

EĞİTİM BİLİMLERİNDE AKADEMİK ARAŞTIRMALAR



EDİTÖR

Dr. Öğr. Üyesi Gülcan MIHLADIZ

gece
kitaplığı

EĞİTİM BİLİMLERİNDE AKADEMİK ARAŞTIRMALAR

Yayın Koordinatörü • Yaşar HIZ
Genel Yayın Yönetmeni • Aydın ŞİMŞEK
Baş Editörler • Prof. Dr. Hasan BABACAN
Prof. Dr. Tanja SOLDATOVIĆ
Doç. Dr. Nihada DELOBEGOVIĆ DZANIĆ
Editör • Dr. Öğr. Üyesi Gülcan MIHLADIZ
Kapak Tasarım • Begüm Pelin TEMANA
İç Tasarım • Begüm Pelin TEMANA
Sosyal Medya • Betül AKYAR

Birinci Basım • © NİSAN 2018 / ANKARA
ISBN • 978-605-288-384-6

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.
Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin
almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Gece Kitaplığı

Adres: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

Tel: 0312 384 80 40

web: www.gecekitapligi.com

e-posta: gecekitapligi@gmail.com



Baskı & Cilt

Bizim Büro Matbaa

Sanayi 1. Cadde Sedef Sk. No: 6/1

İskitler - Ankara

Sertifika No: 26649

Tel: 0312 229 99 28

EĞİTİM BİLİMLERİNDE AKADEMİK ARAŞTIRMALAR

İÇİNDEKİLER

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	7
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OYNADIKLARI ÇEVİRİMİÇİ OYUNLARLA İLGİLİ AİLE FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ	9
ARDUINO EĞİTİM İÇİN DOĞRU BİR ARAÇ MI?.....	23
TARİH EĞİTİMİNDE BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ.....	37
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Çalışmaları	45
FİZİK ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA	47
SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MATEMATİK KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ ZİHİNSEL İMGELER YARDIMIYLA İNCELENMESİ	67
KİMYA FELSEFESİ VE KİMYA EĞİTİMİ AÇISINDAN ÖNEMİ	83
NÜKLEER GÜÇ SANTRALLERİNE ÇEVRE ETİĞİ VE EKOLOJİK AÇIDAN YAKLAŞIM	99
KAVRAM YANILGILARININ GİDERİLMESİ İÇİN KULLANILAN TEKNİKLER.....	125
Müzik Eğitimi Çalışmaları	169
TÜRK MÜZİĞİ ÇALGI EĞİTİMİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE TEKNİKLERİ.....	171
SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MÜZİK ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGILARI	187
ÇALGI EĞİTİMİNDE SINIF MODELLERİ.....	203
OPERA SANATINA YÖNELİK VERİLEN SES EĞİTİMİNDE NEFES VE SES EGZERSİZLERİNİN FİZİKSEL ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ.....	229
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK BEĞENİLERİ VE MÜZİK DERSİNDEN BEKLENTİLERİ	253
BİREYLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN, MÜZİK GRUPLARINDAKİ HAZIRLIK ÇALIŞMALARINA ETKİSİ	275

Temel Eğitim Çalışmaları	293
HEAD START: SİĞİNMACI ÇOCUKLAR İÇİN ALTERNATİF BİR ERKEN MÜDAHALE PROGRAMI.....	295
OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN AKADEMİK BENLİK SAYGISI İLE EBEVEYNLERİNİN DUYGUSAL ZEKASI ARASINDAKİ İLİŞKİ	315
İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME MATEMATİK PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ	335
TÜRKİYE VE KIRGIZ CUMHURİYETLERİNDE OKUL ÖNCESİ EĞİTİME ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEİNİN TARİHİ SÜRECİ.....	351
İLKOKUL HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE GÜNCEL HABER KAYNAKLARININ KULLANIMI	369
ÇOCUK VE SANAT EĞİTİMİ	385
Tematik	393
MESLEK YÜKSEKOKULLARI ÖĞRENCİLERİNİN İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ FARKINDALIKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: KEŞAP MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ	395
DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ.....	409
DAVA ANALİZİ YAKLAŞIMI İLE EĞİTİMDE DİSİPLİNDE BİR ARAÇ OLARAK ŞİDDET KULLANIMININ HUKUKİ SONUÇLARI.....	425
YAŞLILARDA YALNIZLIĞIN NEDENLERİ	451

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OYNADIKLARI ÇEVİRİMİÇİ OYUNLARLA İLGİLİ AİLE FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

DETERMINATION OF PARENTS AWARENESS LEVELS RELATED TO ONLINE GAMES PLAYED BY JUNIOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Arzu DEVECİ TOPAL¹, Aynur KOLBURAN GEÇER²,
Büşra DİKTAŞ³, Sibel GÜLER ARAN⁴, Tansu GÜLER⁵,
Halil İbrahim BORAN⁶, Eda UZUNLAR⁷

ÖZET

Çocukların çevrimiçi oyun bağımlılığının gelişimini önlemede, oynanan çevrimiçi oyun aracılığıyla iletişim kurdukları yabancılara karşı korumada, oyunlarla birlikte ortaya çıkan tehlikeler konusunda uyardırma aileler büyük sorumluluklar düşmektedir. Ailelerin bu konuda farkındalıklarını incelemek ve alınabilecek önlemler konusunda onlara yol göstermek önemlidir. Tarama çalışması yapılmış, çalışmaya Kocaeli'ndeki farklı okullardaki 5. 6. 7. 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin ailelerinden 101 aile katılmıştır. Araştırmada kullanılan veriler "Çocukların Oynadıkları Çevrimiçi Oyunlarla İlgili Ailelerin Farkındalık Düzeyi Anketi" ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre büyük bir çoğunlukla çocukların çevrim içi oyun oynadığı, daha çok erkek çocukların oyun oynadığı, kızların daha çok yarış ve strateji oyunlarını erkeklerin ise daha çok spor ve yarış oyunlarını tercih ettikleri, ailelerin oyun süresine kısıtlama getirdikleri, annelerin babalara göre çocuklarını oyun türü ve süresi hakkında daha çok sınırladıkları ve oyunun içeriğini daha çok kontrol ettikleri ve anne ve babaların eğitim düzeyi yükseldikçe daha çok sınırlama getirdikleri ve kontrol ettikleri belirlenmiştir. Ailelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çevrim içi oyunlarla ilgili daha duyarlı oldukları görülmektedir. Alilerin oyun türü ve süresi hakkında sınırlamaların yanında çocuklarını bu oyunlar hakkında bilinçlendirmeleri gereklidir. Ayrıca, çocukları bilgisayar oyunu oynamanın dışında farklı etkinliklere yönlendirmeleri ve onlarla zaman geçirmeleri çocuklarının sağlıklı gelişimine katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çevrim içi oyun, aile farkındalık düzeyi, ortaokul öğrencileri.

-
- 1 Kocaeli Üniversitesi, adeveci@kocaeli.edu.tr
 - 2 Kocaeli Üniversitesi, akolburan@kocaeli.edu.tr
 - 3 busra.diktas@gmail.com Bilişim Teknolojisi Öğretmeni
 - 4 sibelguler01@gmail.com Bilişim Teknolojisi Öğretmeni
 - 5 tansuguler@gmail.com Bilişim Teknolojisi Öğretmeni
 - 6 hboran@gmail.com Bilişim Teknolojisi Öğretmeni
 - 7 edaunuzunlar@gmail.com Bilişim Teknolojisi Öğretmeni

ABSTRACT

Parents have great responsibilities about at preventing the development of children's online game addiction, protect to against strangers they communicate via online gaming and in warnings about the dangers that arise with games. It is important that to examine the awareness of parents on this issue and guide them on measures that could be taken. In this study, the questionnaire survey was conducted and participated to this work 101 families from the families of 5. 6. 7. 8. junior secondary school students in different schools in Kocaeli . The data used in the research were obtained by "Awareness Level Survey of Family Children Playing About Online Games ". Parents expressed that computer games have harmed the health of children and made addiction, cause children to waste their time but that playing games did not prevent the child from studying; these games did not lead to violent behavior in the child; most of the families have directed their children to social activities and these games are not in the front of a social activity. It has also been determined that a large number of families inform their children about these but few family use protection programs. It is seen that as parents level of education increases, they are more sensitive to online games. Besides limitations on game type and duration parents need to make their children awareness of these games. In addition, they should direct their children to different activities besides playing computer games and spend time with them to contribute to the healthy development of their children.

Keywords: Online games, parents' awareness, secondary school students.

GİRİŞ

Günümüzde teknoloji bilgi amaçlı kullanımının yanında eğlence amaçlı da kullanılmaktadır. Teknolojinin eğlence amaçlı kullanımı tabi ki "oyun" adı altında anlam bulmaktadır. Oyun çocukların sağlıklı gelişiminde önemli bir öğedir (Ginsburg, 2007). Oyun, sonucu düşünülmeden eğlenmek amacıyla yapılan hareketlerdir (Yavuzer, 2010). Çocukların sözlü ve sözsüz iletişim becerisi geliştirme, kendini doğru bir şekilde ifade etme, çevresindeki insanlarla paylaşma alışkanlığı kazanma, çevresini tanıma ve bilinçlenme, merak duygusunu doyurma, problem çözme becerisi kazanma konularında oyun öğrencilere önemli bir olanak sağlamaktadır (Horzum, 2011). Klasik anlamdaki oyun kavramı günümüzde farklı bir boyut kazanmıştır. Özellikle teknolojinin gelişmesiyle beraber oyunlarda dijital hale gelmiştir. Çevrimiçi oyunların hayatımıza girmesi, özellikle akıllı cep telefonları ya da tabletler gibi taşınabilir cihazlar ile çevrimiçi oyunlara erişilebilir olması, oyun kavramını bambaşka bir konuma taşımıştır. Yer ve zaman esnekliği sayesinde birey istediği yerde ve istediği saatte internete bağlanabilmekte, sosyal medyada gezinebilmekte ya da çevrimiçi oyunlara

girebilmektedir (Kaya, 2013). Çevrimiçi oyun, bir ağ(network) aracılığıyla farklı mekanlardaki oyuncuların sanal ortamda bir araya gelerek oyun etkinliğini gerçekleştirdiği oyun türüdür (Kaya, 2013). Çevrimiçi oyuna katılanlar sadece oyun oynamazlar aynı zamanda sosyalleşirler.

Çevrimiçi oyunlar oyuncularına zengin efekt ve animasyonlar, resimler gibi görsel nitelikte özelliklerle beraber oyun içinde online sohbet edebilme, grup kurabilme gibi olanaklar sağlar. Çevrimiçi oyunlar yetişkinleri etkilediği kadar çocukları da etkilemektedir. Çocuğun bilgisayar, telefon, tablet vb. teknolojik cihazlarla uzun vakitler harcamasına neden olmaktadır. Bu durum da çocuğun sosyal, sağlık ve okul yaşantısını olumsuz yönde etkilenmesine neden olabilir. Aileler çocukların bu tür olumsuzluklardan etkilenmemeleri için bilinçli olmalıdırlar. Çocuklarında çevrimiçi oyun bağımlılığının gelişimini önlemede, oynanan çevrimiçi oyun aracılığıyla iletişim kurdukları yabancılara karşı korumada, oyunlarla birlikte ortaya çıkan tehlikeler konusunda uyardırma ailelere büyük sorumluluklar düşmektedir. Anne ya da baba çocuğun gün içinde oynadığı oyunun ne tür bir oyun olduğu, çocuğun bu oyunda ne kadar zaman geçirdiği, oyun esnasında konuştuğu kimselerin kimler olduğu, çocuklarıyla nasıl bir iletişim içinde oldukları konusunda bilinçli olmalıdır. Ailelerin bu konuda farkındalıklarını incelemek ve alınabilecek önlemler konusunda onlara yol göstermek önemlidir.

Bu araştırmada özellikle bu sorun üzerinde durulmuş, ortaokul öğrencilerinin oynadıkları çevrimiçi oyunlarla ilgili ailelerin farkındalık düzeylerini ölçmek amaçlanmıştır. Amaca ulaşmak için geliştirilen alt amaçlar şunlardır:

1. Ailelerin çocuklarının oynadıkları çevrimiçi oyunlarla ilgili farkındalık düzeyleri nelerdir?
2. Ailelerin farkındalık düzeyleri bazı demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilmesine yönelik anket soruları geliştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kocaeli'deki öğrenim gören 5.6.7.8. sınıf ortaokul öğrencilerinin aileleri oluşturmaktadır. Örneklem olarak "oranlı küme örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Oranlı küme örnekleminde önce evren kendi içinde daha benzeşik özellikleri olan alt evrenlere ayrılır. Her alt evrenin örnekleme girme şansı

bütün içindeki oranları yansıtacak eşitlikte olur. Bu şekilde gerçekleştirilen oranlı küme örnekleminin daha temsili bir örneklem oluşturduğu kabul edilir (Karasar, 2007). Oranlı küme örneklemini için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgilere göre evren önce araştırma bulguları açısından önemli farklılıklar getirebileceği düşünülen “sosyo-ekonomik düzey” değişkenine göre “üst”, “orta”, “alt” olmak üzere üç alt evrene ayrılmıştır. Daha sonra her bir alt evrenden, o alt evrenin bütün içindeki oranını yansıtacak şekilde ortaokullar belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında oluşturulan anket çevrimiçi oyun oynayan çocukların ailelerine çocuklar aracılığıyla verilmiştir. Araştırmaya farklı okullardan 101 aile katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veriler “Çocukların Oynadıkları Çevrimiçi Oyunlarla İlgili Ailelerin Farkındalık Düzeyi Anketi” ile elde edilmiştir. Anket geliştirilirken alan yazın taraması yapılarak ilgili yayınlar incelenmiştir. Geliştirilen ölçme aracında ailelere; çocuklarının çevrim içi oyun oynama durumu, oynadıkları oyun türü, oyun türü sınırlandırılması, oynadıkları oyunların içeriğini kontrol etme durumları, oyunda süre sınırlaması yapma durumları, koruma programı kullanma durumları sorulmuştur. Ayrıca Çakır’ın (2013) geliştirdiği çocukların bilgisayar oyunu oynamasının onları nasıl etkilediğine dair ölçme aracından (5 madde) ve alan yazın incelenerek 9 maddelik bir anket geliştirilmiştir. Bu kaynaklardan elde edilen verilerle anket taslağı hazırlanarak 4 bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretim üyesi, 1 ölçme değerlendirme alanında çalışan öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Yapılan eleştiriler dikkate alınarak ankete son şekli verilmiştir. Anketteki ifadeleri aileler çocuklarında davranışların görülme sıklığına göre “evet”, “hayır”, “kısmen” şeklinde işaretlemişlerdir.

Verilerin Analizi

Anket ile elde edilen veriler SPSS 16.0 programı ile analiz edilmiştir. Veriler frekans, çapraz karşılaştırma ve yüzdeler halinde tablo haline getirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda veriler analiz edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmada elde edilen verilere göre, ortaokulda okuyan öğrenci velilerinden 101 kişiye ait demografik veriler Tablo 1’de verilmiştir. Bu tabloya göre ilkökul, ortaokul ve lise mezunu annelerin sayısının bir birine denk üniversite mezunu annelerin daha az olduğu, babaların ise en fazla lise mezunu olduğu

ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunu olanların bir birine denk olduğu görülmektedir. Çocukların %47,5 i kız, %52,5'i erkektir, %86,1'i çevrim içi oyun oynamaktadır ve %58 i çevrimiçi oyunları kendi odalarında ve %48,9'u günde ortalama 1-2 saat oyun oynamaktadır. Analizler, çocukları çevrimiçi oyun oynayan ailelerden (f=87) elde edilen verilerle yapılmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan ailelerin demografik özellikleri

Özellikler	Kategoriler	f	%
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	31	31,3
	Ortaokul	31	31,3
	Lise	29	29,3
	Üniversite	10	10,1
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	16	15,8
	Ortaokul	17	16,8
	Lise	51	50,5
	Üniversite	17	16,8
Çocuğun cinsiyeti	Kız	48	47,5
	Erkek	53	52,5
Çevrim içi oyun oynama durumu	Oynuyor	87	86,1
	Oynamıyor	14	13,9
Çevrim içi oyun oynama mekanı	Kendi odası	51	58,0
	Salon	22	25,0
	İnternet kafe	3	3,4
	Kendi odası ve salon	7	8,0
	Diğer	5	5,7
Oyun süresi	Haftada 1 saat	23	26,4
	Günde 1-2 saat	45	51,7
	Günde 3-4 saat	15	17,3
	Günde 5 saat ve üzeri	4	4,6

Çocukların cinsiyetlerine göre çevrim içi oyun oynama durumu Tablo 2 de verilmiştir. Bu tabloya göre kızların %83,3 lük kısmı, erkeklerin ise %86,7'lik kısmı çevrim içi oyun oynamaktadır. Bu sonuçlar çevrimiçi oyun oynayan erkek ve kızların oranının birbirine yakın ve yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 2: Çocukların cinsiyetlerine göre çevrim içi oyun oynama durumu

Cinsiyet		Oynuyor	Oynamıyor	Toplam
Kız	n	40	8	48
	%	83,3	16,7	100,0
Erkek	n	47	6	53
	%	86,7	13,3	100,0

Çocukların cinsiyetlerine göre oynadıkları oyun türleri incelendiğinde (Tablo 3) kızların daha çok yarış ve strateji, erkeklerin ise daha çok spor, strateji ve yarış oyunu oynadıkları, 9 ailenin ise çocuklarının oynadığı oyunla ilgili bir bilgisi olmadığı görülmektedir.

Tablo 3: Çocukların cinsiyetlerine göre oynadıkları oyun türü

Oyun türü		Kız	Erkek	Toplam
Serüven	f	4	4	8
	%	8,3	4,9	
Spor	f	6	27	33
	%	12,5	33,3	
Strateji	f	13	17	30
	%	27,1	21,0	
Simülasyon	f	6	10	16
	%	12,5	12,3	
Yarış	f	12	21	33
	%	25,0	25,9	
Bilgim yok	f	7	2	9
	%	14,6	2,5	

Anne ve babanın eğitim durumuna göre çocuklarına oyun türü sınırlaması yapma durumu tablo 4'te verilmektedir. Bu tabloya göre ilkökul, ortaokul ve lise mezunu annelerin eğitim düzeyi ile orantılı olarak büyük bir çoğunluğunun (%70 ve üzeri), üniversite mezunu annelerin hepsinin çocuklarına oyun türü sınırlaması getirdiği, ortaokul mezunu babaların diğerlerine göre daha az sınırlama getirdiği, yine en fazla sınırlamayı üniversite mezunu babaların yaptığı belirlenmiştir. Buna göre annelerin babalara göre çocuklarını oyun türü hakkında daha çok sınırladıkları ve eğitim düzeyi yükseldikçe sınırlama oranının arttığı söylenebilir.

Tablo 4: Anne ve babanın eğitim durumuna göre çocuklarına oyun türü sınırlaması yapma durumu

Eğitim düzeyi			Oyun türü sınırlaması		Toplam
			Var	Yok	
Anne eğitim düzeyi	İlkokul	n	21	9	30
		%	70	30	
	Ortaokul	n	18	8	26
		%	69,2	30,8	
	Lise	n	19	6	25
		%	76	24	
	Üniversite	n	6	0	6
		%	100,0		
Baba eğitim düzeyi	İlkokul	n	11	4	15
		%	73,3	26,7	
	Ortaokul	n	10	6	16
		%	62,5	37,5	
	Lise	n	32	12	44
		%	72,7	27,3	
	Üniversite	n	11	1	12
		%	91,7	8,3	

Anne ve babanın eğitim durumuna göre çocuklarının oynadıkları oyun içeriğini kontrol etme durumu tablo 5'te verilmektedir. Bu tabloya göre anne eğitim düzeyine göre oyun içeriğini kontrol etme oranı sırasıyla en fazla üniversite, ortaokul, lise ve ilkokul, babaların ise sırasıyla en fazla üniversite, lise, ortaokul ve ilkokul şeklindedir. Buna göre annelerin babalara göre çocuklarının oynadıkları oyunun içeriğini daha çok kontrol ve eğitim düzeyi yükseldikçe kontrol oranının arttığı söylenebilir.

Tablo 5: Anne ve babanın eğitim durumuna göre çocuklarının oynadıkları oyunların içeriğini kontrol etme durumu

Eğitim düzeyi			Evete	Hayır	Toplam
Anne eğitim düzeyi	ilkokul	n	19	11	30
		%	63,3	36,7	
	Ortaokul	n	19	7	26
		%	73,1	26,9	
	Lise	n	17	8	25
		%	68	32	
	Üniversite	n	5	1	6
		%	83,3	16,7	
Baba eğitim düzeyi	ilkokul	n	9	6	15
		%	60	40	
	Ortaokul	n	10	6	16
		%	62,5	37,5	
	Lise	n	30	14	44
		%	68,2	32,8	
	Üniversite	n	11	1	12
		%	91,7	8,3	

Tablo 6'ya göre anne ve babanın eğitim durumuna göre çocuklarına oyunda süre sınırlaması yapma durumları incelendiğinde annelerin süre sınırlaması getirme oranının %68 ve üzeri olduğu ve üniversite mezunu annelerin çocuklarına daha fazla süre sınırlaması getirdikleri belirlenmiştir. Babaların da süre sınırlaması getirme oranının %60 ve üzeri ve eğitim düzeyi arttıkça sınırlama oranının arttığı belirlenmiştir.

Tablo 6: Anne ve babanın eğitim durumuna göre çocuklarına oyunda süre sınırlaması yapma durumu

Eğitim düzeyi		n	Var	Yok	Toplam
Anne eğitim durumu	İlkokul	n	21	9	30
		%	70	30	
	Ortaokul	n	19	7	26
		%	73,1	26,9	
	Lise	n	18	7	25
		%	68	32	
Üniversite	n	5	1	6	
	%	83,3	16,7		
Baba eğitim durumu	İlkokul	n	9	6	15
		%	60	40	
	Ortaokul	n	10	2	12
		%	62,5	37,5	
	Lise	n	30	14	44
		%	68,2	31,8	
Üniversite	N	11	1	12	
	%	91,7	8,3		

Anne ve babanın eğitim durumuna göre koruma programı kullanma durumu tablo 7'de verilmiştir. Bu tabloya göre en az üniversite en fazla da lise mezunu annelerin koruma programı kullandığı fakat genel olarak koruma programı kullanmayanların fazla olduğu (%55,8), babalarda ise koruma programını en fazla ortaokul ve lise mezunların en az da ilkokul mezunlarının kullandığı görülmektedir. Koruma programı kullanım oranının eğitim düzeyi ile orantılı olmadığı göze çarpmaktadır.

Tablo 7: Anne ve babanın eğitim durumuna göre koruma programı kullanma durumu

Eğitim düzeyi			Hayır	Evet	Kısmen	Toplam	
Anne eğitim düzeyi	İlkokul	N	16	11	2	29	
		%	55,2	37,9	6,9		
	Ortaokul	N	16	7	3	26	
		%	61,5	26,9	11,5		
	Lise	N	11	13	1	25	
		%	44,0	52,0	4,0		
	Üniversite	N	5	1	1	6	
		%	83,3	16,7	0,0		
	Baba eğitim düzeyi	İlkokul	N	9	6	0	15
			%	60	40	0	
Ortaokul		N	7	6	3	16	
		%	43,75	37,5	18,75		
Lise		N	26	14	3	43	
		%	60,4	32,6	7,0		
Üniversite		N	6	6	0	12	
		%	50	50	0		

Ailelerin, bilgisayar oyunu oynamasının çocuğa etkisi hakkındaki görüşlerine ait frekans ve yüzdeleri tablo 8'de verilmiştir. Buna göre aileler %54,3 oranında bilgisayar oyunlarının çocuklarında bağımlılık yaptığını, ailelerin büyük bir kısmı (%69,9) da oyunların çocukların boşa zaman geçirmesine neden olduğunu, %58 lik kısmı bu oyunların çocukların sağlığına zarar verdiğini düşünmektedir. Buna karşılık ailelerin %54,8'i oyun oynamanın çocuğun ders çalışmasının önüne geçmediğini ve %79,6'sı da bu oyunların çocukta şiddet yanlısı davranışlara yol açmadığını düşünmektedir. Bunun yanında ailelerin büyük bir kısmının (%80,5) çocuklarını sosyal aktivitelere yönlendirdikleri ve bu oyunların bir sosyal aktivitenin önüne (%59,1) geçmediğini belirtmiştir. Ayrıca ailelerin büyük bir kısmının (%88,5) çocuklarını bu oyunlar hakkında bilgilendirdiği buna rağmen az sayıda ailenin koruma programları kullandığı(%43,5) görülmektedir.

Tablo 8: Ailelerin, bilgisayar oyunu oynamasının çocuğa etkisi hakkındaki görüşleri

Genel Görüşler	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Oyunlar çocuğumda bağımlılık oluşturuyor	20	21,7	30	32,6	42	45,7
Oyunlar çocuğumun zamanını boşa geçirmesine neden oluyor.	37	39,8	28	30,1	28	30,1
Bilgisayar oyunlarının çocuğumun sağlığına zararlı olduğunu düşünüyorum.	39	41,9	15	16,1	39	41,9
Çocuğumun çevrim içi oyun yerine bir sosyal spor aktivitesine yönlendiriyorum.	57	62,0	17	18,5	18	19,5
Oyunlar ders çalışmasının önüne geçiyor.	16	17,2	26	28,0	51	54,8
Başka bir sosyal aktivitenin (spor, kitap okuma, eğlence vs.) önüne geçiyor.	15	16,1	23	24,7	55	59,1
Çevrimiçi oyunların içeriği hakkında çocuğumu bilinçlendiriyor ya da bilgilendiriyorum.	51	54,8	22	23,7	20	21,5
Çocuğum çevrimiçi oyunlar oynadıktan sonra şiddet yanlısı davranışlarda bulunuyor.	12	12,9	7	7,5	74	79,6
Bilgisayarda bir takım koruma programları (örneğin belirlenen aralıklarla ekran görüntüsünü kayıt eden programlar) kullanıyorum.	33	35,9	7	7,6	52	56,5

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada çocukları ortaokulda öğrenim gören ailelerin, çocuklarının oynadıkları çevrimiçi oyunlarla ilgili farkındalıkları belirlenmek istenmiştir. Araştırmaya katılan 101 ailenin çocuklarının cinsiyetlerine göre incelendiğinde, kızların %83,3 lük kısmı, erkeklerin ise %86,7'lik kısmı çevrim içi oyun oynamaktadır. Bu sonuçlar çevrimiçi oyun oynayan erkek ve kızların oranının birbirine yakın ve oranın yüksek olduğunu göstermektedir. Bilgisayar oyunları da, televizyon vb. de çocuklarda zaman açısından kontrollü

kullanılmalı, çocuk başka şeylere de zaman ayırabilmelidir (Tarhan, 2007). Diğer yandan alan yazında bilgisayar oyunları ile ilgili olumlu görüşler de vardır. Oyunlar öğrencinin güdülenmişlik düzeyini arttırırken, içeriğe ilgi duymasını, öğrenebileceğine ilişkin özgüvenini ve etkinliği sürdürmesini sağlar; öğrencide rahatlatma ve motivasyon yaratır (Bayırtepe Tüzün, 2007). Bilgisayar oyunları oynayan çocuklarda, bu oyunların görsel zekâ becerilerini geliştirebildiğini göstermektedir (Subrahmanyam, Kraut ve Greenfield, 2000).

Çocukların cinsiyetlerine göre oynadıkları oyun türleri incelendiğinde, kızların daha çok yarış ve strateji, erkeklerin ise daha çok spor, strateji ve yarış oyunu oynadıkları, 9 kişinin ise herhangi bir oyun oynamadığı aileleri tarafından belirtilmiştir. Kız ve erkek çocukların yarış, spor oyunu oynamanın yanında strateji oyunu oynadıkları aileleri tarafından ifade edilmiştir.

Anne ve babanın eğitim durumuna göre çocuklarına oyun türü sınırlaması yapma durumu incelendiğinde; ilkökul, ortaokul ve lise mezunu annelerin eğitim düzeyi ile orantılı olarak büyük bir çoğunluğunun (%70 ve üzeri), üniversite mezunu annelerin tümünün çocuklarına oyun türü sınırlaması getirdiği, ortaokul mezunu babaların diğerlerine göre daha az sınırlama getirdiği, yine en fazla sınırlamayı üniversite mezunu babaların yaptığı belirlenmiştir. Buna göre annelerin babalara göre çocuklarını oyun türü hakkında daha çok sınırladıkları ve eğitim düzeyi yükseldikçe sınırlama oranının arttığı söylenebilir.

Anne ve babanın eğitim durumuna göre çocuklarının oynadıkları oyun içeriğini kontrol etme durumunda anne eğitim düzeyine göre oyun içeriğini kontrol etme oranı sırasıyla en fazla üniversite, ortaokul, lise ve ilkökul, babaların ise sırasıyla en fazla üniversite, lise, ortaokul ve ilkökul şeklindedir. Buna göre annelerin babalara göre çocuklarının oynadıkları oyunun içeriğini daha çok kontrol ve eğitim düzeyi yükseldikçe kontrol oranının arttığı söylenebilir. Aileler, çocukları bilgisayar oyunu oynarken onlara rehberlik etmelidir. Örneğin; Küçük çocukların oyun seçimlerinde şiddet ve cinsellik içermeyen oyunlar olmasına dikkat edilmeli; Özellikle yeni bir oyun oynadıklarında çocuklarla beraber oynanmalıdır. Bilgisayar oturma odası gibi genel kullanıma açık olan bir yere konulmalı, çocukların ne oynadığı ekrandan takip edilmelidir. Bilgisayar içerikleri çocuklarla tartışılmalıdır (Kaya, 2013).

Anne ve babanın eğitim durumuna göre çocuklarına oyunda süre sınırlaması yapma durumları incelendiğinde, annelerin süre sınırlaması getirme oranının %68 ve üzeri olduğu ve üniversite mezunu annelerin çocuklarına daha fazla süre sınırlaması getirdikleri belirlenmiştir. Babaların da süre sınırlaması getirme oranının %60 ve üzeri ve eğitim düzeyi arttıkça sınırlama oranının arttığı belirlenmiştir.

Anne ve babanın eğitim durumuna göre koruma programı kullanma durumunda en az üniversite en fazlada lise mezunu annelerin koruma programı kullandığı fakat genel olarak koruma programı kullanmayanların fazla olduğu (%55,8), babalarda ise koruma programını en fazla ortaokul ve lise mezunların en az da ilkokul mezunlarının kullandığı görülmektedir. Koruma programı kullanım oranının eğitim düzeyi ile orantılı olmadığı göze çarpmaktadır.

Ailelerin, bilgisayar oyunu oynamasının çocuğa etkisi hakkındaki görüşleri incelendiğinde; aileler %54,3 oranında bilgisayar oyunlarının çocuklarında bağımlılık yaptığını, ailelerin büyük bir kısmı (%69,9) da oyunların çocukların boşa zaman geçirmesine neden olduğunu, %58 lik kısmı bu oyunların çocukların sağlığına zarar verdiğini düşünüyor. Oyunların bağımlılık yaptığı düşünüldüğünde; bağımlı çocuk, oyunla bütünleşerek günlük hayatında bilgisayarda oynadığı oyunu yaşamaya başlar. Çocukların oyunlardaki karakterlerle kendilerini aşırı ilişkilendirmeleri onları ölüme sürükleyebilmektedir (Horzum, 2011). Aileler çocuklarında bağımlılığı önlemek için onlarla zaman geçirmeli, sokakta oyun oynama veya kitap okuma vb. etkinliklere teşvik etmelidir.

Ailelerin %54,8'i oyun oynamanın çocuğun ders çalışmasının önüne geçmediğini ve %79,6'sı da bu oyunların çocukta şiddet yanlısı davranışlara yol açmadığını düşünmektedir. Bunun yanında ailelerin büyük bir kısmının (%80,5) çocuklarını sosyal aktivitelere yönlendirdikleri ve bu oyunların bir sosyal aktivitenin önüne (%59,1) geçmediğini belirtmiştir. Ayrıca ailelerin büyük bir kısmının (%88,5) çocuklarını bu oyunlar hakkında bilgilendirdiği buna rağmen az sayıda ailenin koruma programları kullandığı(%43,5) görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre aileler bilgisayar oyunlarının çocuklarının sağlığına biraz da olsa zarar verdiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda gelecekte çalışma yapılması önemlidir. Araştırma sonuçlarına göre aileler çocuklarının bilgisayar oyun türüne karşı ve oyun oynama sürelerine sınırlama yaptıklarını belirtmiştir. Ailelerin eğitim düzeyi yükseldikçe bu konuda daha duyarlı oldukları görülmektedir. Oyun türü ve süresi hakkında sınırlama önemlidir ama bunun yanında çocuklarını bilinçlendirmeleri gereklidir. Ayrıca, çocukları bilgisayar oyunu oynamanın dışında farklı etkilere yönlendirmeleri ve onlarla zaman geçirmeleri çocuklarının sağlıklı gelişimine katkı sağlar.

KAYNAKÇA

- Bayırtepe, E. & Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve özyeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41-54. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~htuzun/html/academic/Bayirtepe_Ezgi_HUEFD33_41-54.pdf
- Çakır, H. (2013). Bilgisayar oyunlarına ilişkin ailelerin görüşleri ve öğrenci üzerindeki etkilerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 138-150. <http://dergipark.gov.tr/mersinefd/issue/17383/181584>
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119, 182-191. <http://pediatrics.aappublications.org/content/119/1/182>
- Gürcan, A., Özhan, U. Y. S., & Uslu, U. Y. R. (2008). *Dijital oyunlar ve çocukları üzerindeki etkileri*. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara, 1-50. http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/5429366a369dc32358ee2a92/dijital_oyunlar_ve_cocuklar_uzerindeki_etkileri_rapor.pdf
- Horzum, M.B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/268/238>
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri (17.baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kaya A. B. (2013). *Çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Subrahmanyam, K., Kraut, R. E., Greenfield, P. M. & Gross, E.F.(2000). The Impact of Home Computer Use on Children's Activities and Development. Publication: The Future of Children. *Children and Computer Technology*,(2), 123-140. http://www.cdmc.ucla.edu/KS_Media_biblio_files/kaveri_kraut_greenfield_gross_2000.pdf
- Tarhan, N. (2007). Çocuklar Bilgisayar Oyunlarından Etkilenir mi? *Tefekkür Dergisi*, 19(1). http://www.tefekkurdergisi.com/Yazi-Cocuklar_Bilgisayar_Oyunlarindan_Etkilenir_mi-83385.html
- Yavuzer, H. (2010). *Çocuk Psikolojisi*. Ankara: Remzi Kitabevi.

ARDUINO EĞİTİM İÇİN DOĞRU BİR ARAÇ MI? IS ARDUINO THE RIGHT EDUCATIONAL TOOL?

Kürşat ARSLAN¹

ÖZET

Son yıllarda yurtiçinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarda önemli bir yer bulan robotik uygulamalar, Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik, Sanat ve Bilgisayar gibi farklı alanlarda çalışan araştırmacıların dikkatini fazlasıyla çekmektedir. Özellikle eğitimde STEM yaklaşımının yaygınlaşmasıyla birlikte, robotik uygulamaların daha fazla eğitim alanına girdiği görülmektedir. Bu uygulamalar için, alan yazında yer alan çalışmalarda en çok tercih edilen ve popüler olan mikroişlemci, İtalya'da mühendislik dersi için geliştirilen, açık kaynak, ücretsiz ve göreceli olarak ucuz olan Arduino'dur. Bu çalışmanın amacı, programlama eğitimi, robotik uygulamalar, mühendislik eğitimi, uzaktan eğitim ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimi gibi oldukça farklı alanlarda kullanılan bu mikro işlemcinin öğrenciler için doğru bir eğitimsel araç olup olmadığı yapılan çalışmaların ilgili başlıklar altında toplanmasıyla araştırmaktır. Elde edilen bulgular ışığında, her ne kadar öğrenciler Arduino temelli eğitimi eğlenceli, ilgi çekici ve bilgilendirici bulsa da, mikro işlemciler gibi arka planda çok fazla özelliğin ve uzmanlık gerektiren bilgi ve becerilerin yer aldığı bir platform ile dersi yürütmenin zor olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, Arduino konusunda çok fazla kaynağın olması ve hemen hemen her konuda kütüphanelerin açık kaynak olarak paylaşılması sonucu projelerin özgün çalışmalardan çok, kopyala-yapıştır şeklinde yürütüldüğü, ve bunların kontrolünün hocalar tarafından yapılmasının oldukça zor ve zahmetli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, STEM uygulamaları içerisinde Arduino çalışmaları yürütmek diğer işlemcilerle nazaran kolay olsa da, bu çalışmalarda proje ortamının her hafta hazırlanması ve gerekli dökümanların titizlikle yazılması gibi görevler bu uygulamalarında etkili bir şekilde yapılmasını engellemektedir.

Anahtar Kelimeler: Arduino, programlama eğitimi, fiziksel programlama, robotik uygulamalar.

ABSTRACT

In the recent years, robotic applications, which have found an important place in the studies conducted in the national and international side, attract attention of the researchers working in different fields such as Science, Technology, Engineering, Mathematics, Art and Computer. Particularly with the adaptation of STEM approach in education, robotics and its applications are observed more often in educational field. The most preferred and popular microprocessor in the literature to conduct

1 Dr. Öğrt. Üyesi, 9 Eylül Üniversitesi, kursat.arslan@deu.edu.tr

a study based on robotics is Arduino, which is open source, free and relatively inexpensive, developed for engineering lessons in Italy. The purpose of this study is to investigate whether this microprocessor, which is used in quite different areas such as programming training, robotics training, engineering training, distance education and training of special talented students, is a correct educational tool for the students. In the light of the findings, even though the students find Arduino-based education fun, interesting and informative, most studies showed that it is difficult for students to conduct a lesson based on a platform, such as Arduino, involving a lots of features and requiring expertise knowledge and skills. However, as a result of finding many many resources of Arduino and sharing libraries as an open source in almost every subjects, it is stated that the Arduino-based projects are carried out in a copy-paste rather than the original works, and it is very difficult for teachers to control for plagiarism or cheating.

Keywords: Arduino, programming education, physical programming, robotics applications.

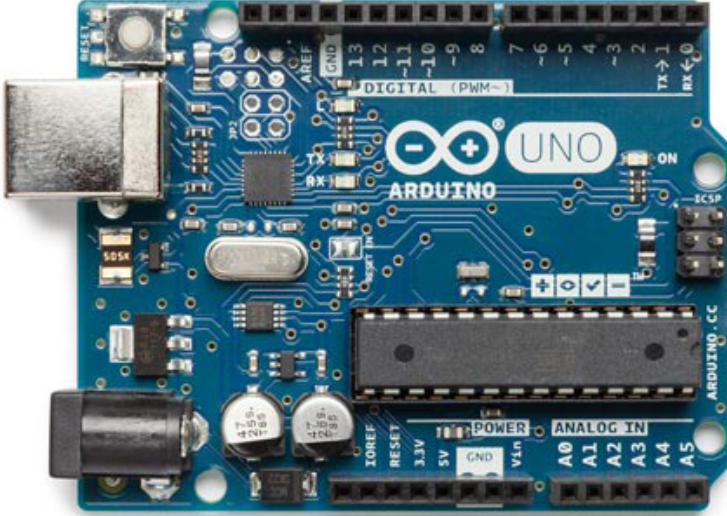
GİRİŞ

Arduino, açık kaynak mikroişlemciler arasında artan popüleritesi ile bugün eğitim sistemi içerisinde giderek yaygınlaşan araçlardan biridir. Öncelikle Arduino mikro işlemcinin ne olduğu, ne için kullanıldığı ve eğitim sistemindeki uygulamalarından bahsedilecektir. İlerleyen bölümlerde bu platforma bağlı olarak geliştirilen uygulamaların eğitim açısından bir fark yaratıp yaratmadığı tartışılacaktır.

Arduino resmi web sayfasında şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Arduino, çeşitli sensörlerden girdi alarak çevreyi algılayabilir ve ışıkları, motorları ve diğer aktüatörleri kontrol ederek çevresini etkileyebilir. (Arduino, 2018)”

Temel Arduino işlemcisi (“Uno” versiyonu), ATmega 328-P çipinden oluşan, 14 dijital girdi-çıkışı ve 6 analog girdi pini kullanan, farklı programlama dillerini destekleyen, tek başına eğitimsel ve etkileşimli robotların geliştirilebildiği elektronik bir platformdur (Arduino, 2018). Bu platform, oldukça kolay bir şekilde robotik uygulamalar geliştirmek için, İtalya’da bulunan Interaction Design Institute Ivrea tarafından geliştirilmiştir. Son yıllarda değişen kullanıcı ihtiyaçlarına göre platform, Uno modeli dışında kullanıcılara 54 giriş-çıkış pini sunan Arduino MEGA PCB gibi toplam 19 modele sahiptir. Bu modeller kullanıcıların belirlediği amaçlar doğrultusunda, farklı büyüklüklerde, artan yada azalan pin sayılarına göre çeşitlenmektedir. Ancak en sık kullanılan modeli, 8 bit ATMEL mikroişlemci ile düşük güç tüketimi sunan Arduino UNO modelidir. Bu modele ait görsel figure 1 de görülebilir.



