik kültürü öğrenme alanına yönelik bilgi düzeyleri müzik dersini sevme durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" alt amacına ilişkin elde edilen bulgulara göre manidar bir farklılık meydana gelmemiştir. Bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin müzik kültürü bilgi düzeyleri, müzik dersini sevme durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuç müzik kültürü öğrenme düzeyleri yüksek olsun ya da olmasın tüm ortaokul öğrencilerinin müzik dersini sevdiği, bu durumun bir bağımlı değişkenle farklılık oluşturamayacağı şeklinde yorumlanabilir. Çimen (2018) de ortaokul mezunu öğrencilerin müzik okuryazarlık düzeylerini incelediği çalışmasında müzik okuryazarlık düzeylerinin müzik derslerinden zevk alma algılarına göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Kılıç (2016) ise ortaokul öğrencilerinin müzik ile ilgili görüşlerini incelediği araştırmasında elde

ettiği bulgularda ortaokul öğrencilerinin müziği genel olarak tüm boyutlarıyla sevdiği sonucuna ulaşmıştır.

Kaynakça

Avcı, Z. (2019). *2018 – 2019 Eğitim Öğretim Yılında Yayımlanan* İlköğretim Müzik Ders Kitaplarında Türk Halk Müziği Öğelerine Yer Verilme Durumunun İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

Ayhan, A., Kaya, F, B. ve İlhan, S, Y. (2017, Kasım) *Ortaokul Öğrencilerinin Müzik ve Çalgı Eğitimine Yönelik Görüşlerinin* İncelenmesi. 1st International Symposium On Social Sciences Educational Research (ISCER), Antalya.

Babacan, E., Babacan, M. D. ve Pirgon, Y. (2011). İlköğretim 2.Kademe Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 325-336.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Bakar, E., Keleş, Ö., ve Çolakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin MEB 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Kitap Setleriyle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 10*(1), 4150.

Baştürk, Z., Candan, P., Gönül, M. A., Öztürk, M. M. ve Tezcan, H. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik Ders Kitabı 7*. Milli Eğitim Bakanlığı.

Çelik, M., Efendioğlu, Y., Özer, H. ve Özkan, İ. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik Ders Kitabı 5*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Çimen, M. (2018*). Ortaokul Mezunu Öğrencilerin Müzik Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi (Kocaeli İli Örneği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Güdek, B. ve Yılmaz, D. (2020). Sosyo-Kültürel Özelliklerin Anne Babaların Müzik Eğitimine Yönelik Tutumlarına Etkisi, *Turkish Studies, 15*(1), 233-250. https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40273

Güven, A. K., ve Çelenk, K. (2020). Müzik Öğretmeni Görüşleri Doğrultusunda 2018 Müzik Dersi Öğretim Programı 8. Sınıf Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *24*(1), 447-469.

Keçeci, A. (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokul Müzik Dersi Müfredatında Türk Müzik Kültürünün Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi (2006-2017 Programı, Karamürsel Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Kılıç, I. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Müzik İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 360-371.

Küçüköncü, H. Y. (2021), *Genel Müzik Kültürü Öğretimi.* Ankara: Efil Yayınevi

Nacakcı, Z. ve Canbay, A. (2021). *Müzik Kültürü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özmenteş, G. (2006). Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. İlköğretim Online, 5(1):23-29.

Perdakçıoğlu, K., ve İnanıcı, M. K. (2021). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Türk Müziği Biçimlerini Tanıma Durumlarının İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 17*(33), 477-500.

Sağer, N. (2009). İlköğretim 6.7.8. sınıf müzik dersinde yer alan kazanımların öğrenciler tarafından değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Saruhan, Ş. ve Deniz, J. (2011). Temel Eğitim II. Kademe Öğrencilerinin Müzik Dersine Karşı Tutumları. İlköğretim Online, 10(2), 695-702.

Türkmen, E., F. (2019). *Müzik Eğitiminde Öğretim Yöntemleri*. 5. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Yücetoker, İ. (2015). Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Sanatokuryazarlığı Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, *62*(62), 669-676.

Yıldırım, A., ve Simsek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık (12. Baskı)

BÖLÜM XIII

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİK DÜZEYLERİ

Higher Education Qualification Levels of Music Teacher Candidates

Hamza ÜSTÜN

(Dr. Öğr. Üyesi), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
hamza.ustun@gop.edu.tr
ORCID: 0000-0001 8084-7946

1. Giriş

Verilen bir görevi ya da işi yapabilecek güçte olan, ihtiyaçlara yönelik belirlenen sorumlulukları yerine getirebilen, özel bilgisi olan, ehliyet sahibi olan gibi tanımlamalar yeterlilik için yapılmaktadır. Yeterlilik sahibi olma ise belirlenen bir işin üstesinden gelebilecek bilgi ve donanıma sahip kimse olarak açıklanabilir. Türkiye Yeterlilik Çerçevesi (TYÇ) yeterliliği, kişinin sahip olduğu belirli vasıfların sorumluluğu olan yetkili birimlerce değerlendirilerek geçerlilik kazandırılması ile elde edinilen belgelerin tamamı olarak açıklamaktadır. Oluşturulan bu belgelerin yeterlilik kapsamına dahil edilebilmesi için resmi ve yetkili bir otorite tarafından oluşturulması ve bir ölçme değerlendirme sürecinden geçirilerek elde edilmesi gerekmektedir. Yükseköğretim ve ortaöğretim eğitimlerini başarı ile tamamlayıp mezun olan kişilere verilen sertifika ve diplomalar birer yeterlilik belgesi niteliği taşımaktadır.

Avrupa Birliği tarafından 2000 yılında belirlenen Lizbon Stratejisinin hedefleri doğrultusunda Türkiye 2001 yılında Bologna Sürecine dahil olmuştur. Bu süreç üye ülkelerin tamamında yükseköğretim sistemlerinde şeffaflık, tanınır olma ve üyeler arasında hareketliliği arttırmayı amaçlayarak, 2010 yılına kadar gerekli tüm taahhüt edilen gereklilikleri yerine getirmeyi kabul ettikleri bir anlaşmayı içermektedir. Bu bağlamda da ülkemizde Yükseköğretim

Kurulu tarafından Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi adı altında bir kurum kurulmuştur. Bu kurumun belirlediği yükseköğretim yeterliliği, bir yükseköğretim kurumunun herhangi bir programından gerekli dersleri sağlayarak başarılı bir şekilde tamamlayan bireyin neleri bileceği, neleri yapabileceği ve nelere yetkin olacağını ifade etmektedir (TYYÇ, 2010).