Figür 1. Arduino UNO (<http://arduino.cc/en/Main/ArduinoBoardUno> kaynağından)

Yukarıda yer alan Arduino figüre bağlı olarak bir mikroişlemcide aşağıdaki bileşenler yer almaktadır

- Programlanabilir digital giriş ve çıkış pinleri
- Programlanabilir analog giriş ve çıkış pinleri
- Interrupt
- RAM, ROM gibi bellek Üniteleri
- Harici Bellek arabirimi
- Seri giriş-çıkış
- Timer (Arduino, 2016)

Arduino donanım kısmının yanında kullanıcılara programlama için, standart Arduino IDE arayüzünü sunmaktadır (fig. 2). Arduino için ücretsiz sağlanan bu arayüz, Sketch olarak adlandırılan çalışma yapraklarının yürütüldüğü, platformlardan bağımsız olarak, Windows, Linux ve MAC OS gibi sistemlerde çalışan ve USB yoluyla bilgisayar ve mikroçip arasında kolaylıkla iletişim kuran bir yapıdadır. Kullanıcıların bir çoğuna göre IDE kullanımı kolay ve varolan projelerin kolaylıkla entegre edilmesini sağlayan kütüphaneleri ile büyük esneklik sağlamaktadır. Diğer taraftan bazı çalışmalarda ise, IDE'nin yeterince iyi tasarlanmadığı, kullanıcılara

etkin bir dokümantasyon sağlamadığı, ve kodların yapılan işlemlere göre uygun şekilde etiketlenmediği belirtilmiştir (Balogh, 2010). Ancak, var olan problemlerin, Arduino IDE' nin açık kaynak yapısı gereği bir çok kullanıcı tarafından sürekli test edildiği dikkate alınarak dönem dönem güncellemelerle çözüldüğü söylenebilir.

```

Blink | Arduino 1.6.13
File Edit Sketch Tools Help

Blink

// the setup function runs once when you press reset or power the board
void setup() {
  // initialize digital pin LED_BUILTIN as an output.
  pinMode(LED_BUILTIN, OUTPUT);
}

// the loop function runs over and over again forever
void loop() {
  digitalWrite(LED_BUILTIN, HIGH); // turn the LED on (HIGH is the voltage level
  delay(1000); // wait for a second
  digitalWrite(LED_BUILTIN, LOW); // turn the LED off by making the voltage LOW
  delay(1000); // wait for a second
}

1 Pololu A-Star 32U4 on COM4

```

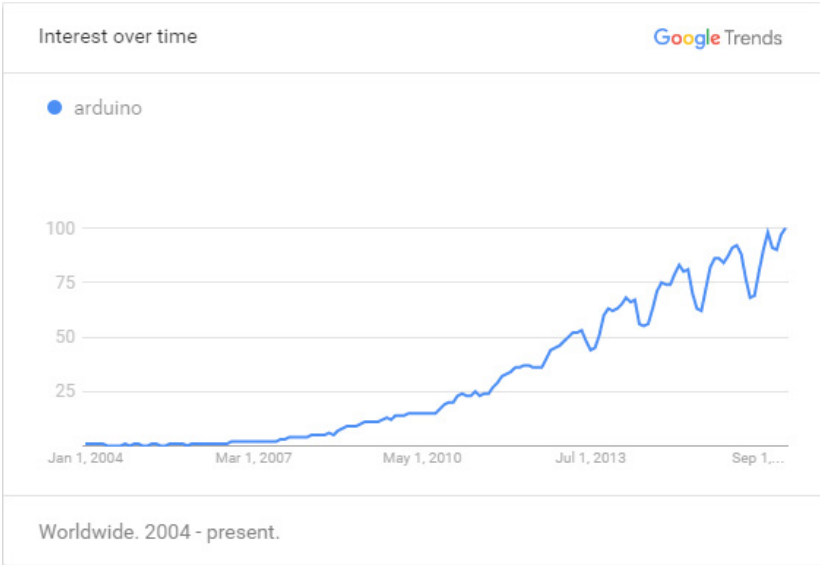
Figür 2. Arduino IDE (<https://www.arduino.cc/en/Main/Software> kaynağından)

Alan yazında, yapılan çalışmaların birçoğunda, Arduino UNO modeli kullanılmıştır. Arduino basitçe, yukarıda yer alan mikroişlemci özelliklerini kullanarak LED'ler ve çeşitli girdi araçlarından veri alan, ve bunlar yardımıyla motorlar ya da diğer donanımları kontrol etmek için tasarlanmış bir araçtır. Arduino ile, çevresiyle iletişime geçebilecek farklı tip ve modellerde fiziksel bilgi-işlem ürünleri geliştirmek mümkündür. Açık kaynak olması dolayısıyla, isteyen herkesin Arduino tarafından sunulan baskı devrelerini kullanarak kendilerine has yeni modeller geliştirmelerine imkân tanımaktadır. Arduino ile tek başına çalışabilen sabit ya da interaktif uygulamalar geliştirmek mümkün iken, bilgisayar üzerinde çalışabilen nesnelere geliştirilebilir. Bunun yanında, Arduino geliştirme ortamı (IDE) ile kodlamalar yapılabilirken Scraeth gibi popüler

ve kullanımı kolay yazılımlar kullanarak daha gelişmiş Arduino projeleri yürütmek mümkündür. Arduino ile yürütülen dersler ya da eğitimlerde çoğunlukla aşağıda yer alan başlıklar altında çeşitlendirilmiş bir eğitim süreci izlenmektedir.

- Temel Elektrik ve Temel Elektronik
- Mikrodenetleyici ve Arduino'ya giriş
- Seri Port Kullanımı
- Sensörler
- Arduino ile Bluetooth
- Arduino ile Kablosuz Haberleşme
- Motorlar

Arduino ürünlerinin eğitimde sıklıkla kullanılması beraberinde Google aramalarında bu kelimenin aranma sıklığını da artırmaktadır (Figür 2). Bu mikroişlemciyi benzerlerine göre daha popüler yapan bir çok neden olmasına rağmen öncelikle, düşük fiyat, küçük boyut, açık-kaynak tabanlı ve en önemlisi hızlıca prototip geliştirilebilen bir yapıda olması birinci sırada sayılabilir.



Figür 2. 'Arduino' kelimesinin 2004 den bu yana Google aramalarında kullanım trendi.

Bunun yanında, Arduino düşük fiyatlarda interaktif sanat çalışmaları oluşturmak için media sanatçıları arasında hızlıca yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Ancak eğitim alanında bu kadar hızlı yayılmasının gerekçeleri

olarak, yaygınlaşan DIY (“do it yourself” – Kendi Yap) ve “Maker”- Yapıcı eğilimler sayılabilir (Jang ve Diğ., 2015). Bu “yapıcı” eğilimler yada kişiler için genel bir tanım olmamasına rağmen, bunların gelişen sosyal medya ile ortaya çıktığı, ve varolan araçlar ve materyalleri kullanarak sahip olunan fikirleri gerçek ürünlere dönüştüren aynı zamanda süreç içerisinde edinilen tecrübelerin paylaşılması ve işbirliğini de amaçlayan bir sistem belirledikleri söylenebilir. Bu hareketin ortaya çıkması ve yaygınlaşmasıyla birlikte, Arduino özellikle mühendislik ve teknoloji alanlarında çalışmalar yapan eğitimcilerin ve öğrencilerin dikkatini de böylece çekmiştir. Diğer taraftan, web üzerinde yapılan tasarım ve uygulamaları paylaşma konsepti ile çok büyük bir bilgi kütüphanesi erişme şansı vermiş ve yeni başlayanların kolaylıkla takip edebileceği izler oluşmuştur (Jamieson, 2010).

Bugün hem yurt içinde, hem yurt dışında artan rakamlarıyla birlikte bir çok kurum ve kuruluş eğitim ve öğretime yapıcı fikirlere dayalı uygulamalar geliştirmek için bu kültüre (maker students) destek vermekte ve yer açmaktadır. 2014 yılında yapılan bir araştırmaya göre, Dünya Raporunun En İyi Lisans Mühendisliği Programları Sıralamasında yer alan 127 üniversite arasından 35 üniversite bu uygulamalar için bünyesinde bir geliştirme alanı oluşturmuştur (Barrett ve diğ., 2015). Ayrıca, 2015 yılında yayınlanan Horizon Report’a göre ilerleyen yıllarda “yapıcı” eğitim ve “yapıcı” alanlar daha fazla üniversite yada kurum tarafından benimsenecektir. Bu durum, son yıllarda çok fazla araştırmaya konu olan STEM’in (science, technology, engineering and mathematics – bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik) eğitim alanında daha da yaygınlaşmasına bir zemin oluşturmaktadır. Yine 2015 yılında, Çin Tsinghua üniversitesi “i-Centre” adında toplam 16,500 m² alandan oluşan tümüyle öğretmen ve öğrencilere yönelik dünyada en büyük “yapıcı” alanını kullanıma açmıştır.

Arduino, Eğitimde Hangi alanlarda kullanılıyor?

Arduino esnek yapısı itibariyle birçok alanda etkili şekilde kullanılması rağmen, bu makalede özellikle eğitim alanında kullanım şekilleri ve elde edilen sonuçlar incelenmiştir.

1. Programlama Eğitiminde

Türk eğitim sisteminde, 2013 yılında yapılan bir değişiklikte, ilk ve orta öğretimde seçmeli olan programlama dili dersi, 8 yıllık eğitimde zorunlu hale getirilerek STEM ve Arduino ile “tüketen” değil “yapan” öğrenci yaklaşımların artan baskısıyla birlikte güncellenmiştir. Güncellenen yeni program ile, öğrencilerden özellikle algoritmik düşünme, programlama ve Arduino’nun temel oluşturduğu özgün ürün geliştirme yer almaktadır. TÜBİTAK desteğiyle yapılan bir çok çalışma, öncelikle öğrencilere programlama eğitimini kolaylaştırmayı ve eğlenceli bir hale dönüştürmeyi

sonrasında ise ürün odaklı çalışma fırsatı vererek güncel hayatta karşılarına çıkabilecek bir probleme işbirliğine dayalı çözüm geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Diğer taraftan alan yazında yer alan çalışmalarda, artık programlama dili sadece kod yazılan masaüstü uygulamalardan çok, mühendislik, bilgisayar eğitimi, eğitim teknolojisi, fen ve matematik gibi alanları da içine alan bir yapıya bürünmüştür (Rubio ve diğ., 2013; Junior diğ., 2013). Bu gelişimle birlikte, programcılar sadece dile ait kavram ve süreçleri değil, 21. Yüzyılın gereklilikleri olan problem çözme, analiz ve sentez yapabilme, işbirlikçi öğrenme, yaratıcı düşünebilme ve ürün odaklı çalışabilme gibi becerileri de kazanmaları beklenmektedir (Günüç et al., 2013; Fessakis et al., 2013; Fesakis & Serafeim 2009). Bu becerileri kazanmaya dönük farklı yaklaşımlar benimsenmekle birlikte Arduino ile “ekran dışına” çıkmış fiziksel programlama olarak da adlandırılan yöntem sıklıkla bahsedilmektedir. Buna göre bireylerin farklı alan ve teknolojileri kullanarak akıllarında olan bir fikri gerçeğe dönüştürme imkanı sunması ve aynı zamanda programlama dersinde öğrencilerin yaşadıkları kavramsal sorunları daha kolay bir şekilde aşmaları amaçlanmaktadır.

Arduino ile programlama, birçok çalışmada sıklıkla ulaşılan sorunların çözümünde bir araç olarak kullanılabilir. Bu sorunlardan bazıları; programlama dersi konusunda öz yeterlilik ve ön deneyim eksikliği (Mazman ve Altun, 2013; Davidson et al. 2010), derse karşı olumsuz tutum (Qin, 2009; Askar ve Davenport 2009), programlama dillerinin ağır kavramsal yapısı (Tollervey, 2015; Crawley et al. 2007; Jenkins, 2002), eksik motivasyon ve etkisiz öğretim yöntem ve tasarımı (Mayer, 1976) olarak sıralanabilir. Mazman ve Altun (2013)’ e göre programlama eğitiminde başarıyı etkileyen en önemli unsurlardan biri kendini yeterli hissetme ve kendine olan inançtır. Bununla birlikte programlama eğitiminde karşılaşılan diğer bir sorun ise dersin doğası gereği değişken, döngü, dizi, fonksiyon gibi soyut kavramlardan oluşmasıdır. Yapılan çalışmalarda, öğrencilerin bu kavramları kullanırken işleyişleri hakkında doğrudan gözleme şanslarının bulunmaması ve buna bağlı olarak karmaşık mantıksal yapıda komut öğelerinin uygulaması, öğrencilerin dersin temel becerilerini kazanırken zorlanmalarına ve motivasyonlarının kırılmasına neden olduğu gözlemlenmiştir (Merrick, 2010; Richard, 2010; Moyer, 2001; Resnick et al., 1998). Olumsuz tutum, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyen bir diğer faktördür. Bu konuda yürütülen çalışmaların neredeyse tamamında, program geliştiren öğrencilerin derse karşı çoğunlukla düşük yada orta düzeyde bir tutum sergilediklerini göstermektedir (Altun ve Mazman, 2012; Korkmaz, 2012; Askar ve Davenport, 2009; Başer ve Geban, 2007). Bunlara ek olarak, geleneksel öğretim yöntemi olarak gösterip yaptırma tekniğinin sıklıkla

tercih edilmesi, öğrencilerin ilgisini yeterince çekmediği ve çoğunlukla öğrenciler tarafından öğrenilmesi zor ve uzmanlık gerektiren bir ders olarak algılanmasına neden olduğu ortaya konmuştur (Başer ve Geban, 2007; Korkmaz, 2012).

Dolayısıyla, yukarıda zikredilen problemler ışığında, c ve fortran gibi ileri seviye programlama eğitiminde Arduino ile fiziksel programlama yapılması, bu dersin “görülebilir” ve sonuçlarına “dokunulabilir” bir yapıya dönüştürülmesi sağlayabilir. Türkiye öğreğinde eğitim alanından Arduino kullanımını inceleyen çalışmalar oldukça sınırlı ve bunların çoğunlukla nitel verilere dayanan motivasyon, tutum ve ilgi faktörlerini araştıran çalışmalar olduğu gözlenmiştir (Arslan ve Tanel, 2017). Örneğin Gezici ve diğerleri (2017) tarafından yapılan bir çalışmada Arduino ile gömülü programlama dersi yürütülmüş ve süreç sonunda öğrencilerin motivasyonlarının oldukça yüksek, dersi karşı tutumlarının olumlu, ve bir önceki döneme göre çok daha yüksek bir başarı elde ettikleri görülmüştür (Gezici ve diğ., 2015). Bir diğer çalışmada ise, Arduino'nun programlama eğitiminde kullanılıp kullanılmayacağı test edilmiş ve çalışma sonucunda elde edilen verilerle bu tür platformların kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Numanoğlu ve Keser, 2017).

Yurt dışında yapılan yürütülen çalışmalarda ise, Arduino'nun özellikle başlangıç düzeyinde olan programcılara temel programlama konseptlerini kolay ve eğlenceli bir şekilde öğrenmelerine imkan verdiği görülmüştür (Ofanakis ve Papadakis, 2017). Russell ve diğerleri Arduino temelli yürütülen bilgisayar programlama dersinde öğrencilerin soyut kavramlara dayalı ürün geliştirme bağlamında daha başarılı olduğu göstermiştir (Russell ve diğ., 2016). Ayrıca, Arduino ile programlama eğitimi alan öğrencilerin bu ders modelini dersi almayı düşünen öğrencilere tavsiye edeceklerini ve bu şekilde oldukça verimli öğrenme deneyimleri yaşadıklarını belirtmişlerdir (Hetzorg ve Swart, 2016). Ancak aynı çalışmada öğrencilerin hemen hemen yarısı Arduino'yu öğrenilmesi zor bulmalarına rağmen, Arduino hakkında internet üzerinde yeterince kaynak olduğunu ve Arduino ile yaptıkları uygulamaların dersin teorik kısmının daha iyi anlaşılmasına katkı sunduğunu ifade etmişleridir (Hetzorg ve Swart, 2016). Bununla birlikte, Swanes (2015) tarafından bilgisayar bilimleri dersinde Arduino temelli projelerle uygulanan ders için, öğrenciler açısından dersin eğlenceli, özgün ve verimli geçtiği belirtilse de, dersin yürütücüsü açısından oldukça zor ve zahmetli olduğu belirtilmiştir. Buna göre hafta hafta projelerin planlanması, dokümantasyonun hazırlanması ve uygulamalar sırasında karşılaşılan sorunların çözülmesi doğrultusunda dersin toplam 10 yardımcı öğretim elemanı ile yürütüldüğü ifade edilmiştir.

Arduino'nun öğrencilerin problem çözme becerilerine yardımcı olabileceğine dönük çok fazla teorik düzeyinde bilgi olmasına rağmen, yürütülen çalışmalar bu bulguyu çoğunlukla desteklememektedir (Hetzorg ve Swart, 2016). Yine benzer şekilde, Kim and Lee (2017) tarafından yürütülen deneysel bir çalışmada, öğrenciler her ne kadar Arduino ile programlama eğitime olumlu baksalar da, programının öğrencilerin problem çözme becerinde herhangi bir değişime neden olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenciler bu benzeri uygulamalarda tasarlama ve derleme aşamasında zorluklar yaşadıklarını, ve Arduino temelli eğitime yönelik uygun öğrenme-öğretme metodları, eğitimsel araçlar ve aktivitelerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

2. STEM uygulamalarında

Arduino'nun doğası gereği çıkış noktası olarak mühendislik uygulamaları görülebilir. Daha önce söylendiği gibi, bu uygulama İtalya'da mühendislik derslerinin yürütülmesinde kullanılmak üzere geliştirilmişti. Ancak bugün Arduino topluluğu içinde öncelikle mühendisler ve bilim adamları olmak üzere, sanatçılar, DIY ve "yapıcı" hareket içinde yer alan hobiciler, ve mühendislik alanı dışındaki öğrencilerde yer almaktadır (Jamieson, 2010). Kullanım alanında oluşan bu çeşitlilikle birlikte Arduino'nun STEM's dayalı çalışmalarda farklı altyapıdan kullanıcılar tarafından sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Arduino ile STEM uygulamaları konusunda yapılan çalışmalarda ise, Arduino'nun eğlenceli ve fonksiyonel olduğu, öğrencilerin oldukça ilgilerini çektiği, motivasyonlarını artırdığı ve STEM okuryazarlığı alanlarına hizmet ettiği görülmüştür (Dönmez, 2017; Martín-Ramos ve diğ., 2016). Wang ve diğerleri (2016) tarafından yapılan bir diğer çalışma ise tasarım, programlama ve 3d modelleme teknikleri STEAM yaklaşımı içerisinde araştırılmış, çalışma sonucunda "yapıcı" eğitimin özünün, öğrencilerin yenilik yapma ve problemleri çözme yeteneklerinin geliştirilmesi olduğu sonucuna varılmıştır. STEM uygulamalarında ayrıca, uygun proje seçimi, projede kullanılacak platformun tasarımı, kullanılacak komponentlerin eksikliği, maddi yetersizlikler, dokümantasyon eksikliği gibi mühendislik öğrencilerinin yaşadığı bir takım sorunların üstesinden gelmek için yine Arduino'nun önerilen mikroişlemci olarak yürütüldüğü dersler sonucunda öğrencilerin daha başarılı olduğu (Hetzorg ve Swart, 2016; Wang ve diğ., 2016) ve bir çoğunun projeyi tamamlayabildiği görülmüştür.

Arduino ayrıca STEM alanlarına dönük ilgiyi artırmak için yurtdışında sıklıkla kullanılan çeşitli yaz kapları eğitim programlarına dahil edilmiştir. Bu konu kapsamında yapılan çalışmalarda, Arduino ile proje tabanlı oluşturulan gruplar, yeterince bilgi ve kaynak sağlamak kaydıyla, beklentilerinin üzerinde olumlu sonuç aldıklarını, yaptıkları projelerin onları zorlayıcı ilgi çekici olduklarını, bilgisayar, elektrik, tasarım, ve yazılım mühendisliği gibi alanları daha çok ilgi duyduklarını ifade etmişlerdir (Post, 2016).

3. Eğitimsel robotik uygulamalarda

Arduino'nun eğitimde kullanılan bir diğer yöntemi ise doğrudan Arduino ile yada açık kaynak donanım alt yapısı kullanılarak geliştirilen eğitimsel robotların uzaktan eğitim, mobil öğrenme ve açık kaynak donanımlar yardımıyla farklı alanlarda sıklıkla kullanılmaktadır. Örneğin Blogh (2017) tarafından yapılan bir çalışmada Acrob (Arduino Compatible Robot) adında bir robot geliştirilmiş ve öğrencilerin farklı seviyelerde kullanımına sunulmuştur. Çalışmanın temel amacı ise, öğrencilere mobil öğrenmede robotlar ve programlama konusunda fikir oluşturmak ve geliştirilen robotun test edilmesini sağlamaktır. Blikstein (2013a)'a göre robotik uygulamaların geliştirilmesinde öğrenmeyi etkileyen bir faktör olarak uygulamaların geliştirilme ortamının olduğunu belirtmiştir. Blikstein (2013a), robotik ortamların oluşturulmasında cinsiyet faktörünün öğretmenlerin uğraşması gereken bir durum olduğunu belirtmiştir. Buna göre, robotik uygulamaların geliştirildiği laboratuvarların, daha çok erkek egemen "bir hacker garajı" gibi görünmesinin doğru olmadığı, iyi tasarlanması, davetkar, eğlenceli, renkli ve herkesin rahatlıkla çalışabileceği ortamların olmasının önemli olduğunu vurgulamıştır.

4. Özel öğretim gerektiren uygulamalarda

Bülbül (2017) tarafından yürütülen bir çalışmada, Arduino tabanlı robotik bir uygulama modeli tanıtılmış ve böylece kör öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlayabileceği belirtilmiştir (Bülbül, 2017). Bu model önerisinde 3 aşama yer almaktadır. Buna göre, modelin ilk basamağı modelin gerçek nesnelere aslına uygun tanıtımı, ikinci aşama ise gerçek robot setiyle öğrencilerin etkileşiminin sağlanması ve son olarak öğrencilere modelde yer alan komponentlerin detaylıca açıklaması olarak özetlenebilir.

SONUÇ

Sonuç olarak Arduino kullanım kolaylığı, bir çok konuda yeterince kaynak ve içerik sunması, farklı platformlarda çalışabilmesi, ücretsiz olması, göreceli olarak akranlarına göre daha ucuz olması, çok kolay bir şekilde programlanabilmesi ve bir çok temel elektronik uygulamanın saniyeler içinde yapılabilmesi gibi nedenlerle hem eğitim alanında hem dışında çok fazla ilgi çekmektedir. Öte yandan, bir eğitim aracı olarak kullanılmasında çeşitli zorluklar da barındırabilir. Örneğin, bu zorluklara ilişkin ilk soru şu şekilde olabilir: "daha önce hiç tasarım tabanlı çalışmamış öğrenciler Arduino ile eğitime kolay adapte olabiliyorlar mı?" Yapılan çalışmalar, ilk kez Arduino kullanan öğrencilerin onu beklenildiği kadar kolay bulmadığı ve uygulama geliştirirken zorlandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca bazı durumlarda, öğrenciler Arduino ile programlamanın öğretilmeyeceği yargısına varmıştır. İkinci soru ise, "bu mikroişlemci gerçekten yeterince ucuz mu?"

Bu sorunun temel nedeni, alan yazında yapılan çalışmalarda Arduino mikroişlemci kendi başına ucuz gibi görünse de, tek başına kullanılması mümkün olmayan bu donanım için gerekli olan motor, sensör, lehim makinesi, dirençler, bağlantı kabloları ve daha bir çok elemanın bu fiyatın dışında gibi görünmesidir. Öğrencilerin yaratıcı çalışmalar yapabilmeleri için gerekli olan sensör, motor ve akü gibi elemanların öngörülen bütçenin çok dışına çıkılmasına neden olabilmektedir. Ayrıca, Arduino kullanımında yaşanan yada yaşanabilecek bir diğer sorun ise “öğretim elemanı tarafından yürütülen derslerde Arduino tabanlı geliştirilen uygulamalarda gerçekten özgün çalışmalar yapmak mümkün mü?” “Yoksa sadece kopyala-yapıştır projeleri mi yürütülmektedir?” Arduino’nun yaygın kullanılması ve hemen hemen bütün konularda fazlasıyla kaynağın olması öğrencilerin özgün çalışmalar ortaya çıkarmalarını engelleyebilir. Bu sorunlar tartışmaya açık ve devam edecektir.

REFERANSLAR

- Arduino (2016). What is Arduino? <https://www.arduino.cc/en/Guide/Introduction>
- Arduino (2018) Web site. <http://arduino.cc/> (accessed Jan 2018)
- Arslan, K. & Tanel, Z. (2017, March). Arduino ile dinleyen öğrencilerden yapan öğrencilere geçiş. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Malayta, Türkiye (sayfa. 664-674).
- Blikstein, P. (2013a). Digital fabrication and “making” in education: The democratization of invention. In J. Walter-Herrmann & C. Büching (Eds.), *FabLabs: Of machines, makers and inventors* (pp. 203–221). Bielefeld: Transcript Publishers.
- Askar, P. Davenport, D. (2009). An Investigation of Factors Related to Self-Efficacy for Java Programming Among Engineering Students, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* January. 8(1).
- Askar, P. Davenport, D. (2009). An Investigation of Factors Related to Self-Efficacy for Java Programming Among Engineering Students, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* January. 8(1).
- Balogh, R. (2010, September). Educational robotic platform based on arduino. In *Proceedings of the 1st international conference on Robotics in Education, RiE2010*. FEI STU, Slovakia (pp. 119-122).
- Barrett, T., Pizzico, M., Levy, B. D., Nagel, R. L., Linsey, J. S., Talley, K. G., ... & Newstetter, W. C. (2015). A review of university maker spaces. Georgia Institute of Technology.

- Başer, M., & Geban, Ö. (2007). Effect of instruction based on conceptual change activities on students' understanding of static electricity concepts. *Research in Science & Technological Education*, 25(2), 243-267.
- Bülbül, M. Ş. (2017). A Universal Design for Robotics Education. *Journal of Science Education for Students with Disabilities*, 20(1), 2.
- Crawley, E., Malmqvist, J., Ostlund, S., & Brodeur, D. (2007). Rethinking engineering education. *The CDIO Approach*, 302, 60-62.
- Davidson, K., Larzon, L. & Ljunggren, K. (2010). Self-Efficacy in Programming among STS Students. Technical Reports from Computer Science Education course of Uppsala University. 02.05.2012 tarihinde adresinden
- Dönmez, İ. (2017). STEM Eğitimi Çerçevesinde Robotik Turnuvalara Yönelik Öğrenci ve Takım Koçlarının Görüşleri (Bilim Kahramanları Buluşuyor Örneği). *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 25-42.
- Fessakis, G., Gouli, E., & Mavrodi, E. (2013). Problem solving by 5–6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers and Education* 63 (2013), 87- 97.
- GEZİCİ, H., KOCAOĞLU, S., COŞGUN, E., YILMAZLAR, E., & TUNA, M. (2017). MEKATRONİK PROGRAMLARINDA ARDUİNO İLE GÖMÜLÜ PROGRAMLAMA DERSİNİN ROBOT PROJE UYGULAMALI PLANLANMASI. COLLEGES, 1.
- GEZİCİ, H., KOCAOĞLU, S., COŞGUN, E., YILMAZLAR, E., & TUNA, M. (2017). MEKATRONİK PROGRAMLARINDA ARDUİNO İLE GÖMÜLÜ PROGRAMLAMA DERSİNİN ROBOT PROJE UYGULAMALI PLANLANMASI. COLLEGES, 1.
- Günüş, S., Odabaşı, H.F. ve Kuzu, A. (2013). 21. Yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir Twitter uygulaması, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (4), 436-455.
- Hertzog, P. E., & Swart, A. J. (2016, April). Arduino—Enabling engineering students to obtain academic success in a design-based module. In *Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 2016 IEEE (pp. 66-73). IEEE.
- Jamieson, P. (2010). Arduino for teaching embedded systems. are computer scientists and engineering educators missing the boat?. *Proc. FECS*, 2010, 289-294.
- Jang, Y., Lee, W., & Kim, J. (2015). Assessing the usefulness of object-based programming education using arduino. *Indian Journal of Science and Technology*, 8, 90.
- Junior, L. A., Neto, O. T., Hernandez, M. F., Martins, P. S., Roger, L. L., & Guerra, F. A. (2013). A low-cost and simple arduino-based educational robotics kit. *Cyber Journals: Multidisciplinary Journals in Science and Technology, Journal of Selected Areas in Robotics and Control (JSRC)*, December edition, 3(12), 1-7.

- Korkmaz, Ö. (2012). The impact of critical thinking and logical-mathematical intelligence on algorithmic design skills. *Journal of Educational Computing Research*, 46 (2), 173-193.
- Martín-Ramos, P., da Silva, M., Lopes, M. J., & Silva, M. R. (2016, November). Student2student: arduino project-based learning. In *Proceedings of the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 79-84). ACM.
- Mayer, R. E. "Some conditions of meaningful learning for computer programming: Advance organizers and subject control of frame order". *Journal of Educational Psychology*, 68 (2), pp. 143-150. (1976)
- MAZMAN, S. G., & ALTUN, A. (2013). Programlama-I Dersinin BÖTE Bölümü Öğrencilerinin Programlamaya İlişkin Öz Yeterlilik Algıları Üzerine Etkisi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(3).
- Numanoğlu, M., & Keser, H. (2017). Programlama Öğretiminde Robot Kullanımı-Mbot Örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 497.
- Numanoğlu, M., & Keser, H. (2017). Programlama Öğretiminde Robot Kullanımı-Mbot Örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 497.
- Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2017). Mobile educational applications for children: what educators and parents need to know. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 11(3), 256-277.
- Post, J. E. (2016, June). An Arduino-based Summer Camp Experience for High School Students. In *Proceedings of the 2016 ASEE Annual Conference*.
- Rubio, M. A., Hierro, C. M., & Pablo, A. P. D. M. (2013). Using arduino to enhance computer programming courses in science and engineering. In *Proceedings of EDULEARN13 conference* (pp. 1-3).
- Russell, I., Jin, K. H., & Sabin, M. (2016, July). Make and learn: A cs principles course based on the arduino platform. In *Proceedings of the 2016 ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (pp. 366-366). ACM.
- Svanæs, D. (2015). A maker approach to computer science education: Lessons learned from a first-year university course. In *Proceedings of the Workshop of Making as a Pathway to Foster Joyful Engagement and Creativity in Learning (Make2Learn 2015)*, CEUR-WS (Vol. 1450, pp. 15-20).
- Tollervey, N. (2015). *Python in Education. Teach, Learn, Program*. O'Reilly Media.
- Wang, H., Zhou, C., & Wu, Y. (2016, July). Smart Cup, Wisdom Creation: A Project-Based Learning Initiative for Maker Education. In *Advanced Learning Technologies (ICALT), 2016 IEEE 16th International Conference on* (pp. 486-488). IEEE.

TARİH EĞİTİMİNDE BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ

KNOWLWDGW AND COMMUNIIATION TECHNOLOGY IN HISTORY EDUCATION

Samet ARIKER¹

ÖZET

Teknoloji çağı olarak adlandırdığımız bu dönemde Tarih Eğitimi'nde de teknolojik ürünlerin önemi çok büyüktür. Nitekim öğrenciler için her zaman sıkıcı bir ders olmuş olan Tarih, öğrencilerin en sevdiği ortam olan bilgisayar destekli eğitimle daha eğlenceli hale gelebilir. Ancak bu öğretim tekniğinin sağlayacağı faydalar kadar kopyala+yapıştır mantığıyla öğrenciyi dersten tamamen de koparacağını unutmadan öncelikle teknolojinin eğitim amacıyla da kullanılabileceği mantığını kavrayabilmek en önemli unsurdur.

Anahtar Kelimeler: Tarih, Eğitim, Öğretim, Tarih Eğitimi, Teknoloji, Bilgisayar.

ABSTRACT

In the period that we called technology age, technologic products are very important in History Education. In fact, History lessen accepted boring by many students but it may be enjoyable by kind a education which supported by computer. However this education method may give damage as it may give gain as. Because the students can use copy+paste technic and that can make them uncorcerned in their studies. Thats why firstly, we should teach them how to use technology in the studies.

Keywords: History, Education, Teaching, History Education, Technology, Computer.

GİRİŞ

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojileri hızla gelişmekte ve bu değişim aynı hızla eğitimi de etkilemektedir. Teknolojideki gelişme sayesinde bilgi, beceri ve tutumlar öğrencilere daha kolay öğretilbilmekte ve böylece bilgiler daha kalıcı hale gelebilmektedir.

Demircioğlu (2011): *“bilgi ve iletişim teknolojilerinin önemli bir ayağı internettir”* demektedir. İnternet; bilginin zaman ve mekân zorunluluğu olmadan rahatlıkla paylaşılmasına olanak sağlamakta, bilginin paylaşımı

1 ÖZEL GÖNEN KAVRAM KOLEJİ sametariker@gmail.com

hızlandırmakta ve iletişimi kolaylaştırmaktadır. İnternet; e-posta, sohbet, video-konferans, oyun ve web sayfaları aracılığıyla kullanıcılarına gerek iletişim gerekse bilgi sağlamaktadır.

Günümüzde internetin en fazla kullanıldığı alanlardan birisi olan eğitim kurumlarında; gerek öğretmenler gerekse öğrenciler interneti önemli bir başvuru kaynağı olarak görmekte ve kullanmaktadırlar. Hatta Öztürke (2009) göre, eğitim teknolojileri eğitim sisteminin bir parçasıdır ve diğer faktör ve öğelerle etkileşim içerisinde. İnternetin eğitimin farklı amaçları için kullanılabileceğini bilinmekle birlikte Oral (2005) bu konu ile ilgili, internette faydalanmanın altı değişik biçimini belirtmektedir. Bunlar:

- Uzaktan eğitim için internet,
- Sınıf öğretimini destekleme için internet,
- Başvuru kaynağı olarak internet,
- Hizmet içi eğitimi yaygınlaştırmak için internet,
- Halk eğitimi için internet,
- Bireysel öğretimi gerçekleştirmek için internettir.

İnternet sunduğu katkıları sayesinde toplumun ve eğitim kurumlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. İnternet önemli bir bilgi kaynağı olmasına rağmen, denetimsiz olduğu için isteyen herkes istediği bilgiyi internette yayınlatabilmektedir. Bunun sonucunda internette bilimsellikten uzak ve yanlış bilgilere rastlayabilmekteyiz.

İnsanlar kaynaklara ve bilimsel gerçeklere dayanmaksızın wiki ve blog gibi web sayfalarında geçmiş ve bugün ile ilgili görüşlerini yayınlamakta ve bu bilgiler özellikle öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. Bu sebeple, Demircioğlu'na (2011) göre, bilgi teknolojilerinden faydalanan kişilerin öncelikle; bilgiyi fark etme, ona ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve ihtiyaç duyduğu alanda ve problemlerinin çözümünde kullanabilmelidirler. Bu süreçte özellikle; bilginin değerlendirilmesi, güvenilirliği, gerçekliği, güncelliği, ihtiyaca uygunluğu gibi unsurlar dikkate alınmalıdır. Bu amaç doğrultusunda da ilk olarak tarih web sitelerinin eleştirel bir gözle değerlendirilmesi gerekir.

1. Tarih Öğretiminde İnternet Kullanımı

Son zamanlarda insan hayatına tamamen girmiş durumda olan internet, günümüzde eğitim alanında da sıkça başvurulan bir kaynaktır. Öğrenciler yaptıkları araştırmalar da başvuru kaynağı olarak web sitelerini sıklıkla kullanmaktalar. İnterneti araştırma amaçlı kullanılması fikri 1995 yılında ortaya çıkmış bir durumdur (Turan, 2012).

Öğrencilerin yapmış oldukları bu araştırmalar; onların bilimsel araştırma, analiz, sentez, değerlendirme yapmalarını ve bilgiyi süzerek doğru-yanlış bilgi ayırmasını yapmalarını sağlayacaktır. Böylece bu durum öğrencinin, ders dışında bile aktif öğrenmeler sağlamasını gerçekleştirecektir.

İnternet kullanımı eğitimde aktif öğrenme sürecini yarattığı gibi, ayrıca öğretmen, öğrenci ve tüm araştırmacılara “bilgiye ucuza ulaşma” imkânı sunmaktadır. Son yıllarda birçok kütüphane ve arşiv bünyesindeki kitap, belge, gazete, resim ve her türlü dokümanı elektronik ortama aktararak araştırmacıların kolayca ve ucuza bu bilgilere ulaşmasını sağlamıştır. Örneğin; bir üniversite kütüphanesi durumundaki Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Kütüphanesi’nde beş milyonu aşkın e-kaynak bulunması bile bu konunun önemini ortaya koymaya yetmektedir. Ayrıca web siteleri aracılığı ile birçok dergi yayınlarını ücretsiz olarak araştırmacıların hizmetine sunmuş durumdadır. Bu konuyla da ilgili bir örnek vermek gerekirse; Tarih Eğitimi alanında çalışma yapan bir araştırmacı, kolaylıkla Türk Tarih Eğitimi Dergisi’nin web sitesine (<http://tuhed.org/>) girerek derginin tüm sayılarına pdf formatında ulaşabilir. İşte tüm bu yöntemler sayesinde hem araştırmacılar için hem de öğretmen ve öğrenciler için belge ve doküman bulma işlemi kolaylaşmaktadır.

İnternette bilgiye ulaşmak en kolay yöntem olmakla birlikte, internette bilgi kirliliğinin de yoğun bir biçimde bulunduğunu da unutmamak gerekir. Özellikle öğrencilerin ödev yapımında ya da bir araştırma yaparken sıklıkla kullandıkları wiki, forum, vb. web sayfaları genellikle hiçbir kaynak gösterilmeden belirli bir ideolojiyi savunmak ya da belirli bir kesimi karalamak adına yazılıp internet ortamına sunulduğu için bilgi güvenilirliği konusunda problemler oluşmaktadır. İşte bu noktada da araştırmayı yapan kişi, doğru analiz yaparak bilgileri süzgeçten geçirip güvenilir bilgiye ulaşmalıdır.

Eğitim ya da akademik araştırma amaçlı web sitesi kullanımında şu ilkelere uymak gerekir:

- Uygunluk: Verilen bilgilerin amaca ve öğrenci içinse seviyeye uygunluğu sınanmalıdır (Turan, 2012).
- Doğruluk: Verilen bilgilerin kaynaklarının belirli olması gerekir (Turan, 2012).
- Güvenirlilik: Verilen kaynakların güvenilir ve gerçek bilgiyi içermesi gerekir.
- Uzmanlık: Web sayfasının araştırılan alanda uzman kişiler tarafından yapılmış olması gerekir (Turan, 2012).
- Sınama: Ulaşılan web sitesinin isminde sözlük, akademik, arşiv gibi güven veren kelimelerin geçmesine bakılmaksızın, bilginin geçerliliği konusunda eleştirilere yönelmelidir.

- Nesnellik: Bilgilerin objektif ve tarafsız bir gözle, yorum katılmadan verilmesi gerekir (Turan, 2012).
- Güncellik: Ulaşılmak istenen bilginin hala yürürlükte ve geçerliğini koruduğu güncellikte olması gerekir (Turan, 2012).

Web tabanlı eğitimin; kolay ulaşılabilirliği ve ucuzluğu, öğrenci merkezli olması ve aktif öğrenme imkânı sunması, derse olan ilgi ve motivasyonunu, öğrenme oranı ve kalıcılığını arttırıp, akademik başarıyı yükseltmesi gibi faydalarının yanı sıra sınırlılıkları ve öğrenci için olumsuzlukları da çoktur. Öğrencilerin internet ortamında ödev ya da araştırma yaptıklarında yukarıda saydığımız araştırma ilkelerini göz önünde bulundurmadan araştırmalarına devam edip; bilgiyi okumadan, olduğu gibi “kopyala+yapıştır” (ctrl c+ctrl v) yöntemiyle almaları; hem doğru bilgiye ulaşma, hem öğrenciye katkı sağlama ve bilgiyi öğrenmesi, hem de bilimsel araştırmanın nasıl yapılacağı yönünde tecrübe kazanmaları konusunda olumsuzluklara ve kendilerini geliştirememelerine yol açacaktır. İşte bu noktada “kopyala+yapıştır” şeklinde yapılan web tabanlı araştırmadansa öğrencinin bir kitaptan bilgiyi olduğu gibi aktarmasının daha faydalı olacağı aşikârdır.

“Kopyala+yapıştır” yöntemi hem öğrenciye bir şey katmayacağı gibi hem de bilgi hırsızlığı olan intihale yol açacaktır. Bunun önüne geçilmesi için tüm öğrenci ve araştırmacıların bilimsel araştırma konusunda iyi bir eğitim almaları gereklidir. Eğitimciler ise bu intihallerin ortaya çıkması için Turnitin, Viper, iThenticate vs. gibi intihal kontrol programları konusunda eğitilip güvenilir bilgilerin ortaya konmasını sağlamalıdır.

2. Yardımcı Kaynak ve Uzaktan Eğitim Aracı Olarak İnternet Kullanımı

Teknolojide meydana gelen gelişmeler eğitim konusunda da her konuda kolaylık sağlamaktadır. Teknoloji sayesinde eğitim içerisine daha çok katılan görsellik, eğitimi daha anlaşılır ve eğlenceli kılmaktadır.

İnternet ortamındaki 3D, oyun, animasyon ve simülasyon çalışmaları sayesinde öğrenciler eğlenirken öğrenme imkanı bulmaktadır. Ancak bu noktada da yine konu internet ortamının derin bir deniz olması ve doğru-güvenilir web sayfalarının bulunmasına gelmektedir. Bu da yine daha önce de belirttiğimiz gibi iyi bir araştırma yöntemi eğitimi alma ve doğru yönlendirmeye geçkeleşebilir.

İnternet tabanlı eğitim simülasyon gösterileri, flash sunular, animasyonlar, oyunlar, soru çözümleri, film ve belgesel erişimi ve hatta 3D sanal mekan gezileri gibi imkanlar sağlamaktadır (Öztürk, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı ve Türk Telekom işbirliği ile yürütülen “Vitamin” (<http://www.vitaminegitim.com/>) adlı eğitim sitesiyle başlayan bu sektör Eğitim Portalı (<http://www.egitim.gov.tr/>), Eğitim Bilişim Ağı (<http://www.eba.gov.tr/>), Okulistik (<http://www.okulistik.com/>), Morpa Kampüs (<http://www.morpakampus.com/>), vs. gibi eğitici sitelerle gelişmeye devam etmektedir. Bu web sitelerinde müfredata uygun olarak hazırlanmış olan daha önce yukarıda da saymış olduğumuz her türlü eğitici, öğretici ve eğlendirici materyal bulunmaktadır. MEB bünyesinde gelişen Vitamin’e öğretmenler ücretsiz ulaşarak öğrencilerine birçok yardımcı kaynak edinme imkânı bulmaktadır. Öğrenciler ise okulda gün boyu ücretsiz erişim fırsatı bulduğu gibi, evlerinde ise üyelik karşılığında ücretle bu portaldan faydalanabilmektedir. Okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise olmak üzere dört ayrı bölümden oluşan Vitamin yükseköğretim seviyesi hariç olmak üzere eğitim çağındaki her bireye hitap etmektedir.

Turan’a (2012) göre, iletişim ve grup çalışması eğitimin ayrılmaz parçaları olup; Barker’e göre (akt. Turan, 2012) ise eğitimde etkileşim, bilgi kazanımı ve beceri geliştirmenin en önemli yöntemidir.

Teknolojinin gelişimi her alanda birçok fayda sağlamanın yanında iletişim konusunda ise insanları birbirinde kopararak, yüz yüze iletişim yerine cep telefonları ya da internet tabanlı görüntülü konuşma şeklinde yapılan uzaktan iletişimin tercih edilmesine sebep olmuştur. Bu internet tabanlı iletişim ise; insanları soyut yaşama itmesine karşın, e-posta (g-mail, yahoo, hotmail, vs.), blog (blogger, blogspot, blogcu, azbuz.com, vs.), forum (forumTR, chip, webmaster, pcnet, vs.) sosyal paylaşım siteleri (facebook, twitter, vs.) sesli ve görüntülü arama programları (skype, line, tango, vs.) aracılığı ile kolayca ulusal ve uluslar arası seviyede bilgi aktarımı sağlanması gibi olağanüstü faydalar sağlamaktadır. Özellikle bu iletişim unsurlarının ücretsiz oluşu, kullanıcılarını arttıran en önemli unsurdur.

Tüm bunların yanında uzaktan eğitim de ülkemizde son yıllarda gelişim göstermekte olup, birçok öğrenci, birçok üniversite de, evinden eğitim alma fırsatı bulmaktadır. Türkiye genelinde devlet ve özel olmak üzere toplam 82 üniversite, öğrencilere belirli bölümlerinde uzaktan eğitim imkânı sunmaktadır (Bilgiye 04.01.2014 tarihinde <http://www.uzaktanegitimrehberi.com> adlı siteden ulaşılmıştır.). Uzaktan eğitim, örgün eğitimdeki şehir değiştirme ve evinden uzak yapılan masraflar düşünüldüğünde daha ucuz olması ve daha az zaman alması sebebiyle gördüğü talep neticesinde hızla gelişmektedir. Ancak daha önce de söylemiş olduğumuz grup çalışması ve etkili iletişimin öğrenme üzerinde arttırıcı etkisinin uzaktan eğitimde pek mümkün olmayışı, uzaktan eğitimin sınırlılıklarından sadece bir tanesidir.

3. Tarih Dersi Aracı Olarak Bilgisayar Oyunu Kullanımı

Öztürk'e (2009) göre; sanal oyun temelli öğrenme son zamanlarda hem öğretim uygulamalarında, hem de bilimsel araştırmalarda git gide önem kazanan bir konu haline gelmiştir. Belli bir kesim, oyunların şiddet içerikli olması sebebiyle eleştiride bulunsa da; eğitsel anlamda faydalarının bulunduğu ve eğitimi eğlenceli hale getirdiği de yadsınmaz. Oyunlar öğrenciler için eğlenceli eğitimin yanı sıra; aktif öğrenme, beyin jimnastiği ve keşif, tarihsel düşünme ve kendini hikâyeye adapte etme fırsatı sunmaktadır. Tarih eğitiminde kullanılan oyunlar öğrencilere hitap eden "genel amaçlı oyunlar" ve her kesime hitap eden "ticari oyunlar" olarak iki gruba ayrılrsa da iki türünde eğitici yönü inkâr edilemez.

Tarih eğitiminde kullanılabilecek oyunlar; öğrenciler tarafından kısmen sıkıcı bulunması, yeterli devlet desteği görememesi ve eğitimde tam anlamıyla nasıl kullanılacağı ortaya koyulmadığı için gereken ilgiyi tam anlamıyla görmemektedir.

4. Tarih Eğitimi ve Fatih Projesi

Eğitimde FATİH Projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımını için; okulöncesi, ilkökul, ortaokul ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okulların 570.000 dersliğine LCD Panel Etkileşimli Tahta ve internet ağ altyapısı sağlanacaktır (10.01.2014 tarihinde "http://fatihprojesi.meb.gov.tr" adresinden alınmıştır.). Aynı zamanda da her öğretmene ve her öğrenciye tablet bilgisayar verilecektir. Dersliklere kurulan BT donanımının öğrenme-öğretme sürecinde etkin kullanımını sağlamak amacıyla öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilecektir.

Eğitimde Fatih Projesi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmekte olup, Ulaştırma Bakanlığı tarafından desteklenen bir projedir. 5 yılda tamamlanması planlanmıştır.

4.1. Tarih Eğitiminde Akıllı Tahta Kullanımı:

Bilgisayar ve projeksiyona bağlı bir sistemi bulunan akıllı tahta sayesinde öğretmenler her türlü slaytı sunma ve kolayca istediği gibi yazı yazma fırsatı bulduğu gibi; internet ortamına bağlanıp dersle ilgili görsel ve videolara kolayca ulaşma imkânına da sahiptir. Öğrencinin ilgisini çekmesi ve dersi görsellerle eğlenceli hale getirmesi sebebiyle eğitimde olumlu gelişmelerden biride akıllı tahtalardır. Ayrıca kara ve beyaz tahtayla karşılaştırdığımızda da tebeşir tozu ve mürekkebe maruz bırakmadığı için sağlık yönünden de avantajları vardır.

4.2. Tarih Eğitiminde E-Kitap Kullanımı:

Bilgisayar, tablet, e-kitap okuyucu, akıllı telefon, vs. gibi teknolojik aletlerle okunabilen formattaki kitaplara e-kitap denir. Kitap basımındaki gibi kâğıt ve baskı masrafı olmaması sebebiyle maliyetinin bulunmaması, bir kitabın aksine içerisine görüntü ve ses dosyalarının da yüklenebilmesi ve taşınabilir olması sebebiyle kullanışlıdır. Tüm bu sebeplerle ve özellikle de görsel bulunma özelliği nedeniyle tarih eğitimini de olumlu etkileyecek bir gelişmedir.

4.3. Tarih Eğitiminde Tablet Kullanımı:

Dokunmatik özelliği bulunan; parmak ve özel kalemiyle kullanılabilen pratik bilgisayardır. Geliştirilmekte olan FATİH Projesi kapsamında öğrencilere dağıtılacak olması; hem eğitimi kolaylaştırması, hem de ilgi çekici hale getirmesi sebebiyle eğitimin tamamında olduğu gibi tarih eğitiminde de önemli bir gelişmedir.

SONUÇ

Ülkemizde her alanda olduğu gibi teknoloji alanında da önemli gelişmeler yaşanmakta; okullarda ve tüm eğitim kurumlarında akıllı tahta, projeksiyon, tablet gibi teknolojilerin kullanımı artmaktadır. Ancak tüm bu gelişmelere rağmen; öğretmenlerin ve öğrencilerin yeterince bilişim teknolojileri konusunda eğitilmemesi, ayrıca toplumsal olarak da teknolojik gelişmelere ayak uyduramamamız sebebiyle eğitimde bilgisayar teknolojileri gelişmiş ülkelere kıyasla istenen seviyeye ulaşamamıştır.

Bilişim Çağı olarak bilinen bu dönemde bilgisayar teknolojileri konusunda gerekli atılımları yapmak, gelişmiş ülkeler seviyesine çıkmamız için yapmamız gereken en önemli işlerden biridir.

Özellikle tarih eğitimi öğrenciler için sıkıcı gelen bir alan olduğu için bilgisayar ve teknoloji kullanımını arttırmak, öğrencileri tarih öğrenimi konusunda daha iyi bir seviyeye çıkartmak için yapılacak en önemli işlerdendir.

Ancak tüm bunların yanında yapılması gereken en önemli iş; teknolojiyi sadece araştırma ve kişinin kendini geliştirmeye yönelik bir alan olarak görülmesini sağlamaktır. Çünkü teknolojiyi “kopyala+yapıştır” mantığıyla kullanmak eğitimi geliştirmeyeceği daha da gerilemesine sebep olacaktır.

KAYNAKÇA

- Acun, R. (2000). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi'nin İnternete Dayalı Öğretimi. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 47, 615-635.
- Demircioğlu, İ. H. (2011). Tarih Derslerinde Tarih Web Sitelerinin Eleştirel Bir Bakış Açısıyla İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 190, 203-211.
- Demircioğlu, İ. H. ve Turan, İ. (Ed.). (2012). *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, Y. ve Dinç, E. (2007). Birinci Elden Tarih Kaynaklarının Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde İnternet Üzerinden Kullanımı: ABD ve İngiltere'den Uygulama Örnekleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11, 195-220.
- İpçioğlu, M. (2001). *Bilgisayar Destekli Tarih Eğitimi*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- <http://tuhed.org/> (Erişim Tarihi: 11.01.2014).
- <http://www.vitaminegitim.com/> (Erişim Tarihi: 12.01.2014).
- <http://www.uzaktanegitimrehberi.com> (Erişim Tarihi: 04.01.2014).
- <http://fatihprojesi.meb.gov.tr> (Erişim Tarihi: 10.01.2014).
- Kavaklı, M. & Akça, B. & Thorne, J. (2004). Tarih Eğitiminde Bilgisayar Oyunlarının Rolü. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 41-53.
- Oral, B. (2005). *İnternet ve Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, İ. H. (2012). Tarih Öğretmeni Adaylarına BİT Destekli Öğretim Becerilerinin Kazandırılmasında Tasarım Temelli Öğrenme Yaklaşımı. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(3), 945-968.
- Öztürk, İ. H. (2012). *Tarih Öğretiminde Bilgi ve İletişim Teknolojileri: Kuram ve Uygulama*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Öztürk, İ. H. , Ünal, Ç. , Gürel, A. (2009). Tarih Öğretiminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanılması Konusunda Bilimsel Çalışmalar ve Yaklaşımlar. *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, 7-9 Ekim, İstanbul.

**Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Çalışmaları**

FİZİK ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA¹

A RESEARCH ON THE VIEWS OF THE PHYSICS TEACHERS RELATED TO CLASSROOM MANAGEMENT

Cihat DEMİR², A. Kadir MASKAN³

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, orta öğretim fizik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma evrenini 2005 yılı Diyarbakır il merkezindeki okullarda görev yapan fizik öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise özel ve resmi devlet okullarında çalışan 63 fizik öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak fizik öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini tespit etmeye yarayan bir mülakat formu uygulanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerine bağlı olarak tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde; frekans ve yüzde işlemleri yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre fizik öğretmenleri, iş yükü fazlalığı, teknolojik donanım yetersizliği gibi eğitimi olumsuz yönde etkileyebilecek güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Ayrıca, öğrencilerden kaynaklanan gürültü yapma, kurallara uymama, motivasyon eksiklikleri ve arkadaşlarına karşı argo konuşma, kaba davranma ve küfür etme gibi sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunların en fazla ailesel ve çevresel faktörlerden kaynaklandığı öğretmenler tarafından algılanmıştır. Sınıf yönetiminde var olan sorunlarla baş edebilmek ve yeni gelişmeleri takip edebilmek için, üniversitedeki öğretmen eğitimi programlarında uygulamalara yeterince yer vermek ve öğretmenlere hizmet içi eğitim programları düzenlemek yararlı olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin iş yüklerinin normal sınırlara çekilmesi ve okulda öğretmenlere yeterli oranda teknolojik donanımlardan faydalanma olanağı sağlanması sorunlarla baş etmelerinde yardımcı olabilir.

Anahtar Sözcükler: Fizik Öğretimi, Eğitim Sorunları, Sınıf Yönetimi

ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal the views of secondary school physics teachers on the problems they face in classroom management. The research was formed by physics teachers working at the schools in 2005 in Diyarbakır province

1 Bu çalışma 2006 yılında yayınlanan “FİZİK ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN ALGILARI VE TUTUMLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA” isimli yüksek lisans tezinin bir bölümüdür. Çalışmanın özeti Türk Fizik Derneği 24. Uluslararası Fizik Kongresi’nde sunulmuştur.

2 Dr. Öğr. Üyesi., Dicle Üniversitesi, cihat.demir@mynet.com

3 Prof. Dr., Dicle Üniversitesi, akmaskan@dicle.edu.tr

center. The sample of the study consisted of 63 physics teachers working in private and public government schools. An interview form was used as a data collection tool to determine the opinions of physics teachers about classroom management. The study was conducted with a screening model based on qualitative research methods. In the analysis of the data; frequency and percentage operations. According to findings, physic teachers face difficulties such as excessive workload, lack of technological hardware, etc. which can affect education negatively. In addition, problems such as noise from students, non-compliance with rules, lack of motivation and slang to their friends, rude behavior and profanity have been identified. These problems are most perceived by teachers who are caused by familial and environmental factors. In order to cope with existing problems in classroom management and to follow up new developments, it may be useful to give enough room for practice in teacher education programs and to organize in-service training programs for teachers. In addition, it can help teachers cope with problems by ensuring that workloads are drawn to normal limits and that teachers are able to take advantage of technological enhancements in school.

Keywords: Physics Teaching, Problems of Education, Classroom Management

GİRİŞ

Ülkelerin gelişmesinde eğitimin ve öğretimin önemi herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Toplumunu oluşturan bireylerin nitelikli yetiştirilmesi, ülkelerin her alanda, özellikle de fen ve teknoloji alanında kalkınması açısından oldukça önemlidir. İnsanların eğitilmesi ancak belli bir süreçte gerçekleştirilmektedir. Bu sürecin temel öğeleri ise öğrenciler, öğretmenler, eğitim programları, yöneticiler ve diğer çalışanlar, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziksel kaynaklar ile maddi kaynaklardır. Bunlardan öğretmen, en temel öğe olarak değerlendirilebilir. Çağımızda tüm toplumlar iyi yetişmiş öğretmeni, dolayısıyla kaliteli bir eğitimi kendi geleceklerinin bir garantisi olarak görmektedirler. Çünkü iyi ve nitelikli eğitimi, nitelikli öğretmenler verebilir. Bunun için öğretmenlerin bu görevlerini başarıyla gerçekleştirebilecek kapasitede yetiştirilmesi ve mesleğini profesyonelce yerine getirebileceği yeterlikte olması gerekmektedir.

Yıllardır yapılan araştırmalara rağmen, sınıf yönetimi konusu öğretmenler için (özellikle de mesleğe yeni başlamış öğretmenler için) büyük bir sorun olmaya devam etmektedir. Garmon (1993), sınıf yönetiminin özellikle mesleğe yeni başlamış öğretmenler için sorun oluşturan bir konu olarak önemini koruduğunu belirtmiştir. Brophy (1988) ise sınıf yönetimini, öğretimin amaçlarına ulaşmak, sınıf ortamının fiziksel düzenini sağlamak, kurallar ve yöntemler düzenlemek, derslere yoğunlaşmak ve akademik

etkinliklerin devamını sağlamak için yürütülen faaliyetlerin bütünü olarak tanımlamıştır. Son zamanlarda İngiltere’de yapılan bir araştırmada, mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin %81’inin her gün, %41’inin ise her saat başı sınıflarında davranışsal sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir (NASUWT, 2004). Sınıf yönetimi ile ilgili araştırmaların önemli bir bölümü öğretmenlerin öğrenci davranışlarını nasıl düzenleyebileceğini ve yanlış davranışları engellemek için etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasının nasıl mümkün olabileceğini ele almaktadır. Yapılan çalışmalarla, öğretmenlerin öğrencilerin olumsuz davranışlarını önlemek için etkili bir öğrenme ortamını oluşturması ve devam ettirebilmesi için sınıfta öğrencilerin davranışlarını nasıl yönlendireceğine ilişkin önemli bulgular ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmalarla sınıfı etkili bir öğrenme ve öğretme ortamı olarak yapılandırmak için iyi bir sınıf organizasyonunun yapılması ve sınıf yönetimi stratejilerinin gerekli olduğu belirtilmektedir (Johns & Johns, 1981; Brophy, 1983 ve 1988; Evertson, Emmer, Sanford & Clements, 1983; Doyle, 1986; Capel, Leask, & Turner, 1995; Zabel & Zabel, 1996; Emmer, Evertson & Worsham, 2000). Bununla birlikte öğretmenlerin en iyi eğitimi verebilmeleri için öğrencileri öğrenmeye en iyi şekilde hazır hale getirmeleri gerekmektedir. Bu da ancak iyi bir sınıf yönetimiyle gerçekleşebilir. Etkili sınıf yönetimi, öğrencinin öğrenimini en yüksek seviyeye getiren yürütme ve organize etme aşamasıdır (Kellough & Kellough, 1996). Brophy’ e (1983) göre iyi bir sınıf yönetimi iyi bir öğretimi ima eder, öğretim becerileri, iyi planlama, etkinlik organizasyonlarında bulunma ve yapılan etkinlikler arasındaki geçişleri yapmakta öğretmene yardımcı olması için gerekli görülmektedir. Bütün bunları sınıf ortamında yapacak olan ise sınıf veya ders öğretmenleridir. Ülkemizde ise daha ağırlıklı olarak öğretmen merkezli öğretim modelleri izlenildiğinden öğretmenler sınıf yönetimi alanında güçlüğü düşmektedirler. Oysa öğretmen sınıfın nabzını elinde tutan bir doktor, yaşamın kurallara uygun gerçekleşmesine özen gösteren bir hakem, sınıf içi uyum ve ahengi sağlayan bir orkestra şefi olmalıdır (Jones & Jones, 1981).

Çalışmanın amacı

Bu araştırma, orta öğretim kurumlarında görev yapan fizik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır.

Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2005 öğretim yılında Diyarbakır ili özel ve devlet okullarında çalışmakta olan tüm fizik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Diyarbakır ili şehir merkezindeki özel ve devlet okullarında görev yapmakta olan 63 fizik öğretmeni oluşturmuştur.

YÖNTEM

Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Ortaöğretim fizik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmada verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Nitel araştırmalar ile araştırma yapılan kişilerin sahip oldukları deneyimlerden doğan anlamlar sistematik olarak incelenebilmektedir (Ekiz, 2003). Çalışmada yarı yapılandırılmış mülakat (görüşme) formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeni ile eğitim bilim araştırmalarında daha uygun bir teknik görünümü vermektedir. Bu görüşme, nitel araştırma içerisinde görülebilir (Ekiz, 2003). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeni ile daha sistematik ve karşılanabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu nedenle eğitim çalışmalarında uygun bir araştırma biçimi olarak görülebilir.

Verilerin toplanması ve oluşturulması

Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde ilgili literatür taraması yapılarak ve rastgele tespit edilen on fizik öğretmeninden sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunların neler olduğu konusunda görüşler alınmıştır. Elde edilen bu bilgiler ve literatürdeki çalışmaların da yardımıyla yirmi beş soru türetilmiştir. Soruların iç geçerliğini sağlamak için 2 eğitim bilimleri uzmanı 2 alan eğitimi uzmanı olmak üzere 4 öğretim üyesinin teyidi alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda yedi soru elendikten sonra fizik öğretmenlerinin sınıf ve laboratuvar ortamında karşılaştıkları sorunları tespit etmemize yardımcı olacak on sekiz soruda ise yapılan bazı değişikliklerden sonra mülakat formu oluşturulmuştur. Mülakat formu 10 fizik öğretmenine ön uygulama şeklinde yapılmıştır. Ön uygulama sonrasında soruların anlaşılması ve içeriği dışında bir konuya değinmediği görülmüştür. Veri toplama araçlarının denenmesi araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği ile doğrudan ilişkilidir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Öncelikle araştırma örneklerini oluşturan fizik öğretmenlerinin çalıştığı okulların adresi belirlenmiştir. Sonra saptanan özel ve devlet okullarında çalışan fizik öğretmenlerine ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılacak çalışmanın amaçları anlatılmış ve kendilerinden araştırmaya katılmaları istenmiştir. Yapılan bu teklifi kabul eden öğretmenlere, veri toplama aracı

olan mülakat formu teslim edilmiş ve uygun bir ortamda cevaplandırılmaları istenmiştir. Bu form 100 fizik öğretmenine dağıtılmış ancak 63 fizik öğretmeninden sağlıklı geri dönüşüm sağlanmıştır. Programlanan gün ve saatte kendi rızalarına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi

Mülakat formu ile elde edilen nitel veriler, doküman analizi ve içerik analizi tekniği ile incelenmiş, nitel verilerin sayısallaştırılması yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi önceden belli olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkmasına imkân vermektedir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bunun için birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip düzenlenir. İçerik çözümlenmesinde veriler kodlanır, kategoriler bulunur, kodlar ve temalar organize edilir, bulgular tanımlanır ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2005; Balcı, 2009; Akt., Argon & Kıyıcı, 2012). İçerik analizi ile elde edilen verilerin yorumlanmasında genellikle frekans ve yüzde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008). Çalışmada, verilerin analizinde fizik öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılmış bunlara yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Güvenirlik çalışmasında veriler analiz edildikten sonra oluşturulan kategoriler için uzman görüşü alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Yapılan bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında çalışan fizik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar, bu sorunların hangi sıklıklarda meydana geldiği ve öğrencileri bu sorunlara iten nedenlerin neler olabileceği incelenmiştir.

Tablo 1. Fizik Öğretmenlerinin Okul, Sınıf Ya Da Laboratuvar Ortamında Karşılaştığı güçlükler

	f	%
Aşırı ders yükü	19	36,5
Sınıflardaki öğrenci düzeylerinin homojen olmaması	3	5,7
Öğrencilerin gürültü yapmaları	7	13,4
Okuldaki imkânların eksik oluşu	8	15,3
Öğrencilerle iletişim güçlüğü	1	1,9
Sınıfların kalabalık oluşu	4	7,6
Diğer öğretmenlerden ve çalışanlardan destek görmeme	3	5,7
Eğitim ve Öğretim sisteminden ileri gelen güçlükler	3	5,7
Ekonomik güçlükler	3	5,7
Ders ve nöbet programından kaynaklanan güçlükler	1	1,9

Tablo 1'deki verilere göre örneklem grubu öğretmenlerin okul, sınıf ve laboratuvar ortamında karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğuna dair yöneltilen soruya cevap veren 52 öğretmenden 19 (%36,5) tanesi aşırı iş yükünden şikâyetçi olduğunu belirtmektedir. Aşırı ders yükü konusunda öğretmenler şikâyetlerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

“Okuldaki öğretmen sıkıntısından dolayı tüm lise 2.ve 3. sınıfların dersine ben girmek zorunda kalıyorum. *Katılımcı A*”

“ Okulumuzda, öğretmen başına düşen sınıf dolayısıyla da öğrenci sayısı fazla olduğu için çok zorlanıyoruz ve aşırı derecede yoruluyoruz. *Katılımcı C*”

Öğretmenlerden 8 tanesi (%15,3) okuldaki imkânların eksik oluşundan dolayı okulda sıkıntı çektiklerini söylemişlerdir.

Öğretmenlerden 7 (%13,4)tanesi öğrencilerin deste gürültü yapmalarından dolayı dersi anlatmada zorluk çektiklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerden biri şikâyetini aşağıdaki gibi belirtmiştir;

“En çok zorlandığımız konu; öğrencilerin gürültü yapmalarıdır, Bazen dersin ancak 10 dakikasında faydalı olabildiğime inanıyorum. *Katılımcı D*”

Ayrıca örneklem grubunu oluşturan fizik öğretmenlerinin 4 (%7,6) tanesi sınıfların kalabalık oluşunu, 3 (%5,7) tanesi sınıflardaki öğrenci seviyelerinin homojen olmamasını, 3 (%5,7) tanesi diğer öğretmenlerden destek görmemişlerini, 3 (%5,7) tanesi uygulamalı öğretim sisteminin güçlüğünü, 3 (%5,7) tanesi ekonomik güçlükleri, 1 (%1,9) kişi öğrencilerle olan iletişim güçlüğünü, yine 1 (%1,9) kişi ise ders ve nöbet programındaki aksaklıklardan kaynaklanan zorlukları okul, sınıf ve laboratuvar'da karşılaştıkları sorunlar arasında göstermişlerdir.

Tablo 2. Örneklem Grubunu Oluşturan Fizik Öğretmenlerinin Sınıf ve Laboratuvar Ortamında Karşılaştığı ve Öğrenciden Kaynaklanan Zorluklar

	f	%
Derste ve laboratuvar'da gürültü yapma	21	33,3
Sınıf ve laboratuvar'daki kurallara uymama	8	12,6
Derse hazırlıksız gelme	8	12,6
Fizik dersine karşı olan sevgisizlik	4	6,3
Okul, sınıf ve laboratuvar'daki araç gereçlere zarar verme	3	4,7
Konsantrasyon eksikliği	4	6,3
Motivasyon eksikliği	11	17,4
Sigara içme	6	9,5
Arkadaşlarına karşı argo konuşma, kaba davranma ve küfür etme	6	9,5
Öğretmene ve arkadaşlarına karşı fiziksel şiddet uygulama	2	3,2

Tablo 2'deki verilere göre "Sınıf ve laboratuvar ortamında karşılaştığınız ve öğrenciden kaynaklanan olumsuz davranışlar nelerdir?" sorusuna 63 öğretmenden 21 (%33,3) tanesi öğrencilerin derste ve laboratuvar'da yaptıkları gürültü güçlük olarak ilk sırayı almaktadır. Öğretmenler bu güçlüğü aşağıda şöyle belirtmişlerdir;

"öğrencilerin okul, sınıf ve laboratuvar'da gürültü yapması karşılaştığım en büyük sorundur, gürültüyü önlemeye çalışırken derse fazla faydamız olamıyor. *Katılımcı B*"

"En çok zorlandığımız husus; öğrencilerin gürültü yapmalarıdır, Bazen dersin ancak 10 dakikasında faydalı olabildiğime inanıyorum. *Katılımcı D*"

Katılımcıların 11 (%17,4) tanesi ilgisizlik, 8 tanesi sınıf ve laboratuvar'daki kurallara uymama, yine 8 (%12,6) tanesi derse hazırlıksız gelme, 6 (%9,5) tanesi sigara içme, yine 6 (%9,5) tanesi arkadaşlarına karşı argo konuşma, kaba davranma ve küfür etme, 4 (%6,3) tanesi Fizik dersine karşı olan sevgisizlik, yine 4 (%6,3) tanesi konsantrasyon eksikliği, 3 tanesi okul, sınıf ve laboratuvar'daki araç gereçlere zarar verme ve 2 tanesi ise öğretmene ve arkadaşlarına karşı fiziksel şiddet şeklinde cevap vermiştir.

Bu sonuçlar, Marrett & Mheldall'ın (1987), The Elton raporu (1989), NASUWT raporu (2004) & Kelly'nin (1985) çalışmalarındaki bulgularla desteklenmektedir. Kelly'e göre (1985), fen sınıflarında kullanılan araç-gereçlerin dağıtılması, toplatılması ve bunların temizlenmesi her zaman kargaşaya ve gürültüye neden olmaktadır. Bununla beraber Kelly (1985), The Elton raporu (1989), NASUWT raporu (2004) gibi araştırmalarda fen derslerinde öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlama konusunda güçlükler çektiğini vurgulamışlardır.

Tablo 3. Olumsuz Davranışların Görülme Sıklığı

	f	%
Her ders	9	14,7
Her gün	16	26,2
Her hafta	10	16,3
İki haftada bir	5	8,2
Ayda bir	1	1,6
Ara sıra	20	32,7

Tablo 3'teki verilerde, öğretmenlerin sınıf ve laboratuvar ortamında karşılaştıkları olumsuz davranışların görülme sıklığı yer almaktadır. Bu soruya cevap veren 61 öğretmenden 20 (%32,7) tanesi ara sıra, 16 (%26,2) tanesi her gün, 10 (%16,3) tanesi her hafta, 9 (%14,7) tanesi her ders, 5 (%8,2) tanesi iki haftada bir, 1 (%1,6) tanesi de ayda bir kez bu tür sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu konu, NASUWT (2004) raporundaki bulgularla desteklenmektedir.

Tablo 4. Örneklem Grubunda Yer Alan Fizik Öğretmenlerin Bizzat İlgilendikleri Bazı Öğrenci Olayları (mülakat formundaki 4, 5 ve 6. Soruların bulguları birleştirilmiştir)

Öğretmen	Olay	Yapılan işlem	İşlemin sonucu
26 yaşında bay: dersbane öğretmeni	Fizik dersi ile ilgisi olmayan işlerle uğraşan ve sınıfın dikkatini dağıtan bir öğrenci	Öğrenciye daha çok zaman ayırarak fizik dersine ilgisini artırmaya çalıştım.	Öğrenci kısmen düzeldi.
31 yaşında bay dersbane öğretmeni	Fizik derslerinde yaramazlık ve devamsızlık yapan bir öğrenci	Öğrenciyle konuşup, okulun ve fizik derslerinin hayattaki öneminden bahsettim	Yaptığı hatanın farkına vardı yaramazlık ve devamsızlık oranı düştü.
35 yaşında bay dersbane öğretmeni	Dersteki başarısızlığında sorumlu olarak öğretmenleri gösteren ve dersin akışını bozan öğrenci	Öğrenciyle baş başa görüştüm ve yaptığının yanlış olduğu anlattım.	Hatasını anlayıp, özür diledi, derslerini çalışacağını söyledi.
43 ve 26 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmenleri	Öğrenci tuvaletinde sigara içen bir öğrenci	Daha önce disipline gönderildiği için bir daha içmeme koşuluyla sınıfa gönderdim.	Bir daha sigara içtiğine rastlamadım.
35 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Lise 1 ve 2 de çok zeki olan fakat zekalarını ders yerine, ders dışı şeylere veren ve dersin akışını engelleyen iki öğrenci.	Derste çeşitli değişiklikler yaparak, fizik derslerine ilgilerini, arttırmaya çalıştım.	Dersi takip etmeye başladılar
26 yaşında bay: Özel lise öğretmeni	Öğretmene karşı saygısızca konuşma ve fiziksel şiddet	Sınıf öğretmeniyle beraber öğrenciyle konuştuk.	Öğrenci kısmen düzeldi, halen saygısızlığı devam ediyor.
33 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Zeki ama maddi durumunun kötü olduğundan kaynaklanan motivasyon eksikliği olan bir öğrenci	Öğrenciyle birebir görüşme yaptık ve öğrenciyi daha çok güdülemeye çalıştım.	Öğrenci, maddi problemleri devam etmesine rağmen, fizik derslerine daha çok katılmaya başladı
35 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Dersaneyeye gidememeyi bahane ederek sınıfta huzursuzluk yapan bir öğrenci	A dershanesiyle görüştüm ve öğrenciyi, seviye tespit sınavından sonra ücretsiz dershaneye gönderdim.	Şu an öğrenci Hacettepe ing. Tıp fakültesi'nde okuyor
23 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Dersle ilgilenmeyen, dersin işlenişine zarar veren bir öğrenci	Öğrenciyle daha fazla ilgilendim, dersi ilginç hale getirerek öğrencinin ilgisini çekmeye çalıştım.	Dersle ilgilenmemeye ve dersin akışını bozmaya devam etti

25 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Öğrenciler arasında hırsızlık olayı olmuş, öğrencileri bağışırken gördüm.	Şüpheli öğrencilerle konuştum olayı itiraf ettiler. Ceza vermeyi uygun bulmadım, onlara; tekrarı halinde okuldan uzaklaştırılacaklarını söyledim.	Yaptıkları olayın ne kadar kötü olduğunu anlamış görünüyorlardı.
35 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Derste çok agresif davranan ve arkadaşlarını da etkileyen öğrenci	Bu davranışının yanlış olduğunu kendisine zarar verdiğini anlattım.	Yaptığının yanlış olduğunu anladı ve bir daha agresif davranmadı
32 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Zeki ama ders çalışmayan, derslerde arkadaşlarıyla dersle ilgisiz konularda konuşan öğrenci	Çalışmamasının nedenleri üzerine konuştuk sadece motivasyon eksikliği olduğu ortaya çıktı.	Öğrenci ders çalışmaya başladı.
33 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Dersle ilgilenmeyen devamsızlık yapan ve sınıfta aşırı agresif hareketler yapan bir öğrenci.	Disiplin kuruluna sevk edildi.	Okuldan atıldı.
30 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Maddi durumunun yetersizliğinden dolayı derslerde anlama güçlüğü çeken bir öğrenci.	Ücretsiz özel ders veriliyor	Daha başarılı olmaya başladı.
28 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	İki kişi aralarında konuşurlarken kavga etmeye başladılar	Öğrencilerle konuştuk ve yaptıklarının çok yanlış olduğunu anlatmaya çalıştım.	Birbirlerinden özür dilediler ve barıştılar.
26 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Maddi durumu kötü olduğu için dikkatini derse veremeyen bir öğrenci	Okul aile birliği ile öğrencinin maddi anlamda rahatlaması için okul sonrası çalışacağı bir iş bulduk.	Derslere konsantre olmaya başladı.
27 yaşında bay: Dershane öğretmeni	Ailesi sorunlu bir öğrencinin annesini başkasına kaçtığı için öldürmek istemesi	Toplumdaki ve derslerinden uzaklaşmaması için çaba sarf ediyorum.	Şu an düzelmeye eğilimi gösteriyor.
30 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Fizik derslerinde başarılı olmasına rağmen, ailesiyle sorunları olduğu için okulda huzursuzluk yaratan bir öğrenci.	öğrencinin davranışlarını düzeltmesi için ailesi ile görüşüp ikna ettik	Davranışlarını düzeltmeye başladı

35 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Bir erkek öğrenci kız arkadaşı ile argo konuşuyordu.	Öğrenciyle konuşum ve davranışını düzeltmesi gerektiğini söyledim.	Davranışlarının yanlış olduğunu anladı ve bir daha tekrarlamadı.
26 yaşında bay: Özel lise öğretmeni.	Okul okumak istemeyen bir öğrenci oldu, aile baskısıyla okuduğunu söyledi.	Üniversitenin, alacağı sosyal etiketin önemi üzerinde konuşum, yaşantısının sandığı gibi olmadığını, zorlukların olduğunu ve okumanın onu bu şartlar altında başarılı kılacağını anlattım.	Fizik derslerindeki sayısal düşünme gücüyle bazı sorunları aşabildiğini söyledi.
30 yaşında bay: Devlet lisesi öğretmeni	Bir öğrenciyi kopya çekerken gördüm.	Onunla güzel bir şekilde konuşum ve yaptığının yanlış olduğunu anlattım.	Öğrencinin bir daha kopya çekmeyeceğine dair söz aldım.

Tablo 4'teki veriler yorumlandığında; Öğretmenlerin bizzat ilgilendikleri öğrenci olaylarının arasında, dersin akışının belirli öğrenci veya öğrenciler tarafından bozuluyor olması gerçeği öğretmenler tarafından fark edilmiş ve öğrencilerle iyi bir yaklaşım gösterilerek konuşulmuştur, bunun sonucunda öğrencilerin tamamına yakınının olumsuz davranışlarını düzelttikleri görülmektedir.

Tablo 5. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Üniversitede Yeterli Öğretmenlik Eğitimi Aldıklarına İnanıp İnanmadıklarına İlişkin Bulgular

Görüş	f	%
Yeterli ders aldığıma inanıyorum	31	49
Yeterli ders aldığıma inanmıyorum	32	51

Tablo 5'teki verilere göre örneklem grubunda yer alan 63 Fizik öğretmene yöneltilen "Öğretmenlik mesleğinde edinmiş olduğunuz deneyimlere göre, sınıf yönetimi konusunda yeterli öğretmenlik eğitimi almış olduğunuzda inanıyor musunuz?" şeklindeki soruya öğretmenlerden 31(%49,2) tanesi "yeterli ders aldığıma inanıyorum", 32(%51) tanesi "yeterli ders aldığıma inanmıyorum" şeklinde cevap vermiştir. Bu konuda yapılan araştırmalar, üniversitede verilen öğretmen eğitiminin yeterli olmadığını ve sınıftaki gerçek dünya ile ilişkilendirilmediği belirtilmektedir. (Siebert, 2005; Wubbels, Creton, & Hooymayers 1985; Korevaar & Bergen, 1992; Gibbons & Jones, 1994; Thomas & Kiley, 1994; Britt, 1997)

Tablo 6. Örneklemde Yer Alan Fizik Öğretmenlerinin Nitelikli Öğretmen Yetiştirilmedeki Eksiklikler Hakkındaki Görüşleri

	f	%
Meslek öncesi eğitimde Öğretmenlikle ilgili Uygulamaların eksikliği	18	37,5
Eğitimsel sıkıntı ve aksaklıklar	15	31,2
Eğitim teknolojisi kullanılan araç gereç eksikliği	7	14,5
Müfredatların güncelleştirilmemesi	4	8,3
Öğrenciler ile empati kurabilme konusundaki becerilerin kazandırılmaması	4	8,3

Tablo 6'daki verilere göre öğretmenlere yöneltilen "Size göre, sınıf yönetimi konusunda nitelikli öğretmen yetiştirilmedeki eğitim olanaklarında ne gibi eksiklikler var?" sorusuna 48 öğretmenden 18 (%37,5) tanesi; "Meslek öncesi eğitimde öğretmenlikle ilgili uygulamaların eksikliği", 15 (%31,2) tanesi; "eğitimsel sıkıntı ve aksaklıklar", 7 (%14,5) tanesi; "Eğitim teknolojisi kullanılan araç gereç eksikliği", 4 (%8,3) tanesi; "müfredatların güncelleştirilmemesi", yine 4 (%8,3) tanesi ise "Öğrenciler ile empati kurabilme konusundaki becerilerin kazandırılmaması" şeklinde cevap vermiştir. Brophy & Everton, (1976); Veenman, (1984); Doyle, (1986) ve Latz'ın (1992) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin sınıf yönetiminde etkili olabilmeleri için iyi yetiştirilmeleri gerektiğini ve öğretmen adaylarının kendilerini bu meslek için eksiksiz hissetmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 7. Öğretmenlik Eğitiminin Öğretmenleri Sınıf Yönetimiyle İlgili Hazırlayışındaki Eksiklikleri

	f	%
Daha çok uygulamalı eğitim alanında eksiklikler	24	43,6
Öğrenci psikolojisini anlatmada eksiklikler	14	25,45
Uzman eğitim bilimciler yetiştirilmesi konusundaki eksiklikler	8	14,5
Teknolojik donanım ve eğitimsel sıkıntılar giderilmesi konusundaki eksiklikler	7	12,7
Disiplin – plan – program konusundaki eksiklikler	2	3,6

Tablo 7'deki verilere göre "Öğretmenlik eğitimi sizi, sınıf yönetimi ile ilgili nasıl daha iyi hazırlayabilirdi?" sorusuna 55 öğretmenden 24 (%43,6) tanesi "daha çok uygulamalı eğitim alanında eksiklikler" vardır diyerek uygulamalı eğitimin yetersizliğinden şikâyet etmektedirler. Öğretmenlerden biri şöyle söylemiştir;

“Eğer üniversitede bizlere, daha çok uygulamalı eğitim verilseydi, bizler öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanabilirdik. *Katılımcı E*”

Soruya cevap veren 55 öğretmenden 12 (%21,8) tanesi öğrenci psikolojisi daha iyi öğretilbilirdi demişlerdir, yine bu öğretmenlerden 8 (%14,5) tanesi bizleri daha uzman eğitim bilimciler yetiştirilebilirdi, 7 (%12,7) tanesi teknolojik donanım ve eğitimsel sıkıntılar giderilebilirdi, 2(%3,6) tanesi de bizlere belirli bir disiplin sistemi öğretilbilirdi diyerek görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 8. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin, Öğretmenliğe Başladıktan Sonra Ek Eğitim Alıp Almadıklarına İlişkin Bulgular

	f	%
Hizmet içi eğitim aldım	5	7,9
Herhangi bir ek eğitim almadım	58	92,1

Tablo 8’deki verilere göre “Öğretmen olduğunuzdan bu yana sınıf yönetimi ile ilgili ek bir eğitim aldınız mı?” sorusuna 63 öğretmenden 5(%7,9) tanesi evet, 58 (%92,1) tanesi ise hayır cevabını vermiştir. Fizik öğretmenlerinin kendilerini yenilemeleri, gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmeleri için ancak ek eğitim alarak çağdaş kuşaklar yetiştirebilirler.