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilik Çerçevesine (TYYÇ, 2010) göre, yükseköğretimde bir çerçevenin belirlenmesi yükseköğretim, öğrenciler ve işverenler için önem taşımaktadır. Yükseköğretim için önemi;

- Düzeyler arasında öğrenme çıktılarına dayalı belirli açıklamalar tanımlar,
- Yeterliliklerin amaçlarını ve çıktılarını belirgin hale getirir,
- Değişik yeterliliklerin bütün bir sistem içerisinde birbirlerini tanımalarını sağlar,
- Seviyeler arasında gelişme ve geçişi sağlar,
- Paydaşlar ile kararlar alınarak kabul gören, eğitme öncülük eden, ulusal ölçekli ve çağdaş bir çerçeve sunar,
- Var olan yeterliliklerin anlamlandırılması, düzenlenmesi, ilerletilmesi ve yeni belirlenecek olan yeterliliklerin tasarlanmasına yönelik bir içerik sunar,
- Reformu kolaylaştırır,
- Sürekli değişen ve güncellenen toplumsal ihtiyaçlar yönelik yeni yeterliliklerin belirlenmesinde yardımcı olur,
- Belirlenen yeterliklerin toplumun bütün üyelerine yönelik rollerini ve ilişkilerini açıklar,
- Bireylerin bilincini arttırır,
- Yükseköğretimin uluslararası boyutta tanınmasını sağlamak olarak açıklanmıştır.

TYYÇ' nin öğrenciler açısından önemine bakıldığında;

- Öğrencilerin derslerini ve öğrenim programlarını belirlemelerine yardım eder,
- Başarılı bir şekilde öğrenimini tamamlayan öğrencilerin hangi yeterliliklere sahip olacaklarını belirler,
- Öğrencilerin eğitim-öğretim dışında kalan etkinliklerde kazanacakları kazanımların anlaşılır olmasını sağlar,
- Öğrenci hareketliliğini ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eder,
- Yatay ve dikey geçişleri anlaşılabilir kılar,

• Yükseköğretim yeterliliklerini ve kredi işlemlerinin kapsamlı bir biçimde açıklayarak öğrenciye yardım eder olarak belirlendiği görülmektedir.

Bir yükseköğretim kurumundan mezun olarak gerekliliklerini yerine getiren öğrenci mezun olarak bu durumu belgelendirmektedir. Elde edinilen bu belge ilgili alanda yeterliliklerin sağlandığı anlamını taşımaktadır. TYYÇ tüm bu süreçlerin eğitim öğretim aşaması ile ilgili iyileştirmeler yaparak, mezun öğrencinin istihdamının sağlanacağı sektördeki işverenlerce de önem taşımaktadır. TYYÇ' nin işverenler açısından önemine bakıldığında;

• İşe alacakları öğrencilerin mezuniyetleri sonucunda neleri bileceği, öğrendiği bilgileri hangi düzeyde uygulamaya
aktarabileceğini,
• Eğitim kademeleri arasında oluşan yeterlilik farklılaşmalarını ve bu farklılıkların istihdamına yönelik farkındalık yaratılarak tercihlerin bu yönde yapılabilmesini,
• Doğrudan ilişkili oldukları alanlar ile ilgili iyileştirme ve katkılar sunarak sürecin geliştirilmesinde katkı sağlamaları olarak belirlendiği görülmektedir.

Yükseköğretim yeterlilik çerçevesi 4 kademeye ayrılmıştır. Bu kademeler ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora/tıpta uzmanlık/sanatta doktora kademeleridir. Her bir kademe için farklı düzey tanımlamaları ve gerekli AKTS seviyeleri belirlenmiştir.

Şekil 1: TYYÇ Düzeyleri Yeterlilik Profilleri (TYYÇ,2010).

Belirlenen yeterlik profilleri ve düzeyleri ile ilgili 8 tane eğitim ve öğretim alanı belirlenmiştir. Bu alanlar eğitim, beşeri bilimler ve sanat, sosyal bilimler, işletme ve hukuk, bilim, matematik ve bilgisayar, mühendislik, üretim ve yapı, tarım ve veterinerlik, sağlık ve refah ile hizmetler alanlarıdır (TYYÇ,2010). Eğitim alanı öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimi temel alanından oluşmaktadır. Ülkemizde öğretmen yetiştirmenin ana kaynağını oluşturan eğitim fakülteleri bu alanın içerisinde yer almaktadır. Çeşitli programları içerisinde barındıran eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin yükseköğretim yeterlilikleri bu alanda belirlenen ve çalışmanın ana odağı olan çerçeveler ile belirlenmiştir.

Temel Alan	Yeterlilik Düzeyi	Yeterlilik Türü
14-Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri	6. Düzey (Lisans)	Akademik Ağırlıklı

TYYÇ Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı)
6. Düzey (LİSANS Eğitimi)

TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ -Kuramsal -Olgusal	BECERİLER -Bilişsel -Uygulamalı	YETKİNLİKLER Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
6 LİSANS EQF-LLL: 6. Düzey QF-EHEA: 1. Düzey	1-Ortaöğretimde kazandığı yeterliliklere dayalı olarak; alanıyla ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri kavrar. 2-Bilginin doğası kaynağı, sınırları, doğruluğu, güvenirliliği ve geçerliliğinin değerlendirilmesi konusunda bilgi sahibidir. 3-Bilimsel bilginin üretimiyle ilgili yöntemleri tartışır. 4-Alanı ile ilgili öğretim programları, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme bilgisine sahiptir. 5-Öğrencilerin gelişim, öğrenme özellikleri ve güçlüklerinin bilgisine sahiptir. 6-Ulusal ve uluslararası kültürleri tanır.	1-Alanıyla ilgili ileri düzeyde bilgi kaynaklarını kullanır. 2-Alanıyla ilgili olay ve olguları kavramsallaştırır, bilimsel yöntem ve tekniklerle inceler, verileri yorumlar ve değerlendirir. 3-Alanıyla ilgili sorunları tanımlar, analiz eder, kanıtlara ve araştırmalara dayalı çözüm önerileri geliştirir. 4-Öğrencilerin gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını; konu alanının özelliklerini ve kazanımlarını dikkate alarak en uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygular. 5-Konu alanına ve öğrencinin gereksinimlerine uygun materyal geliştirir. 6-Öğrencinin kazanımlarını farklı yöntemler kullanarak çok yönlü değerlendirir.	1-Bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluk alır ve alınan görevi etkin bir şekilde yerine getirir. 2-Kendini bir birey olarak tanır; yaratıcı ve güçlü yönlerini kullanır ve zayıf yönlerini geliştirir. 3-Uygulamada karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alır.	1-Edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir. 2-Öğrenme gereksinimlerini belirler ve öğrenmesini yönlendirir. 3-Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirir. 4-Bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanır.	1-Sanatsal ve kültürel etkinliklere etkin olarak katılır. 2-Toplumun ve dünyanın gündemindeki olaylara/gelişmelere duyarlı olduğunu gösterir ve ve bu gelişmeleri izler. 3-Toplumsal sorumluluk bilinciyle yaşadığı sosyal çevre için mesleki proje ve etkinlikler planlar ve uygular. 4-Alanıyla ilgili konularda ilgili kişi ve kurumları bilgilendirir. 5-Düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşır. 6-Bir yabancı dili en az Avrupa Dil portföyü B1 düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izler ve meslektaşları ile iletişim kurar. 7-Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansının ileri düzeyinde bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır. 8-Farklı kültürlerde yaşar ve sosyal yaşama uyum sağlar.	1-Dış görünüm, tutum, tavır ve davranışları ile topluma örnek olur. 2-Demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel ve mesleki etik değerlere uygun davranır. 3-Kalite yönetimi ve süreçlerine uygun davranır ve katılır. 4-Güvenli okul ortamının oluşturulması ve sürdürülebilmesi amacıyla kişisel ve kurumsal etkileşim kurar. 5-Çevre koruma ve iş güvenliği konularında yeterli bilince sahiptir. 6-Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen ulusal ve evrensel duyarlıkların bilincindedir. 7-Birey olarak ve alanıyla ilgili görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin yasa yönetmelik ve mevzuata uygun davranır.