Tablo 9. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Sınıftaki Sorunlarla Baş Etmek İçin Okulda Kendilerine Sağlanan Olanakların Yeterli Olduğuna İnanıp İnanmadıklarına İlişkin Bulgular

	f	%
Evet okuldaki olanaklar yeterlidir.	38	60,3
Hayır okuldaki olanaklar yetersizdir.	25	39,7

Tablo 9’daki verilere göre “Öğretmen olduğunuzdan bu yana sınıftaki sorunlarla baş etmek için okulda size sağlanan olanakların yeterli olduğuna inanıyor musunuz?” şeklinde yöneltilen soruya öğretmenlerden 38 (%60,3) tanesi yeterli, 25 (%39,7) tanesi de yeterli değil cevabını vermiştir.

Tablo 10. Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Sınıftaki Sorunlarla Baş Etmek İçin Okulda Kendilerine Sağlanan Olanakların yetersizliğine İlişkin Bulgular

	f	%
Okul aile birliği ve okul idaresinin işbirliğinin yetersizliği	11	44
M.E.B.'nin verdiği desteğin yetersizliği	4	16
Sosyal olanakların yetersizliği	2	8
Teknolojik donanımın yetersizliği	2	8
Psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliği	6	24

Tablo 10'da Tablo 9'daki hayır cevabını veren öğretmenlerin “bunun için hangi desteği isterdiniz?” şeklinde yöneltilen soruya verdikleri cevaplar yer almaktadır. Buna göre 25 öğretmenden 11(%44,0) tanesi “okul aile birliği ve okul idaresi” desteği, 6(%24,0) tanesi psikolojik danışmanlık ve rehberlik eğitimi desteği, 4(%16,0) tanesi M.E.B. desteği, 2(%8,0) tanesi sosyal etkinlik alanıyla desteklenmek ve yine 2(%8,0) tanesi teknolojik donanım desteği istemişlerdir. Fizik öğretmenleri okul aile birliği ve okul idaresinin işbirliğinde yetersizlik görmektedirler. Ayrıca psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin yetersizliği ise fizik öğretmenlerinin belirttiği ikinci eksikliklerdir.

Tablo 11. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Özel Öğretim Kurumuna Geçmeye İstekli Olup Olmadıklarına İlişkin Bulgular

	f	%
Evet Özel Öğretim Kurumuna geçme isteğim oldu	40	66,6
Hayır Özel Öğretim Kurumuna geçme isteğim olmadı	20	33,3

Tablo 11'deki verilere göre “Bu güne kadar görev yaptığımız okuldan bir özel öğretim kurumuna geçme isteğiniz oldu mu?” şeklinde yöneltilen soruya cevap veren 60 öğretmenden 40'ı (%66,6) “evet”, 20'si(%33,3) ise “hayır” cevabını vermiştir. Bunun sebebini, özel öğretim kurumlarının fizik öğretmenlerine sunduğu maddi olanakların özendirici olmasıyla açıklayabiliriz.

Tablo 12 Örneklem Grubunda Yer Alan Öğretmenlerin Devlet okullarında Öğretmen Olarak Kalma Nedenlerine İlişkin Bulgular

	f	%
Okulumu ve mesleğimi seviyor olmam	7	35
Öğrencilerle birlikte belirlenen hedefe varma isteğim	2	10
Devlet güvencesi olduğu için	6	30
Öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına katkıda bulunmak	5	25

Tablo12’de, Tablo 11’deki hayır cevabını veren öğretmenlerin kendi okullarında öğretmen olarak kalma isteklerinde hangi nedenlerin etkili olduğu gösterilmiştir. Buna göre soruya cevap veren öğretmenlerden 7’si (%35) okulumu ve mesleğimi sevdiğim için, 6’sı (%30) güvencesi olduğu için, 5’i (%25) öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına katkıda bulunmak için, 2’si (%10) öğrencilerle birlikte belirlenen hedefe varmak için devlet okullarında kaldıklarını belirtmişlerdir. Burada okul ve meslek sevgisinin üstün gelmesi sınıf yönetiminin daha iyi olacağı konusunda olumlu bir işaret olarak görülebilir.

Tablo 13. Öğrencileri Olumsuz Davranışlara İten Nedenlere İlişkin Bulgular

	f	%
Ailesel faktörler	42	66,6
Basın yayın organlarında yayınlanan zararlı programların etkisi	22	34,9
Çevresel faktörler	33	52,3
Öğrencilerin sosyoekonomik durumlarından kaynaklanan faktörler	16	25,3
Okuldan kaynaklanan faktörler	8	12,6
Psikolojik rahatsızlıklar	5	7,9
Yetiştirilme tarzından kaynaklanan faktörler (sevgi eksikliği v.s.)	1	1,5

Tablo 13’deki verilerde öğretmenlere yöneltilen “Size göre öğrencileri olumsuz davranışlara iten nedenler nelerdir?” şeklindeki soruya verilen cevaplar görülmektedir. Buna göre soruya cevap veren 63 öğretmenden 22’si (%34,9) basın yayın organlarında yayınlanan zararlı programlardan şikâyet etmektedirler. Öğretmenlerden bazıları şöyle konuşmuştur;

“Televizyonda yayınlanan, kaba kuvvet ve şiddet içeren, öğrencileri şiddete özendirilen programlar, öğrencilerimize çok kötü örnek olmaktadır.
Katılımcı F”

“Televizyon ve diğer görsel meyde araçları çocuklar üzerinde değiştirilmesi zor olumsuz etkiler yapmaktadır. *Katılımcı A*”

Örneklem grubunu oluşturan 63 fizik öğretmeninden, 42’si (%66,6) öğrencilerin gösterdikleri olumsuz davranışların nedenini aile kaynaklı olarak göstermişlerdir. Öğretmenlerden bazıları bu durumu aşağıdaki gibi belirtmişlerdir.

”Aile ilk eğitim kurumu olarak, öğrencilerin olumsuz davranışlarında önemli bir etkidir. Ailenin eğitimi oluşturan okuldaki sorunların azalmasına katkı yapmaktadır. *Katılımcı A,B,D,F ve G.*”

Yine örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerden, 33 (%52,3) tanesi sosyal çevrenin öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışlarda etken olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri bu hususu aşağıdaki gibi belirtmiştir.

“Öğrencilerin okulda sergiledikleri olumsuz davranışların nedenlerinden biri de çevreleridir. Öğrenciler, çevrelerinde gördükleri bazı olumsuz davranışları kendisi için geçerli sayarak okulda uygulamaya kalkışır. *Katılımcı H*”

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerden 16 (%25,3) tanesi sosyo-ekonomik durum üzerinde durmuştur. Bu konuda bir öğretmen görüşünü şöyle belirtmiştir;

”Öğrencilerin gösterdikleri olumsuz davranışların nedeni öğrencinin içinde bulunduğu sosyoekonomik koşullardır. Öğrenciler, toplumdaki üst gelir durumunda olan insanlara özentisi duymaktalar ya da düşmanlık beslemektedirler. *Katılımcı I*”

Yine örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerden; 8(%12,6) tanesi okul, 1 (%1,5) kişi sevgi eksikliği, 5 (%7,9) tanesi ise kişilik bozukluğu şeklinde cevap vermiştir. Sounder, (1979) yaptığı araştırmada, okulda öğrencilerin sergilediği olumsuz davranışların sosyal, psikolojik, ekonomik ve kültürel olduğunu belirtmiştir.

Tablo 14. Sınıf Ortamında Olumsuz Davranış Sergilemede Cinsiyetin Etkisi

	f	%
Erkek öğrenciler daha yatkın	54	85,7
Kız öğrenciler daha yatkın	2	3,1
Farkları yok	7	11,2

Tablo 14'deki verilere göre sınıf ortamında erkeklerin mi yoksa kızların mı olumsuz davranışlara daha çok yatkın olduğuna ilişkin yöneltilen soruya öğretmenlerden 54'ü (%85,7) erkek, 2'si(%3,1) kız ve 7'si (%11,1) de aralarında fark yoktur şeklinde yanıt vermiştir. Gottfredson, Bush & Keels (1993) yaptığı araştırmalarında bu bulguları desteklemektedirler. Araştırmalarında, erkek öğrencilerin, kız öğrencilerden daha çok olumsuz davranmaya eğilimli olduklarını bulmuşlardır.

Tablo 15. Öğretmenin Cinsiyetinin Sınıf Yönetiminde Etkisine İlişkin Bulgular

	f	%
Cinsiyetin etkisi vardır	29	46
Cinsiyetin etkisi yoktur	34	54

Tablo 15'teki verilere göre "Deneyimlerinize göre öğretmenin cinsiyeti sınıfta etkili midir?" sorusuna verilen cevaplar yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerden 29'u (%46) evet etkilidir, 34'ü (%54) de hayır etkili değildir şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler verdikleri hayır cevabını şöyle açıklamışlardır;

"Öğretmenin cinsiyetinden çok sahip olduğu pedagojik bilgi ve onu uygulama potansiyeli önemlidir. *Katılımcı B,D, I ve J*"

Bu konuda Martin & Yin'in (1997) yaptıkları araştırmada, erkek öğretmenlerin, bayanlara göre sınıfta daha çok disiplinci ve agresif olduklarını ortaya koymuşlardır.

Tablo 16. Öğrenci Ailesi, Okul İdaresi, Diğer Öğretmenler ve Çalışanların Öğrencilerin Olumsuz Davranışlarını Önlemede Fizik Öğretmenine Yardımcı Olup Olmadıklarına İlişkin Bulgular

	f	%
Evet, yardımcı oluyorlar	17	27,4
Hayır, yardımcı olmuyorlar	17	27,4
Yeteri kadar yardımcı olmuyorlar	28	45,2

Tablo 16'daki verilere göre "Okul dışında aileler, okul içinde idareciler, diğer öğretmenler ve çalışanlar olmak üzere, öğrencilerin olumsuz davranışlarını önlemede öğretmene yardımcı oluyorlar mı? Şeklinde yöneltilen soruya 62 öğretmenden 17'si (%27,4) evet, 17'si (%27,4) hayır ve 28'i (%45,2) de yeterli değil cevabını vermiştir. Fizik öğretmenlerine göre, öğrenci ailesi, okul idaresi, diğer öğretmenler ve okul çalışanları, öğrencilerin

gösterdikleri olumsuz davranışları önlemede kendilerine yardımcı olmaktadırlar, ancak yapılan yardımların yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Bu unsurların birlikteliği okulda meydana gelen öğrenciden kaynaklanan olumsuz davranışların önlenmesinde büyük önem taşımaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, orta öğretim kurumlarında çalışan fizik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunların neler olduğu araştırılmıştır. Bunun için fizik öğretmenlerine sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarını ölçmeye yarayan bir mülakat formu uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin derste ve laboratuarda gürültü yaptıklarını, sınıf ve laboratuardaki kurallara uymadıklarını ve fizik dersine karşı olumsuz önyargı oluşturdukları ve sonucunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrencilerin motivasyon eksikliği yaşadıkları ve arkadaşlarına karşı argo konuşma, kaba davranma ve küfür etme gibi durumlarda buldukları bulgularına rastlanmıştır. Bu sorunların nelerden kaynaklanabileceğine dair sorulan mülakat sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtların büyük bir kısmı (% 66,6) öğrencilerin gösterdikleri olumsuz davranışların arkasında aile etkeninin olduğunu söylemektedir. Çalışmaya katılan fizik öğretmenlerinin %52.3'ü, öğrencilerin gösterdikleri olumsuz davranışların bir diğer önemli sebebini öğrencinin içerisinde olduğu ve örnek aldığı sosyal çevre ile ilişkilendirmişlerdir. Bununla beraber, fizik öğretmenlerinin %15.3'ü kendilerine sağlanan teknolojik donanımların yetersiz olduğunu söylemektedirler.

Elde edilen bulgular ışığında ve tüm uygulama süreci bir bütün olarak incelendiğinde aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışların önlenmesinde öğretmenlerin dersi güncel konularla ilişkilendirmeleri, derste çağdaş eğitim-öğretim yöntemleri kullanabilmeleri ve dersi daha ilginç kılmaları etkili olabilir.
2. Öğrencilerin yazılı ve görsel medyada yayınlanan ve şiddet içeren programlar konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı, ilgili devlet ve sivil kuruluşları ile aileler gerekli işbirliğini yapmalıdırlar.
3. Aşırı ders yükü sorunundan şikâyet eden öğretmenlerin yükünü hafifletmek için yeni mezun öğretmenlerin atanmaları sağlanmalıdır.
4. Okulda, sınıfta ve laboratuarlarda öğrencilerin gösterdiği olumsuz davranışları azaltmak için okul idaresi, aileler, fizik öğretmenleri ve diğer okul çalışanları işbirliği yapmalıdırlar. Özellikle Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik servislerine uzman öğretmenler atanmalı ve işbirliğine dâhil edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Argon, T & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2).
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma (7. baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Britt, P. M. (1997). Perceptions of beginning teachers: Novice Teachers Reflect upon their Beginning Experiences, Paper presented at the annual meeting of Mid South Educational Research Association, November 12-14, 1997, ERIC Document no: 415218.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the Self-Fulfilling Prophecy and Teacher Expectations. *Journal of Educational Psychology*, Vol.75, No.5, 631-661.
- Brophy, J. & Evertson, C. (1976). *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teachers Education*, 4(1), 1-18.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K. Ö., Akgün, E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Capel, S., Leask, M. & Turner, T. (1995). *Learning to teach in secondary School: A companion to school experience*, London, Routledge.
- Doyle, W. (1986). *Classroom Organization and Management*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook on Research on Teaching* (3rd ed., pp. 392-431). London: MacMillan Publishing Company.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elliot, S. N. Kratochwill, T. R & Cook, J. L. (2000), *Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning with Free, Interactive Student CD-ROM*, Boston: McGraw Hill Humanities/Social Sciences/Languages; 3 ed. ISBN-13: 978-0072423907.
- Emmer, E.T., Evertson, C. M. & Worsham, M.E. (2003). *Classroom management for secondary teachers.*(6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Enstwisle, Doris R. & Others. "A Social Psychological Model of the Schooling Process Over First Grade". *Social Pyschology Quarterly*. Vol. 51, Nr. 3 s. 173-189, September, 1988. **ERIC Number:** ED301324<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED301324.pdf>
- Evertson, C.M., Emmer, E.T., Sanford, J.P., & Clements, B. (1983). Improvment classroom management. An experiment in elementary school classrooms. *Elementary School Journal*,84(2),81-85.
- Farrel & Edwin (1988). "Giving Voice to High School Students: Pressure and Boredom, You Know What I'm Saying?" *American Educational Research Journal*. Vol. 25, Nr. 4, s. 489-502., Winter.

- Garmon, A. (1993). *Preservice teachers' perceptions of first year of a teacher preparation program*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta, GA, April 12-16, 1993). **ERIC Number:** ED359187.
- Gibbons, L. & Jones, L. (1994). Novice teachers' reflectivity upon their classroom management, ERIC Document no: 386446.
- Gottfredson, D.M., R. Bush, S. & Keels, L. M. (1993). 1991 Annual Report to the Governer and legislature State of New Jersey Criminal Disposition. Commission. <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/Digitization/136095NCJRS.pdf>
- Jones, V.F. & Jones, L. S. (1981). *Comprehensive Classroom Management*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kellough, R.D. & Kellough, N. G. (1996). *Middle school teaching: A guide to methods and resources*, 2nd edition. Columbus, OH.: Merrill Publishing.
- Kelly, A. (1985). Traditionalists and Trendies: teachers' attitudes to educational issues. *British educational research journal* 11(2).
- Korevaar, G. A. G. & Bergen, T. C. M (1992). *Inexperienced and experienced teachers' differences in reacting and attributing to problematic classroom situations*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April, 1992, ERIC Document no:349292.
- Korevaar, G. A. G. & Bergen, T. C. M (1992). *Inexperienced and experienced teachers' differences in reacting and attributing to problematic classroom situations*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April, 1992, ERIC Document no:349292.
- Latz, M. (1992). Preservice teachers' perceptions and concerns about classroom management and discipline: A qualitative investigation. *Journal of Science Teacher Education*, 3(1), 1-4.
- Lemlech, J. K. (1988). *Classroom management: Methods and techniques for elementary and secondary teachers*, 2nd ed. New York: Longman.
- Mangarit, Malka & K. K. Almougy (1991). "Classroom Behavior and Family Climate in Students With Learning Disabilities and Hyperactive Behavior". *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 24, Nr. 7, s. 406-412, August-September,
- Martin, N.K. & Yin, Z., (1997). *Attitudes and beliefs regarding classroom management style: Differences between male & female teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association (20th, Austin, TX, January 1997).
- NASUWT (2004). *The Professional Development of Newly Qualified Teachers*, England. Online available at: www.nasuwat.org.uk (Accessed 2014).
- Siebert, C.J. (2005). Promoting preservice teachers' success in classroom management by leveraging a local union's resources: a professional development school initiative. *Education*, 125(3), 385-392.

- Suryawikata, B. (1993).” The Impact of Classroom Climate on Students Attitudes and Behavior Toward Matters Related to Population “.Dissertation Abstracts International . Vol. 53, Nr. 7, s. 2231, January. the Southwest Educational Research Association, Austin, TX. (ERİC Document Reproduction service No. ED 404 708).
- The Elton Report (1989). *Discipline in Schools*, London: Her Majesty’s Stationery Office. ISBN 0112706657. <http://www.educationengland.org.uk/documents/elton/elton1989.html>
- Thomas, B. & Kiley, M. A. (1994). *Concerns of beginning, middle and secondary school teachers*, Paper presented at the annual conference of the Eastern Educational Research Association, Sarasota, FL, February 11, 1994, ERIC Document no: 373033.
- Veenman, S. (1984). Percieved problem of beginning teachers. *Review of Educational research*, 54(2), 143-178.
- Wubbels, T., Creton, H. A. & Hooymayers (1985). *Discipline Problems of Beginning Teachers: Interactional Teacher Behaviour Mapped Out*, Paper presented at the AERA annual meeting, March 31- April 4, ERIC Document no: 260040).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi. Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2005, 366 s. ISBN 9750200071.
- Zabel, R.H & Zabel, M.K. (1996). *Classroom management in context: Orchestrating positive learning environment*. Bosto: Houghton Mifflin Company

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MATEMATİK KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ ZİHİNSEL İMGELER YARDIMIYLA İNCELENMESİ¹

AN INVESTIGATION OF PRE-SERVICE ELEMENTARY TEACHERS' METAPHORIC PERCEPTIONS ON THE CONCEPT OF MATHEMATICS

Mutlu PİŞKİN TUNÇ², Gülzade KARACI YAŞA³

ÖZET

Öğretmenlerin inançları ve algıları, sınıf içi etkinlikleri nasıl oluşturduklarını ve uyguladıklarını etkilemektedir. Öğretmen adaylarının matematik kavramına ilişkin algıları, öğrenme ve öğretme sürecinde dikkate alınması gereken önemli bir unsurdur. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının matematik kavramına ilişkin algılarını, matematikle ilgili sahip oldukları zihinsel imgelerden (metaforlardan) yola çıkarak incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, 115 sınıf öğretmeni adayına “Matematik nedir?” ve “Matematiği bir nesneye benzetmeniz gerekirse neye benzetirsiniz? Neden?” soruları yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda, 66 farklı metafor ortaya çıkmış; bu metaforlar ortak özelliklerine göre değerlendirilerek 7 farklı tema oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun matematiğin sayılar ve işlemlerden ibaret olduğu, matematiğin karışık, anlaşılabilir, işe yaramaz, zor ve korkutucu olduğu, matematiğin günlük yaşamı kolaylaştırdığı, vazgeçilmez ve hayati bir işlevi olduğu, matematiğin zeka gerektirdiği ve geliştirdiği düşüncelerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni adayı, matematik, metafor.

ABSTRACT

Teachers' beliefs and conceptions have an important role on how they prepare classroom activities and the way they implement them. Pre-service teachers' conception of mathematics is a key element in teaching and learning process. The purpose of the study was to examine pre-service teachers' conception of mathematics by the use of metaphors they used to describe mathematics. For this purpose, 115 pre-service primary teachers were raised the question “What is mathematics?” and

1 Bu makale 16-18 Mayıs 2015 tarihlerinde düzenlenen Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Dr. Öğr. Üyesi., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Zonguldak-Türkiye, e-posta: mutluptunc@beun.edu.tr

3 Arş. Gör., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Zonguldak-Türkiye, e-posta: gulzade.karaci@beun.edu.tr

“Which object does mathematics resemble?” At the end, 66 different metaphors and 7 main themes were appeared. Most of the pre-service teachers reported that mathematics consist of just numbers and operations; mathematics is complicated, useless, difficult, and frightening; mathematics makes daily life easier, and has a vital function; mathematics requires some level of intelligence as well as improving intelligence.

Keywords: Pre-service elementary teacher, mathematics, metaphor

GİRİŞ

Öğretmenlerin inançları ve algıları, sınıf içi etkinlikleri nasıl oluşturduklarını ve uyguladıklarını etkilemektedir (Thompson, 1992; Raymond, 1997). Bu bağlamda; öğretmen adaylarının matematik kavramına ilişkin algıları, öğrenme ve öğretme sürecinde dikkate alınması gereken önemli bir unsurdur. Öğretmen adaylarının algı, tutum ve inançlarının belirlenmesi, öğretmen yetiştirme programının temel amaçlarından biri olmakla birlikte, hizmet öncesi dönemdeki öğretmen adaylarının inanç, eğilim ve mesleki uygulamalarını incelemek, onların gelecekteki öğretmenlik deneyimlerine fayda sağlamak bakımından da önem arz etmektedir (Noyes, 2004). Özellikle ilköğretimin ilk basamağı, öğrencilerin matematiksel kavramlarla ilgili düşüncelerinin oluştuğu ve şekillendiği bir dönemdir. Sınıf öğretmeni adayları, ilköğretimin birinci kademesindeki öğrencilerin matematiğe bakış açılarını belirlemede önemli bir rol oynadığından, sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu matematik algılarının son derece önemli olduğu düşünülmektedir (Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli, 2011).

Metafor kavramı birçok araştırmacı tarafından tanımlanmaya çalışılmıştır. Genel tanımla metaforlar; bir kavramın anlatılmasında, genellikle görsel ya da somut ifadelerle anlatımı kuvvetlendirme amacıyla, benzer özelliklerinden dolayı başka kavramların kullanılmasıdır. Bunun yanında, soyut kavramlar ile somut şeyler arasında ilişki kurarak bir kavramın bilinen terimlerle tanımlanmasıdır (Saban, 2005). Sönmez (1993) ise metaforu; iki olgu, olay ya da objeyi karşılaştırarak, birinin bilinen özellikleri yardımıyla diğerrinin bilinmeyen özelliklerini ortaya koyma işlemi olarak tanımlanmaktadır. Forceville (2002), iki ya da daha fazla olgu arasında bir benzetmenin var olabilmesi için üç temel öğe gerektiğini ifade etmiştir. Bunlar; metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun konusu ile metaforun konusu arasında benzer olduğu düşünülen özelliklerdir. Örneğin; “Öğretmen bahçıvan gibidir.” cümlesinde “öğretmen” metaforun konusu, “bahçıvan” metaforun kaynağı, “nasıl ki bir bahçıvan yetiştirdiği fidanlarla ayrı ayrı ilgilenirse, öğretmen de sınıfındaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalıdır” şeklindeki açıklama da metaforun kaynağından konusuna atfedilmesi düşünülen özellik olarak

ifade edilebilir (Saban, 2004). Metaforlar, öğretmen adaylarının matematiğe olan bakış açılarını belirlemede ve onların geçmişleri ile şu anda ve gelecekte sahip olacağı fikirlerin yordanmasında etkili bir araçtır (Güveli vd., 2011). Shuell, metaforların önemini “Eğer bir resim 1000 kelimeye bedelse, bir metafor da 1000 resme bedeldir; çünkü bir resim sadece statik bir simge sunarken, bir metafor bir şey hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunmaktadır.” (p. 15, 1990) sözleriyle vurgulamıştır.

İlgili alanyazında, bireylerin herhangi bir konu hakkındaki düşünce, tutum ve inançlarını ortaya koymak amacıyla yapılan bir çok çalışmada, metafor analizi yöntemi yaygın olarak kullanılmıştır (Ertürk, 2017; Fleener, Pourdavood ve Fry, 1995; Güler, Akgün, Öçal ve Doruk, 2012; Lim, 1999; Noyes, 2004; Oflaz, 2011; Pilten, Divrik, Pilten, ve Ebret, 2017; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Sterenberg, 2008; Yılmaz, Göçen, ve Yılmaz, 2013). Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar dikkate alındığında, Güler ve diğerleri (2012)’nin matematik öğretmen adaylarının matematik kavramına ilişkin algılarını metafor analizi yoluyla ortaya koymayı amaçladığı görülmektedir. Çalışma sonucunda, matematik kavramına yönelik 28 metafor ve beş kategori ortaya çıkmıştır. Örneğin; su, sevgili, ilaç, temel ihtiyaç, dost gibi metaforlar “gereksinim” kategorisini oluştururken; pusula, ampul, yol gibi zihinsel imgeler ise “yol gösterici” kategorisi başlığı altında toplanmıştır. Bu benzetmeler, öğretmen adaylarının matematiğe karşı olumlu tutum geliştirdiğini ve dolayısıyla matematiği öğrenmekten zevk aldıklarını göstermektedir (Güler vd., 2012). Diğer yandan bulmaca, zor bir ders, salgın hastalık, soyut resim, hırçın bir çocuk, korku filmi gibi metaforlar “bakış açısı” kategorisinde toplanmıştır. Bu gibi metaforları kullanan öğretmen adaylarının matematiği zor bir ders olarak gördükleri ve dolayısıyla matematiğe karşı olumsuz tutum gösterdikleri söylenebilir (Güler vd., 2012). Benzer şekilde, Güner (2013)’in öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmada, matematik kavramına ilişkin metaforlar ortak özelliklerine göre gruplandırılarak dört ana tema oluşturulmuştur. Bulmaca, oyun, lunapark, mutluluk gibi metaforlar “matematik zevkli bir uğraştır” teması altında toplanmıştır. Öte yandan bataklık, işkence, labirent, kabus, aşılması zor bir duvar, ulaşılmaz dağ zirvesi, çözümsüz bir problem gibi metaforlar, “matematik hayatı zorlaştırır” temasını oluşturmuştur. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun kullandığı zihinsel imgeler “matematik hayatın kendisidir” teması altında toplanmıştır (Güner, 2013).

Sümen, Çağlayan ve Kartal (2015), sınıf öğretmenleri adaylarının matematik korkularını ve bu korkuların sebeplerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, 138 sınıf öğretmeni adayından “Matematik benzer, çünkü” ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Bunun yanında, çalışma grubundan rastgele seçilen 10 öğretmen adayı ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan

analizler sonucunda, 11 adet tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan en sık karşılaşılanı “hayat” teması olurken, ikinci sırada “oyun”, ondan sonra ise “zorluk” teması gelmektedir. Öğretmen adaylarının matematik korkularının nedenleri incelendiğinde, bu korkuların daha çok matematik öğretmenlerinin davranışlarından kaynaklandığı görülmüştür. Benzer şekilde, Şahin (2013), öğretmen adaylarının matematik, matematik dersi ve matematik öğretmenlerine yönelik sahip oldukları algıları belirlemek için metafor analizi yöntemini kullanmıştır. Araştırmaya 9 farklı branştan olmak üzere, toplam 1185 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının üç farklı kavrama yönelik algılarının branşa bağlı olarak değiştiği görülmüştür. Fen ve teknoloji, okul öncesi ve sınıf öğretmeni adayları matematik ve matematik öğretmenleri hakkında olumlu düşüncelere sahipken; sosyal bilgiler, resim ve müzik öğretmeni adaylarının diğer branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarına oranla daha fazla olumsuz algılara sahip olduğu görülmüştür. Genel olarak, matematik hakkındaki metaforlar incelendiğinde, en sık ortaya çıkan metaforların sırasıyla zeka, zevkli, gerekli, yetenek ve zor metaforları olduğu söylenebilir.

Schicnk, Neale, Pugalee ve Cifarelli (2008), metafor analizi yardımıyla, öğrencilerin matematiksel inançlarını ortaya koymayı amaçlanmıştır. Öğrencilerin kullanmış olduğu metaforların analizi sonucunda, öncelikle alt temalar oluşturulmuş; daha sonra bu alt temalar bir araya getirilerek azim, yapı, yolculuk, araç, öğrenci rolü olmak üzere beş ana tema oluşturulmuştur. Örneğin; “matematik zordur” ve “matematik çaba gerektirir” şeklinde kodlanan alt temalar “azim” temasını oluştururken, “matematik birbiriyle bağlantılıdır” ve “matematik hiyerarşıktır” alt temaları “yapı” temasını oluşturmaktadır. Rubik kübü, Jigsaw Puzzle, kartlardan yapılmış bir kale gibi metaforlar “yapı” temasını oluşturan metaforlar arasındadır. Arkadaş, kalem gibi metaforlar ise matematiğin günlük hayatta faydalı olduğu şeklinde bir yargı oluşturmakla birlikte “araç” teması altında toplanmıştır. Okyanusta yüzme, bilinmeyen bir dağa tırmanma, dağ yürüyüşü şeklindeki metaforlar ise “yolculuk” ana temasını oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerden bazılarının matematiği günlük hayatta faydalı olarak gördüğü, bazılarının ise matematiği korkutucu bulduğu görülmüştür. Bunun yanında, matematiğin zor olduğu ve başarmak için çaba gerektirdiği de genel öğrenci inançları arasındadır (Schicnk vd., 2008). Benzer şekilde, Toluk-Uçar, Pişkin, Akkaş ve Taşçı (2010), ilköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları çalışmada klinik mülakat yöntemini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin matematiği aritmetik ile eş anlamlı gördükleri, matematiği zor ve sıkıcı buldukları, matematik öğretmenlerini ise sinirli insanlar olarak tanımladıkları görülmüştür. Bahadır ve Özdemir (2012),

ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematik kavramına yönelik sahip oldukları zihinsel imgeleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrenciler tarafından ifade edilen 112 metafordan, ilk üç sırada sırasıyla hesap makinesi, uyku ve korku filmi metaforları olduğu dikkat çekmiştir.

Reeder, Utley, Cassel (2009)'in ilköğretim ve okul öncesi öğretmen adayları ile yürütmüş olduğu çalışmada ise öğretmen adaylarının matematik öğrenme ve öğretme hakkındaki inançları ele alınmıştır. Verilerin analizinde üretim, yolculuk ve büyüme gibi metaforlar göz önünde bulundurularak, öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirilmiştir. Sünger, su, cerrahi bir süreç, içinde aletler bulunduran bir kutu şeklinde verilen cevaplar “üretim” metaforu altında değerlendirilirken; sonsuz bir gezinti, engebeli bir yol, uzun ve sonsuz bir seyahat ve macera şeklindeki cevaplar “yolculuk” metaforu olarak ele alınmıştır. Güneşli bir bahçe, ağaç, bitki, yeni açan bir çiçek şeklindeki benzetmeler ise üç metafordan en az karşılaşılan “büyüme” metaforunu oluşturmaktadır.

Pilten, Divrik, Pilten, ve Ebret (2017), metaforları kullanarak, sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel okuryazarlık kavramına ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmen adaylarından “Matematiksel okuryazarlık ... gibidir; çünkü ...” ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, toplam 94 metafor, 11 kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler, frekansa göre çoktan aza doğru sıralandığında; günlük hayat faaliyeti, bir araç kullanma becerisi, uyum ve düzen gerektiren yapılar, parça-bütün ilişkisi, karmaşık bir yapı, el becerisi, işlevsel bir araç, bir kişi ve bir kurum şeklinde sıralanmıştır. Örneğin; “işlevsel bir araç” kategorisine ait metaforlardan bazıları kapı anahtarı, maymuncuk, su anahtarı gibi araçlar iken, “uyum ve düzen gerektiren yapılar” kategorisi altında toplanan metaforlardan bazıları deniz, okyanus, çöl, galaksi, orman olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde, bu çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin algıları matematikle ilgili sahip oldukları zihinsel imgeler, bir diğer söylemle, metaforlar analiz edilerek ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının matematik kavramına ilişkin algılarını matematikle ilgili sahip oldukları zihinsel imgelerden (metaforlardan) yola çıkarak incelemektir. Bu amaç çerçevesinde, bu çalışmada “Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik algıları nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin sahip oldukları algılarının zihinsel imgeler yardımıyla incelenmesidir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilimi (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006), olgu bilimi de-

seninin; farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlama sahip olmadığımız olgulara odaklanmamızı sağladığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Creswell (2007)'e göre olgu biliminde amaç; tüm katılımcıların bir olguya ilişkin deneyimlerinin neler olduğunun tanımlanmaya çalışılmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 1. sınıftan 46 (% 40) ve 3. sınıftan 69 (% 60) olmak üzere toplam 115 sınıf öğretmeni adayı gönüllü olarak katılmıştır. Öğretmen adaylarından 73 (% 63)'ü kadın, 42 (% 37)'si erkektir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının matematik kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri ortaya çıkarmak amacıyla bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 115 sınıf öğretmeni adayına “Matematik nedir?” ve “Matematiği bir nesneye benzetmeniz gerekirse neye benzetirsiniz? Neden?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarından bir ders saati boyunca bu sorulara verdikleri cevapları ayrıntılı olarak bir kâğıda yazmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Çünkü içerik analizi tekniği, birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Her bir öğretmen adayının cevaplarının bulunduğu kağıtlar birkaç kez okunmuş ve kodlar belirlenmiştir. Elde edilen kodlara göre cevap kağıtları her iki soru için de yeniden kodlanmıştır. Daha sonra her öğretmen adayı için elde edilen analiz sonuçları bir araya getirilerek ortak temalar belirlenmiştir. Temalar belirlenirken tekrar etme sıklıklarına dikkat edilmiş ve öğretmen adayları arasındaki en baskın inanç ve algılar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Veri analizi sonucunda öğretmen adaylarının matematik kavramını 66 farklı metafora benzettikleri ve genel olarak matematik kavramına ilişkin algılarının yedi farklı tema altında toplandığı görülmüştür. Bu temalar altında toplanan öğretmen adaylarının matematik kavramına ilişkin inanç ve algıları aşağıda açıklanmıştır.

Matematiği hesaplama, sayılar ve işlemler olarak yorumlayanlar

Öğretmen adaylarının “Matematik nedir?” sorusuna verdiği cevaplar dikkate alındığında, matematiği çoğunlukla hesaplama, sayılar ve işlemler olarak tanımladıkları dikkat çekmektedir. Aşağıdaki alıntılar öğretmen adaylarının matematiği nasıl tanımladığına birer örnektir.

“Matematik sayısal verilerle işlem yapmaktır.”

“Matematik sayılarla, harflerle işlemlerle sonuca vardığımız hesaplardır.”

“Matematik sayılarla, sembollerle ifade edilen sayı dizisi topluluğudur.”

Benzer şekilde, öğretmen adaylarının “Matematiği bir nesneye benzetmeniz gerekirse neye benzetirsiniz? Neden?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; bilgisayar, saat, hesap makinesi, sayı dolu bir kutu, kumbara, zar, araba gibi cevaplar göze çarpmıştır. Bu öğretmen adaylarının matematiğin hesaplama, sayılar ve işlemlerden ibaret olduğunu düşündükleri görülmüştür.

“Arabayı çalıştırmak için debriyaj ve gaz ayarını doğru yapmazsak çalıştıramayız. Matematikte de işlemleri doğru yapmazsak, hesaplarımızda hata olur.”

“Bilgisayara benzetirim sürekli işlemleri hesapları olan bir makine olduğu için”

Matematiğin birikerek çoğaldığına, birçok konudan oluştuğuna ve hep gelişmekte olduğuna inananlar

Öğretmen adaylarının “Matematiği bir nesneye benzetmeniz gerekirse neye benzetirsiniz? Neden?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde ortaya çıkan cevapların bir kısmı aşağıda verilmiştir.

“Binaya benzetirim; çünkü alt yapı sağlam olunca üstüne konulan taşlar daha iyi oturur.”

“Legoya benzetirim; çünkü temelinde sağlam bir inşaat gerektirir. Her parça birbirinden destek alır ve beslenerek büyür.”

“Dışarıdan bakıldığından bütündür ancak içini açtığımızda bir sürü bölümlere ayrılır. Bu bölümlerin hepsinin birbiriyle bağlantısı vardır.”

Bu cevaplar incelendiğinde, öğretmen adaylarının matematiği bina, lego ve bir bütünün parçalarına benzettikleri görülmektedir. Bunun yanında; tahta kule, piramit, nar, yenedünya meyvesi, satranç gibi metaforların da ortaya çıktığı görülmüştür. Bu metaforlar; matematiğin birikerek çoğaldığını ve birçok parçanın bir araya gelerek bir bütünü oluşturduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, bu metaforlar bir araya gelerek “matematiğin birikerek çoğaldığına, birçok konudan oluştuğuna ve hep gelişmekte olduğuna inananlar” teması oluşturulmuştur.

Matematiğin belli bir zeka, bilgi birikimi (temel), emek ve yaratıcılık gerektirdiğine ve zeka geliştirdiğine inananlar

Öğretmen adaylarının “Matematiği bir nesneye benzetmeniz gerekirse neye benzetirsiniz? Neden?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; kurmalı bir oyuncak, ceviz, Mısır Piramitleri, bulmaca, oyun hamuru gibi

benzetmeler dikkat çekmiştir. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplardan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Gemici düğümü; çünkü bu düğümü zekamızı kullanarak çözeriz, tıpkı matematik gibi.”

“Mısır piramitleri; çünkü olağanüstü bir matematik zekasıyla yapılmıştır.”

“Oyuncağın anahtarını çevirmezsen oyuncak ilerlemez. İnsanlar da matematik dersine çalışmazsa ilerleyemezler.”

“Zeka küpüdür, çünkü her seferinde yapılamasa da saatlerce uğraştıran, emek sarf ettiren, düşündüren hatta yapınca mutlu eden bir nesnedir.”

Yukarıdaki cevaplar incelendiğinde, öğretmen adaylarının matematiğin emek ve zeka gerektirdiğine, aynı zamanda matematiğin zeka geliştirdiğine inandıkları sonucu çıkarılabilir. Dolayısıyla, bu temalar bir araya getirilerek, “matematiğin belli bir zeka, bilgi birikimi (temel), emek ve yaratıcılık gerektirdiğine ve zeka geliştirdiğine inananlar” teması oluşturulmuştur.

Matematiğin başlangıçta zor ve karmaşık görüldüğünü ancak öğrenmeye başlayınca kolay ve zevkli olduğunu düşünenler

Öğretmen adaylarının matematiği benzettikleri nesnelere arasında Eyfel Kulesi, sıkıcı gözüken bir kitap, acı biber, kocaman bir soru işaretinin olduğu baloncuk, matruşka, el arabası, dolaşmış bir ip yumağı, çay gibi nesnelere bulunmaktadır. Aşağıda öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplardan alıntılar verilmiştir.

“Başlangıçta birçok soru işaretini barındırıyor gibi görünse de aslında cevabını bulmak çok eğlenceli ve bulabildikçe çözme isteğini arttırıyor.”

“Eyfel kulesi; çünkü mimarisi zor ve bir o kadar güzeldir. Görünce mutlu oluruz, matematiği bilip ulaşınca da zihinsel bir mutluluk hissederiz.”

“Çünkü çay demlendikçe güzelleşir. Matematik de öyledir, çalışılır ve çalıştıkça zevk alınır.”

Yukarıdaki cümleler dikkate alındığında, öğretmen adaylarının matematiğin görünüşte zor olduğunu; fakat öğrenmeye başladıkça eğlenceli ve kolay olabileceğini düşündükleri sonucu çıkarılabilir. Dolayısıyla, Eyfel Kulesi, sıkıcı gözüken bir kitap, acı biber, kocaman bir soru işaretinin olduğu baloncuk, matruşka, el arabası, dolaşmış bir ip yumağı ve çay metaforları birleştirilerek, “matematiğin başlangıçta zor ve karmaşık görüldüğünü ancak öğrenmeye başlayınca kolay ve zevkli olduğunu düşünenler” teması altında toplanmıştır.

Matematiğin günlük yaşamı kolaylaştırdığını, vazgeçilmez ve hayati bir işlevi olduğunu ve günlük yaşamda her yerde kullanıldığını düşünenler

Öğretmen adaylarının bir kısmı matematiği tanımlarken, matematiğin çoğunlukla hayati kolaylaştırması ve günlük yaşamda her yerde kullanılması özelliklerine değinmişlerdir. Bu duruma örnek olarak öğretmen adaylarının cevapları aşağıda verilmiştir.

“Hayatımızı kolaylaştıran, çevremizdeki olayları anlamada yardımcı olan soyut bir bilimdir.”

“Yaşamımızı kolaylaştıran bir derstir. Sorunlara pratik çözümler bulmak için gereklidir.”

“İnsanların günlük ihtiyaçları ve merakları sonucu ortaya çıkmış bir bilimdir.”

Benzer şekilde, öğretmen adaylarının matematiği benzettiği nesnelere arasında çamaşır makinesi, terazi, ilaç, can yeleği, robot, oksijen, hava, yemek, dünya, cep telefonu ve su bulunmaktadır. Bu metaforlar arasında en fazla karşılaşılan su, 8 öğretmen adayı tarafından kullanılırken, cep telefonu cevabı ise 4 öğretmen adayı tarafından verilmiştir. Benzetilen bu nesnelere, günlük hayati kolaylaştırıcı ve günlük hayatta önemli olan nesnelere. Bu nedenle, söz konusu metaforlar “matematiğin günlük yaşamı kolaylaştırdığını, vazgeçilmez ve hayati bir işlevi olduğunu ve günlük yaşamda her yerde kullanıldığını düşünenler” teması altında toplanmıştır.