Şekil 2: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Yeterlilikleri (TYYÇ, 2010).

Öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri lisans düzeyi yeterlilikleri 3 temel alandan oluşturulmuştur. Bu alanlar bilgi, beceri ve yetkinlik olarak belirlenmiştir. Yükseköğretim lisans düzeyinde herhangi bir öğretmen yetiştirme programından mezun olacak öğrencilerin sahip olması gereken yeterlilikler şekil 2'de gösterilmektedir. Müzik öğretmenliği programı da bu programlardan

biridir. Ülkemizin müzik öğretmenlerini yetiştiren eğitim fakültelerine bağlı bir program olan müzik eğitimi anabilim dallarında yükseköğretim tarafından belirlenen öğretim programı uygulanmaktadır. Bu program meslek bilgisi (%32), genel kültür (%17) ve alan eğitimi (%51) derslerinden oluşmaktadır (YÖK, 2018).

Bologna sürecine dahil olan yükseköğretim kurumlarının tamamında olduğu gibi müzik eğitimi anabilim dalları da üniversite sayfalarından program yeterlilikleri, ders & program yeterlilikleri ilişkisi ve TYYÇ & program yeterliliklerine ilişkin belgeleri erişime açmaktadırlar. Müzik eğitimi anabilim dallarının program yeterliliklerine bakıldığında;

- Bireysel enstrümanını ve piyanoyu yöntemine göre, müzik öğretmenliğinin gerektirdiği hedeflere yönelik, düzeyli ve tesirli şekilde çalabilmek.
- Sesini, vokal eğitiminin prensiplerine ve tekniğine uygun, etkili şekilde kullanabilme, kişisel ve topluluk ile seslendirme gerçekleştirebilme yetisi kazanmak.
- Müzik eğitimi ile ilgili bir dağarcığı edinmek ve çocuk/okul şarkılarına eşlik çalgıları kullanarak eşlik çalabilmek.
- Okul çalgıları ile eğitim müziği seçkilerini yorumlayabilmek.
- Müzik yapıtlarını tür ve biçim yönünden analiz edebilme ve çok seslilik ile ilgili yöntem ve teknikler hakkında bilgi sahibi olma.
- Sesler arasındaki bağlantıları anlayarak müziksel yazma, okuma ve işitme özelliklerini geliştirmek
- Müziğin varoluşu, tarihsel ilerlemesi, dönemlerin biçimsel farklılıkları hakkında bilgili olmak.
- Enstrüman ve ses grupları hazırlama, bu gruplarla yorumlama gerçekleştirebilme ve yönetme kabiliyetine sahip olma.
- Ülkemizin geleneksel müzikleri olan THM ve TSM ile ilgili ana kazanımları kazanmış olarak bu türlerdeki örnekleri kaliteli biçimde yorumlayabilmek.
- Eğitim müziği besteleme yöntemleri ile ilgili yeterli olmak ve şarkılar besteleyebilmek.
- Enstrümanların fiziksel özelliklerini bilip, gerekli bakım ve tamirini yapabilmek.
- Türk Milli Eğitim düzenini, eğitim bilimlerinin ilgili alanlarını ve öğretmenlik mesleğini her alandan bilmek.

• Eğitim-öğretim faaliyetlerini planlama-organize etme ile müzik öğretim yöntem ve teknikleri hususunda etkili olmak. • Öğrencilerin gelişim hususiyetlerine yönelik değişik öğrenme yaklaşımlarını anlamak.

• Program dahilinde edinilen bilgi ve beceriler ile belirlenen bir dersi planlamak, yönetmek ve değerlendirmesini gerçekleştirebilmek.

• Bireylerin kişisel, mesleki, eğitsel ve gelişimsel ihtiyaçlarını kavramak ve uygulamalarda bunları dikkate almak olarak belirlendiği görülmektedir (TOGÜ,2022).

Program yeterliliklerine bakıldığında, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi tarafından belirlenen yeterliliklerle örtüşmenin olduğu görülmektedir. Alan yazında gerçekleştirilen çalışmalarda yükseköğretim yeterlilikleri çerçevesinde müzik ya da müzik eğitimi ile ilgili bir çalışmanın olmadığı, diğer alanlarda da sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Yıldız ve Yıldız (2018) çalışmalarında, pedagojik formasyon öğrencilerinin Türkiye yükseköğretim yeterlilikleri düzeyini belirlenmişlerdir. 600 öğrencilik bir çalışma grubu ile gerçekleşen çalışmada, öğrencilerin bilgi, beceri ve yetkinlik yeterliliklerini açıklamışlardır. Aközer (2013) çalışmasında, mimarlık eğitimi ve yükseköğretim yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarında, AB Lizbon Stratejisi hedefleri doğrultusunda Avrupa Yükseköğretim Alanı ile eğitim ve öğretim çalışma programı stratejik çerçevesinin mimarlık alanında yaşanılan belirsizliklerine, sorunlarına ve güçlüklerine değinilmiştir. Yavuz vd. (2022) intörn hemşirelerin mesleki ve akademik yeterliliklerinin Türkiye yükseköğretim yeterlilikleri çerçevesine göre öz değerlendirmesini gerçekleştirmişlerdir.

Yukarıda değinilen müzik eğitimi anabilim dalı program yeterliliklerinin içerisinden belirli hususlara yönelik yeterlilik ile ilgili çalışmaların gerçekleştiği görülmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterlilikleri (Akbulut, 2006; Birer ve Sonsel, 2013; Gündoğdu ve Deniz, 2008; Talşık, 2016; Tuzcu, 2010), müzik eğitimi ve çalgılara ilişkin öz yeterlilik ölçekleri (Afacan, 2008; Gün ve Yıldız, 2014), piyano performans yeterlilikleri (Jelen, 2010), akademik öz-yeterlik (Şeker, 2017;

Otacıoğlu, 2017), çalgı öz yeterlik (Şentürk ve Bölek, 2019), müzik öğretimi öz-yeterlilik (Kürücü, 2019) ve eğitim müziği dağarına ilişkin yeterlilikler (Yokuş, 2014) yeterlilik ile ilgili tamamlanan çalışmalardır.

Gerçekleşen alan yazın taramasında müzik öğretmenliği ya da müzik eğitimi ile ilgili Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi ile ilgili bir çalışmanın

olmadığı görülmüştür. Araştırma bu alanda gerçekleştirilen ilk çalışma olma özelliğini taşımaktadır. Müzik eğitimi anabilim dallarında, belirlenen Türkiye Yükseköğretim Yeterliliklerinin öğretmen adayları üzerindeki düzeylerinin hangi seviyede olduğunun belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmanın ana problem cümlesi; "Müzik öğretmeni adaylarının Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri ne düzeydedir?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın ana problem cümlesini aydınlatacak, çalışmanın derinlemesine anlaşılmasına olanak sağlayacak alt problemler ise şu şekilde belirlenmiştir.

1. Müzik öğretmeni adaylarının bilgi yeterlilik seviyeleri ne düzeydedir?
2. Müzik öğretmeni adaylarının beceri yeterlilik seviyeleri ne düzeydedir?
3. Müzik öğretmeni adaylarının yetkinlik yeterlilik seviyeleri ne düzeydedir?
4. Müzik öğretmeni adaylarının yeterlilik düzeyleri cinsiyet, müzik eğitimi tercihi ve çalışmak istediği alana göre farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analiz edilmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri çerçevesi öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri temel alanı lisans düzeyi yeterlilikleri kapsamında müzik öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencilerinin yeterliliklerini belirlemeyi amaçlayan betimsel tarama modelinde tasarlanan nicel bir araştırmadır. Betimsel tarama büyük gruplar üzerinde gerçekleştirilen, grupta yer alan kişilerin bir olgu ya da olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının belirlendiği, olgu ya da olayları betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır (Karakaya, 2012: 59). Tarama modeli geçmiş dönemlerde ya da günümüzde var olan bir durumu var olduğu biçimi ile betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2012: 77). Tarama modelinde amaçlar genellikle soru cümleleri ile açıklanır. "Ne idi?", "Nedir?", ve "Ne ile ilgilidir?" benzeri sorulardır (Büyüköztürk vd., 2018: 178). Bu araştırmada da müzik öğretmenliği programı dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkiye yükseköğretim yeterliliklerine göre düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştiren Eğitim Fakülteleri oluşturmaktadır. Örneklemini ise, 2022-2023 eğitim öğretim yılında

Tokat Gaziosmanpaşa, Gazi, Erzincan Binali Yıldırım, Sivas Cumhuriyet ve Giresun Üniversitelerinde öğrenimlerine devam etmekte olan 139 dördüncü sınıf öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem belirleme yöntemi olarak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi uygun örnekleme olarak açıklanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018:13). Çalışma grubuna ait tanımlayıcı veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubu

	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	91	65.4
	Erkek	48	34.6
Müzik eğitimini isteyerek tercih etme	Evet	115	82.7
	Hayır	24	17.3
Çalışmak istediği alan	Öğretmenlik	105	75.5
	Akademisyenlik	16	11.5
	Serbest müzisyen	13	9.4
	Meslek değiştirme	5	3.6

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğu kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Müzik eğitimini isteyerek tercih eden öğrenciler fazlalıktadır. Çalışılmak istenilen alan gruplarına bakıldığında da büyük çoğunluğun öğretmen olmak istediği görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veriler Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenen, Türkiye Yüksek Öğretim Yeterlilikleri çerçevesindeki yeterliliklere göre araştırmacı tarafından hazırlanan anket aracılığı ile toplanmıştır. Anket formunun geliştirilmesinde belirlenen yeterlilikler baz alınmıştır. Anket formu iki ana bölüm altında toplanmaktadır. Bunlardan ilki, katılımcıların demografik bilgilerinin yer aldığı bölüm, ikincisi ise toplam 34 sorudan oluşan 5'li likert biçiminde ifadeleri içeren bölümdür. Belirlenen yeterlilikler öğretmen yetiştirme alanını içermektedir. Bu yeterliliklerin müzik eğitimi öğrencilerine göre hazırlanmış halinin uygunluğu için alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Konu ile ilgili 3 müzik eğitimi alan uzmanı (öğretim üyesi) hazırlanan soruları incelemiştir. Gerçekleşen incelemeler sonunda hazırlanan formda yer alan soruların tamamının müzik eğitimi öğrencilerine uygunluğuna

karar verilmiştir. Anket formunda üç temel düzey yer almaktadır. Bilgi düzeyi ile ilgili 6 soru, beceri düzeyi ile ilgili 6 soru ve yetkinlikler düzeyi ile ilgili 22 soru bulunmaktadır.

Çalışmanın ölçme aracı olan anket formunun güvenirliği ile ilgili yapılan analizde, Crombach Alpha katsayısı .67 olarak bulunmuştur. Maddelerin iç tutarlılığını ve birbirleri arasındaki homojen yapıyı açıklamak için kullanılan Crombach Alpha, 0.60 < R2< 0.80 ise oldukça güvenilir olarak tanımlanır (Yıldız ve Uzunsakal, 2018: 19).

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizi için SPSS 26 programı kullanılmıştır.

Yapılan kontrolde 14 anketin büyük oranda doldurulmadığı tespit edilmiş bu sebeple çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Hangi tür istatistiksel testlerin yapılacağını belirlemek için öncelikle normallik kontrolü yapılmıştır. Bunun için normallik testleri, çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir.