Matematiğin sonsuz bir kavram olduğunu düşünenler

Öğretmen adaylarının “Matematiği bir nesneye benzetmeniz gerekirse neye benzetirsiniz? Neden?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; gökyüzü, sonsuz bir doğru, ucu bucağı olmayan bir nesne, sonsuzluk işareti, küre, kar tanesi, kara delik gibi nesnelere dikkat çekmiştir. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplardan alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Gökyüzü; çünkü hiçbir zaman sonu olmayan bir varlıktır. İlk başta gözünüzü korkutsa da, sonunda o rakamlara ulaşırsın, tıpkı gökyüzündeki yıldızlara ulaştığın gibi.”

“Sonsuzluk işareti; çünkü sonu olmayan sürekli değişen ve gelişen bir yapı olduğu için.”

“Ucu bucağı olmayan bir nesne; çünkü matematik de bir anlamda uçsuz bucaksız sonu olmayan bir derstir.”

Cevaplar incelendiğinde, öğretmen adaylarının bir kısmının matematiği sonsuz bir kavram olarak düşündükleri söylenebilir. Bu temalar birleştirilerek “matematiğin sonsuz bir kavram olduğunu düşünenler” teması oluşturulmuştur.

Matematiğin karışık, anlaşılmaz, işe yaramaz, zor ve korkutucu olduğunu düşünenler

Öğretmen adaylarının ölçme aracının ikinci sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde, öğretmen adaylarının bir kısmının matematiği kaktüs, peçete, labirent, araba motoru, bataklık gibi kavramlara benzettikleri görülmüştür. Bunun yanında, “Matematiği neye benzetirsiniz?” sorusuna, “hiçbir şey” cevabını veren öğretmen adayları bulunmaktadır. Aşağıda, öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplardan alıntılar verilmiştir.

“Kullanıp atılan peçete; çünkü sadece sınav zamanları ihtiyacım olduğunu düşünüyorum.”

“Kaktüs; çünkü hayatım boyunca başıma bela olmuştur.”

“Karışık, anlaşılması zor bir derstir. Sayılar, harfler insanı içine çeken bir bataklık gibidir.”

“Biri için hayat demekse, diğeri için nefret olabilir. Hayatım boyunca korkmuşumdur, bu yüzden bir nesneye benzetemiyorum.”

Bu cevaplar doğrultusunda, öğretmen adaylarının matematiği zor, korkutucu ve karmaşık olarak gördükleri söylenebilir. Bundan dolayı, kaktüs, peçete, labirent, araba motoru, bataklık ve hiçbir şey metaforları, “matematiğin karışık, anlaşılmaz, işe yaramaz, zor ve korkutucu olduğunu düşünenler” teması altında bir araya getirilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenlerin matematik hakkındaki inançları ve algıları, sınıf içi etkinlikleri nasıl oluşturduklarını ve uyguladıklarını etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Thompson, 1992; Raymond, 1997). Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin sahip oldukları algılarını zihinsel imgeler yardımıyla ortaya çıkarmaktır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları zihinsel imgeler analiz edildiğinde katılımcıların matematik kavramıyla ilgili bazı olumsuz algılarının olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin, öğretmen adaylarının çoğunluğunun matematiğin sayılar ve işlemlerden ibaret olduğunu ve matematiğin karışık, anlaşılmaz, işe yaramaz, zor ve korkutucu olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Benzer olarak Güner

(2013)'in öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmada da öğretmen adaylarının matematikle ilgili matematiğin zor bir ders olduğu ve hayatı zorlaştırdığı gibi bazı olumsuz algıları ortaya çıkmıştır. Benzer bulgulara ilköğretim seviyesindeki öğrencilerle yapılan çalışmalarda da rastlanmıştır. Örneğin, Toluk-Uçar vd. (2010)'nin, ilköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik inançlarını ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları çalışmada öğrencilerin matematiği aritmetik ile eş anlamlı gördükleri, matematiği zor ve sıkıcı buldukları görülmüştür. Benzer şekilde, Schicnk vd. (2008)'nin çalışmalarının bulguları da öğrencilerin matematiğin zor olduğuna ve başarmak için çaba gerektirdiğine inandıklarını göstermiştir (Schicnk vd., 2008). Görüldüğü üzere; öğretmenler ve öğrenciler matematikle ilgili benzer olumsuz algılara sahiptirler. Hiç şüphesiz ki öğretmenler öğrencilerinin algı, tutum ve inançlarını bilerek veya bilmeyerek etkilemektedirler. Özellikle ilköğretimin ilk basamağı, öğrencilerin matematiksel kavramlarla ilgili düşüncelerinin oluştuğu ve şekillendiği bir dönemdir. Bu yüzden, sınıf öğretmeni adaylarının, ilköğretim birinci kademesindeki öğrencilerin matematiğe bakış açılarını belirlemede önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir (Güveli, vd., 2011). Bu bağlamda, öğretmen eğitimi, öğretmenlerin olumlu tutum oluşturmaları yönünde düzenlenebilir. Bunun yanında, öğretmen adaylarına, matematiğin aslında hayatımızda var olan bir kavram olduğu günlük hayatla ilişki kurularak gösterilebilir.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının oluşturdukları zihinsel imgeler analiz edildiğinde katılımcıların matematik kavramıyla ilgili bazı olumsuz algılarının yanında olumlu algıları da olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin, öğretmen adaylarının çoğunluğunun matematiğin günlük yaşamı kolaylaştırdığı, vazgeçilmez, hayati bir işlevi olduğunu ve matematiğin zeka gerektirdiği ve geliştirdiğini düşündükleri görülmüştür. Bu görüşler daha önce yapılan çalışmaların bulgularıyla da örtüşmektedir (Güner, 2013; Pilten, vd., 2017; Toluk-Uçar, vd., 2010).

Çalışmada ortaya çıkan başka bir bulgu da az sayıda da olsa bazı öğretmen adaylarının; matematiğin birikerek çoğaldığı ve birçok konudan oluştuğu, matematiğin başlangıçta zor ve karmaşık görünmesine karşın öğrenmeye başlayınca kolay ve zevkli olduğu, matematiğin sonsuz bir kavram olduğu düşüncelerine sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgulara paralel olarak, Güler (2012)'de çalışmasında öğretmen adaylarının matematiğe karşı olumlu tutum geliştirdiğini ve dolayısıyla matematiği öğrenmekten zevk aldıklarını ortaya koymuştur.

KAYNAKLAR

- Bahadır, E. & Özdemir, A. Ş. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *International Journal of Social Science Research (Uluslararası Alan Araştırmaları Dergisi)*, 1(1), 26-40.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five perspectives*. London: Sage.
- Ertürk, R. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Öğretmen Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 1-15.
- Fleener, M. J., Pourdavood, R. G., & Fry, P. G. (1995). A study of preservice teachers' metaphors for the different roles of the mathematics teachers. In The Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (pp. 2-7). Columbus, OH.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.
- Güler, G., Akgün, L., Öçal, M. F., & Doruk, M. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 25-29.
- Güner, N. (2013). Öğretmen adaylarının matematik hakkında oluşturdukları metaforlar. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(4), 428-440.
- Güveli, E., İpek, A. S., Atasoy, E., & Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159.
- Lim, C.S., (1999). Using metaphor analysis to explore adults' images of mathematics. *Philosophy of Mathematics Education*, 12. Retrieved from <http://people.exeter.ac.uk/PErnest/pome12/article9.htm>.
- Noyes, A. (2004). (Re) Producing Mathematics Teachers: A sociological perspective. *Teaching Education*, 15(3), 243-256.
- Oflaz, G., (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik ve Matematik Öğretmeni Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya, 27-29 April 2011, 884- 893.
- Özçakır-Sümen, Ö., Çağlayan, K. T., & Kartal, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik korkuları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 69-80.
- Pilten, P., Divrik, R., Pilten, G., & Ebret, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel okuryazarlık kavramına ilişkin metaforik algıları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (11-14 Mayıs 2016) USOS 2016 Özel Sayısı, 47-67.

- Raymond, A. M., (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(5), 550-576.
- Reeder, S., Utley, J. & Cassel, D. (2009). Using metaphors as a tool for examining pre-service elementary teachers beliefs about mathematics teaching and learning, *School Science and Mathematics*, 109(5), 290-297.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 131-155.
- Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Saban, A, Koçbeker, B.N. & Saban A. (2006).Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Schinck, A.G., Neale, H.W., Pugalee, D.K., and Cifarelli, V.V., (2008). Using metaphors to unpack student beliefs about mathematics. *School Science and Mathematics*, 108(7), 326-333.
- Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 29, 102-108.
- Sönmez, V. (1993). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Adım.
- Sterenber, G., (2008). Investigating teachers' images of mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 89-105.
- Şahin, B. (2013). Öğretmen adaylarının "matematik öğretmeni", "matematik" ve "matematik dersi" kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algılar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 313-321.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillian.
- Toluk Uçar, Z., Pişkin, M., Akkaş, E. N., Taşçı, D. (2010). İlköğretim öğrencilerinin matematik, matematik öğretmenleri ve matematik hakkındaki inançları. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 131-144.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(9), 161-164.

Extended Abstract

Introduction

Teachers' beliefs and conceptions have an important role on how they prepare classroom activities and how they implement them. Pre-service teachers' conception of mathematics is a key element in teaching and learning process. Especially, the first level of elementary education is a period in which students develop ideas about mathematical concepts. Since elementary teachers have an important role on shaping the students' thinking regarding mathematics, it can be concluded that the conceptions of elementary teachers about mathematics is crucial (Güveli et al., 2011). In the literature, there are many studies which investigate the beliefs and attitudes towards a subject, by the use of metaphor analysis (Ertürk, 2017; Fleener et al., 1995; Güler et al., 2012; Lim, 1999; Noyes, 2004; Oflaz, 2011; Pilten et al., 2017; Saban et al., 2006; Sterenberg, 2008; Yılmaz et al., 2013).

The term "metaphor" is defined by many researchers. In a general sense, a metaphor is a way to explain a concept by using another similar concept in order to enhance the meaning with the help of visual or concrete expressions. In the study of Güler vd. (2012), which investigated the conceptions of pre-service mathematics teachers regarding mathematics, 28 metaphors and 5 categories were emerged. For example; the metaphors like water, darling, drug, and friend were belonged to the "need" category; whereas the metaphors like lamp, compass, and road formed the "guide" category. These statements indicated that pre-service teachers had positive attitudes towards mathematics (Güler, vd., 2012). Similarly, the purpose of the current study was to examine the perceptions of pre-service elementary teachers regarding mathematics, by the help of metaphor analysis. In this sense, the research question of the study is "What are the metaphoric perceptions of pre-service elementary teachers regarding the concept of mathematics?"

Method

The purpose of the study was to examine pre-service elementary teachers' conception of mathematics by the use of metaphors. 115 elementary pre-service teachers in a public university were participated in the study; 46 of the participants were in their first year, whereas 69 of them were in their third year in university. 73 participants were females, whereas 42 of them were males. All of the participants were volunteers to be a participant of the study. The participants were raised the question "What is mathematics?" and "Which object does mathematics resemble? Why?". The data was analyzed by the use of content analysis which is one of the qualitative analysis techniques. The papers of the participants were read

more than once; and then the codes were determined. According to these codes, the papers of the participants were coded for both of the questions. Then, the themes were generated by combining the data obtained from each participant. After determining the themes, the frequency of occurrence was considered. By this way, the most dominant beliefs and conceptions among pre-service teachers were tried to figure out.

Result and Discussion

After the analyses were completed, it was concluded that there were 66 different metaphors and 7 emerging themes which were constructed by grouping similar metaphors. The first theme was *the belief that mathematics consists of calculation, numbers, and operations*. For instance, a pre-service teacher who answered the question “What is mathematics?” as “Mathematics is making calculations with quantitative data.” was supposed to interpret mathematics as calculation, numbers, and operation. Another answer which was proper for this theme was “I think, mathematics looks like a computer because it is a machine which has calculations and operations all the time.” The second theme was *the belief that mathematics is a composite of many subjects, gets bigger by accumulating, and always continues to improve*. As an example, a pre-service teacher replied the second question as “Mathematics looks like a Lego; because it requires a strong construction. Each component supports each other, and it gets bigger together.” The third theme was *the belief that mathematics requires some level of intelligence, effort, and creativity as well as it improves intelligence*. A pre-service teacher whose answer was coded under this theme replied as “Mathematics looks like Rubik’s cube; because it requires a lot of effort, even if it cannot be completed successfully; and it makes happy when it is done.”

Another theme was *the belief that mathematics is easy and enjoyable if one begins to learn it, although it seems very complicated at first glance*. An example from the participants’ answers which belong to this theme is “At first mathematics seem to have so many question marks; however finding the answers is very enjoyable and people becomes more eager to learn when they find answers.” The fifth theme which emerged through the study is *the belief that mathematics makes daily life easier, and it has a vital function in real life*. Many pre-service teachers reported that mathematics is like mobile phones, because it makes daily life easier. There were also pre-service teachers who had *the belief that mathematics is an infinite subject*. A quotation from a pre-service teacher’s reply can be presented as “Mathematics looks like infinity symbol since it always changes and improves; and it has no end.” Lastly, some participants had *the belief that mathematics is complicated, useless, difficult, and frightening*. For example, one pre-service teacher said “Mathematics is like a napkin, which is thrown away after use. I need it only

in exam times.” Similarly, another participant said “I think it is like a cactus, because it always caused trouble during my life.”

Findings show that most of the pre-service teachers have conceptions that mathematics consists of just numbers and operations; mathematics is complicated, useless, difficult, and frightening; mathematics makes daily life easier, and has a vital role; and mathematics requires some level of intelligence as well as improving intelligence. Findings also indicated that a minority of pre-service teachers have conceptions that mathematics is a composite of many subjects and accumulates; mathematics is easy and enjoyable if one begins to learn it, although it seems very complicated at first glance; and mathematics is an infinite subject. In this context, suggestions for teacher education have been offered on developing positive attitudes of pre-service teachers. For this purpose, teacher educators should emphasize the relationship between mathematics and real life.

KİMYA FELSEFESİ VE KİMYA EĞİTİMİ AÇISINDAN ÖNEMİ**THE PHILOSOPHY OF CHEMISTRY AND ITS
IMPORTANCE IN CHEMISTRY EDUCATION**Davut SARITAŞ¹, Yüksel TUFAN²**ÖZET**

Ülkemizde gerek kimya felsefesine gerekse kimya felsefesinin kimya eğitimi ile ilişkisine yönelik bir alan yazından bahsetmek mümkün değildir. Oysa birçok kimya eğitimcisine göre kimya felsefesi kimya eğitiminin sorunlarına anlamlı katkılar sunma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle Türkçe alan yazına bir katkı sağlamak adına bu çalışmada kimyanın diğer bilimlerden farklı yönlerini keşfetmede önemli bir uğraş olan kimya felsefesi ve bunun kimya eğitimi açısından önemine dikkat çekmek amaçlanmıştır. Çalışmada öncelikle genel olarak bilimi anlamada bilim felsefesinin önemine ve ardından kimya felsefesinin ana hatlarına değinilmiş ve son olarak da kimya eğitimi açısından önemi noktasında bazı ip uçları verilmiştir. Çalışmada vurgulanmak istenilen kimya felsefesinin özellikle bilimin doğası bağlamında kimyasal bilginin niteliğinin kavranmasından kimyasal içerik bilgilerin daha kaliteli öğrenilmesine kadar geniş bir alanda kimya eğitimcilerine yol göstermesinin mümkün olacağıdır.

Anahtar Kelimeler: Kimya Eğitimi, Kimya Felsefesi, Bilim Felsefesi, Bilimin Doğası, Kimyanın Doğası

ABSTRACT

It is not possible to say about an established literature on philosophy of chemistry nor on its relation to chemistry education in our country. However, according to many chemistry educators; philosophy of chemistry has the potential to present meaningful contributions to the problems of chemistry education. For this reason, to contribute to Turkish literature, in this study, it was aimed to draw attention to the philosophy of chemistry and its importance in terms of chemistry education. In the study, firstly the importance of philosophy of science in understanding science was emphasized and then the outline of philosophy of chemistry was introduced, and finally, some cues about the importance of philosophy of chemistry in terms of chemistry education. It is possible, in the context of nature of science, that the philosophy of chemistry that is emphasized in the study could lead to a wide range of intellectual chemistry educators, particularly from the understanding of the nature of chemical knowledge to the learning of chemical content knowledge.

Keywords: Chemistry Education, Philosophy of Chemistry, Philosophy of Science, Nature of Science, Nature of Chemical Knowledge

1 Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, davutsaritas@gmail.com

2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, ytufan@gazi.edu.tr

GİRİŞ

Bilimin doğasının anlaşılması fen eğitiminde uzun bir süredir bir amaç olarak vurgulanmaktadır. Bu vurgulara göre fen okur yazarı bireyler aynı zamanda bilimin ve bilimsel bilginin özelliklerine ilişkin anlayış ve kazanımlara sahip olmalıdır (National Research Council [NRC], 1996, 2007, 2013; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005, 2006).

Bilimi anlamak, bilim yapmanın ötesinde, bilimi tarihsel, felsefi, sosyolojik ve hatta psikolojik bağlamda değerlendirmek ile mümkündür (McComas, Clough & Almazroa, 1998). Bilim en genel olarak, operasyonel anlamda, “bilim adamlarının yaptıkları şey” olarak tanımlanabilir. Bu nedenle bilim tarihi bu açıdan eşsiz bir araçtır ancak yeterli değildir. Buna ek olarak bilime bilim adamı gözüyle değil, daha dışsal bir bakış ile yaklaşmak da gerekir (Yıldırım, 2008). Bu ise ancak bilim felsefesi ile mümkündür ve bilim tarihi bilimi anlamak için yapılan her türlü girişimin felsefi olması gerektiğini göstermiştir. Nitekim günümüz bilim anlayışının şekillenmesinde etkili eserler veren K.R. Popper, T. Kuhn, P.K. Feyerabend ve benzeri filozoflar bilimi hep bilim tarihinden getirdikleri örneklerin felsefi analizleri ile tanımlamışlardır.

Bilim felsefesinde bilim nedir? sorusuna verilmeye çalışılan cevaplar incelendiğinde karşımıza çıkan tablo adeta şu iki soruyu cevaplama çabasını göz önüne sermektedir; 1- *Bilimsel bilgi nedir?* 2- *Bilimsel bilgi nasıl üretilir?* Bilimlere ve özellikle temel fen bilimlerine (fizik/kimya/biyoloji) bu sorular eşliğinde baktığınızda hepsini kapsayan net cevaplar bulmak zorlaşır. Her bilim alanında başta bilimsel bilginin niteliği olmak üzere bazı temel epistemolojik farklılıklarla karşılaşmak mümkündür. Esasen bilim tarihinde bu farklılıkların geçici olduğu savunulmuştur. Örneğin kimya dahil birçok fen biliminin zamanla fiziğin bir alt dalı olacağına dair ön görüşler dahi yapılmıştır (örn. physicalism, Ney,2008).

Ancak gelinen noktada şu açıktır ki böylesi bir durum gerçekleşmemiştir. Dahası bilimlerin ortak özellikleri kadar her bilimin kendine has doğasını öne çıkaran özelliklerin de olduğu kanısı daha da güç kazanmıştır. Literatürde bu durum “bilimin doğasının alana özgü yönleri” (*domain-specific aspects of nature of science*) etiketi ile ifade edilmektedir (Niaz,2016).

Fen bilimleri denilen bilimler aynı temel özelliklere mi sahiptir? Bunları birbirinden ayrıntı özellikler var mıdır? Bu sorular gündemimize sıkça gelen sorular olmadığı gibi basit sorular da değildir. Ancak şunu söylemek mümkündür; kimya yakından bakıldığında diğer fen bilimleri içerisinde kendi farkını çok belirgin bir şekilde gösterir. Temel fen bilimleri arasında kimyanın özel yönleri vardır. “Kimyanın kendine has doğası” da diyebileceğimiz bu yönleri kimya felsefesinde ve kimya eğitiminde son zamanlarda özellikle dikkat çekilmektedir (Erduran,2007; Schummer, 2004, 2006).

Bu bağlamda bu çalışmada kimyanın diğer bilimlerden farklı yönlerini keşfetmede önemli bir uğraş olan kimya felsefesi ve bunun kimya eğitimi açısından önemine dikkat çekmek amaçlanmıştır. Bu nedenle öncelikle genel anlamda bilimi anlamada bilim felsefesinin önemine ve ardından kimya felsefesinin ana hatlarına değinilecek ve son olarak da kimya eğitimi açısından önemi noktasında bazı ip uçları verilecektir.

Bilim Felsefesi

Modern bilimin ortaya çıkışı ile gelişen ve bilim ile karşılıklı etkileşimini sürekli diri tutan felsefe alanı, bilim felsefesidir. Bilim felsefesinin temel amacı bilimin doğasını anlamaktır. Bilimin doğasını anlamak ise öncelikle bilimsel etkinlikleri belirli bir ölçüde tanıma ve bunlara felsefi açıdan bakmakla mümkündür. Bu bir bakıma bilimsel bilginin ne olduğunu anlamaya yönelik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda; bilimsel olarak kabul edilebilecek bir bilginin, elde edilmesinde kullanılan yöntemlere, bu süreçteki işlemlere ve düşünme biçimlerine, açıklama şekillerine kadar birbirinden farklı ve bir o kadar da etkileşim içindeki boyutlarda analizler amaçlanır. Bilim insanları ile bilim felsefecileri arasındaki temel ayrım bu noktada ortaya çıkar. Bir olguya yönelik olarak bilim insanları açıklamalarında pragmatik yaklaşım sergilerler, oysa bilim felsefecilerinin yaklaşımı analitiktir (Yıldırım, 2008).

Bir bilim insanının çalışmada odaklandığı durum, kendi problemi ve önemli olan bilimsel açıklamaların araştırılan problemin çözümüne katkı sunup sunmadığıdır. Üretilen bilimsel bilgilerin (açıklamaların) mantıksal veya anlamsal analizini yapmak bir sorumluluk değildir. Bilim felsefesi ise bilimsel açıklamaların nasıl yapıldığı, bilgilerin nasıl elde edildiği, elde edilen bilgilerin nasıl doğrulandığı veya yanlışlandığı, gibi konulara analitik bir yaklaşım getirir. Bilim insanları arasında bu tür sorularla hiç ilgilenmeyenler olduğu gibi tamamen yaptıkları işin felsefi analizine yoğunlaşanlar da olmuştur (örn. Einstein, Heisenberg vb.). Yaptıkları etkinliğe felsefi bir açıdan bakmayan bilim insanlarının durumunu Feyerabend (1991: 12)' şü şekilde tasvir etmektedir; *“Bilim insanları bilinmeyen bir malzemedeki binalar yapan ve ancak yapılarını bitirdikten sonra haklarında bir hükme varan mimarlar gibidir...”* Bu açıdan bilimin doğasını araştırmak bilim felsefecilerin veya kendi işlerine analitik yaklaşabilen bilim insanlarının işidir.

Bilim felsefesinin kuramsal alanları

Bilim felsefesi çoğu zaman epistemoloji ile eş anlamlı kullanılmaktadır (Lecourt, 2006). Ancak en genel hali ile bilgiyi inceleyen bir uğraş olan epistemolojinin sadece bilim açısından ele alınması onu dar bir alana hapsetmek demektir. Epistemoloji terimi geçen yüz yılın başında hızla yaygınlaş-

mıştır. Bu süreç bilgiyi bilimsel bilgiye indirgeyen mantıksal pozitivizmin, felsefenin görevini önermesel bilgilerin mantıksal analizi ile sınırlandıran (Baç, 2007) tavrı ile eş zamanlıdır. Bu çerçevede bilim felsefesi yerine epistemoloji teriminin tercih edilmesi, amaçlı bir yönelime işaret eder. Ancak günümüzde epistemoloji, ontoloji ile birlikte felsefenin en temel kuramsal disiplinleri arasında gösterilmektedir (Cevizci, 2010).

Bilim felsefesinde yapılan tartışmaların önemli bir kısmı bilimsel bilgi ve elde edilişi ile ilgili problemler üzerinden epistemolojik bir zeminde sürdürülmektedir. Ancak epistemolojinin dışında bu noktada oluşan özel bir tartışma zemini olan metodolojiden bahsedilebilir (Demir, 2000; Cevizci, 2002). Bilime ilişkin epistemolojik, ontolojik ve metodolojik irdelemeleri birbirinden ayrı düşünmek, felsefenin doğası gereği mümkün değildir. Ancak, burada ana hatlarına değinmek faydalı olacaktır.

Bilim ontolojisi

Aristoteles tarafından ilk felsefe olarak tanımlanan metafizik temelinde gelişen ontolojide tartışmalar varlık üzerinedir. Bu konuda bilimi, öncelikle ilgilendiren soru varlığın nasıl var olduğuna ilişkin sorudur. Bu noktada iki temel akım arasında değişkenlik gösteren farklı yaklaşımlar söz konusudur; realizm ve idealizm. Bunlardan realizm, insan zihninden bağımsız bir varlık aleminin olduğu görüşünü savunurken, idealizm ise varlığın insan zihninde var olduğu görüşüne sahiptir. Felsefe tarihinde bu görüşler arasında uzlaşımı yansıtan farklı akımlarda ortaya çıkmıştır. Fen bilimleri varlığa genel anlamda realist bir açıdan yaklaşır (Çüçen, 2005). Diğer bir soru olarak; varlığın ne olduğu da bilim açısından önemlidir. Varlığın ne olduğuna ilişkin yaklaşımlarda özellikle materyalizm çerçevesinde Democritus'un atomculuğu (Arslan, 2005) fen bilimlerinde özellikle de kimya açısından önemlidir.

Bilim epistemolojisi

Çoğu kez bilim felsefesi yerine kullanılan bu kavram esasen bilgiyi temel alan bir felsefe alanıdır. İnsan bilgisinin doğasını, kaynaklarını, sınırlarını, kavramsal bileşenlerini ve bilginin olanaklı olup olmadığını irdeleyen epistemoloji Türkçeye bilgi bilim, bilgi kuramı veya bilgi felsefesi olarak çevrilmiştir (Baç, 2007). Bilim felsefesi içerisinde bilim epistemolojisi geçen yüzyılın başlarına öne çıkmış ve ayrı bir bilim dalı olarak düşünülmektedir. Bilim epistemolojisine ilişkin tanımlar ise genel tanımdan biraz farklıdır. Özellikle mantık ile yakın ilişkisinden yola çıkılarak; epistemoloji, bilimsel açıklamalarda ortaya konan akıl yürütme biçimlerini inceleyen, bilimsel açıklamalarda türlerinden özellikle teorilerin biçimsel yapısını betimlemek için, bu açıklamalardaki bilgilerin kesin analizini yapan bir disiplin olarak tanımlanmaktadır (Lecourt, 2006).

Bunun dışında, Özemre (Özemre, 2007:1) tarafından daha geniş bir çerçevede bilim epistemolojisi,

“Epistemoloji bir bilimin ya da bilimsel görünüşlü bir sistemin: kullandığı kavramların (semantik), metodolojilerinin, temelindeki modelin, dayandığı varsayımlarının, diyalektiğinin, etkisi altında kaldığı metafizik doktrinlerin ve erişmiş olduğu sonuçların, geçekliğini ve bu geçerliğin sınırlarını: teşhis ve tespit eden ve bunların isabetliliklerini analiz ve temyiz eden bir bilim dalı”, olarak ifade edilmektedir”

Bu genel çerçevede görüleceği gibi bilim epistemolojisi, ağırlıklı olarak bilimsel etkinliklerde üretilen bilgilerin söylem haline getirilmesinde hangi rasyonel süreçlerin nasıl kullanılacağını, bu yapılırken bilginin kaynağı, doğruluğunun ölçütleri, kavramsal içeriği gibi unsurlarla birlikte ele almaktadır. Bu aynı zamanda bilimsel bilginin ne olduğunun tanımlanması anlamına da gelmektedir.

Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından başlayarak çağdaş epistemolojinin temel ilgisi önermesel bilgi kavramına ve onun çözümlenmesine yönelmiştir (Baç, 2007). Ancak günümüzde daha geniş bir alanı olduğu söylenebilir. Özellikle bilimsel epistemolojide, *bilimsel açıklamaların temelini oluşturan akıl yürütmelerin yapısı nedir? Bilimsel açıklama türlerinin mantıksal yapısı nasıl olmalıdır? Bilimsel önermelerin niteliği nasıl olmalıdır? Bilimsel bilginin kaynağı nedir? Bilimsel bilginin doğruluğunun ölçütü nedir?*, gibi birçok farklı sorunun önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Bilim metodolojisi

Bilimsel epistemolojideki birçok sorun esasen bilimsel bilginin elde edilmiş süreci, başka bir ifade ile metotları ile de yakından ilişkilidir. Bu açıdan bilim felsefesi içerisinde bilimsel yöntem üzerine yapılan tartışmaların özel bir bilim felsefesi alanı olan metodoloji üzerinden yürütüldüğü söylenebilir. Ancak metodoloji, epistemoloji ile çoğu kez birlikte ele alınmak durumundadır. Örneğin tümevarım sorunu (Hume,1976), doğrulamacılık (Carnap, 1952), yanlışlamacılık (Popper, 2003), bilimde devrimsel ilerleme ve paradigma (Kuhn, 1991), yöntemsel çoğulculuk (Feyerabend,1991) gibi çoğu kez epistemolojik zeminde ve bilimsel bilginin elde edilme süreci ile yakın ilişkili birçok konu aynı zamanda metodolojik tartışmaları içerir.

Özetle bilim üzerinde başta epistemoloji olmak üzere metodoloji ile birlikte ortaya çıkan zeminlerde yapılan felsefi etkinliklerin hepsi birden bilim felsefesini oluşturur. Ancak son yıllarda etik, değer vb. felsefe dalları ile bilim ilişkilendirildiği ve felsefenin sağladığı esneklik nedeni ile bilim felsefesinin çerçevesinde bazı tartışmaların diğer bilim dalları ile yakın ilişkisi görülmektedir, bunlar tarih, sosyoloji ve psikoloji olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım, 2008; Demir, 2000; Arslan, 2005). Bu durum son

yıllarda eğitim bilimlerinde ve özellikle fen eğitiminde bilimin doğasını, fen okuryazarlığının fen- teknoloji ve toplum boyutunun kritik bir bileşeni olarak ele alan yaklaşımlarda da kendini göstermektedir. Bilimin doğasının (*Nature of Science*) öğretiminde bilim ağırlıklı olarak epistemoloji ekseninde ele alınmakta ve öğretimine yönelik yaklaşımlar önerilmektedir. (örn. Lederman,2007; Irzik & Nola, 2011, Khishfe & Abd-El-Khalick, 2002, McComas, Clough & Almazroa,1998).

Kimya Felsefesi

Felsefenin bilimi de kapsadığı zamanlar bir tarafa; bilim ve felsefesinin birbirinden ayrılma sürecinde ve sonrasında aralarındaki ilişki oldukça canlı kalmıştır. Bilim, modern felsefenin de gözde ilgi alanlarından birisi olmaya devam etmiştir. Öyle ki bilime ilişkin birçok felsefi yazıda Aristoteles'ten, Democritus'a, Descartes'ten Einstein'a, Schrödinger'den, Heisenberg'e kadar birçok ünlü ismi duymak mümkündür. Ayrıca bilim felsefesinde bilimden kast edilenin de çoğu kez fizik olduğu görülmektedir. Nitekim bu isimlerin birçoğunun fizikçi olması yayında, popüler bilim felsefesi tartışmalarında kaçınılmaz olarak karşınıza çıkacak kavramların başında genel görelilik, kuantum teorisi ve bunlara ilişkin olarak ışık, kütle çekim, uzay gibi kavramların gelmesi de bu nedenledir.

Bu bağlamda bilim felsefesinin en fazla etkilendiği bilim dalının fizik olduğu söylenebilir. Bunun sebebinin bilimin fizikten ibaret olduğuna ilişkin eski bir anlayış olduğunu söylemek mümkündür. Bu anlayış bilim felsefesinin ortaya çıkışında önemli bir yere sahip, matematikçi ve fizikçi olan R.Descartes'e kadar gider. Descartes, 1644 yılında yayınladığı "*Felsefenin Prensipleri*" adlı kitapta, tüm bilimleri; gövdesini fiziğin oluşturduğu bir ağaca benzetir (Lecourt,2006).

Başlangıçta felsefenin bilim olarak fiziği odağına alması 1900'lü yılların ortalarına kadar kimya çevrelerinde çok dikkat çekmeyen bir durumdur. Ancak özellikle kuantum teorisi ile birlikte "fizikalizm (*physicalism*)" adı verilen ve kökleri modern bilim içerisinde Descartes'e kadar giden bir bilim anlayışının diğer fen bilimleri üzerindeki etkisini artırması ile bilim felsefesi kimyacıların da ilgisini çekmeye başlamıştır. Çünkü fizikalizm, fizikçi Rutherford'un deyimi ile "bilimler ya fiziktir ya da pul koleksiyonculuğudur" (Bernal,1939) gibi keskin bir temele oturuyordu. Oysa kimyacılar göre kimya fiziğin ardılı değildir. Tarihsel süreçte kimya farklı bir kökenden (örn. Simya) gelen ve kendine has kavramları, yöntemleri olan bir bilimdir (Schummer,2006). Bu açıdan kimya fiziğe indirgenemezdir. Bu "indirgemecilik (*reductionism*)" probleminin tetiklediği bir refleks ile kimyayı tanımlamak isteği ister istemez kimyacıları kimya üzerinde bir felsefe yapmaya itmiştir. Bu sürecin sonunda sistematik anlamda kimya felsefesi de gün yüzüne çıkmaya başlamıştır.

Tarihsel sürece bakıldığında kimyanın bilim haline gelmesinde tam anlamı ile kimyaya ilişkin bir felsefeden bahsetmek mümkün değildir. Ancak özellikle Kant sonrasında mekanik felsefeye karşı gelişen diyalektik felsefe etkisinde ilk olarak Almanca eserlerde ifade edilen *Naturphilosophie*; Doğa felsefesi, çerçevesinde kimyaya ilişkin bazı felsefi yaklaşımlara rastlamak mümkündür (van Brakel, 2012; Schummer, 2004). Biyoloji felsefesine nazaran daha genç sayılabilecek kimya felsefesi özellikle geçen yüz yılda 80’li yıllarda başlayarak gelişmiş, 90’lı yıllarda bir atılım içerisine girmiştir. Bu çerçevede kimya felsefesine yönelik uluslararası ilk kongre 1994 yılında Londra’da düzenlenmiştir (Schummer, 2006). Geline nokta da ise kimya tarihi alanında çok sayıda çalışma olduğu halde kimya felsefesi alanında çalışmaların sayısının oldukça az olduğu söylenebilir (Bayrakçeken, 2011).

Genel anlamda felsefeye ilişkin net tanımlar yapmak oldukça zordur. Bu bağlamda kimya felsefesinin ne olduğunu bir çırpıda ortaya koymak da mümkün değildir. Ancak genel bir fikir vermek adına kimya felsefesi şu şekilde tanımlanmaktadır (Hendry, Needham & Woody, 2012: 3);

“...Kimya felsefesi, kavramlar, teoriler, metotları ve bunlar arasındaki ilişkileri inceleyen... ve bunlara diğer bilimlerin kavram, teori ve metotlarının hangi yollar ile yansıdığını ele alan eleştirel, sistematik bir çalışmadır...”

Kimya bilimini felsefi bakış açısı ile ele alan ve analiz eden kimya felsefesinin ilgilendiği konuların özelde bilim felsefesi ve genel anlamda ise felsefe içerisinde ele alınan konular olduğu görülmektedir. Bunlar; felsefi mantık, ontoloji, epistemoloji, metodoloji, dil felsefesi ve semiyotik, bilim teorisi, doğa felsefesi, literatür felsefesi, etik ve estetik olabilir (Schummer, 2004). Felsefenin sağladığı esnek zeminde verilen bu konular oldukça geniş bir boyutlanmaya sahiptir.

Doğrudan bilim felsefesi ile ilgili alt konular ise kimyasal bilgiye, niteliğine ve onun elde ediliş sürecine ilişkindir. Bu bağlamda; *kimyasal kavramların (kimyasal özellik; davranış, madde; kimyasal bağ vb.) epistemolojik özellikleri, kimyada deney, kimyasal açıklama, kimyasal yasa, teoriler ve teorilerden model oluşturmanın farklı türleri ve onların birbirleri ve teorilerle ilişkileri, indirgemecilik, kimyasal türler ve benzeri birçok konuya yönelik problemlerin ele alındığı* görülmektedir (örn. Weisberg, 2012; Hendry, 2012; Hunger, 2006; Schummer, 1996, 1997, 1998; Scerri & McIntyre 1997; van Brakel, 2012).

Örneğin; periyodik sistemin, periyodik yasanın niteliği veya bir fizik teorisi olarak atomun kuantum modeli ile ilişkileri epistemolojik konulardandır (Scerri, 2007). Diğer taraftan indirgemecilik problemi metodolojik yönü olan bir konudur. Ayrıca kimyanın çok fazla sayıdaki madde türü için sınıflandırmaları olan bir bilim olarak diğer fen bilimlerinden olduk-

ça farklı bir noktada olması ontolojik konuların önemini göstermektedir (Schummer, 2004). Bu bağlamda ise kimyasal kavramların ontolojik özellikleri, kimyasal tür, kimyasal sınıflandırma, bunlar arasındaki hiyerarşik ilişkilere yönelik problemler ile elementler arasındaki benzerlik ve gruplandırma ölçütleri gibi konuların ontoloji ile yakın ilişkisi vardır (örn. Woody, 2012; Weisberg, 2006; Bhushan, 2006).

Bunların dışında kimya felsefesinde felsefi mantık ve dil felsefesi de önemli bir yere sahiptir. Felsefi mantık formel veya sembolik mantıktan farklı olarak soyut kavramları, tanımladıkları olgularla ilişkisi üzerinden ele alır (Schummer,2004). Örneğin, kimyasal özellik kavramını, farklı iki madde arasındaki dinamik ve bağlamsal çok değerli bir ilişki (*A, belirli koşullar altında B ile C ve D oluşturma özelliği vardır*, gibi) ve ayrıca tamamen farklı olan klasik özellikleri ile birlikte, tanımlar. Felsefi mantıkta ayrıca, kimyanın temel kavramlarının ve onlardan türetilen üst seviye kavramlara, kategorilere ve kimyasal teorilere geçişin ve diğer bilimsel teorilerle ilişkisinin mantığı incelenmektedir (Örn. Sutcliffe & Woolley, 2012; Needham, 2012; Schummer, 1996).

Kimyanın kendine has doğası

Kimya felsefesi daha önce değinildiği üzere kimyanın kendine has özelliklerine odaklanarak bunların felsefi analizini yapar. Peki kimyayı diğer fen bilimlerinden ayıran nitelikler nelerdir? Bu soruya bir çırpıda cevap vermek mümkün değildir. Ancak burada bir kapı aralayacak bazı ana hatlara değinmek mümkündür;

1. **Kimyanın epistemolojik farklılıkları vardır.** Örneğin; Kimya yasaları diğer fen bilimleri yasalarından oldukça farklıdır. (örn. *Periyodik yasa* gibi (Erduran,2007). Ayrıca kimya birbirine alternatif olanlar da dâhil (örn. *Molecular Orbital Theory* ve *Valence Bond Theory*) belki de en fazla model ve teori kullanan bilimdir (Bayrakçeken,2011).
2. **Kimyanın metodolojik farklılıkları vardır.** Örneğin; Kimya indirgemeci değil holistik bir bilimdir, kimyada maddesal *mereolojik ilişki* (Llored,2014; Harré & Llored,2011) (parça-bütün) ilişki son derece önemlidir. Bu nedenle kimya maddeyi izole halde tek tek yapıtaşları açısından değil onların birbirleri ile olan ilişkileri ile bütüncül olarak inceler.
3. **Kimya bir aksiyon bilimidir** (Laszlo,2014) ve hayat doğrudan dokunan bir bilimdir. Örneğin; hayata dair teknolojik uygulamaları diğer temel alanlara göre daha hissedilirdir (İlaç, kozmetik vb.)
4. **Kimyanın kendine has bir evrensel ve sembolik dili vardır** (Weininger,1998; Jacob,2001). Örneğin; *teknik terimlerden oluşan dili haricinde kendine has ve seviyeleri olan bir sembolik dili vardır. Kimya fen bilimleri*

arasında sembolizmi en etkin şekilde kullanan ve sembolizmin en önemli olduğu bilimdir.

5. **Kimyanın sanat ve estetikle yakın ilişkisi vardır.** Örneğin; moleküler tasarım ve modelleme gibi. (Schummer,2013)

Kimya Felsefesi ve Kimya Eğitimi

Kimya üzerine bu kadar konu başlığında tartışmaların ve önerilerin sunulduğu kimya felsefesinin kimya eğitiminden bağımsız olması düşünülemez. Kimya felsefesinde ortaya konulan çıkarımların kimya eğitimine ışık tutması ve karşılaşılan birçok sorunun aşılmasında faydalı olması mümkündür. Kimya felsefesinin en az kimya eğitimini etkileyen diğer alanlar (örn. Eğitim psikolojisi) kadar değerli olduğu ifade edilmekte ve kimyasal bilgi içeriğinin kazandırılmasından kimyanın doğasının anlaşılmasına kadar birçok boyutta kilit bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (örn. Scerri, 2001, 2000; Erduran, 2001, 2000a, 2000b,2005; Erduran ve diğ., 2007).