Tablo 2: Normallik Testi

	KolmogorovSmirnov			Shapiro-Wilk		
	St.	df	Sig.	St.	df	Sig.
Bilgi Düzeyi	.124	139	.000	.968	139	.003
Beceri düzeyi	.149	139	.000	.956	139	.000
Yetkinlik Düzeyi	.110	139	.000	.977	139	.018
Genel	.105	139	.001	.964	139	.001

Gerçekleştirilen normallik testleri sonuçlarında anketin genelinde ve 3 alt boyutunda sonuçların anlamlı bulunduğu (p>0.05) belirlenmiştir. Ayrıca normallik kontrolü için incelenen çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 3: Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Çarpıklık	Std. Hata	Basıklık	Std. Hata
Bilgi Düzeyi	-.035	.206	-.302	.408
Beceri düzeyi	-.250	.206	.025	.408
Yetkinlik Düzeyi	.428	.206	.135	.408
Genel	-.449	.206	-.539	.408

Yapılan incelemede çarpıklık (-.449) ve basıklık (-.539) katsayılarının normal dağılım için beklenen (±1) değer aralığında (George & Mallery, 2019: 26) olduğu tespit edilmiştir. Normallik test sonuçları, çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edildikten sonra verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Buna göre iki grup puanlarının karşılaştırılmasında Independent Samples t Test; ikiden fazla grubun puanlarının karşılaştırılmasında One-way ANOVA (George & Mallery, 2019) kullanılmıştır. Bu testlerde $p<.05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Anket formundan elde edilen puanlar değerlendirilirken aritmetik ortalamalar (x) esas alınmıştır. Değerlendirme "1-1.80 çok düşük", "1.81-

2.60 düşük"; "2.61-3.40 orta"; "3.41-4.20 iyi"; "4.21-5.00 çok iyi" kriterlerine göre yapılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde hazırlanan anket formu aracılığı ile elde edinilen veriler ile bu verilerin öğrencilerin cinsiyet, müzik eğitimi tercih ve mezun olduktan sonra çalışmak istediği alan tercihleri üzerindeki ilişkileri açıklanmıştır. Müzik eğitimi öğrencilerinin genel yeterlilik düzeyleri ile bilgi, beceri ve yetkinlikler düzeyine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Genel yeterlilik düzeyleri ile cinsiyet, müzik eğitimi tercih ve çalışılmak istenilen alanların birbirleri ile ilişkilerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Yeterlilik Düzeylerine Yönelik Bulgular

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi öğretmen yetiştirme alanınca belirlenmiş olan bilgi düzeyinden 6, beceri düzeyinden 6 ve yetkinlikler düzeyinde 3 alt alan 22 soru toplam 34 sorudan oluşturulan anket formuna ilişkin bulgular tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 4: Yeterlilik Düzeyleri

	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Hata
Bilgi	139	2.33	3.83	3.12	.294
Beceri		2.33	3.67	3.11	.297
Yetkinlik		3.27	4.05	3.63	.144
Genel		**2.87**	**3.6**	**3.22**	**.156**

Tablo 4'de görüldüğü gibi müzik eğitimi dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkiye Yüksek Öğretim Yeterlilikleri düzeyleri x: 3.22 olarak bulunmuştur. Belirlenen bu değer sonucunda öğrencilerin yeterlilik düzeyleri "orta" seviyededir. Bilgi düzeyinde ortalama puan x: 3.12, beceri düzeyinde ise x: 3.11 olarak belirlenmiştir. Bu iki alt faktörde öğrencilerin düzeylerinin "orta" seviyede olduğu görülmektedir. Toplam 3 alt alandan oluşan yetkinlik faktöründe ise ortalama puanın x: 3.63 düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu değerle öğrencilerin yetkinlik düzeylerinin "iyi" seviyesinde oldukları söylenebilir.

3.1.2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Bilgi Yeterlilik Düzeylerine Yönelik Bulgular

Tablo 5: Müzik Öğretmeni Adaylarının Bilgi Yeterlilik Düzeylerine Yönelik Dağılım

Sorular	n	$\overline{x}$	Std. Hata
Ortaöğretimde kazandığım yetkinliklere dair, alanımla ilgili kavramları ve kavramlar arasındaki bağlantıları kavrarım	139	2.21	.777
Bilginin doğası, nereden geldiği, limitleri, doğruluğu, güvenirliği ve geçerliliğinin değerlendirilmesi hususunda bilgiliyim		2	.727
Bilimsel bilginin üretimiyle ilgili yöntemleri tartışırım		1.97	.706
Müzik eğitimi ile ilgili öğretim programları, öğretim stratejileri, yöntem ve teknikler ile ölçme ve değerlendirme bilgisine sahibim		4.18	.697
Öğrencilerin ilerleme, öğrenme özellikleri ve güçlükleri bilgisine sahibim		4.1	.862
Ulusal ve uluslararası kültürleri tanırım		4.24	.720
Genel		**3.12**	**.294**

Görüldüğü gibi müzik öğretmeni adaylarının bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik hazırlanan sorular içerisinde bilimsel bilginin üretimiyle ilgili yöntemleri tartışma sorusu x: 1.97 puan ortalaması ile en düşük seviyede yer almıştır. Bu puan düzeyi ile ilgili öğretmen adaylarının "düşük" seviyede oldukları görülmektedir. Sorular içerisinden en yüksek puanın ise ulusal ve uluslararası kültürleri tanıma x: 4.24 olduğu görülmektedir. Belirlenen puan müzik öğretmeni adaylarının "çok iyi" düzeyde olduklarını göstermektedir. Soruların genelinde elde edilen puan ise x: 3.12 olarak belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle de öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin "orta" düzeyde olduğu görülmektedir.

3.1.3. Müzik Öğretmeni Adaylarının Beceri Yeterlilik Düzeylerine Yönelik Bulgular

Müzik öğretmeni adaylarının beceri düzeylerini belirlemeye yönelik yöneltilen sorulara verdikleri cevapların ortalama puanları tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 6: Müzik Öğretmeni Adaylarının Beceri Yeterlilik Düzeylerine Yönelik Dağılım

Sorular	n	$\overline{x}$	Std. Hata
Müzik eğitimi ile ilgili ileri düzeyde bilgi kaynaklarını kullanırım	139	3.18	.889
Alanımla ilgili olay ve olguları kavramsallaştırır, bilimsel yöntem ve tekniklerle inceler, verileri yorumlar ve değerlendiririm		2.38	.966
Alanımla ilgili sorunları tanımlar, analiz eder, kanıtlar ve araştırmalara dayalı çözüm önerileri geliştiririm		2.1	.684
Öğrencilerin gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını, konu alanının özelliklerini ve kazanımlarını dikkate alarak en uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygularım		3.49	.958
Konu alanına ve öğrencinin gereksinimlerine uygun materyal geliştiririm		3.71	.625
Öğrencinin kazanımlarını farklı yöntemler kullanarak çok yönlü değerlendiririm		3.83	.738
Genel		**3.11**	**.297**

Tablo 6'da görüldüğü gibi, müzik öğretmeni adayları alanları ile ilgili sorunları tanımlama, analiz etme, kanıtlama ve çözüm önerileri geliştirme sorusuna yönelik en düşük düzeydedirler (x: 2.1). Bu seviyede yer alan çalışma grubunun "düşük" düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencinin kazanımlarını farklı yöntemler kullanarak çok yönlü değerlendirme sorusunun ise en yüksek seviyede olduğu görülmektedir (x: 3.83). Öğretmen adaylarının bu düzeyi ise "iyi" olarak sınıflandırılabilir. Soruların genel ortalamasına bakıldığında da puanın x: 3.11 olduğu belirlenmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının beceri düzeylerinin "orta" düzeyde olduğu görülmektedir.

3.1.4. Müzik Öğretmeni Adaylarının Yetkinlik Yeterlilik Düzeylerine Yönelik Bulgular

Türkiye Yükseköğretim Çerçevesi öğretmen yetiştirme temel alanında yer alan yetkinlik düzeyi belirleme alanı toplam 4 alt bölümden oluşmaktadır. Bu alanlar bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkiliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinlikler ile alana özgü yetkinlikler olarak belirlenmiştir. Bu alt alanlara ait 22 soru bulunmaktadır.

Müzik öğretmeni adaylarına yöneltilen sorular neticesinde ede edinilen bulgular aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 7: Müzik Öğretmeni adaylarının Yetkinlik Yeterlilik Düzeylerine Yönelik Dağılım

	n	$\overline{x}$	Std. Hata
Bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği	139	4.24	.399
Öğrenme yetkinliği		3.73	.285
İletişim ve sosyal yetkinlik		3.21	.256
Alana özgü yetkinlik		3.78	.308

Bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluk alma, kendini bir birey olarak tanımlama ve uygulamada karşılaşılan sorunlar ile bunlara ilişkin çözüm önerilerini içeren soruları barındıran bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliğine ilişkin puan düzeyi x: 4.24 olarak belirlenmiştir. Bu düzeyden de anlaşılabileceği gibi öğrencilerin alt yeterlilik alanına ilişkin seviyeleri "çok iyi" olarak belirlenmiştir. Eleştirel yaklaşım, öğrenmeyi yönlendirme, yaşam boyu öğrenme ve bilgiye ulaşma yollarını etkin kullanabilme sorularını içeren öğrenme yetkinliğine ilişkin puan düzeyi x: 3.73 olarak belirlenmiştir. Bu düzeyde de öğretmen adaylarının "iyi" düzeyde bulundukları görülmektedir.

İletişim ve sosyal yetkinlik, sanatsal ve kültürel etkinliklere katılım, toplumun ve dünyanın gündemindeki olaylara/gelişmelere duyarlı olma, toplumsal sorumluluk bilinci, düşüncelerini ve sorunlarına ilişkin çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek açıklayabilme, bir yabancı dili B1 seviyesinde kullanabilme ve ileri düzeyde bilgisayar kullanımı bilgilerini içeren sorulardan oluşmaktadır. Müzik öğretmeni adaylarının iletişim ve sosyal yetkinlik puanları x: 3.21 olarak belirlenmiştir. Bu düzeyde öğretmen adaylarının "orta" seviyede olduğu görülmektedir. Dış görünüm, tutum, tavır ve davranışları ile topluma örnek olma, demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel ve mesleki etik değerlere uygun davranma, kalite yöntemi ve

süreçlerine uygun davranma, güvenli okul ortamının oluşturulabilmesi, çevre koruma ve iş güvenliği bilinci, ulusal ve evrensel duyarlılıkların bilimcinde olma ve alanı ile ilgili görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin yasal mevzuata ve yönetmeliklere yönelik sorulardan oluşan alana özgü yetkinlik puanı x: 3.78' dir. Bu puan ortalamasına göre öğretmen adaylarının düzeyinin "iyi" seviyede olduğu görülmektedir.

3.2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Yeterlilik Düzeylerinin Cinsiyet, Müzik Eğitimi Tercihi ve Çalışılmak İstenen Alana İlişkin Bulgular

Müzik öğretmeni adaylarının cinsiyet ve müzik eğitimini tercih etme durumlarını içeren bulgular tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8: Müzik Öğretmeni Adaylarının Yeterlilik Düzeylerinin Cinsiyet ve Müzik Eğitimi Tercih Etme İlişkisine Yönelik Dağılım

					Levene test		t-test	
		n	$\overline{x}$	Std. sap.	F	Sig.	t	Sig.
Cinsiyet	Kadın	91	3.21	.165	1.951	.165	1.159	**.249**
	Erkek	48	3.24	.136				
Tercih etme	Evet	115	3.22	.162	3.196	.076	.429	**.668**
	Hayır	24	3.21	.123				

Görüldüğü gibi gerçekleşen Levene testi ile varyansların homojen dağıldığı ve cinsiyet ile müzik eğitimi tercih etme durumunun müzik öğretmeni adaylarının yeterlilik düzeyleri ile anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra çalışmak istedikleri alan ile yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9: Alan ve Yeterlilik İlişkisine Yönelik Dağılım

	Kareler Toplamı	df	x	F	Sig.
Gruplar arası	.062	3	.021	.849	**.469**
Gruplar içinde	3.297	135	.024		
Toplam	3.360	138			

Tablo 9'da müzik öğretmeni adaylarının mezun olduktan sonra çalışmak istedikleri alan ile yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki açıklanmıştır. Gerçekleşen ANOVA testi sonucunda, öğretmen adaylarının yeterlilik düzeyleri ile çalışmak istedikleri alan arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4. Sonuç Tartışma ve Öneriler

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi tarafından öğretmen yetiştirme temel alanı kapsamında belirlenen yeterlilikler müzik öğretmenliği programında öğrenimine devam eden toplam 139 öğretmen adayına uygulanmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak hazırlanan anket formu öğretmen adaylarına uygulanarak veriler elde edinilmiştir. Elde edinilen veriler sonucunda, öğretmen adaylarının yükseköğretim yeterlilikleri düzeyi orta seviyede olduğu görülmüştür. Yıldız ve Yıldız (2018) çalışmasında pedagojik formasyon öğrencilerinin Türkiye yükseköğretim yeterliliklerini incelediği çalışmalarında, öğrencilerin yeterlilik düzeylerinin orta seviyede olduğu, cinsiyet değişkeni ile yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yavuz vd. (2022) intörn hemşirelerin yükseköğretim yeterliliklerini belirlediği çalışmada ise öğrencilerin alana özgü yetkinlik puanlarının yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma grubunun cinsiyet, hemşireliği isteyerek seçmek ve mezuniyet sonrası çalışılacak alanların TYYÇ'nin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farka neden olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Çalışmalarda elde edinilen sonuçlar ile araştırma sonuçları örtüşür niteliktedir.