Kimya eğitimi literatürüne bakıldığında kimya felsefesi ile ilişkili sınırlı sayıda çalışmada ele alınan başlıca konular; *kimyasal bilgi, kimyasal modeller, kimyasal teoriler, kimyasal yasa, kimyanın dili vb.*dir. Bu konuların fen eğitiminde önemi öteden beri vurgulanan bilimin tarihi ve felsefesi (History and Philosophy of Science) bağlamında kuramsal açıdan ele alındığı görülmektedir. Ancak daha özeldir kimya felsefesi bağlamında ve uygulamaya dönük bir şekilde çalışmaların gerektiği ve özellikle bilimin doğası (Nature of Science) kavramı için kimya eğitimi açısından, kimyaya özel tarihsel ve felsefi bakış açıları geliştirmenin olası olduğu ifade edilmektedir (Erduran, 2005, 2007; Erduran ve diğ., 2007; Scerri, 2001; Erduran & Scerri, 2002).

Kimya felsefecileri ve eğitimcilerinin burada vurguladığı şey esasen *alana özgü bilimin doğası* anlayışıdır. Bu anlayış çerçevesinde kimya felsefesi ve kimya tarihi tarafından şekillenen kimya biliminin doğasına ilişkin anlayışların öğrencilere ve öğretmenler kazandırılmasının gerekliliğidir. Ancak gelinen noktada kimya felsefesi ile kimya eğitimi arasında ilişki kuran ve kimya eğitimine katkı sağlayabilecek çalışmalar sınırlı sayıdadır (Bayrakçeken, 2011). Bu nedenle kimya felsefesinin kimya eğitimine yansımaları da oldukça az ve daha çok kuramsal niteliktedir (Erduran, 2001).

Kimya felsefesinin kimya eğitimine birçok boyutta katkı sunması mümkündür. Örneğin en genel hali ile bu olası katkılar şu sorulara cevap verme potansiyeline sahiptir (Erduran, 2005: 6-8);

- Kimya eğitimcileri olarak, kimya bilgilerimize yönelik tanımlamalarımız ile yakın zamanda kimya felsefecilerinin öne sürdüğü tanımlamalar uyuyor mu?

- Sınıfta kimyasal bilgiyi nasıl tanımlıyoruz? ifade ediyoruz?
- Öğrencilerin öğrenmesini istediğimiz kimyasal bilgi ne demektir?
- Kimyasal uygulamaların öğrenmede öncelik verilmesi gereken başka yönleri var mıdır?

Bu genel çerçevenin içerisinde kimya felsefesi kimyasal bilginin doğasını, niteliğini kavramda önemli işlevlerine yönelik bazı örnek ip uçları verilebilir. Örneğin, kimya eğitimi literatüründe kimyasal bilgiye ilişkin tanımlamalara bakıldığında yaygın bir kabulle karşılaşılır. Buna göre kimyanın üç boyutlu bir bilgi yapısına sahip olduğu kabul edilmektedir. Bu boyutlar; *mikro*, *makro* ve *sembolik* boyutlar (Johnstone, 1993). Bu boyutların arasındaki ilişkinin sağlıklı öğrenilmesi kimya eğitimi açısından önemlidir. Ancak kimya eğitiminde ise *üçlü ilişki* hem tüm seviyeler arasında hem de özellikle makro ve mikro arasındaki ilişkinin kurulması anlamında sorunlu bir alandır (Gilbert & Tregust, 2009). Bu ilişkideki sorunun; özellikle kimyasal yapı ve bağlanma gibi mikro boyuta ilişkin kavramlara yönelik yanlışlar temelinde ortaya çıktığı ve bu merkezi kavramların özelliklerini, modeller ve modellemeyi de içeren, ortaya koyma süreci ile ilişkisi olduğu görülmektedir (Erduran, vd. 2007).

Başka bir ifade ile algılanmayan mikro boyuta ilişkin kavramlar öğretim sürecinde makro ile uygun ilişkiler kurmaya engel olan birçok kavram yanlışını ortaya çıkarmaktadır. Esasen bu problem kimya felsefesindeki epistemolojik indirgemecilik tartışmalarındaki bir problem ile örtüşmektedir. Bu problem kimyanın mikro boyuta ilişkin kuramsal bilgilerin niteliği ve bunların algılanabilir dünyaya getirdikleri açıklamalardaki durumuna yöneliktir. Bu ise kimya eğitimindeki *üçlü ilişkinin* indirgemecilik açısından da ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Başka bir örnek ise kimyanın bilgi türleri açısından verilebilir. Örneğin "*kimyasal yasa*" kavramı gibi. Kimya yasaları diğer bilimsel yasalardan oldukça farklıdır ve bunun en tipik örneği ise periyodik yasadır. Fen eğitimi literatüründe bilimin doğasının genel kabul gören yönleri arasında vurgulanan *yasa ve teori* ilişkisinin önemi düşünüldüğünde (Lederman,2007) periyodik yasanın farklı niteliğinin kavranması kimya eğitimi açısından daha bir önem kazanır. Kimya felsefesi açısından bakıldığında periyodik yasaya bağlı oluşturulan periyodik sistem, nedensel fizik yasalarına benzeyen bir yasaya hem ontolojik hem de sistemden üretilen bilgiler bağlamında epistemolojik olarak tam bir indirgeme girişimine karşı çıkan birçok detaylar ve hem atomik hem de yığınsal anlamda (makro boyut) ifade edilen özelliklere yönelik anomaliler barındırmaktadır. Bu nedenle periyodik yasa kimyasal bilginin tipik bir örneği olarak *yaklaşık yasadır* ve pragmatik açıdan ise ancak metodolojik bağlamda kuantum mekaniksel olarak bir *yaklaştırma* ile kısmen açıklanabilmektedir (Scerri,2007). Bu ise kimya felsefesinin periyodik yasanın diğer bilimsel yasalardan farkının öğrenenler tarafından kavranmasında büyük bir katkı sunabilir olduğunu gösterir.

Kimya felsefesi ve kimya eğitimi ilişkisine katkı sunabileceği farklı bir örnek boyut ise kimya eğitimcilerinin çalışmalarındaki felsefi tavırlarının analizi olabilir. Kimya eğitiminde, ortaya konulan bazı rölativizm ve öznelcilik temelli yapılandırmacı felsefi tavırların kimya bilgileri açısından bazen *anti-bilimsel* yorumlara yol açtığı vurgulanmakta ve bunların da yine kimya felsefesine olan ilginin eğitime yansımaları ile aşılacağı ifade edilmektedir (Scerri, 2003a, 2003b, 2001). Bilimsel bilgi üretimine karşı irrasyonel bir tavır benimseyen rölativist ve öznelci yaklaşımın kimyanın günlük yaşam ve teknoloji ile yakın ilişkisi bağlamında tartışmalı bir durumda olduğu görülmektedir. Bu açıdan kimya eğitimi çalışmalarında özellikle kimyanın doğasına yapılan vurgularda kimyacıların bilimsel etkinliklerde ağırlıkla benimsediği *eleştirel-realizm ve – rasyonalizm* gibi felsefi tavırların da öne çıkarılması gereği, kimyacılar ve kimya eğitimcileri arasında bu noktadaki felsefi mutabakatın ise nesnel araştırmaların artırılarak sağlanacağı vurgulanmaktadır (Erduran vd., 2007; Erduran, 2005).

Özetle kimya felsefesinde ortaya konulan görüşlerin kimya biliminin kendine has doğasına ve kimya eğitimi açısından önemine dolaylı da olsa dikkatleri çektiği görülmektedir. “Kimyanın doğası” ile genellikle kimyanın kökeninde yer alan değer ve inançlar, bilgi üretim süreçleri, gelişimi ve bu bilgilerin niteliği kastedilmektedir. Kimyanın doğasına yönelik bilgiler önemli ölçüde kimyanın tarihine ve felsefesine dayandırılmaktadır. Kimyanın doğasının anlaşılabilmesi için kimyanın felsefesine yönelik olarak, daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir (Bayrakçeken, 2011). Bu bağlamda özellikle fen eğitimi alanında öne çıkan bilimin doğası anlayışlarının alana özgü bir temelde ele alınması gerektiği ve bu nedenle kimyanın doğasını oluşturan tarihsel ve felsefi boyutlarına ilişkin araştırmaların kimya eğitimine yansıtılması gereği açıktır.

KAYNAKLAR

- Arslan, A. (2005). *Felsefeye giriş*. Ankara: Adres yayınları.
- Baç, M. (2007). Epistemoloji, A.Cevizci (Ed.). *Felsefe Ansiklopedisi*, (5),567-581. İstanbul: Babil Yayıncılık.
- Bayrakçeken,S., Canpolat N. & Çelik, S.(2011, Temmuz). *Kimyanın doğası ve öğretimi*. 2.Ulusal Kimya Eğitimi Kongresinde sunulmuştur, Erzurum.
- Bernal, J.D. (1939). *The social function of science*. London: G. Routledge & Sons Ltd. (Verified on paper; great thanks to Stephen Goranson and the Duke University library system)
- Bhushan, N. (2006). Are chemical kinds natural kinds? In D. Baird,E.Scerri,and L.McIntyre (Eds.), *Philosophy of chemistry* (pp. 327–336). Dordrecht: Springer.
- Carnap, R. (1952). *The cognition of inductive methods*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cevizci, A. (2002). *Paradigma felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2010). *Bilgi felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çüçen, A., K. (2005). *Felsefeye giriş*. Bursa: Asa Kitabevi.
- Demir, Ö. (2000). *Bilim felsefesi*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Erduran, S. (2001). Philosophy of chemistry: an emerging field with implications for chemistry education. *Science & Education*, 10(6), 581–593.
- Erduran, S. (2007). Breaking the law: promoting domain-specificity in chemical education in the context of arguing about the periodic law. *Foundations of Chemistry*, 9,247-263.
- Erduran, S. & Scerri, E. (2002). The nature of chemical knowledge and chemical education. In J.Gilbert, O. de Jong, R. Justi,D. Treagust, D. and J. van Driel (Eds.), *Chemical education: towards research-based practice* (pp.7-27). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Erduran, S. (2000a). Emergence and application of philosophy of chemistry in chemical education. *School Science Review*, 81, 85-87.
- Erduran, S. (2000b). A missing component of the curriculum? *Education in Chemistry*,9, 168-168.
- Erduran, S., Aduriz A.B. & Naaman, R.M. (2007). Developing epistemologically empowered teachers: examining the role of philosophy of chemistry in teacher education. *Science & Education*,18(9-10),975-989.
- Erduran, S. (2005, July). *Beyond philosophical confusion: establishing the role of philosophy of chemistry in chemical education research*. Paper presented at the International History, Philosophy and Science Teaching Conference, Leeds,UK.

- Feyerabend, P.K. (1991). *Özgür bir toplumda bilim*. (Çev. A. Kardam). İstanbul: Ayrıntı yayınları. (Eserin orijinali 1978'de yayımlandı).
- Gilbert, J.K. & Treagust, D.F. (2009). Introduction: macro, submicro and symbolic representations and the relationship between them: key models in chemical education. In Gilbert, J.K. and Treagust, D.F. (Eds.), *Multiple representations in chemical education, models and modeling in science education* (pp.1-8). Springer Science+Business Media B.V.
- Harré, R. & Llored, J.P. (2011). Mereologies as the grammars of chemical discourses, *Foundations of Chemistry*, 13 (1), 63-76. doi: 10. 1007/s10698-011-9103-2.
- Hendry, R.F. (2012). Reduction, emergence and physicalism. In D. M. Gabbay, P. Thagard and John Woods. (Gen.Eds.), R, F. Hendry, P. Needham and A.I. Woody (Vol.Eds.). *Handbook of the Philosophy of Science, Philosophy of Chemistry* (6), (pp.367-386). Amsterdam: North Holland- Elsevier.
- Hendry, R.F., Needham, P. & Woody, A.I. (2012). Philosophy of chemistry. In D. M. Gabbay, P. Thagard and John Woods. (Gen. Eds.). *Handbook of the philosophy of science*. (pp.318). Amsterdam: North Holland- Elsevier.
- Hume, D. (1976). *İnsanın anlama yetisi üzerine bir soruşturma*. (Çev. O. Aruoba). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları. (Eserin orijinali 1751'de yayımlandı).
- Hunger, J. (2006). How classical models of explanation fail to cope with chemistry—the case of molecular modeling. In D. Baird, E. Scerri, and L. McIntyre (Eds.), *Philosophy of chemistry* (pp.129–156). Dordrecht: Springer.
- Irzik, G. & Nola, R. (2011). A family resemblance approach to the nature of science for science education. *Science & Education*, 20 (7-8), 591-607.
- Jacob, C. (2001). Interdependent operations in chemical language and practice. *International Journal for Philosophy of Chemistry*, 7(1), 31-50,
- Johnstone, A. H. (1993). The development of chemistry teaching: a changing response to changing demand. *Journal of Chemical Education*, 70, 701–705.
- Khishfe, R. & Abd-El-Khalick, F. S. (2002). Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(7), 551–578.
- Kuhn, S. T. (1991). *Bilimsel devrimlerin yapısı*. (Çev. N. Kuyuş), İstanbul: Kırmızı Yayınları. (Eserin orijinali 1962'de yayımlandı).
- Laszlo, P. (2014). Chemistry, knowledge through actions? *International Journal for Philosophy of Chemistry*, 20 (1), 93-116.
- Lecourt, D. (2006). *Bilim felsefesi*. (Çev. I. Ergüden). Ankara: Dost Kitabevi. (Eserin orijinali 2001'de yayımlandı)
- Lederman, N. G. (2007). Nature of Science: Past, Present, and Future. In Abell, S. K., & Lederman, N. G. (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 831-879). London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Llored, J.P. (2014). Whole-Part Strategies in Quantum Chemistry: Some Philosophical and Mereological Lessons, *HYLE- International Journal for Philosophy of Chemistry*, 20(1), 141-163. <http://www.hyle.org/journal/issues/20-1/llored.htm>.
- McComas, W.F., Clough, M.P. & Almazroa, H. (1998). The role and character of the nature of science in science education. In McComas (Ed.) *The Nature of science in science education: rationales and strategies* (pp.3-39), The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4. ve 5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6,7. ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- National Research Council [NRC]. (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council. [NRC]. (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council. 2013. *Next generation science standards: for states, by states*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/18290>.
- Needham, P. (2012). Modality, mereology and substance. In D. M. Gabbay, P. Thagard and John Woods. (Gen. Eds.), R, F. Hendry, P. Needham and A.I. Woody (Vol. Eds.). *Handbook of the philosophy of science, philosophy of chemistry* (6),(pp. 231-254). Amsterdam: North Holland- Elsevier.
- Ney, A. (2008). Physicalism as an Attitude. *Philosophical Studies*, 138, 1–15.
- Niaz, M. (2016). History and philosophy of science as a guide to understanding nature of science. *Revista Científica*, 24, 7-16. doi: 10.14483/udistrital.jour.RC.2016.24.a1
- Özemre, A.Y. (2007). *Epistemolojinin tanımı ve işlevi*. Web: <http://www.ozemre.com/index.html> 10.Aralık 2007 'de alınmıştır.
- Popper, K. R. (2003). *Bilimsel araştırmanın mantığı*. (Çev.İ.Aka ve İ. Turan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları. (Eserin orijinali 1934'de yayımlandı).
- Scerri E. (2001). The new philosophy of chemistry and its relevance to chemical education. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*,2 (2), 165-170.
- Scerri, E. (2000). The failure of reduction and how to resist disunity of the sciences in the context of chemical education. *Science & Education*, 9,405-425.
- Scerri, E. (2003b). *Constructivism, relativism, and chemical education*. Annals of the New York Academy of Sciences, 988, 359–369. Web: <http://onlinelibrary.wiley.com.html>. 8. Ağustos 2011'de alınmıştır.
- Scerri, E.(2003a). Philosophical confusion in chemical education research. *Journal of Chemical Education*, 80 (5), 468-474.
- Scerri, E. & McIntyre, L. (1997). The case for the philosophy of chemistry. *Synthese* 111,213– 232.

- Scerri, E. (2007). *The periodic table: its story and its significance*. New York: Oxford University Press.
- Schummer, S. (2013). Aesthetics of chemical products. *HYLE--International Journal for Philosophy of Chemistry*, 9, (1), 73-104.
- Schummer, J. (1996). Die stoffliche weltveränderung der chemie: philosophische herausforderungen. Erschienen in C. Hubig, H. Poser (Hg.). *Cognitio humana - dynamik des wissens und der werte. xvii. deutscherkongreß für philosophie*, (s. 429436). Leipzig: Workshop-Beiträge.
- Schummer, J. (1997). Towards a philosophy of chemistry. *Journal for General Philosophy of Science*, 28, 307-336.
- Schummer, J. (1998, August). Epistemology of material properties. *Paper presented at the 20th World Congress of Philosophy*, Boston/MA, USA.
- Schummer, J. (2004). Philosophie der chemie: rück- und ausblicke. Erscheint in K.Griesar (Hg.), *Wenn der Geist die Materie küßt* (s.1-12). Frankfurt: Harry Deutsch.
- Schummer, J. (2006). The philosophy of chemistry: from infancy towards maturity. In D. Baird, E. Scerri, and L. McIntyre (Eds.), *Philosophy of chemistry: synthesis of a new discipline* (pp.19-43). Dordrecht: Springer.
- Sutcliffe, B.T & Woolley, R. G. (2012). Atoms and molecules in classical chemistry and quantum mechanics. In D. M. Gabbay, P. Thagard and John Woods. (Gen. Eds.), R, F. Hendry, P. Needham and A.I. Woody (Vol. Eds.). *Handbook of the philosophy of science, philosophy of chemistry* (6), (pp. 387-426). Amsterdam: North Holland- Elsevier.
- van Brakel, J. (2012). Prehistory of the philosophy of chemistry. In D. M. Gabbay, P. Thagard and John Woods. (Gen. Eds.), R, F. Hendry, P. Needham and A.I. Woody (Vol. Eds.). *Handbook of the Philosophy of Science, Philosophy of chemistry* (6), (pp.21-45). Amsterdam: North Holland- Elsevier.
- Weininger, S. J. (1998). Contemplating the finger: Visuality and the semiotics of chemistry. *HYLE-International Journal for Philosophy of Chemistry*, 4(1), 3-27.
- Weisberg, M. (2012). Chemical modelling. In D. M. Gabbay, P. Thagard and John Woods. (Gen. Eds.), R, F. Hendry, P. Needham and A.I. Woody (Vol. Eds.). *Handbook of the philosophy of science, philosophy of chemistry* (6), (pp.351-363). Amsterdam: North Holland- Elsevier.
- Weisberg, M. (2006). Water is not H₂O. In D. Baird, E. Scerri, and L. McIntyre (Eds.), *Philosophy of chemistry* (pp. 337-345). Dordrecht: Springer.
- Woody, A. I. (2012). Concept amalgamation and representation in quantum chemistry. In D. M. Gabbay, P. Thagard and John Woods. (Gen. Eds.), R, F. Hendry, P. Needham and A.I. Woody (Vol. Eds.). *Handbook of the philosophy of science, philosophy of chemistry* (6), (pp. 428-466). Amsterdam: North Holland- Elsevier.
- Yıldırım, C. (2008). *Bilimsel düşünme yöntemi*. Ankara: İmge Kitabevi.

NÜKLEER GÜÇ SANTRALLERİNE ÇEVRE ETİĞİ VE EKOLOJİK AÇIDAN YAKLAŞIM

ECOLOGICAL AND ENVIRONMENTAL ETHICAL APPROACH OF NUCLEAR POWER PLANTS

Feriha YILDIRIM¹ A. Gamze Yücel IŞILDAR²

ÖZET

Günümüzde giderek artan enerji ihtiyacı, ülkeleri genellikle daha ucuz ve kolay ulaşılabılır olduğundan, fosil kaynaklı yakıtlar kullanmaya sevk etmektedir. Ancak bu yakıtların oluşturduğu hava kirliliği (özellikle CO₂ emisyonu) dünyanın en önemli gündem maddelerinin başında gelen “küresel iklim değişimi”ni tetiklemektedir. Bu nedenle çözüm olarak görülen nükleer santrallerin sayısı, yaklaşık 60 yıllık süreç içinde dünyada 31 ülkede toplam 430’a ulaşmıştır. Ancak dünya tarihinde çok kısa sayılabilecek 60 yıllık bu süre içinde küçük-büyük yaklaşık 100 civarında nükleer santral kazasının gerçekleşmesi, üstelik bunlardan bazılarının çok ciddi çevresel etkilerinin olması dünyada bu santrallere karşı bir cephenin oluşmasına neden olmuştur. Buradan hareketle, bu makalede nükleer güç santrallerinin durumu “enerji verimliliği, iklim değişimi, insan sağlığı, ekosistemler, biyoçeşitlilik, gelecek kuşaklar, halkın katılımı” konuları temel değerler olarak alınarak; ekolojik etkileri ve çevre etiği anlamında irdelenmiştir. Bu değerlendirmeler yapılırken ekonomik, politik ve sosyal boyutlarda dikkate alınmış, buna göre önerilerde bulunulmuştur. Türkiye özelinde daha detaylı durum tespiti yapılarak, değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Nükleer güç santrali, çevre etiği, iklim değişimi, bütüncül yaklaşım, gelecek kuşaklar

ABSTRACT

Nowadays, increasing energy demand makes countries to use fossil fuels because of their cheapness and availability. However, air pollution (especially CO₂ emissions) caused by fossil fuels increases climate change. Therefore, as an alternative energy source, the number of nuclear power plants increased to 430 in 31 countries for the last 60 years. But, approximately 100 of nuclear accidents happened in that short period with some of them have serious impacts on environment. This situation caused people to reject and protest nuclear power

1 Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Fen Bil. Ens. Çevre Bilimleri ABD, Teknikokullar 06500 Ankara, e-mail: ferihayildirim@gmail.com

2 Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Fen Bil. Ens. Çevre Bilimleri ABD, Teknikokullar 06500 Ankara, e-mail: akarakoc@gazi.edu.tr

plants. Along this line, nuclear power plants are evaluated with respect to their ecological impacts in relation with environmental ethics. “Energy efficiency, climate change, public health, ecosystems, biodiversity, future generations and public participation” are taken as basic criteria to evaluate nuclear energy. While doing this economic, political and social aspects are also taken into consideration. The case for Turkey discussed in detail and suggestions are given in the final part of the study.

Keywords: Nuclear power plants, environmental ethic, climate change, holistic approach, future generations

GİRİŞ

İnsanoğlu, doğal kaynakları sınırsızca kullanarak ve doğal değerlerin yeterince farkında olmayarak bugün yaşanan ve gelecekte de yaşanılması muhtemel çevre sorunlarına neden olmaktadır. Üstelik hızla artarak 8 milyara ulaşan dünya nüfusunun her geçen gün daha fazla pompalanan tüketim alışkanlıkları, çevre sorunlarının yanı sıra enerji ihtiyacını da arttırmaktadır. Bu nedenle günümüzde artan enerji talebinin hangi kaynaklardan karşılanacağı birçok ülkenin öncelikli gündeminde yer almaktadır.

Günümüzde enerji arzının büyük bir kısmı fosil yakıtlara dayalı teknolojilerle üretilmektedir. Ama fosil kaynakların yakın bir gelecekte (yaklaşık 150 yıl) tükeneyecek olması ve bunlardan çıkan emisyonların küresel iklim değişimine neden olması farklı enerji arayışlarını gerektirmiştir. Yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelim artarken, bu alanlarda enerjinin sürekli olmaması, depolanamaması, yeterince verimli olmaması gibi kısıtlar; “nükleer enerji”yi güçlü bir alternatif olarak gündemde tutmaktadır. Ancak nükleer güç santrallerinin kurulmasını destekleyenler ve desteklenenler olarak kamuoyu ve bilim insanları ikiye bölünmüş durumdadır. Bu enerjinin kullanımını “**gerekli**” bulanlara göre;

- Nükleer enerji kullanımı fosil yakıt kullanımını çok azaltacağından, sera gazı emisyonları da azalacaktır
- Fosil yakıtlara bağımlılık azalacaktır.
- Nükleer enerjinin verimliliği yüksektir.
- Askeri amaçlar için de kullanılabilir olup, ülkelere stratejik ve politik güç sağlar.
- Fosil yakıtlardaki fiyat değişimine göre daha ekonomiktir.

Nükleer güç santrallerine “**karşı çıkanlar**” ise bu iddialara karşılık olarak şunları savunmaktadırlar;

- Kaza durumunda nükleer santrallerden çevreye radyasyon yayılma riski çok yüksektir. Bu durum insan dâhil bütün canlı türleri için nesiller boyu sürecek ciddi bir tehdit niteliğindedir.

- Nükleer santrallerin kullandığı yakıtların kullanım süresi bittiğinde yüksek derecede radyasyon yaydıkları için “tehlikeli atık” statüsündedir. Bu nitelikteki atıkların “nihai bertarafı” için dünyanın hiçbir yerinde güvenli olan bir yer yoktur. Yani bu atıkların güvenli şekilde kaldırılabilmesi daimi bir yer mevcut değildir.
- Sanılanın aksine pahalı bir enerjidir.
- Kaynak ve teknoloji yönünden dışa bağımlılık yaratır.
- Yanlış yer seçimi durumunda olumsuz çevresel etkileri vardır.
- İşletmeye alınma süresinin uzun, işletim ömrü ise çok kısadır.
- Terörist organizasyonlar ve nükleer silahlar için bir tehdit odağı oluşturur (güvenlik sorunu).

Nükleer enerji aslında **politik** bir tercihtir ve asıl tartışma siyasi bir tartışmadır. Ama nükleer felaketlerin yarattığı büyük insani trajediler nedeniyle tartışma **ahlaki** ve **vicdani** bir yapıya da sahiptir (Caldicott, 2014: 15) Dolayısıyla, nükleer enerjinin avantaj ve dezavantajlarını insan-doğa ilişkilerini içerecek şekilde irdelemek ancak **çevre etiği** kapsamında yapıldığında objektif olabilecektir.

Çevre Etiği ve Nükleer Güç Santralleri

‘Çevre etiği’, insanlar ve doğa arasındaki ahlaki ilişkileri inceleyen; insanların çevreye karşı sorumluluğunu vurgulayan, bu sorumluluğun “kim” ve “ne için” duyulması gerektiğini sorgulayan disiplindir. Çevre etiğinin genel prensiplerini kısaca özetlersek;

- Kalkınma ile çevre koruma faaliyetlerinin bir dengeye oturtularak, uzun dönemli koruma-kullanma dengelerinin oluşturulması için temel teşkil eder,
- Doğal kaynakların “sürdürülebilir” kullanımı ile gelecek nesillerin de haklarını korumayı hedefler,
- Adalet ve eşitlik ilkelerine dayanır,
- İnsan-insan, insan-toplum, insan-doğa ilişkilerini düzenler.

Sürdürülebilirlik kavramı bizi gelecek kuşaklara karşı yükümlülük altına sokan bir etik içerik taşımaktadır. Tanımından da anlaşılacağı üzere sürdürülebilir kalkınma, bugünkü kuşakların ihtiyaçlarını karşılarken, gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılama kapasitelerinin yok edilmemesini şart koşar. O halde etik açıdan baktığımızda, davranışlarında bizden sonraki nesilleri dikkate almayan, gelecek kuşakların refahlarını azaltan ya da yok eden bir davranış, bugünkü kuşaklara fayda sağlıyor olsa bile iyi bir davranış olarak kabul edilemez (Ergün ve Çobanoğlu, 2012: 99)

Keleş vd., (2009: 73)'e göre “insanlığın çıkarlarını korumak, tüm canlıların korunmasını ön plana çıkarmak, doğanın dengesini yeniden kurmak, doğal çevrimin bozulmasını önlemek” çevre etiğinin sorumluluk konuları arasındadır. Bu tanımında, çevre etiği birbirine karşıt iki farklı uç içermektedir:

-İnsan merkezli yaklaşımlar (*antroposentrik, homosentrik*)

-İnsan merkezli olmayan yaklaşımlar (*ekosentrik, biyosentrik, holistik, patosentrik*)

Bu iki ana yaklaşım arasında, aslında insan merkezli bir yaklaşım olmasına rağmen ekolojik vurgusu da çok yüksek olan Commener'in görüşü dikkat çekicidir. Commener insanı merkeze koyar; ancak, ekolojik değerler olmadan insanın da var olamayacağını vurgular. Ekosistemlerin işleyişini model alan “insan refahı ekolojisi” denilen bu yaklaşıma göre insanların çevresini daha hoş, daha güvenli ve daha temiz hale getirmesi ana hedeftir (Commener, 1971:172). Bu yaklaşımı savunanlar; su-toprak-hava kirliliğini, **nükleer santralleri, silahları, tehlikeli atıkları**, küresel ısınmayı, kentlerin ve kıyıların betonlaşmasını, sağlıksız konutları, pestisit kullanımını eleştirir ve karşı dururlar. Buna karşın biyolojik tarımı, yenilenebilir enerji kaynaklarının ve uygun teknolojinin kullanılmasını, geri dönüşümü, toplu taşımacılığı, alternatif tıbbi ve daha genel olarak insanın gereksinimlerini yeniden değerlendirmeyi ve daha iyi bir yaşam biçimini savunurlar (Ünder, 1996:27).

Bütüncül Yaklaşımla Nükleer Santraller: Faydalar ve Riskler

Nükleer enerji sistemlerinde hammaddenin çıkarılması, hazırlanması, üretimi, atıkların bertarafı gibi tüm aşamalar için teknik standartlar oluşturulmuştur. Ancak, özellikle de bu sektördeki paydaşlar için gerekliliği herkesçe kabul edilen, vicdan ve sorumluluk duygusunu aşıl原因an, içselleştirmesini sağlayan, evrensel geçerliliği olan “**çevre etiği kodları**” henüz oluşturulmamıştır. Mevcut olan birkaç prensip ise, sadece tavsiye niteliğinde olup, çok yüzeysel kalmaktadır. Bu çalışma ile nükleer santrallerin risklerinin bazı değerler (*enerji verimliliği, iklim değişimi, insan sağlığı, ekosistemler ve biyoçeşitlilik, gelecek kuşaklar, halkın katılımı*) temel alınarak “ekolojik ve etik” bir bakış açısıyla yeniden sorgulanması amaçlanmıştır. Bu yapılırken, genel olarak santrallerin dünyadaki durumu ortaya konulmuş, ilaveten Türkiye'nin kendine has coğrafik, jeolojik, ekolojik sosyo-ekonomik, politik nitelikleri nükleer santrallerle ilişkilendirilerek değerlendirilecektir.

Nükleer güç santrallerinin, çevre etiği ve ekolojik açıdan irdelenmesinde; yukarıda bahsi geçen iki temel zıt yaklaşım (*antroposentrik ve ekosentrik*) arasında adeta bir köprü gibi olan Commener'in ılımlı yaklaşımı (ekosistem işleyişini temel alarak doğal varlıkların akılcı kullanımını öneren)

temel alınmıştır. Bunların yanı sıra 18.yy'da Bentham tarafından temelleri atılan “ *faydacılık/yararcılık*” ilkesi açısından da nükleer enerjinin tartışılması gerekmektedir. Bu yaklaşıma göre ‘yarar’ yaşam ilkesi yapılmalıdır; yararlı olan iyidir, insanın ve toplumun yararı ön planda tutulmalıdır. Temel ilke “olabildiğince çok insanın olabildiğince mutlu olması”dır (Sweet, 2008).

Nükleer enerjiye çevre etiği yaklaşımıyla baktığımızda şu soru çok belirginleşmektedir: “**Nükleer enerjinin getirisi, yüksek maliyetine ve taşıdığı öne sürülen yüksek riske değer mi?**” Bu soru çevre etiği kapsamında cevaplandırılırken, hangi alanların tartışmaya esas teşkil etmesi gerektiğine karar verebilmek için, nükleer santrallerin yapım ve işletmesini içeren çeşitli safhalardaki ekonomik, politik, sosyolojik, ekolojik ve etik etkileşimler tartışma kapsamına alınmıştır. Buna göre önce; uranyum madenciliği, uranyum zenginleştirme, reaktörün işletilmesi, atıkların bertarafı, santralin sökülmesi gibi aşamalarda “nükleer güç santrallerinin riskli yönleri” incelenmiş, bunların yanısıra “maliyet” ve “güvenlik” konusu da yeniden sorgulanarak;

- Enerji verimliliği
- İklim değişimi
- İnsan sağlığı
- Ekosistemler ve biyoçeşitlilik
- Gelecek kuşaklar
- Halkın katılımı

konuları üzerinde etik ve ekolojik değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmeler, Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan *Extern-E Raporu*’nda (1995) belirtildiği gibi “daha akılcı enerji politikalarının üretilmesi için” araştırılması gerekli olan aşağıdaki maddelerle de uyum içindedir:

- Kullanılmış nükleer atıkların bertarafı ve geri kazanımına ilişkin risk analizi
- Karbondioksit emisyonlarının karşılaştırılması
- Radyolojik risk değerlendirmesi ve diğer ekonomik öngörülerini içerecek şekilde nükleer enerji risk faktörlerinin hesaplanması

Bütün Aşamalarıyla Nükleer Güç Santralleri

Bütüncül bir bakış açısıyla olaya yaklaşabilmek için; bu santrallerin tüm aşamalarıyla dikkate alınması ve risklerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle “uranyum aramaları, kullanılmış yakıtın depolanması, atık olarak işlem görmesi veya kullanılmış yakıtın yeniden işlenerek tekrar yakıt olarak kullanılması ve yeniden işlenmesi sonucu ortaya çıkan atıkların işle-

me tabi tutularak gömülmesi, reaktörün ömrünü tamamlaması ve sökülmesi aşamalarındaki risk faktörleri ve muhtemel çevresel (ekolojik) etkilerinin aşağıdaki başlıklar altında yeniden tartışılmasına ihtiyaç vardır.

Uranyum madenciliği: Uranyum ihtiva eden kayalar çıkarılarak parçalanır ve çeşitli fiziksel-kimyasal işlemlerden geçirilerek içinde uranyum elementi bulunan bir çözelti elde edilir, daha sonra da bu çözelti uranatlar halinde çöktürülür. Bu işlemler sırasında iş makinelerinden çıkan az miktarda *egzoz gazı çıkışı* ve buna bağlı olarak “sera etkisi” mevcuttur. İlâveten çok az miktarda *radyoaktivite yayılımı* söz konusu olmaktadır.

Uranyum zenginleştirme: Uranyum cevheri çıkarıldıktan sonra santralde kullanılabilmesi için “zenginleştirme” işlemine tabi tutulmaktadır. Ancak buradaki risk, zenginleştirme sırasında “*nükleer silah*” yapımının mümkün olabilmesidir. Bu ise, bazı ülkelerin nükleer silahlanmaya özenmesine ve böylece nükleer silahların yaygınlaştırılmasına yol açabilmektedir (proliferasyon). Nükleer silahların kullanılması durumunda, sadece o bölgede değil çok daha geniş bir coğrafyaya yayılan ve çok uzun yıllar boyunca varlığını sürdüren *radyoaktif parçacıklar* oluşmaktadır.

Reaktörün işletilmesi: Dünyadaki tüm nükleer santraller genellikle fizyona dayalı olarak çalışır. Bu reaksiyon sonucu oluşan enerji daha sonra ısıya dönüştürülür. Bu ısı ile sistemdeki su kaynatılır ve buhar elde edilir. Elde edilen buhar yüksek basınç altında türbine gönderilir. Türbin dönme işlemini yaparken kendisine bağlı olan elektrik jeneratörünü de döndürürken enerji elde edilir. Tüm bu işlemler çok fazla mekanik parçası olan (50.000 civarında) ve bunların herbirinde fonksiyon bozulması (arıza) ihtimali olan bir sistemde gerçekleşmektedir. Bu ise radyasyon sızıntısını arttırıcı bir risk faktörüdür (Kurokawa vd., 2011: 47). Örneğin soğutma sistemlerinin arızalanması ve bunun sonucunda fazla ısınma (çekirdek erimesi) nükleer santrallerde radyasyon yayılımına neden olabilecek en ciddi tehditlerden biridir.

Nükleer güç santralleri ile ilgili çeşitli tartışmalarda “kaza riski”, yüksek teknoloji ve emniyet tedbirleri nedeniyle düşük bulunmaktadır. Fakat bir kaza durumunda yaratacağı etkinin ise çok büyük olacağı belirtilmektedir (Erdöşemeci, 2014: 40). Nükleer santral kazaları sonuçlarına göre bir skalaya tabi tutulduğunda 1’den (en hafif etkili) 7’ye (en ağır etkili “majör” kaza) kadar derecelendirilmektedir (IAEA and OECD/NEA, 2008). Ancak; “risk düşük” denildiği halde 60 yıllık kısa nükleer santral tarihinde bugüne kadar dünyada 99 nükleer santral kazası gerçekleşmiş olup, bunlardan 2 tanesi 7. seviyede “majör kaza”, 2 tanesi 6. seviyede “ciddi kaza”, 1 tanesi 5. seviyede “offside riskler” (tesis dışı riskleri olan kaza) niteliğindedir (Kurokawa et al, 2011: 13). 2011’de Japonya’daki Fukuşima, 1986’da

Ukrayna'da Çernobil, 1979'da Three Mile Island (Pensilvanya) bilinen en büyük ölçekli “çekirdek erimesi” kazalarıdır. 1952-2011 yılları arasında, 4 nükleer santralde büyük ölçekli çekirdek erimesi, 10 reaktörde ise daha küçük ölçekli erime olmuştur. Sovyet ordusuna ait 8 denizaltıda da (1961-1985) yine çekirdek erimesi ve radyasyon sızıntısı meydana gelmiştir. Japon hükümet işletmede olan 54 reaktörden 51 tanesini Fukuşima kazasından sonra kapatmıştır (ancak bu reaktörler yakında açılacağı varsayımıyla halen “işletmede” olarak listelenmektedir ve IAEA listelerinde de böyle görünmektedir). Benzer şekilde Almanya Fukuşima kazasından sonra 18 reaktöründen 8'ini hemen kapatmış ve geride kalanları da 2022'ye kadar kapatacağını ilan etmiştir. İtalya, ülkedeki 4 nükleer reaktörünü 1986'daki Çernobil kazasından sonra kapatırken, Avusturya yeni inşa edilmiş bir santralini hiç çalıştırmadan kapatmıştır.

Atıkların bertarafı: Radyoaktif atıklar sahip oldukları radyoaktiviteye göre düşük, orta ve yüksek seviyeli atıklar olarak sınıflandırılırlar (IAEA, 1995). Nükleer güç reaktörlerinde oluşan atıklar ‘yüksek seviyeli atıklar’ olup, tüm radyoaktif atıkların hacimce % 3'ünü, radyoaktivite yönünden ise % 95'ini oluştururlar; buna ilaveten yarılanma ömürleri de son derece uzundur (örneğin Pu 239'un yarılanma ömrü 24.065 yıldır). Nükleer atık yönetimi iki aşamada gerçekleştirilebilir;

- Yeniden işleyerek hacminin ve radyoaktivitesinin azaltılıp, daha sonra depolanması: Yeniden işleme oldukça pahalı bir teknoloji olup, bunun yanı sıra bir de güvenlik tehdidi oluşturmaktadır. Örneğin 1GW'lık bir reaktör yılda 240 kg plutonyum üretmekte olup, bu miktar 20 nükleer silah için yeterlidir.
- Nihai depolama: Nükleer güç santrali olan ülkelerde, üretim sonrası çıkan radyoaktif atıkların nihai depolanması için ulusal ve uluslararası bazı politikaların mevcut olması gerekmektedir.

Nükleer atıkların bertarafında en önemli konu, dünya yüzünde şu anda işletme aşamasında “yüksek düzeyli atık” kabul eden bir *nihai depolama tesisi* olmamasıdır; çünkü en az 250.000 yıl riskten uzak bölge olması zorunluluğu vardır (Altın ve Kaptan, 2006). Dünya yüzünde işletmeye alınmaya en yakın “yüksek düzeyli atık” kabul edecek nihai atık tesisi, ABD'nin Nevada eyaletindeki Yucca Dağı'ndaki tesistir. Ancak 2009 yılında bu bölgedeki depolama işlemi durdurularak alternatif çözümler için bir komisyon oluşturulmuş ve bu soruna geçici bir çözüm olarak nükleer güç santrali sözleşmelerine, radyoaktif atıkların santral bünyesinde 20 yıl depolanması şartı getirilmiştir. Günümüzde yüksek seviyeli radyoaktif atıklar; Carlsbad-New Mexico'da, düşük seviyeli radyoaktif atıklar ise; Barnwell-South Carolina, Richland-Washington, Clive-Utah, Oak Ridge-Tennessee, bölgelerinde depolanmaktadır (World Nuclear Association, 2014).

Bu yaşananlar nükleer atıkların coğrafi olarak nereye gömüleceği konusunda emniyetli yer bulmanın ve bunları sızdırmayacak şekilde izole ederek gömmenin dünya ölçeğinde hala çözümlenememiş çok önemli bir problem olduğunu göstermektedir. Bu nedenle risk gelecek nesillere aktarılmaktadır.

Nükleer atıklar için yer bulmanın son derece zor olduğu bir dünyada ortaya çıkan bir başka sorun ise “*tehlikeli atıkların sınır dışı ihraç edilmesi*”dir. Gelişmiş ülkeler radyoaktif atıklarını, 3.Dünya ülkelerine göndermektedirler. Bu bölgelere gönderilen birçok atığın akibeti meçhul olup, hem o ülke için hem de dolaylı yoldan (ekosistemler bir bütündür) diğer ülkeler için tehlike saçmaya devam etmektedirler.

Santralin sökülmesi: Nükleer güç santralleri genellikle 30-40 yıllık bir işletme için tasarlanırlar. Bu ömrün uygun yönetim programları ve yeni teknolojik gelişmelerle en fazla 60 yıla kadar uzatılması mümkündür. Ömrünü tamamlayan nükleer santrallerin sökülme maliyeti çok yüksek bedellere ulaşabilmekte ve radyasyon sızıntı riski ortaya çıkmaktadır. Santralin ekonomik ömrü bittiğinde, parçaların sökülmesi ve bertarafının masrafı, toplam maliyetin %10-15’i kadar olmaktadır (örneğin Almanya’da 1200 MWe gücündeki standart bir santralin sökülmesi ve yeşil alana dönüştürülmesi 400 milyon Euro civarında olup bu ilk yatırım maliyetinin yaklaşık % 20’si kadardır. Fransa’da 900 MWe gücündeki bir nükleer santralin sökülme maliyeti ilk yatırım maliyetinin %15’idir) (World Nuclear Association, 2014). Burada vurgulanması gereken nokta; bu masrafın önce işletmeciye, işletmeci tarafından da dolaylı olarak halka yansıtılmasıdır.

Maliyet: Nükleer enerji sistemlerinin maliyeti şimdiye kadar politikacılar ve araştırmacılar tarafından hep olduğundan az gösterilmiş ve “*toplum ve çevre üzerindeki etkilerin maliyeti*” ya hiç hesaba katılmamış ya da göz ardı edilmiştir. Çok uzun bir inşaat süresi olan nükleer santrallerin tüm ömrü boyunca harcama giderleri %60 üretim, %20 yakıt ve %20 bakım onarım şeklindedir. Bir fabrikanın ömrü boyunca ne kadar elektrik ürettiğinin maliyeti içinde; ilk yatırım, yakıt, bakım onarım, atık bertarafı, ömrü tamamlanınca devreden çıkarma gibi hususlar ön plana çıkmaktadır. Ancak aşağıdaki maliyetler adeta gizli kalmakta ve hesaplara katılmamaktadır;

- Diğer enerji sistemleri ile karşılaştırılması ve AR-GE çalışmalarını içeren maliyetler,
- Nükleer atıklar ve devreden çıkarma ile ilgili uzun dönemde ortaya çıkacak sorunların maliyeti,
- Güç santralının yapılacağı arazinin değer kaybı, turizm gelirlerinin kaybı,

- Nükleer kazalardan sonra ortaya çıkan radyasyonun insan, toplum ve doğal çevre üzerindeki etkilerinin maliyeti (Örneğin radyasyona bağlı hastalıkların tedavi giderleri, işgücü kaybı, üretimde düşüş, tarımsal alanların ve ekosistemlerin tahribi, içme suyu kaynaklarının kirlenmesi gibi harcamalar vardır.
- Bunlara ilaveten; çok yüksek ilk yatırım maliyeti, uzun inşaat süresi (10-12 yıl), santral ömrünün çok kısa olması (50-60 yıl) gibi olumsuz özelliklerin mevcudiyeti de unutulmamalıdır.

Maliyetin büyüklüğü ve kuşaklar boyunca radyasyona maruz kalma ihtimali düşünüldüğünde, bu kadar kısa ömrü olan bir enerji santralinin verimliliğinin ve güvenilirliğinin yeniden sorgulanması gerekmektedir (Extern-E, 1995).

Savaşta Hedef Olarak Nükleer Santraller ve Terör: Ülkeler birbirleriyle savaş girerlerse, diğer ülkeyi uzaktan vurmak için (eğer varsa) nükleer güç santrallerini hedef seçebilirler. Ayrıca, nükleer güç santralleri, eğer güvenlik açığı oluşursa, ulusal ve uluslararası teröre ve sabotaja açık bir hedef haline de gelebilir.

Nükleer Güç Santrallerinin Çevre Etiği ve Ekolojik Yönden Değerlendirilmesi

Bir yanda etkileri birebir hissedilmeye başlanan küresel ısınma problemi ve giderek artan enerji ihtiyacı, diğer yanda ise nükleer güç santrallerinin taşıdığı büyük riskler (her ne kadar az olduğu iddia edilse de) bir ikilem yaratmakta olup, çevre etiği açısından “hangi değerlerin” bizim için daha önemli olduğunun tartışılmasını ve karara bağlanmasını gerektirmektedir. Buradan hareketle, Tablo 1, 2, 3, 4, 5 ve 6 oluşturulmuş ve etik açıdan temel olarak (ahlaki evren) **iklim değişikliği, elde edilen enerji miktarı, ekonomik verimlilik, ekosistem ve biyoçeşitlilik, atıklar, güvenlik, halk sağlığı, gelecek kuşakların hakları, halkın katılımı** gibi değerler ele alınarak, bunların ekolojik ve çevre etiği açısından nasıl etkilenebileceği (politik, ekonomik ve sosyolojik boyutlarına da vurgu yapılarak) değerlendirilmiştir.

Tablo 1: Nükleer güç santrallerinin “iklim değişimi” temel alınarak çevre etiği ve ekolojik açıdan değerlendirilmesi

Ahlaki Evren	İhtiyaç Analizi	Ekolojik Açıdan Değerlendirme	Çevre Etiği Açısından Değerlendirme
İklim Değişimi	Artan enerji ihtiyacı ve düşük sera gazı emisyonuna sahip enerji arayışı	<p>-iklim değişimini bahane ederek (fossil kökenli enerjiye göre nükleer enerjinin sera gazı emisyonu daha düşüktür savı ile) nükleer santral sayısını arttırmak ekosistemler için büyük bir risk taşır.</p> <p>-Çünkü fossil kökenli enerjinin yalnızca %10'unun nükleer enerjiden sağlanması planlansa bile, yaklaşık 1000 tane yeni nükleer santralin kurulması gerekir.</p> <p>-Üstelik nükleer santral sayısı artsa bile iklim değişimine neden olan diğer önemli bileşenler (egzoz gazları, orman ve otlak yangınları) azaltılmadıkça küresel ısınma sorunu çözülmeyecektir.</p>	<p>İklimde olabilecek kalıcı değişimler insanların, kültürlerin, canlı türlerinin ve ekosistemlerin devamlılığı (sürdürülebilirliği) bakımından son derece önemlidir.</p> <p>Nükleer enerji sistemlerinde sera gazı emisyonları çok az olduğundan, antroposentrik, ekosentrik ve faydacılık yaklaşımları açısından bakıldığında tercih edilebilir.</p> <p>Ancak nükleer enerjinin dünyanın gereksinim duyduğu miktarı karşılaması çok daha fazla sayıda reaktör ve dolayısıyla bu sistemin çalışabilmesi için yine karbon kaynaklı enerjiden destek alınması anlamına gelir.</p> <p>Bu konu iklim değişimine neden olan diğer faktörlerle birlikte (bütüncül) bir yaklaşım sergilenerek değerlendirilmek durumundadır.</p>

Tablo 2: Nükleer güç santrallerinin “elde edilen enerji miktarı” ve “ekonomik verimlilik” temel alınarak çevre etiği ve ekolojik açıdan değerlendirilmesi

Ahlaki Evren	İhtiyaç Analizi	Ekolojik Açıdan Değerlendirme	Çevre Etiği Açısından Değerlendirme
Elde Edilen Enerji Miktarı	Verimliliği yüksek ve sürekliliği olan, depolanabilir enerji ihtiyacı	Enerji verimliliği yüksek ancak, risk faktörleri nedeniyle tercih edilebilir değil.	Verimliliği yüksek ve sürekliliği olan bir enerji türü olarak tercih edilebilir. Ancak değerlendirme diğer faktörlerle birlikte (bütüncül) yapılmalıdır
Ekonomik Verimlilik	Maliyeti düşük, dışa bağımlılığı az enerji ihtiyacı	Ekoloji-ekonomi çatışması söz konusu olduğunda ekolojik değerlerin ikincil plana atılmasına ve zarar görmesine neden olur.	-İlk kurulum maliyeti ve söküm maliyeti, atık bertarafı maliyeti yüksek -Hammadde kaynağı yönünden dışa bağımlılık söz konusu -Bu nedenle bütçede diğer önemli kalemlere (sağlık, eğitim, barınma) ayrılan payı azaltır. -Faydacılık yaklaşımı gereğince “maksimum sayıda insan için maksimum faydanın sağlanmış olup olmadığı” sorgulanmalıdır.

Tablo 3: Nükleer güç santrallerinin “ekosistem ve biyoçeşitlilik” temel alınarak çevre etiği ve ekolojik açıdan değerlendirilmesi

Ahlaki Evren	İhtiyaç Analizi	Ekolojik Açıdan Değerlendirme	Çevre Etiği Açısından Değerlendirme
Ekosistem ve Biyo-çeşitlilik	<p>-Canlı türlerinin ve ekosistemlerin korunmasının gerekliliği</p> <p>-İnsan başta olmak üzere tüm canlı türlerinin genlerinin doğal diziliminin korunması gerekliliği</p>	<p>-Ekosistem hizmetleri sekteye uğrayabilir (orman, su kaynakları, gıda kaynakları, hayvancılık vb)</p> <p>Kaza durumunda;</p> <p>-Radyoaktif partiküller hava, rüzgar, su ile dağılarak (dispersiyon) farklı bölgelere ve hatta kıtalara taşınabilir</p> <p>-Atıklar ya da muhtemel kazalar nedeniyle yaşam ortamlarında (toprak, su, hava) ve besin zincirinde radyoaktivite birikebilir</p> <p>-Atıklar ya da kazalardan kaynaklanan radyasyon nedeniyle insan dahil tüm canlı türleri kuşaklar boyunca kalıcı genetik deformasyona uğrayabilir</p>	<p>-Ekosentrik açıdan tüm canlıların yaşama hakkı vardır.</p> <p>-Antroposentrik açıdan insan varlığını sürdürebilmek ve yaşam kalitesini koruyabilmek için diğer canlılara ve sağlıklı ekosistemlere muhtaçtır (Commoner’e göre herşey birbiri ile bağlantılıdır)</p> <p>-Faydacılık yaklaşımı açısından ise “ekosistem hizmetlerinin sekteye uğrayabileceği faaliyetlerden kaçınılmalıdır).</p> <p>Canlı türlerinin (hem de birkaç kuşak boyunca) genetik bozulum tehdit altında olması, gelecek kuşakları da etkilediğinden, hem antroposentrik hem ekosentrik yaklaşımla bakıldığında nükleer güç sistemlerinin varlığı insanlar ve ekosistemler için potansiyel bir tehditir.</p>

Tablo 4: Nükleer güç santrallerinin “atıklar” temel alınarak çevre etiği ve ekolojik açıdan değerlendirilmesi

Ahlaki Evren	İhtiyaç Analizi	Ekolojik Açından Değerlendirme	Çevre Etiği Açısından Değerlendirme
Atıklar	<p>-Çevreye en az zarar verecek nitelikte atık oluşturan teknolojiye duyulan ihtiyaç</p> <p>-Yüksek radyoaktiviteye sahip atıkların güvenli (yüzbinlerce yıl süresince sızdırmaz) şekilde bertarafının gerekliliği</p>	<p>-Atıklardaki radyasyon son derece yüksek ve uzun yıllar boyunca (yüzbinlerce yıl) radyoaktivite devam etmekte.</p> <p>-Yüksek radyoaktif nitelikteki atıkların izolasyonu son derece pahalı olduğundan ekosistemler için güvenlik açığı oluşabilir.</p> <p>-Ekosistemler ve canlı türleri için güvenli olan (yüzbinlerce yıl süresince sızdırmaz) yer bulmak) yok denecek kadar az olduğundan güvenlik açığı var.</p> <p>-Ayrıca depremler ve tektonik hareketlerle şimdi güvenli sayılan yerin gelecekte riskli hale gelmesi mümkün.</p>	<p>-Radyoaktivitesi son derece yüksek olan ve tektonik hareketlerle yüzyıllar sonra yerüstüne çıkma ihtimali olan nükleer atıklar için hala “son depolama alanı bulma konusunda tüm dünyada sıkıntı yaşanması” durumu antroposentrik ve ekosentrik açıdan bakıldığında büyük bir risktir.</p> <p>-Doğal afetler yada insan hatasından kaynaklanan nedenlerle, atıklardaki radyasyonun çevreye sızması tehdidi mevcuttur.</p> <p>-Şimdiki ve gelecek nesillerin genetiğinin korunması açısından; radyoaktivitesi çok yüksek, yarılanma ömrü ise son derece uzun olan atık üreten bir teknoloji olumlu olmayıp sorgulanmalıdır.</p>

Tablo 5: Nükleer güç santrallerinin “güvenlik” ve “halk sağlığı” temel alınarak çevre etiği ve ekolojik açıdan değerlendirilmesi

Ahlaki Evren	İhtiyaç Analizi	Ekolojik Açıdan Değerlendirme	Çevre Etiği Açısından Değerlendirme
Güvenlik	<p>-Her aşamada (kurulum-işletme-atık bertarafı) güvenli enerji sistemleri teknolojisine duyulan ihtiyaç</p> <p>-Ülkeleri terör, sabotaj vb için odak haline getirmeyen, nükleer silahlanmaya kapı açmayan enerji sistemlerine olan ihtiyaç</p> <p>-Doğal afetlere dayanıklı sistem ihtiyacı</p>	<p>-Çok güvenli olduğu belirtilen yeni nesil nükleer santrallerde bile “insani hatalar” devreye girebilmekte</p> <p>-Büyük doğal afetler en güvenli nükleer santralleri bile tehdit etmekte</p>	<p>-Radyoaktivitesi bu kadar yüksek, üstelik nükleer silah yapımına müsait olan bir teknolojiye güvenlik en üst düzeyde sağlanmak zorundadır.</p> <p>-Halen işletmede olan nükleer santraller göz önüne alındığında, doğal afetlerden kaynaklanan kazaların gerçekleşebileceği görülmektedir.</p> <p>-Buna ilaveten, savaşlarda odak olma, nükleer silah üretimi gibi riskler de işin içine girdiğinde güvenliliği çok azalan bir teknolojidir.</p>
Halk Sağlığı	<p>-Ekonomik ve kültürel gelişmişliğin en önemli göstergelerinden biri olarak halk sağlığı</p> <p>-Bir toplum verimliliğinin ve üretim gücünün ifadesi olarak bireylerin sağlığı</p>	<p>-Yeryüzündeki canlı türlerinden biri olan ve ekosistem bütünlüğünün bir parçası olan insanın doğayla uyumlu ve sağlıklı yaşaması önemlidir</p> <p>-Yeryüzündeki genetik mirasın önemli bir parçasını taşıyan insan neslinin genlerinin radyoaktiviteden etkilenip zarar görmemesi gerekir</p>	<p>-Ekosistemlerin bir parçası olarak insan genlerinin gelecek nesillere sağlıklı olarak aktarılması bugünkü nesillerin yükümlülüğüdür.</p> <p>-Kazalar ya da diğer sebeplerle (terör, savaş, doğal afetler, güvenlik açığı, atıklar için yanlış yer seçimi gibi) radyasyon sızıntısı olması her boyutuyla insanların bugününe ve yarınlarına zarar verici nitelikler taşımaktadır.</p> <p>-Direkt ölümlerin yanı sıra, hastalıklar, iş verimliliğinin kaybı, toprak-su-hava kalitesinin bozulması, besin zincirinde radyasyon riski ve en önemlisi gelecek kuşakların genetik sağlığı açısından antroposentrik açıdan olumsuzdur.</p> <p>-Ekosentrik açıdan ise büyük bir nükleer kazanın yeryüzündeki canlı türlerinden biri olan insan genlerinde radyasyon nedeniyle bozulma yaratabileceği ihtimali nedeniyle olumsuzdur.</p>

Tablo 6: Nükleer güç santrallerinin “gelecek kuşaklar” ve “halkın katılımı” temel alınarak çevre etiği ve ekolojik açıdan değerlendirilmesi

Ahlaki Evren	İhtiyaç Analizi	Ekolojik Açıdan Değerlendirme	Çevre Etiği Açısından Değerlendirme
Gelecek Kuşaklar	-Günümüz insanların sahip olduğu doğal kaynaklara (kirlenmemiş ve bozulmamış haliyle) gelecek kuşaklarında sahip olma hakkı	-İnsan ve diğer canlı türlerinin gelecek nesillerinde genetik değişim ve bozulma riski (genetik deformasyonlar) -Gelecek kuşaklarda kanser riskinin artması -Alıcı ortamlarda radyoaktivite artışı nedeniyle (besin ağında biyoakümülyasyon ve biyomagnifikasyon); gelecekte ekosistemlerdeki tür kompozisyonlarının değişimi ve olumsuz etkilenmesi	-Bugün verdiğimiz kararlar doğmamış nesilleri de etkileyecekse çok daha detaylı ve hassas düşünülmesi gerekmektedir. -Hem canlı türlerinin hakları adına (ekosentrik yaklaşım), hem de insan türünün gelecek kuşakları adına (antroposentrik yaklaşım) genetik değişimlere ve ekosistem kirliliklerine neden olma potansiyelini taşıyan bir enerji türü için onay verme hakkımız yoktur. -Hammadde olarak düşünüldüğünde de sınırlı miktardaki uranyum kaynaklarının tüketilmesi de gelecek kuşakların haklarını kullanmaktır
Halkın Katılımı	-Demokratik karar verme ve yürütme süreçlerinin gerçekleşebilmesi için, halkın (özellikle de yerel halkın) enerji sistemleri hakkında doğru bilgilendirilmesi ve karar süreçlerine katılmalarının sağlanması (iyi yönetim uygulamaları)	-Özellikle yerli/yerel halkın kendi bölgeleri üzerinde ya da yakınında kurulan santraller öncelikle yapım ve işletim sırasında oluşan tahribat nedeniyle hem yaşanan alanın tahrip olmasına ve kirlenmesine, hem de geleneksel (ekolojik) yaşam tarzının bozulmasına neden olur. -Bir kaza durumunda ekolojik yaşam alanları radyasyon riski nedeniyle bozulduğunda; halkın geleneksel yaşam biçimleri de (ekonomik-sosyolojik-ekolojik açıdan) değişime ve bozulma tehdidi altındadır.	-Halkın kendi geleceği ve gelecek kuşakların hakları bakımından; yaşantılarında olabilecek değişiklikler konusunda doğru bilgilendirilmeleri esastır. -Nükleer santral kurulumu, işletilmesi ve atık bertarafının her aşamasında halkın onaylarının alınması zorunludur. -Bu konuda siyasi ve ekonomik baskılarla, “ülke güvenliği” gerekçe gösterilerek gerçeklerin tümüyle ya da kısmen gizlenmesi demokratik hakların ihlali olup, etik olarak doğru değildir. -Ayrıca, bölge dışından çalışmaya gelen işgücünün, yerel halk ile etkileşimi, kültürel yapıyı değiştirme potansiyeline sahiptir.

Nükleer güç santrallerinin özellikle de **yeni gelişmekte olan ülkelerde** kurulmasına ve işletilmesine karar verilirken, yapılan fayda-maliyet analizlerinin bilimsel kanıtlara dayanması, bu teknolojinin potansiyel etkilerinin (ekolojik ve çevre etiği yönünden) tahlillerinin doğru yapılabilmesi son derece önemlidir. Çünkü, **daha kırılğan ekonomik yapılara** sahip olan bu ülkelerin bir nükleer kaza durumunda kendilerini toparlayabilmeleri çok daha zordur.

Nükleer güç santrallerini savunanların, ön plana çıkardıkları en önemli avantaj; *küresel iklim değişimine* olan olumlu katkıları ve enerji verimlilikleri olup, ayrıca bu santrallerin gitgide teknolojik olarak daha mükemmelleştirildiğini, kaza riskinin yok denecek kadar az olduğunu savunmaktadırlar (Gamson and Modigliani, 1989: 32) (Yıldırım, 2007: 37). İklim değişimin canlı türleri ve ekosistemler üzerindeki ağır baskısı düşünüldüğünde bu özellikler olumlu gibi görünmektedir. Pacala and Socolow (2004: 971)'un çalışmasına göre sera gazı salımını azaltmak için nükleer enerji seçenek olabilir ve 2050'ye kadar küresel karbondioksit salınımını sabit tutmak için (azaltmak için değil) 700 GW'lık enerji üretecek sayıda nükleer güç santraline ihtiyaç var. Ancak, Caldicott (2014: 33)'a göre dünya ölçeğinde 2050 yılı itibarıyla, fosil kökenli enerjinin yalnızca % 10'unun nükleer enerjiden sağlanması planlansa bile, yaklaşık 1000 tane yeni nükleer santralin kurulması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu ise önümüzdeki 36 yıl boyunca her yıl 28 yeni nükleer santralin işleme açılması anlamına gelmektedir. Eğer karbondioksit salımını sabit tutmayı değil de nükleer enerji yoluyla yarıya düşürme hedeflenirse, reaktör sayısının 1400'e çıkmasına ihtiyaç vardır. Bu kadar çok yeni nükleer santral ise binlerce ton yeni atığın yanı sıra, yine binlerce ton plütonyum (nükleer silah hammaddesi olarak) üretecektir.

Nükleer güç santrallerinde kullanılan *yakıtın zenginleştirilmesi* aşamasında kullanılan elektrik enerjisinin %83'ü nükleer olmayan enerji yoluyla karşılanmaktadır. Uranyum madeninin çıkartılması ve taşınması için gereken enerjiler de hesaba katıldığında bu oran daha da yükselmektedir. Yani, nükleer güç santrallerinin kurulumu ve işletimi sırasında karbon ve diğer enerji kaynakları da bir miktar kullanılmak zorundadır. Bunlara ilaveten, küresel iklim değişimine neden olan diğer faktörler (özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki egzoz gazları, orman ve otlak yangınları vb) engellenmedikçe nükleer santral sayısının artması bu soruna çözüm olmayacak, tam tersi daha ciddi sorunlara davetiye çıkaracaktır (bknz Bölüm 3.1).

Nükleer santral tartışmalarında bir başka eksiklik de (radyoaktif atıkların bertarafına ilişkin kararlar alınırken, risk analizi ve modellemeler yapılırken birçok fiziksel faktör dikkate alınmasına rağmen) “sosyal” boyutun yeterince dikkate alınmamasıdır; şöyle ki orada yaşayan halkın kültürel değerleri ve değişebilecek tutumları bu modellemelerde (sosyal belirsizlik) ya hiç hesaba katılmamakta, ya da katılsa bile subjektif

değerlendirme yapılmaktadır. Üstelik, Avrupa Birliği'ni sıkıntıya sokan, bugünkü sorunların en önemli kaynağı olarak gösterilen 'bölgesel eşitsizlikler' burada da devreye girmekte, nükleer güç santrallerinde radyoaktif atıklar eğer doğru yöntemlerle ve doğru yerlere depolanmazsa (sızıntı olursa) bulunduğu bölge halkı açısından eşitsizlik yaratmaktadır (Kurokawa et al., 2011: 56).

Türkiye Özelinde Nükleer Güç Santrallerinin Riskleri

Nükleer güç santrallerinin Türkiye özelindeki riskleri aşağıda irdelenmiş olup; bu unsurların Tablo 1, 2, 3, 4, 5 ve 6'da verilmiş olan etik ve ekolojik değerlerle birlikte düşünülmesi, nükleer santral kuruluşunu kararlarının daha objektif değerlendirmesinde katkı sağlayabilir.

Türkiye İçin Pahalı ve Dışa Bağımlılığı Artırıcı Bir Enerji: Türkiye yenilenebilir ve güvenli enerji kaynakları konusunda (örneğin güneş, rüzgar vb) şanslı sayılabilecek bir ülkedir. Nükleer enerji (hammadde ve güvenlik unsurları da işin içine katıldığında) pahalı bir enerji olup, ona ayrılacak finansal kaynaktan çok daha azı ile ülkedeki temiz enerji kaynaklarını devreye sokmak, yeni teknoloji ve hammadde arayışlarına yönelmek (AR-GE araştırmalarının teşviki) ve en önemlisi elektrik sistemimizdeki sorunların giderilmesi (örneğin elektrik dağıtım sistemlerinin yenilenmesi, kaçakların önlenmesi, sanayi-inşaat-ulaşım-aydınlatma gibi sektörlerde elektrik sistemlerinin iyileştirilmesi ve yenilenmesi) daha güvenli ve daha ucuz olacaktır. Çok kısa sayılabilecek bir süre (40-50 yıl) kullanılıp, ardında yüz yıllarca yıl doğaya ve insanlara radyasyon yayan atıklar bırakan (Extern-E, 1995) üstelik hammadde ve güvenlik harcamaları çok yüksek meblağ tutan bir teknolojinin ülkemiz için uygunluğu düşündürücüdür.

Ucuz ve güvenli enerji arayışı konusundaki çalışmaların dünyada da son yıllarda arttığını, birçok gelişmiş ülkenin ellerindeki enerji kaynaklarının verimli kullanma konusunda strateji geliştirdiğini hatırlamakta fayda vardır (Word Nuclear Industry Status Report, 2017: fig 17, 21, 41, 42, 43, 44, 44, 46). Avrupa Birliği (AB) enerji verimliliği artışını sadece bir enerji ikamesi olarak değil, aynı zamanda bir istihdam politikası olarak da görmektedir. Örneğin 1990-2004 yılları arasında enerji verimliliği konusunda yapılan çalışmaların sonucunda "sanayi verimliliği" İngiltere'de %17, Almanya'da ise % 23 oranında arttırılmıştır (TMMBO Raporu, 2008)

Özellikle hammadde ve güvenlik konusu başta olmak üzere bu santraller bizi dışarıya bağımlı kılacaktır. Örneğin Akkuyu nükleer güç santralının yüklenicisi olan Rusya ile yapılan anlaşmanın detayları dikkat çekicidir: öncelikle "Türkiye inşa alanını ve gerekli izinleri bedelsiz temin edecek, fakat santralin nasıl yapılacağına ve işletileceğine dair, tasarım ve radyoaktif atıkların imhası da dâhil olmak üzere hemen hiçbir yetkiye sahip

olmayacaktır.” Kullanılacak reaktör tipi ise daha önce hiç denenmemiş bir tasarımdır. Dolayısıyla Akkuyu nükleer santrali, egemen bir devletin sınırları içinde olup da bir başka devlete ait olan ve o devlet tarafından işletilen ilk ve tek nükleer santral olacaktır (Caldicott, 2014: 22).

Deprem Riski Yüksek: Ülkemizde kurulması planlanan nükleer santraller için yer seçimi yapılırken, deprem riski çok düşük alanlar tercih edilmiştir. Ancak burada dikkatten kaçan nokta bir ülkede meydana gelen büyük bir deprem sadece, meydana geldiği şehri değil tüm ülkenin ekonomisini, sosyolojisini ve hatta politikasını etkiler. Türkiye bir deprem ülkesidir ve büyük depremler sırada beklemektedir. Bunlardan birisi (nükleer santralin olduğu şehirde olmasa bile) gerçekleştiğinde (örneğin İstanbul’da), ülkenin genelinde ciddi bir ekonomik ve sosyal kaos ortamı oluşacaktır. Ekonominin sıkıntıya gireceği bu karmaşa durumlarında, mevcut nükleer santrallerin işletilmesi ve güvenliğinin sağlanması konusunda (ekonomik nedenlerle) finansal kaynak temini zorlaşacak ve güvenlik açığı oluşacaktır.

Anadolu; Biyoçeşitliliği Zengin ve Birçok Türün Gen Merkezi: Türkiye, bitki çeşitliliği açısından dünyanın zengin coğrafyalarından birinde yer almaktadır. 3 fitocoğrafik bölgenin kesiştiği (Iran-Turan, Avrupa-Sibirya ve Akdeniz fitocoğrafik bölgeleri) Anadolu üzerinde 4080’i endemik (dünyada başka bir yerde olmayan türler) olmak üzere, 12.476 bitki taksonu bulunmaktadır (Tüm Avrupadaki bitki taksonu sayısı 20.000 civarında) (Özhatay vd., 2009). Bitki çeşitliliği diğer canlı türlerine de yansımakta, memeli, sürüngen, amfibi, böcek, mantar vb türler bakımından da zengin bir çeşitlilik sergilemektedir. Biyoçeşitlilik açısından ülkemizi dünya ölçeğinde önemli kılan bir özellik daha vardır; Anadolu birçok bitki ve hayvan türünün *gen merkezidir* (anavatanıdır). Örneğin Demir (1990)’e göre ülkemizde 100’den fazla bitki türünün geniş değişim gösterdiği 5 mikro-gen merkezi vardır. Buğdayın (*Triticum* ve *Aegilops*) 25, arpanın (*Hordeum*) 8, çavdarın (*Secale*) 5 ve yulafın (*Avena*) da 8 adet yabani akrabası vardır. Türkiye yemeklik tane baklagiller ve yem bitkilerinin yabani akrabaları bakımından da zengindir. Mercimeğin (*Lens*) 4, nohutun (*Cicer*) 10, üçgülün (*Trifolium*) 11 tanesi endemik olmak üzere 104, yoncanın (*Medicago*) 34, korunganın (*Onobrychis*) 42, fiğın (*Vicia*) 6 tanesi endemik olmak üzere 60 türü ülkemizde bulunmaktadır. Türkiye aynı zamanda *Amygdalus* spp. (badem), *Cucumis melo* (kavun), *C. sativus* (hıyar), *Cucurbita moschata* (bal kabağı), *C. pepo* (sakız kabağı), *Malus* spp. (çiçek elması), *Pistachio* spp. (antep fıstığı), *Prunus* spp. (kiraz), *Pyrus* spp. (armut) ve *Vitis vinifera* (üzüm) türlerinin mikro gen merkezidir (Karagöz vd., 2010:3).

Sadece tarımsal olarak değil, kültürel olarak da yaşamımızı derinden etkileyen bu türlerin yeryüzünde ilk yetiştiği yer Anadolu toprakları olup, buradan dünyaya yayılmışlardır. Bir ülke için, bazı bitki ve hayvanların “gen merkezi” olmak; biyolojik, ekolojik, genetik açıdan çok önemlidir

ama artık aynı zamanda ekonomik olarak da önem arz etmektedir. Bu genlere sahip canlılarla ilgili patentler bazı tohum şirketlerinin yüksek gelirler elde etmesine neden olmaktadır. Bu bilgileri nükleer santrallerin varlığıyla ilişkilendirdiğimizde ortaya şöyle bir durum çıkar: Bir nükleer kaza sonucunda ya da radyoaktif atıkların yanlış yerlere gömülmesi nedeniyle etrafa saçılan radyoaktif ışınlar en büyük zararını canlıları o anda öldürerek vermez; bunun yanı sıra esas sorun sağ kalabilen canlılarda gelecek nesiller boyunca meydana gelebilecek genetik bozulmalardır. Genetik bozulmaya uğrayan canlılar öldüğünde yine sorun yoktur. Tam tersine asıl problem, bozuk ya da değişmiş gen taşıyan canlıların yaşaması ve bu bozuk genleri gelecek kuşaklara aktarmaya devam etmesidir. Biyoçeşitlilik açısından bu kadar zengin ve üstelik gen merkezi olan bir coğrafya da, “*canlıların genlerinin sağlamlığının değeri*” parayla ölçülemeyecek kadar yüksektir.

Nükleer santrallerle ilgili bilimsel tartışmalarda, Türkiye’de dikkate alınmayan önemli bir risk daha vardır ki, o da Anadolu coğrafyasının tektonik hareketliliğidir. Buradaki ‘hareketlilik’ ile sadece depremler değil, “*kıtasal sürüklenme*” denilen büyük jeolojik hareketlilikler kastedilmektedir. Bu hareketlilik, depremler gibi günlük hayatta fark edilen aktiviteler olmayıp; etkisi yüzbinlerce yıl sonra ortaya çıkmaktadır. Bazı bölgelerdeki büyük tektonik tabakaların her yıl “mm” ya da “cm” cinsinden hareket etmesi sonucunda zamanla karalar çok yavaş bir şekilde yer değiştirmektedir. Bu dinamiklerin sonucunda bir zamanlar dağ olan yerler deniz diplerine dönüşebilir. Ya da tam tersine deniz tabanı olan yerler yükselerek dağ ve tepeleri meydana getirebilir. Nitekim Anadolu’nun jeolojik tarihine baktığımızda birçok yerde yaygın olan kalkerli dağ ve tepelerin bundan milyonlarca yıl önce göl ve deniz tabanlarını oluşturduğunu görebiliriz. Türkiye de milyonlarca yıldır böyle hareketli bir jeolojik yapıya sahiptir. Günümüzde Doğu Anadolu platosu (örneğin Ağrı Dağı) her yıl yaklaşık bir cm yükselmeye, Batı Anadolu ise çökmeye devam etmektedir (Demirsoy, 1999: 122).

Tüm bunların nükleer güç santralleri açısından önemi şudur; bu santrallerin nihai atıklarını gömmek için tüm dünya ve özellikle de gelişmiş ülkeler hala bir tane bile “son depolama” alanı bulamamışken, Türkiye gibi “jeolojik yönden bu kadar hareketli” bir coğrafyada güvenli yer bulmak mümkün değildir. Yarılanma ömrü son derece uzun olan *radyoaktif atıklar bugün yerin metrelerce altında bile gömülseler; günümüzden yüzbinlerce yıl sonra yerüstüne çıkabilecek* konuma gelebilirler. Bu ise gelecekte (bundan haberi olmayan) canlı türleri ve insanlar açısından ciddi bir radyasyon ve genetik bozulma potansiyeli oluşturabilir. Gelecek kuşakların hakları düşünüldüğünde, bu durum hem etik olarak hem de ekolojik olarak (çevre etiği) uygun değildir; canlı haklarına ve insan haklarına aykırıdır. Zaten

günümüzde gelişmiş ülkelerin (hatta son derece geniş bir yüz ölçüme, insanların yaşamadığı çok geniş doğal alanlara sahip ABD'nin bile) bir türlü "nihai depolama" alanı bulamamasının sebebi "kıtasal sürüklenme" nedeniyle gelecek zamanlarda karaların yer değiştirecek olması vardır.

Ortadoğu Coğrafyasının Politik Güvensizliği: Ortadoğu tarih boyunca sık sık çatışmaların yaşandığı, sınırların değişikliğe uğradığı bir bölge olup, son yıllarda buradaki gerginliğin giderek yeniden tırmandığı bir döneme girilmiştir. Birbirine düşman ülkelerle çevrili bir coğrafyanın üzerinde olup da, olaylardan uzak kalmak Türkiye için gittikçe güçleşmektedir. Türkiye'nin bir ya da daha fazla nükleer santrale sahip olması durumunda, santralin olduğu bölge hem uluslararası çatışmalarda bir hedef haline gelecek, hem de ülke içine zaman zaman sızan terörist grupların iştahını kabartacaktır. Bunların yanı sıra eğer gelecekte Türkiye politikaları "zenginleştirilmiş uranyum teknolojisine" geçme kararı alacak olurlarsa bu durum, üzerimizdeki uluslararası baskıların daha da artmasına ve hatta müdahale riskine bile neden olabilir.

Ulusal Çevre Politikaları Yetersiz: Gelişmiş ülkelerde, devletin bir temel çevre politikası vardır ve doğal değerlere verilen önem yüksektir. Türkiye'de ise hükümetler değiştikçe, politik kararların yeni gelen hükümete göre değiştiğini ve hatta partinin görüşünün yasalar dahil birçok yapıyı değiştirdiğini görmekteyiz. Çevresel değerlerin bir türlü ana politik yapı içinde gereken yeri almaması, sosyal ve toplumsal baskılarla ülkesel ve politik önceliklerin değişmesi, sürdürülebilir çevre politikalarının oluşturulmasını engellemektedir. Canlı türlerinin ve ekosistemlerin hakları, kimyasal ve radyoaktif kirlilik gibi konular "sanayileşme" adına geri plana atılmakta, nükleer güç santrallerine yaklaşımda tüm faktörlerin bilimsel olarak irdelenmesi mümkün olamamaktadır. Türkiye'de nükleer santraller yapıldığı takdirde, olası bir kaza durumu için her türlü etkiyi içeren bir "Risk Analizi ve Acil Eylem Planı"nın bilimsel kriterlere uygun olmadığı konusunda bir **güvensizlik ortamı** söz konusudur.

Bir nükleer kaza olasılığı durumunda çok hızlı davranmayı, sonrasında da geniş ve uzun vadeli bilimsel önlemleri almayı gerektiren böyle bir durumla baş etmek için Türkiye'nin bürokratik tarzının ve eğitim sisteminin değişmesine, buna ilaveten ekonomik olarak güçlü olmasına ihtiyaç vardır. Çünkü diğer tedbirler ve ihtiyaçlar bir yana (insanların tedavi masrafları vb), radyasyondan etkilenmiş yüzbinlerce hektar toprak ve suyun acilen temizlenmesi gerekecek, tarım-su-gıda güvenliğinin sağlanması için binlerce analiz yapılmasına ihtiyaç olacaktır. Radyasyonun etkilerinin giderilmesinin hızlandırılması için, bilimsel ve teknik konularda yetişmiş insanların varlığı yetmemektedir; politikacıların, yöneticilerin ve halkın da bu konuda bilimsel olarak yetişmiş olması gerekmektedir.

Nükleer Bilinç Eksikliği ve Riski Önemsememe Anlayışı: Bilinç eksikliği hem halkta hem de yöneticilerde ve karar vericilerde ciddi bir sorun teşkil etmektedir. Türkiye’de okumuş bireylerin bile okuma, anlama, kültür, bilim vb konularda uluslararası istatistiklerde ne kadar geride kaldığı düşünüldüğünde, okuma alışkanlığı fazla olmayan insanlardan oluşmuş bir kitle “nükleer güç santrallerinin riskleri” konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığından (Özdemir ve Çobanoğlu, 2008: 228), bu konuya ilişkin kararlarda yanlış seçimler yapma ihtimali de yükselir.

“Ülkemiz mentalite olarak bir ya da daha fazla nükleer güç santrali işletimine “bilimsel ve etik olarak” hazır mıdır” sorusunun cevabını kestirebilmek için yine riskli olan başka bir alana, örneğin deprem konusundaki “toplumsal algı ve yönetim” durumuna baktığımızda, yıllardır birçok deprem nedeniyle büyük can-mal kayıpları yaşamış bir ülke olmamıza rağmen, hala fay hatları üzerine yerleşim kurulmasına göz yumulabilmesi, inşaat kalitesinin depreme dayanıklılığının yeterince önemsenmemesi, büyük bir deprem durumunda hangi tedbirlerin hızla alınacağına yöneticiler ve halk düzeyinde bilinmiyor olması gibi konularda hala büyük sıkıntılar olduğu görülmektedir. “Riski yeterince önemsememe” yaklaşımının nükleer santrallerin bakımı, güvenliği, radyoaktif atıkların bertarafı konusunda da karşımıza çıkması muhtemeldir.

Sadece daha eğitimsiz olan halk değil, iyi eğitim görmüş (özellikle mühendislik eğitimi almış) kişiler, hatta bazı bilim insanları bile nükleer santral kazalarının yeni nesil bilgisayarlar ile artık neredeyse imkansız hale geldiğine, radyoaktif atıkların ve parçacıkların negatif etkilerinin abartıldığına inanmakta, yani riski küçümsemektedirler.

Halbuki, nükleer santral kazaları dünya tarihindeki örneklerine bakıldığında, olasılık olarak hiç de düşük olmayan bir tehlikedir (60 yılda 99 adet nükleer kaza). Türkiye’nin sahip olduğu nükleer güç santrallerinde büyük bir kaza olması durumunda, (yüzölçümü ve coğrafi yapısı düşünüldüğünde) ülkenin en az yarısının ilk etapta direkt olarak etkilenecek, ardından bu etki zaman içinde tüm ülkeye yayılacaktır. Örneğin, Ukrayna’da 1986 yılında Çernobil nükleer reaktöründe meydana gelen patlamada yayılan radyoaktif madde ilk etapta 500 km’yi etkilemiş, 336.000 insanın tahliyesine, 56 kişinin direkt ölümüne, sonraki yıllarda ise dolaylı kanser etkisi nedeniyle 4.000 kişinin ölümüne ve 600.000 kişinin sağlığının ciddi şekilde etkilenmesine sebep olmuştur. Ukrayna’da halkın %8.9’na radyasyon bulaşmıştır (Petryna, 2013:21). Çernobil’den yaklaşık 1100 km uzaklıktaki İsveç Formsmark Nükleer Reaktöründe çalışan 27 kişinin elbiselerinde radyoaktif parçacıklara rastlanmış ve yapılan araştırmada radyoaktif parçacıkların İsveç’ten değil Çernobil’den gelen parçacıklar

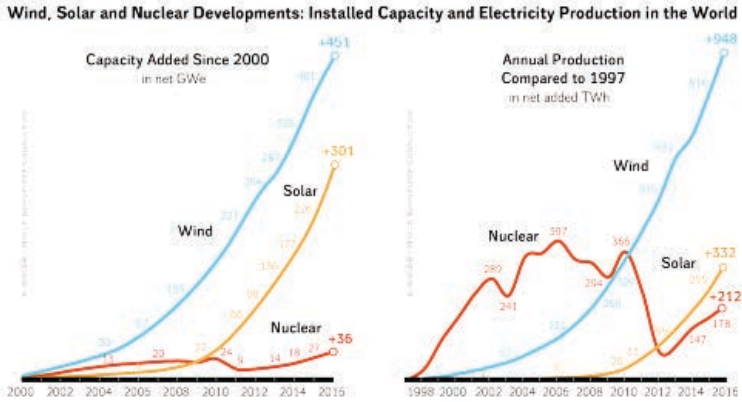
olduğu tespit edilmiştir (Moore, 2006). Bunlar ilk etkiler olup radyasyon hava-su-besin zinciri yoluyla çok daha uzun mesafelere yayılım devam edebilmektedir. Örneğin, Japonya'da olan Fukuşima kazası sonucunda radyoaktivitenin etkileri 2014 yılına gelindiğinde kilometrelerce ötede pasifik okyanusunu aşmış Kuzey ve Güney Amerika'nın tüm batı sahillerini etkilemiş durumdadır ve halen de dünya okyanuslarında yayılımı devam etmektedir (Buesseler vd., 2011: 9932). Kazadan (Mart 2011) bir yıl sonra 15 m derinlikten yakalanan balıklarda yüksek seviyede radyoaktif Sezyum bulunması durumun ciddiyetini göstermektedir (Madigana vd., 2012).