Belirlenen yeterlik düzeylerine bakıldığında bu seviyenin müzik öğretmeni yetiştirmede yeterli düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Öğretmen yetiştirme ile ilgili alan yazında gerçekleşen çalışmaların sayısı oldukça fazla olsa da (ÖYGGM, 2017; Akdemir, 2013; Yıldırım, 2020; Kaya, 2020), öğretmen yetiştirmede kaliteyi arttırmaya yönelik çalışmaların istenilen seviyede olmadığı görülmektedir. Öğretmen yetiştirmede kaliteyi arttırmanın bir ölçüsü de Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesince belirlenen yeterlilik düzeyine öğretmen adaylarının yaklaştırılmasıdır.

Erişen (2001: 163) öğretmen yetiştirmede karar vericiler tarafından belirlenen standartlaşma çalışmalarının fakültelerce uygulanabilirliğine yönelik çeşitli sorunların olduğuna değinmiştir. Alınan kararlar ile bu kararların uygulanması arasında bir kopukluk yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Karaca (2008) eğitimde kalite arayışları ve fakültelerin yapılandırılması ile ilgili gerçekleştirdiği çalışmasında, eğitim fakültesinin herhangi bir programını başarı ile tamamlayan bir öğrencinin hangi özelliklere sahip olduğunun bilinmesinin güç olduğunu ve mezunlardan bu özelliklerin ne kadarını hangi öğretmenin sağladığını belirlemenin imkânsız olduğunu savunmuştur. Bu noktadan hareketle, öğretmen yetiştirmede belirli bir standartlaşmayı yakalamak için yükseköğretim yeterliliklerine uygun programlar geliştirerek, bu programların

uygulanmasına ilişkin de bir denetim mekanizmasının kurulması gerektiği düşünülmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının bilgi yeterlilikleri düzeyi düşük olarak bulunmuştur. Özellikle bilginin doğası, kaynağı, sınırları, doğruluğu, güvenirliği ve geçerliliğinin değerlendirilmesi konusunda bilgi sahibi olma ve bilimsel bilginin üretimiyle ilgili yöntemleri tartışma sorularındaki düşüklük dikkat çekmektedir. Toplumların gereksinim duyduğu bilgi ve becerilerin aktarılmasında ve geliştirilmesinde eğitimin ve buna bağlı olarak da öğretmenlerin yeterliliklerinin üst seviyede olması gereklidir. Baysen vd. (2017) Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve Türkiye'deki öğretmenlerin bilgi düzeylerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmen yetiştirmede bilgi farkındalığı ve okuryazarlığı ile ilgili yeterli düzeyde aktarım yapılmadığı ve buna bağlı olarak da bilgiyi kavrama düzeylerinin öğretmenlerde yeterli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarının çeşitli alanlarda bilgi düzeylerini ölçen araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda da öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmaktadır (Güven, 2013; Başaran, 2005; Ünal ve Er, 2015). Araştırmalardan elde edinilen sonuçlar çalışma ile örtüşür düzeydedir.

Müzik öğretmeni adaylarının beceri yeterlilikleri ile ilgili seviyelerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sorunları tanımlama, analiz etme, kanıtlama ve araştırmalara dayalı çözüm önerileri geliştirme ile ilgili düşüklük dikkat çekmektedir. Aybek (2007) beceri temelli eleştirel düşünme üzerine öğretmen adayları üzerinde gerçekleşen çalışmada, öğretmen adaylarının beceri düzeylerini arttıracak bir testten yararlanmıştır. Çalışma sonucunda seviyenin arttırıldığı görülmüştür. Empatik ve problem çözme becerileri (Genç ve Kalafat, 2010), iletişim becerileri (Acar, 2009; Tunçeli, 2013), sosyal beceri (Girgin vd., 2011), empatik beceri (Akyol ve Çiftçibaşı, 2005) gibi alanlarda öğretmen adayları üzerinde çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların sonuçları da araştırmayı desteklemektedir. Bireysel ve grup çalışmalarında yer alma, sanatsal ve kültürel etkinliklere katılım, bilgisayar kullanım seviyesi ve yabancı dil seviyesi gibi alanları içeren yetkinlik yeterliliği düzeyi çok iyi seviyededir. Öğretmen adayları üzerinde yetkinlik odaklı gerçekleşen çalışmalarda da yetkinlik ile ilgili alanların yüksek olduğu görülmektedir (Kuzu ve Erten, 2014; Korucu, 2020; Eryılmaz ve Kara, 2018; Baloğlu ve Karadağ, 2008).

Araştırmanın son alt problemi olan cinsiyet, müzik eğitimi tercihi ve çalışılmak istenilen alan değişkenlerinin, müzik öğretmeni adaylarının yeterlilik

düzeleri ile ilişkisinin sonuçlarında, değişkenler ile yeterlilik arasında bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleşen çalışmalarda da cinsiyet, eğitim tercihi, mezuniyet sonrası kararların yeterlilikle ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunsa da (Akdağ ve Walter, 2005; Çapri ve Çelikkaleli, 2008) genellikle bu değişkenlerin yeterlilikle ilişkisinin olmadığı görüşü hakimdir (Aksu, 2008; Baykara, 2011; Şad ve Nalçacı, 2015; Ekici, 2008, Timur vd., 2013; Ersoydan vd., 2018). Çalışmanın sonuçlarından hareketle müzik öğretmenliği programı özelinde genel öğretmen yetiştirme temel alanına yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

- Türkiye Yüksek Öğretim Yeterlilikleri Çerçevesi (TYYÇ) öğretmen yetiştirme temel alanı ile ilgili çalışmalarını sürdüren alt çalışma grubunun katılımcı sayısı sekiz kişi ile sınırlandırılmıştır. Eğitim fakültelerinin dekanlarının bu çalışma grubunun daimi birer üyesi olması ve çalışma grubunun bölgelere ayrılarak alt çalışma gruplarının oluşturulması önerilmektedir. Böylelikle, karar verici olan komisyon üyelerinin aldıkları kararların uygulanabilir olup olmadığına yönelik görüşleri daha sağlıklı olarak değerlendirebilecekleri düşünülmektedir.
- Öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan derslerin yükseköğretim yeterlilikleri ile daha sıkı bir entegrasyon sürecine girmesi önerilmektedir. Belirlenen yeterlilik düzeyleri ile öğretim programlarında yer alan dersler arasında kopukluk olduğu düşünülmektedir. Program geliştiricilerin TYYÇ ile koordineli bir şekilde dersleri belirlemesi, öğretmen yetiştirme temel alnındaki dersleri olumlu yönde etkileyeceği önerilmektedir.
- Çalışmadan elde edinilen seviyenin yukarıya çıkartılması için çalışmaların yapılması gerekmektedir. Eğitimin en temel yürütücüleri olan öğretmenlerin kalitesini yükseltmek dolaylı olarak eğitimin de kalitesini yükseltmek olacaktır.
- Her yıl sonunda yükseköğretim yeterliliklerini tüm ülkedeki öğretmen adaylarına uygulayarak, geri dönütler verilmeli, iyileştirmeye yönelik neler yapılabileceği ilgililerce tartışılmalıdır.
- Araştırma müzik eğitimi anabilim dalları içerisinden 5 birim ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın genişletilerek öncelikle tüm müzik eğitimi anabilim dallarına, ardında da eğitim fakültelerinin tüm birimlerine uygulanarak daha geniş kitlelere eriştirilmesi, yükseköğretim yeterlilikleri açısından hangi seviyede olunduğunu daha net açıklayabilir.