“Uranyum Zenginleştirme Teknolojisine” Geçme Niyeti: Nükleer santral kuruluşu “zenginleştirilmiş uranyum teknolojisine” geçişi sağlayabilecek bir alt yapı oluşturabilir. Türkiye'nin bu konuda talepkar olması ise gelecekte ekopolitik açıdan zayıfladığı dönemlerde uluslararası baskıların oluşmasına neden olabilir (Yalçın, 2011) (Ayışkan, 2013). Nitekim 2014 yılında Japonya ile nükleer santral yapımı konusundaki görüşmelerde, Türkiye hükümetinin bu yönde bir talebi olduğu, ancak Japon hükümetinin bunu reddettiği basına yansımıştır (Bianet, 2014). Ayrıca Almanya'nın 23 Eylül 2014'de gündeme getirdiği “Türkiye'nin atom bombası yaptığı” iddiası bu konunun politik bir baskı unsuru olarak kullanılabilirliğine dair yaşanan son gelişmelerdendir (Hürriyet, 2014).

Türkiye'nin nükleer enerjiye ihtiyacı var mı: Türkiye bugüne kadar enerji ihtiyacını, yeni enerji arzı ile karşılamaya çalışan bir politika izlemiştir. Gittikçe artan enerji ihtiyacını karşılamak için çok pahalı yatırımlar yapılmış ve enerjideki dışa bağımlılık ciddi boyutlara ulaşmıştır. Bu nedenle bundan sonra izlenmesi gereken politikada tasarruf ve mevcutların iyileştirilmesi ön plana çıkmak zorundadır. Yani, nükleer güç santralleri yapmak yerine; elektrik dağıtım sistemindeki teknik eksiklikleri giderilmesi ve yenilenmesi, kaçak elektrik kullanımını engellenmesi, elektrik dağıtım sisteminin iyileştirilmesi (teknik kayıp oranı %10 civarında), devlete ait alanlarda aydınlatma sistemlerinin iyileştirilmesi, sanayi sektöründe (enerji tüketimdeki payı % 39), inşaat sektöründe (enerji tüketim payı % 34), ulaşımda (enerji tüketim payı % 21) enerji tüketimini azaltacak iyileştirmeler yapılması ve elektrikli ev aletlerinin az enerji tüketenlerinin teşvik edilmesi gibi önlemler alınarak birkaç yıl gibi kısa bir süre içinde yaklaşık % 25 kadar enerji tasarrufu sağlamak mümkündür. Bu kaynağın geriye kazanılması için yapılacak çalışmalar, en az 40.000 kişiye kaliteli yeni iş sağlayacak bir istihdam projesi karakterine sahiptir. Ayrıca imalat sanayinde ürün maliyeti içindeki %8-50 arasında değişen enerji maliyeti payının azaltılması fiyatların düşmesine ve dolayısı ile enflasyonun azalmasına katkı yapacaktır (TMMOB Enerji Verimliliği Raporu, 2008).

SONUÇ

Nükleer güç enerji santrallerinin, “beşikten mezara” birçok aşamasında insana ihtiyaç duyulmaktadır. Verilecek yanlış bir kararda oluşabilecek kaza sonrasında radyoaktivite yayılma riski çok yüksektir. Bu riskin gerçekleşmesi sonucunda etkilenecek alanının genişliği ve etki süresinin uzunluğu özellikle yöneticilere büyük bir sorumluluk yüklemektedir. Bu nedenle birçok gelişmiş ülke, son yıllarda meydana gelen kazaların etkisiyle ve değerlendirme bölümünde anlatılan birçok bilginin farkındalığıyla, nükleer santral yapımını durdurmaya başlamış; mevcut santrallerin ömrü tamamlanıp devreden çıktığında, yenisini yapmak yerine yenilenebilir enerji kaynaklarına yatırım yapmaya başlamışlardır (Şekil 1) (World Nuclear Industry Status Report, 2017: fig.41, 42, 43, 44, 44, 46). Ancak çelişkili bir durum olarak; kendileri giderek nükleer santralden vazgeçerken, para kazanmak amacıyla ellerindeki teknolojiyi “gelişmekte olan ülkelere” satma çabası içindedirler. Buna ilaveten, kendi nükleer atıklarını da yine gelişmekte olan ülkelere göndermeleri “insan ve canlı hakları” açısından büyük bir adaletsizliktir.



girmesi için). Ancak, hem güvenlik masraflarının yüksekliği, hem de bir kaza durumunda oluşabilecek risklerin maliyeti düşünüldüğünde her bir nükleer santral, aslında gelişmekte olan ülke için büyük bir ekonomik baskı yaratacaktır. Uluslararası gerginlikler ve terör riskinin (politik baskılar) de fazla olduğu bu tip ülkelerde, hem insanların bu konuda yeterince bilgili ve duyarlı olmamaları nedeniyle (eğitim yetersizlikleri), hem de maliyeti azaltmak amacıyla (ekonomik yetersizlikler) “güvenlik açığı” ortaya çıkabileceğinden kaza riski yükselebilir. İnsanlar arasındaki “eşitlik ve adalet” ilkesi nükleer enerji için de önemlidir. Gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında, gelişmekte olan ülkeler milli gelirlerinin çok daha büyük bir kısmını nükleer enerjiye harcamaktadırlar ve bu da halkın genel refah seviyesini düşürmektedir. Örneğin Hindistan’da halkın yarısından fazlası çok fakir olup, yoksulluktan kaynaklanan hastalıklara ve kazalara bağlı ölümler yüksek oranda olmasına rağmen; devlet bütçesinin büyük bir kısmı gıda, sağlık ve eğitim yerine nükleer enerjiye ayrılmaktadır.

Yüksek derecede radyoaktif atık oluşan nükleer güç santrallerinde, bu atıkların nihai bertarafı için dünyada “güvenli yer” bulunamadığı gözden kaçırılmamalıdır. Bu atıkların günümüzde şimdilik güvenli olarak kabul edilen bir yere gömülmesi “kıtasal sürüklenme” denilen büyük tektonik değişimler nedeniyle, yüzyıllar sonra insanların yoğun yaşadığı bir yerleşim yerine denk gelebilir.

Olası bir nükleer güç santrali kazasında sadece o nesil değil, gelecek kuşaklar da olumsuz etkilenecektir. Böyle bir durum ise (radyasyon canlıların genetik yapılarında geri dönüşümsüz bozulmaya neden olabildiğinden) gelecek kuşakların ve doğada yaşayan diğer canlıların haklarının gaspı anlamına gelmektedir.

Bu çalışmada nükleer güç santralleri çevre etiği ve ekolojik açıdan bütüncül yaklaşımla irdelenmiş ve bunun sonucunda iki yönden (sera gazı emisyonu son derece az ve enerji verimliliği yüksek) olumlu olduğu ancak; Bunun aksine, atıklara yer bulma konusunda sıkıntı yaşanması nedeniyle ekosistemler, biyoçeşitlik, halk sağlığı üzerinde tehdit oluşturduğu, kaza ihtimalinin düşünülenden çok daha yüksek olduğu, sanılanın aksine pahalı bir enerji türü olduğu ve bu nedenle gelişmekte olan ülkelerde maliyetinin yüksekliği nedeniyle halkın eğitim ve sağlığı için ayrılan ödeneklerin azalmasına neden olduğu, ekonomik ve politik nedenlerle birçok güvenlik açığı yarattığı, kurulması kararında halkın yeterince bilgilendirilmediği ve onaylarının alınmadığı, gelecek kuşaklar için riskli ve kirliliği olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle olumlu yönlerine göre, olumsuz yönlerinin daha ağır bastığı görülen nükleer güç santrallerine yatırım yapmak yerine; diğer sürdürülebilir ve temiz enerji kaynaklarına yönelmenin, ar-ge faaliyetlerini arttırmanın ekonomik, ekolojik ve sosyolojik açıdan hem dünya, hem de ülkemiz için daha güvenli bir gelecek sağladığı fikri belirginleşmiştir.

KAYNAKLAR

- Alexander, M. L. (1954). Mutation Rates at Specific Autosomal Loci in the Mature and Immature Germ Cells of *Drosophila Melanogaster*. *Genetics*. 39 (3): 409–428.
- Altın, S. ve H.Y. Kaptan (2006), Radyoaktif Atıkların Oluşumu, Etkileri ve Yönetimi, <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~kaptan/files/s-altin.pdf> (3 Ekim 2014).
- Ayışkan, Ö. (2013), Uranyum Teknolojisi ve Türkiye. http://www.maden.org.tr/resimler/ekler/68908dd3227b835_ek.pdf (02.10.2014)
- Bentham Jeremy (1748-1832), Faydacılık Felsefesi, <http://www.utilitarianism.com/bentham.htm> (2 Ekim 2014).
- Bianet (2014), Japonya'daki Nükleer Karşıtları Türkiye'yi Tartışıyor, <http://www.bianet.org/bianet/cevre/152670-japonya-daki-nukleer-karsitlari-turkiye-yi-tartisiyor> (02.10.2014).
- Buesseler Ken, Michio Aoyama and Masao Fukasawa (2011), Impacts of the Fukushima Nuclear Power Plants on Marine Radioactivity. *Environ. Sci. Technol.* 45 (23), pp 9931–9935, DOI: 10.1021/es202816c
- Caldicott, H. (2014). Nükleer Enerji Çözüm Değil. (Ü. Şahin. Sunuş Bölümü içinde, s.15-s.22). Yeşil İnsan Yayınevi-61, Yeşil Politika Serisi-7, İstanbul.
- Commoner, Barry (1971), *The Closing Circle, Nature, Man and Technology* (New York; Knopf).
- Demir, İ (1990). Genel Bitki Islahı, (İzmir: E. Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları)
- Demirsoy, Ali. (1999). Genel ve Türkiye Zoocoğrafyası (Ankara: Meteksan)
- Erdöşemeci, F. (2014). Nükleer Güç Santrallerinin Çevre Etiği açısından İrdelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniv. Fen Bil. Enst., Ankara.
- Ergün, Turan ve Nesrin Çobanoğlu (2012) Sürdürülebilir kalkınma ve Çevre Etiği, ankara Üniversitesi sosyal bilimler Enstitüsü Dergisi 3 (1) DOI: 10.1501/sbeder_0000000041
- Externe-E (1995). Externalities of Energy. Vol.5: Nuclear, http://www.externe.info/externe_d7/sites/default/files/vol5.pdf (2 Ekim 2014).
- Gamson William. A. ve Andre Modigliani (1989). Media Discourse and Public Opinion on Nuclear Power: A Constructionist Approach. *American Journal of Sociology*. Vol.95, No.1.
- Hürriyet (2014), Alman gazetesinden ‘Türkiye atom bombası yapıyor’ iddiası, <http://www.hurriyet.com.tr/dunya/27254898.asp> (03.10.2014).
- IAEA (1995). The Environmental and Ethical Basis of Geological Disposal of Long-Lived Radioactive Wastes” Annex I.
- IAEA and OECD/NEA (2008). INES (The International Nuclear and Radiological Event Scale) User’s Manuel.

- Karagöz, A., N. Zencirci, A. Tan, T. Taşkın, H. Köksel, M. Sürek, C. Toker, K. Özbek (2010); Bitki Genetik Kaynaklarının Korunması. Türkiye Ziraat Mühendisliği VII. Teknik Kongresi, 11-15 Ocak 2010, Ankara.
- Keleş, Ruşen, Can Hamamcı ve Aykut Çoban (2009), Çevre Politikası (Ankara: İmge Kitabevi).
- Kökpınar, A.(2011). Nükleer Enerji Nedir?, <http://www.teias.gov.tr/eBulten/makaleler/2011/> (2 Ekim 2014).
- Kurokawa, Glen, S. Iyengar, D. Macer, K. Uejima, N. Chairaditkul, A. Dorjderem, S. Gardini, C. Liuying, C. Kuppuswamy, J. Rajan and S. Rao (2011). Ethics of Nuclear Energy Technology (ECCAP WG12 Report). Ethics and Climate Change in Asia and Pacific (ECCAP) Project, Draft 6.
- Madigana Daniel, J, Zofia Baumann and Nicholas S. Fisher (2012), Pacific bluefin tuna transport Fukushima-derived radionuclides from Japan to California, Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA. Moore Patrick, (2006), Going Nuclear: A green Makes the Case, <http://www.esi2.us/es/~mbilbao/pdffiles/Nuclear.pdf> (06.11.2014).
- Özdemir, Nevin ve E. Omca Çobanoğlu (2008). Türkiye’de Nükleer Santrallerin Kurulması Ve Nükleer Enerji Kullanımı Konusundaki Öğretmen Adaylarının Tutumları. H. U. Journal of Education, 34: 218-232.
- Özhatay, Neriman, Şükran Kültür ve Serdar Aslan (2009). Check-list of Additional Taxa to the Supplement Flora of Turkey IV. Turk J Bot. 33:191-226. doi:10.3906/bot-0805-12.
- Pacala, S. And R. Socolow (2004). Stabilization Wedges: solving the Climate Problem fort he Next 50 Years with Current Technologies, Science vol.305, no.5686 pp. 968-972.
- Petryna Adriana. (2013), Life Exposed-Biological Citizens after Chernobyl (New Jersey: Princeton University Press).
- Sweet, William (2008), Jeremy Bentham (1748-1832), Internet Encyclopedia of Philosophy. <http://www.iep.utm.edu/bentham/> (3.10.2014).
- TMMOB Makina Mühendisleri Odası Enerji Çalışma Grubu (2008). Dünyada ve Türkiye’de Enerji Verimliliği. TMMOB Makina Mühendisleri Odası Raporu.
- Ünder, Hasan (1996). Çevre Felsefesi (Ankara: Doruk Yayınları).
- World Nuclear Association (2014), <http://www.world-nuclear.org/> (03.10.2014).
- World Nuclear Industry Status Report (2017) <https://www.worldnuclearreport.org/The-World-Nuclear-Industry-Status-Report-2017-HTML.html>
- Yalçın, C. (2011). Nükleer Terör, Uranyum Zenginleştirilmesi, İran ve Türkiye. www.hurriyet.com.tr/teknoloji/7445205.asp?gid=198&sz=70109 (02.10.2014)
- Yıldırım Metin ve İbrahim Örnek (2007). Ultimate Choice For Energy: The Nuclear Energy. Gaziantep Univ. J. Soc. Sci., Vol.6, No.1

KAVRAM YANILGILARININ GİDERİLMESİ İÇİN KULLANILAN TEKNİKLER

THE TECHNIQUES TO REMEDIATE THE MISCONCEPTIONS

Süleyman AYDIN¹

ÖZET

Kavramlar olayların, nesnelere, düşünce ve duyguların ortak özelliklerinden oluşturulmuş genelleştirmelerdir. Kavramlar fikirlerin, olayların, insanların vb. gruplandırılmış ortak adlarıdır. Bilimin sistematığı kavramsal tasarımlar yardımıyla oluşturulur. Fen bilimleri bu bakımdan kavram kullanmada ve kavram üretmede diğer bilim dallarına göre daha fazla yenilikçi bir özellik taşımaktadır. Fen bilimlerinin öğretiminde daha çok kavramların öğretiminden yararlanır. Fizik, Kimya, İstatistik, Matematik vb. bilim dalları hem kavramsal hem de işlemsel öğrenmenin birlikte gerçekleştirildiği temel bilim dallarıdır. Bu türden temel bilim dallarında öğrenme kavramsal ve işlemsel öğrenmenin dengelenmesiyle gerçekleşir. Kavram yanlışları ise öğrencilerin kişisel deneyimleri sonucu oluşmuş, bilimsel gerçeklere dayanmayan bilgileridir. Fen bilimlerinin öğretiminde kavram yanlışlarının belirlenmesi ve konunun öğretiminin belirlenen kavram yanlışlarının giderilmesi ile yapılması öğrenmeyi daha kalıcı kılacaktır. Kavram yanlışlarının giderilmesinin yollarından birisi de kavramsal değişim metinleridir. Kavramsal değişim metinleri kullanılarak öğrencilerin yanlış anlamalarının ve kavram yanlışlarının tamamının düzeltilmesi olanak sağlanmış olur. Bu durum öğrenmeyi daha etkili yapar. Fen eğitiminde öğrenme yaklaşımları ve kavram yanlışlarının giderilmesinde kullanılan teknikler bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Fen eğitiminde kavramsal değişim metinlerinin kullanılması çalışmanın önerilerindedir.

Anahtar kelimeler: Fen eğitimi, Kavramsal değişim metinleri, Kavram yanlışları.

ABSTRACT

Concepts are generalizations made up of common features of events, objects, thoughts and feelings. Concepts include ideas, events, people, and so on. are grouped common names. The systematics of science is created with the help of conceptual designs. In this sense, science is more innovative than other branches of science in terms of using and producing concepts. The teaching of science is mainly based on the teaching of concepts.. science branches like Physics, Chemistry, Statistics, Mathematics and so on are the fundamental branches of science in which both conceptual and operational learning were carried out together. In this way, learning

1 Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Dr. Süleyman AYDIN yupul@hotmail.com

in this sciences takes place by balancing conceptual and operational learning. The misconceptions are the personal experiences of the students, which are the results that are not based on scientific facts. Determination of misconceptions in science teaching and the elimination of specified conceptual misconceptions of teaching of the subject will make learning more permanent. An effective way of teaching science is to remediate -misconceptions using conceptual change texts. Using the conceptual change texts, it is possible to correct the students' misunderstandings and misconceptions completely. This makes learning more effective. Learning approaches in science education and techniques used to overcome conceptual misconceptions constitute the aim of this study. Use of conceptual change texts in science education is among the suggestions of this study.

Keywords: Science education, Conceptual change texts, Misconceptions.

GİRİŞ

Eğitim araştırmaları, eğitim hakkındaki fikirlerin çoğunu ve eğitimdeki hedeflerimizi başarmak için kullandığımız uygulamaları etkilemiştir. Bu nedenle eğitimciler, sürekli olarak eğitim süreçlerini anlamaya çalışmaktadırlar. Onlar aynı zamanda eğitimin öğrenciler, öğretmenler, aileler ve eninde sonunda toplum ve ulus üzerindeki kısa ve uzun süreli etkilerine yönelik profesyonel kararlar vermek istemektedirler. Çünkü hem toplum yaşantısının hem de ülkelerin gelişmesinin, kalkınmasının, sanayileşmesinin temel ögesi olan bilgi, ancak etkili bir eğitim sonucunda edinilebilir.

Kişiler, elde ettiği standart ve başarıları eğitime borçludur. İyi bir eğitim kişinin hayat standardını yükseltir ve insanlara hayattaki çeşitli olaylar arasındaki bağlantıları ve ilkeleri anlama becerisini kazandırarak onlarda yeni ilgi alanlarının gelişmesine yardım eder. Eğitim insanın bilerek düşünce üretmesine ve yaratıcılığına katkı yapar. Ayrıca eğitim öğretim ortamı, kişiye farklı ilgilere, becerilere, görüş ve inançlara sahip insanlarla bir araya gelme fırsatı sağlar. Böylece kişinin ufkunu genişletmesi, yeni sentez ve yorumlarla tanışması mümkün olur.

Ertürk, eğitimi “biyolojik-kültürel ve sosyal bir varlık olarak bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadır (Ertürk 1979). Farklı felsefi sistemler incelendiğinde, bir ülkenin kalkınmışlığının (ekonomik, kültürel, toplumsal vb.) eğitime ayırdıkları pay ile paralellik gösterdiğine dikkat çektikleri görülmektedir. Her felsefi sistem ve psikolojik yaklaşım eğitime bir amaç yükleyerek farklı tanımlamalarda bulunmuşlardır. İdealistler eğitimi; Tanrıya ulaşma süreci için yapılan etkinlikler, Realistler; insanı toplumun başat değerlerine göre yetiştirme süreci, Marksistler; çelişkiyi en aza indirip üretimde bulundurma süreci, Pragmatistler; yaşantılar yolu ile kişide istendik davranış değişikliği oluşturma süreci, Varoluşçular ise insanı sınır durumuna getirme süreci olarak ele almışlardır (Sönmez 2001).

Eğitim, bilim alanı olarak çok geniş bir içeriğe sahiptir. Eğitim, plânlı ve programlı değişimleri içerir ve rastlantılara yer vermez. Bireylerin davranış değişikliklerini toplum tarafından kabul görecektir, toplumun istediği yönde olacak şekilde düzenler. Her şeyi yaparak yaşayarak öğrenmenin, davranış değişikliklerini olumlu yönde etkileyeceğini kabul eder. Eğitim, öğrenenle öğretene arasında, bireysel öğrenmeyi, kişiliğin oluşmasını ve toplumsal uyumu gerçekleştiren süreç olarak tanımlanabilir.

Eğitimin demografik yapılanmalar gerektiğinde, ihtiyaçlar arttığında, toplumların ve ülkelerin yeni vizyonları belirlendiğinde daha da önem kazanmaktadır. Geleneksel öğretim sistemine göre işleyen okullar öğrenme kültürü geliştirmekten daha çok okul ve öğretmen egemenliğine odaklandığından gösterdikleri çabalar çağın değişim ve gelişmelerine uymada, ihtiyaçları karşılamada ve yeni yapılandırmalar gerektiğinde oldukça yetersiz kalmaktadır. Bu durum eğitim sistemlerine yeni uygulamaların katılmasını zorunlu kılmaktadır.

20. yüzyılın ortalarında, dünya çapında başlayan eğitimde reform hareketleri sonucu, daha uzun süreli ve daha anlamlı öğrenmenin önemi de belirginleşmiştir. Bu önemin hissedilmesi ile beraber eğitim ve öğretimde daha kaliteli ve öğrenciler tarafından daha çabuk kabul görecektir yaklaşımlar üzerinde çalışılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda son yıllarda yapılan araştırmaların çoğu, öğrencilerin bilişsel (cognitive) öğrenme süreçleri üzerine odaklanmıştır. Bununla beraber yukarıda bahsettiğimiz reform hareketleri ile birlikte klasik eğitim ve öğretim metotlarına alternatif olarak, öğrencinin sınıf içi performansını geliştirmeye yönelik, öğrenciyi daha aktif kılan metotlar geliştirilmiştir (Bruner and Goodnow 1967). Bu çalışmalar ile eğitimde kalitenin artırılması, öğrencinin derse karşı motivasyonunun yükseltilmesi, öğretilen ve öğrenilen bilgilerin kavranma derecesinin en üst düzeye çıkarılması ve sonuç olarak da öğretim kalitesinin tümüyle güçlendirilmesi hedeflenmektedir.

Öğrenme ise, tekrar veya yaşantı yoluyla davranışta veya düşünce düzeyinde meydana gelen kalıcı değişikliklerdir (Büyükkaragöz ve Çivi 1996). Öğrenme, uyarıcı ile davranım arasında bağ kurmaktadır (Thorndike 1913; Skinner 1968). Öğrenme, hem zekânın, hem güdülenmenin, hem de transferin ürünüdür (Bruner and Goodnow 1967; Ausubel 1968). Etkili bir eğitim ancak uygun ortamda ve uygun araçlarla yapılabilir. Çünkü bu tür eğitim, öğrencilere bilgi ve yetenekleri doğrultusunda ilerleme ve öğrenme kaynağı ile doğrudan iletişim kurmasına olanak sağlar (Çepni vd. 1997).

Ülkelerin gelişmişlikleri ekonomik ölçülerle belirlenmekte, ekonomik kalkınma fen ve teknolojiye elde edilen başarılar ile sağlanmaktadır. Ulu önderimiz Atatürk'ün "Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, muvaffakiyet için hayatta en hakiki mürşit ilimdir, fendir. İlim ve fennin dışında mürşit aramak gaflettir, cehalettir, dalalettir" sözü fennin önemini

ulusların vizyonunda ne kadar önemli olduğunu bize göstermektedir. Bu nedenle Fen Bilimlerinin ve Fen Bilimleri eğitiminin ülkelerin gelişiminde de önemi göz ardı edilemez.

Fen bilimleri eğitiminin öğretiminde fizik öğretimi, diğer fen bilimleri olan matematik, kimya, biyoloji ve mühendislik bilimlerine temel oluşturduğu için daha önemlidir. Fizik evrenimizdeki doğal olayların anlaşılmasıyla ilgili deneysel gözlemler ve nicel ölçümlere dayanan temel bir bilim dalıdır. Fizik evreni anlama, evrendeki olayların neden ve sonuçlarını öğrenme ve bunları matematiksel metotlarla ifade etme işidir. Burada amaç doğaya insanlığın yararına olacak şekilde yön verebilmektir. Tüm doğa bilimlerinin kaynağı fiziktir ve tüm mühendislik dalları fizik prensiplerini kullanır.

Günlük hayatımızda karşılaştığımız, kullandığımız ve gözlemlediğimiz birçok durum fizik ile ilgilidir. Fizik öğrencilerin hayatına o kadar girmiştir ki; dünyada nereye gidilirse gidilsin, canlılar, yeryüzü, gökyüzü, hava, su, ısı, ışık, yerçekimi vs. gibi konular olarak daima öğrencilerin çevresinin ayrılmaz bir parçasını teşkil eder. Bu nedenle günümüz teknolojisindeki olağanüstü gelişmeleri takip edebilmek için temel bilimlerin eğitim-öğretimine büyük önem verilmelidir. Temel bilimlerin içerisinde önemli yeri olan fizik alanında eğitim-öğretim istenilen düzeyde olması için fizik eğitimindeki eksikliklerin saptanıp uygun çözüm yollarının geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak bu sayede bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeleri takip edebilecek, temel bilimlere hâkim, araştırmacı ruhlu bilim adamlarının yetiştirilmesi sağlanabilir. Öğrencilerin günün şartlarına uygun fizik eğitimi alması ve temel bilimlerin içerisinde önemli yeri olan fizik dersinin en iyi şekilde öğrenimi ve öğretimi bir ülkenin bilimsel geleceği açısından çok önemlidir (Aycan ve Yumuşak 2003).

Fizik eğitiminin iyi yapılması ancak yeni ve etkin öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması ile olabilmektedir. Bu yöntem ve teknikler arasında en önemli yeri de kavram öğretimi almıştır. Son yıllarda öğrencilerin temel fen kavramlarını anlamalarını belirlemeye yönelik gerek ulusal, gerekse uluslararası literatürde çok sayıda çalışma yapılmıştır (Geban ve Bayır 2000; Kaya ve Büyükkasap 2004; Kaya ve Kavcar 2002; Carmichael et al. 1990; Pfund and Duit 1991; Wandersee et al. 1994; Gilbert and Watts 1983; Helm 1980; Novak 1977; Driver and Easley 1978). Kavram öğrenimini etkileyen en önemli faktörlerden birisi de öğrencilerin öğretim öncesinde sahip oldukları ön bilgilerdir. Literatürdeki pek çok çalışma öğrencilerin sınıfa fen olaylarıyla ilgili bilimsel çevreler tarafından kabul edilenlerden farklı çeşitli ön bilgi ve kavramlarla geldiklerini ve bu ön kavramaların öğrencilerin bilimsel prensipleri ve kavramları doğru şekilde öğrenmelerini engelleyebildiğini göstermektedir (Griffiths and Preston 1992; Andersson 1986). Öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklamak üzere ortaya atılan ve özellikle son yirmi yıldır en çok savunulan öğrenme

teorilerinden birisi olan bütünleştirici (constructivist) öğrenme teorisine göre, öğrenci yeni elde ettiği bilgileri daha önceden sahip olduğu bilgiler ile karşılaştırarak anlamlı hale getirir (Bodner 1986). Bu nedenle öğrencilerin ön bilgileri ve varsa yanlış kavramaları ciddi bir şekilde ortaya çıkarılmalı ve öğretim bunların dikkate alınmasıyla planlanmalıdır. Bu tür ön bilgiler genellikle kabul edilen bilimsel teorilerden daha az mantıklı, daha az kesin, daha az yaygındır, öğretime karşı dirençlidirler ve öğrenci yeni kazandığı bilgileri bu ön bilgiler üzerine kurmaktadır. Bu nedenle ön bilgiler hatalı ise onlar üzerine inşa edilen bilgiler de hatalı olabilir (Hewson and Hewson 1984). Öğrencilerin sahip oldukları bu hatalı ön bilgilerin doğru bilgilerle değiştirilmesi kavramsal değişim olarak adlandırılır. Kavramsal değişimin gerçekleştirilebilmesi için:

- i. Öğrencinin kendi bilgisinin yetersizliğinin farkına varması,
- ii. Öğrencinin kendine verilen yeni bilgiyi anlaşılabilir bulması,
- iii. Öğrencinin kendine verilen yeni bilgiyi mantıklı bulması,
- iv. Öğrencinin kendine verilen yeni bilgiyi karşılaştığı yeni problemlerin çözümünde kullanması gerektiği savunulmaktadır (Posner et al. 1982).

Yukarıda da ifade edildiği gibi, son zamanlarda fizik eğitiminde kavram öğretimine büyük önem verilmektedir. Bunun değişik nedenlerinden bazıları şöyle sıralanabilir.

1. Günümüz öğretim yaklaşımları, kalıcı öğrenmenin matematiğe dayalı değil, kavramsal olduğunu kabul etmektedir.
2. Öğrencilerin günlük yaşantılarından ve daha önceki deneyimlerinden kazandıkları bilgiler, daha sonra öğrenecekleri bilgiler üzerinde ciddi etkiler yapmaktadır. Özellikle, öğrencilerde yanlış anlamalar varsa bunların, yeni bilgilerin öğrenilmesi üzerine olumsuz etkileri olmaktadır.
3. Öğrenci, bilgilerini karşılaştığı yeni durumlara uygulayabildiği sürece öğrenmiş sayılır.
4. Bilimin ve araştırmaların gelişmesi sonucunda her gün yeni bilgiler keşfedilmektedir. Bu gelişme öylesine hızlı olmaktadır ki insanın algı sınırlarını aşmaktadır. Bundan dolayı, kavramsal olarak temel bilgiler kazanmak daha önemli hale gelmektedir.
5. Öğrencilerin daha önceki eğitim-öğretimlerinden ve çevreyle etkileşimlerinden kazandıkları yanlış anlamalar düzeltilmeden, bilimsel olarak kabul edilebilir bir düzeyde kavramsal öğrenme gerçekleşmez.
6. Sınıfta farklı düzeylerde öğrenciler bulunduğu için her birinin öğrenme hızı da farklı olacaktır. Öğretmen, kavram öğretimine önem vererek her düzeye uygun bir öğretim planı yapmalıdır.

7. Kavram öğretiminde, basitten karmaşığa doğru hiyerarşik bir sıra vardır. Öğretmenin, kavramları, öğrencilerin bu hiyerarşideki yerini tespit ederek öğretmesi daha etkili olacaktır (Ayas ve Demirbaş 1997).

Kavram öğretiminin gerekçelerini artırmak mümkündür. Fakat yukarıda bahsedilen noktalar en önemlileridir.

Kavram öğretimindeki geleneksel yöntem, öğrenciye kavramı ifade eden sözcüğü vermek, kavramın sözel bir tanımını yapmak, tanımın anlaşılması için kavramın tanımlayıcı ve ayırt edici niteliklerini belirtmek, öğrencinin kavrama dâhil örnekler ile dâhil olmayan örnekler bulmasını sağlamak gibi basamaklardan oluşur. Bu yöntem, kavramları öğretmede yeterince etkili olmaz; çünkü birçok kavramda sıkıntı, kesin bir sözel tanım yapılamamasından kaynaklanır. Geleneksel yöntemin etkili öğrenme açısından başka güçlükleri de bulunmaktadır. Bu güçlüklerin aşılması daha etkili bir öğrenmenin meydana gelebilmesi için öğrenmenin nasıl gerçekleştirildiğinin bilinmesi gerekmektedir.

Öğrenmenin gerçekleşme yollarını açıklamaya çalışan çeşitli öğrenme kuramları bulunmaktadır. Bilişsel öğrenme kuramı, bunlar içerisinde en fazla kabul görenidir. Bilişsel öğrenme genellikle kavramlar, prensipler, kanunlar, teoriler ve problem çözme süreciyle ilgili bilgilerin öğrenilmesini içerir. Gerçekte öğrenme bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç ana bölüme ayrılmaktadır. Fakat bu üç alan arasında çok sıkı bir ilişki olduğundan bunları kesin çizgilerle birbirinden ayırmak güçtür.

Düşüncenin birimleri ve bilgilerin yapı taşları olan kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkiler bilimsel ilkeleri oluşturur (Nakipoğlu 1999). Fen bilimlerindeki kavramların ise, birbiri ile ilişkili olmalarının yanında, çoğu zaman karmaşık ve öğrencinin gözüyle göremeyeceği soyut kavramları içermesi açısından da, bu kavramların hiyerarşik bir düzenle, anlamlı bir şekilde öğrenilmesi güçleşmekte ve öğrenciler, iç içe giren bu kavramları ezberlemeyi tercih etmektedirler. Anlamlı öğrenmeden uzak, ezberleme yöntemiyle edinilen bilgi, öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasına ve yeni edinilen her bilgi üzerine bu yanlışların eklenmesiyle, öğrenci için fen eğitimini karmaşık olmasından çok, sevilmeyen ders olarak nitelendirilmesine kadar sürüklemektedir (Yılmaz vd. 1998).

Kavram yanlışları daha çok kişisel deneyimler sonucu oluşmuş, bilimsel gerçeklere ve düşüncelere aykırı, anlamlı öğrenmeyi engelleyici bilgilerdir (Özkan vd. 2001). Bu nedenle, günümüzde fen bilgisi eğitiminin başta gelen amaçlarından biri de, öğrencilerde var olan kavram yanlışlarının tespit edilerek giderilmesi için yardımcı olmaktır. Bu alanda araştırmalar yürütülmektedir (Bilgin ve Geban 2001; Büyükkasap vd. 2001a; Eryılmaz 2002; Esiobu and Soyibo 1995; Fetherstonehaugh and Treagust 1992). Çalışmalar, kavram yanlışlarını, günlük hayattaki deneyimler ile kazanılan kavram yanlışları ve öğretim boyunca kazanılan kavram yanlışları olarak

iki temel sınıfa ayırmaktadır. Günlük hayattaki deneyimler sonucunda kazanılan kavram yanlışları, öğrencilerin mevcut bilgileri ile duyuşsal bilgileri üzerinden mantıksal yorum yapmaları sonucunda oluşmaktadır. Bu yorumlar genellikle, bugüne kadar bilim adamlarının kabul ettikleri teorilerden ve görüşlerden farklılık göstermektedir. Bu tür kavram yanlışları çoğu zaman, yeni bir konunun öğretimine başlamadan önce görülür ve değiştirilmesi çok zordur. İkinci olarak öğrencilerin eğitimleri boyunca okul ya da okul dışında kazandıkları kavram yanlışlarıdır. Bu tür kavram yanlışlarının oluşmasına; öğrencilerin mevcut bilgilerinin yetersizliği, kısa sürede gereğinden fazla bilginin ezberlenmesi, konuların uygun öğretim yöntemleriyle verilmemiş olması, bilimsel kavram, formül ve benzer terimlerin anlamlarının birbirine karıştırılması veya yanlış algılanması ve yorumlanması neden olarak gösterilmektedir (Bilgin ve Geban 2001). Fen bilimleri eğitimi alanında kavram yanlışları üzerinde yapılan çalışmalar daha çok, kavram yanlışlarının tespiti üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ancak, yanlışların tespiti kadar, giderilmeye çalışılması da bir o kadar önemlidir. Dolayısıyla, kavram yanlışlarının giderilmesi, yeni bilgilerin yanlış olanlar üzerine yapılandırılmaması, bunun yerine kavramın diğer kavramlar arası ilişkilendirilmelerle öğretilmesi daha bir önem kazanmaktadır (Özkan vd. 2001). Bu alanda fizik ve fen eğitimi ile ilgili araştırmalar yapılmaktadır (Epik vd. 2002; Geban ve Başer 2007; Gülçiçek ve Yağbasan 2004; Leura and Zitzewitz 2005). Fen eğitimi ile amaçlanan hedeflerin gerçekleştirilebilmesi, soyut ve karmaşık olan fen konularının anlaşılabilirliğinin artırılması ve etkili yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla mümkün olacağına inanılmaktadır.

Fen eğitiminde ve özellikle fizik eğitiminde öğrencilerin yaygın kavram yanlışlarına sahip olduğu konulardan birisi de optik konusudur. Müfredat programlarındaki diğer bazı konuların öğrenilmesine temel teşkil etmesi nedeniyle optik konusunun anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple, optik konusuyla ilgili kavram yanlışlarının boyutunun ve ortaya çıkış nedenlerinin incelenmesi, bu tür kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik öğretim tekniklerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu durum, bilimsel kavramların daha iyi anlaşılmasına yönelik yöntemlerin geliştirilmesi aşamasında, öğrencilerin mevcut bilgilerinden başlanması gerektiğini ortaya koyan Driver ve Ausubel gibi araştırmacıların görüşleriyle de uyum içerisindedir (Prieto and Rodriguez 1989).

Fen bilimleri özellikle fizik konuları arasında, kavram yanlışlarının en fazla görüldüğü konulardan biri de ışık konusudur. Işık konusuyla ilgili olarak, birçok kavram yanlışını ortaya koyan araştırmalar mevcuttur. Çalışmalar ışığın yayılması, doğası ve yansıması konuları ile ilgili olup çalışmalardan elde edilen bulgular öğrencilerin ışığın doğası, yayılması ve yansıması konularında kavram yanlışlarına sahip olduklarını göstermiştir. Bu kavram yanlışlarının giderilmesi için öğretmenlerin öncelikle kavram yanlışlarını belirlemeğe çalışmaları sonrada yanlış kavramlar üzerinde

yoğunlaşarak yeni, mantıklı ve yararlı kavramlar sunmaları, yaşantısal örneklerle yeni kavramları pekiştirmeleri ve hatta müfredat programlarını bu öğrencilerin sezgi ve düşüncelerini dikkate alarak yeniden düzene koymaları gerekir (Büyükkasap vd. 2001b; Büyükkasap ve Samancı 1998; Kaya ve Büyükkasap 2004; Akdeniz ve Yiğit 2000; Brown 1992; Cansüngü ve Bal 2002; Carmichael et al. 1990).

Kavram yanlışlarının düzeltilmesine yönelik yapılan çalışmalarda, ilgili fizik ve fen konularında, öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarının kavramsal değişim metinleri, etkinlikler, bilgisayar destekli ders sunumları ve bağdaştırıcı benzeşimlerin (analogy) kullanılmasıyla giderilebileceği ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha başarılı sonuçların alınabileceği gösterilmiştir (Canpolat 2002; Büyükkasap vd. 1998; Brown 1992).

Öğrencilerin, öğretim sürecine girmeden önce çeşitli konularda ön bilgilere sahip olduğu ve öğrencilerin sahip olduğu bu ön bilgilerin, müfredat içerisindeki bilimsel bilgilerden önemli derecede farklılık gösterdiği bilinmektedir. Buna dayalı olarak, öğrencilerin doğru olmayan bilgilerinin ortaya çıkış nedenlerinin tespiti ile bunların giderilmesine yardımcı olacak öğretim tekniklerinin değerlendirilmesine yönelik araştırmalar önem kazanmaktadır.

Günümüzde fen eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar, kavram yanlışlarını ortaya çıkarma, bunların nedenlerini bulma ve öğretim sürecinde nasıl giderilebilecekleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yapılan araştırmalar, genelde bir eğitim sürecinden geçtikten sonra bile konu ile ilgili kavram yanlışlarının bir kısım öğrencide devam ettiğini göstermektedir. Kavram yanlışlarının belli başlı nedenleri: daha önceden edinilen kavramların yanlış veya eksik algılanması, yani bilimsel tanımına uymaması; gündelik dilde kullanılan kavramların bilimsel dilde farklı işlevlerinin olması; konular ve kavramlar öğretilirken uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmaması; kavramların birbirleriyle bağlantısının kurulmadan ve çoğu zaman gündelik olaylarla ilişkilendirilmeden sunulması, şeklinde sıralanabilir.

Kavram yanlışları çalışmaları ışığında kavram öğretiminin önemi daha çok belirginleşmektedir. İlköğretimden başlayarak fen bilgisi öğretiminin temel konularından olan "ışığın doğası, yansımaları ve kırılması" konuları öğrencilerin öğrenimleri boyunca sürekli zorluk çektikleri temel konulardandır. Dolayısıyla bu temel konuların daha iyi kavratılmasında da kavram öğretiminin yararı olacaktır. Kavram öğretiminin en etkili yöntemlerinden birisi de kavramsal değişim metinleri uygulamasıdır ve geometrik optik konularının öğretiminde de kavramsal değişim metinlerinin olumlu etki yapacağı ortadadır. Bu çalışmanın amacı da; ilköğretim II. kademedeki görev alması olası olan Fen Bilgisi Eğitimi ABD. 2. sınıf öğrencilerinin ışığın yayılması ve doğası, yansımaları ve kırılması ile ilgili kavram yanlışlarını belirleyerek elde edilen bulgular ışığında kavramsal

değişim metinleri hazırlamak ve geleneksel öğretim yöntemine kıyasla kavramsal değişim metinlerinin kavram yanlışlarının giderilmesine olan etkilerini saptamaktır.

1. Kuramsal Bilgiler

1.