Kaynakça

Acar, V. (2009). Öğretmen *Adaylarının İletişim Becerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Afacan, Ş. (2008). Müzik Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9 (1), 1-11.

Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlilik İnançları, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi,* 3 (2). 24-33.

Akdağ, I. ve Walter, J. (2005). Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Duygusu, *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 127-132.

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları, *Turkish Studies,* 8 (12), 15-28.

Aközer, E. (2013). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi ve Mimarlık Eğitimi: Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar ve Güçlükler, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 27-37.

Aksu, H. H. (2008). Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik İnançları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8 (2), 161-170.

Akyol, A. K. ve Çiftçibaşı, H. K. (2005). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi, *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 13-23.

Aybek, B. (2007). Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16 (2), 43-60.

Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008). Öğretmen Yetkinliğinin Tarihsel Gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama, Dil Geçerliliği ve Faktör Yapısının İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56 (56), 571-606.

Başaran, M. (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlıklarının Değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 163-177.

Baykara, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ile Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.

Baysen, F., Çakmak, N. ve Baysen, E. (2017). Bilgi Okuryazarlığı ve Öğretmen Yetiştirme, *Türk Kütüphaneciliği*, 31 (1), 55-89.

Birer, A. R. H. ve Sonsel, B. (2013). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Öz-Yeterlik Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Selçuk Üniversitesi Örneği, *Fine Arts*, 8 (4), 389398.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Erkan, A. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (15), 33-53.

Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi, *Hacettepe* Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35, 98-110.

Erişen, Y. (2001). Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Ersoydan, M. Y., Şahin, H. ve Çalışandemir, F. (2018). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Öğretimi Öz Yeterlilik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 16, 49-71.

Eryılmaz, A. ve Kara, A. (2018). Öğretmen Adaylarının Kariyer Uyumlulukları: Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi ve Kariyer Engelleri Açısından İncelenmesi, *International Online Journal of Educational Sciences,* 10 (2), 235-244.

Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Empatik Becerileri ile Problem Çözme Becerileri, *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 135-147.

George, D. ve Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistic 25 Step By Step a: Simple Guide and Reference*. Routledge

Girgin, G., Çetingöz, D. ve Vural, E. D. (2011). Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 38-49.

Gün, E. ve Yıldız, G. (2014). Müzik Öğretmeni Adaylarına Yönelik Piyano Performansı Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Turkish Studies*, 9 (5), 1053-1065.

Gündoğdu P. ve Deniz, J. (2008). Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 27 (27), 119-134.

Güven, E. (2013). Çevre Sorunları Başarı Testinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 114-127.

Jelen, B. (2010). Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Performans Kaygısı ve Piyano Performans Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi, İdil Sanat ve Dil Dergisi, 39 (6), 3389-3414.

Karaca, E. (2008). Eğitimde Kalite Arayışları ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 61-80.

Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24.Baskı), Ankara: Nobel.

Kaya, M. (2020). MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri: Katılımcılar, Eğitim Durumları, Eğitim Konuları, *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (1), 183-193.

Korucu, T. A. (2020). Fen Eğitiminde Kullanılan Dijital Hikayelerin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısı, Sayısal Yetkinlik Durumları ve Sorgulama Becerileri Üzerindeki Etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (1), 352-370.

Kuzu, İ. ve Erten, P. (2014). Öğretmen Adaylarının Sayısal Yetkinlik Düzeyleri, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3 (2), 132-152.

Kürücü, N. (2019). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimi Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Otacıoğlu, S. (2017). Müzik Öğretmeni Adaylarının Öz Etkililik-Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi, *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 19, 171-178.

ÖYGGM (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, Ankara.

Şad, S. N. ve Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanmaya İlişkin Yeterlilik Algıları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 177-197.

Şeker, S. S. (2017). Müzik Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Akademik Güdülenme ve Akademik Öz-Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1465-1484.

Şentürk, G. C. ve Bölek, A. (2019). Müzik Öğretmeni Adaylarının Çalgı Öz Yeterlik Durumlarının İncelenmesi, *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 1110-1135.

Talşık, E. (2016). Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Genel Yeterlik Algıları ile Doyum ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki bağlantının İncelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1 (37), 1-14.

Timur, B., Yılmaz, Ş. ve Timur, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kullanımına Yönelik Öz-Yeterlik İnançları, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (1), 165-174.

TOGÜ (2022). Ders Bilgi Paketleri Program Yeterlilikleri. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği), *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (3), 51-58.

Tuzcu, Ö. (2010). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlilik Algıları ve Mesleki Güdülenme Düzeyleri ile Akademik Başarı Algıları Arasındaki İlişkiler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

TYYÇ (2010). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesi.

Ünal, F. ve Er, H. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Düzeylerinin Değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (41), 1059-1068.

Yavuz, A. Y., Pehlivan, Z. ve Özdemir, A. V. (2022). İntörn Hemşirelerin Mesleki ve Akademik Yeterliliklerinin Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesine Göre Öz Değerlendirilmesi, Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi, 7 (2), 523-536.

Yıldız, D. ve Uzunsakal, E. (2018). Alan Araştırmalarında Güvenirlik Testlerinin Karşılaştırılması ve Tarımsal Veriler Üzerinde Bir Uygulama, *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi,* 1, 14-28.

Yıldız, K. ve Yıldız, S. (2018). Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri

Çerçevesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Öğrencilerinin Yeterlilikleri, *Social Siciences Research Journal*, 7 (2), 296-314. Yıldırım, B. (2020). Öğretmen Yetiştirme Üzerine Bir Model Önerisi: STEM Öğretmen Enstitüleri Eğitim Modeli, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 50, 70-98.*

Yokuş, H. (2014). Müzik Öğretmeni ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının

Eğitim Müziği dağarına İlişkin Yeterlilikleri, *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 50-63.

YÖK (2018). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı.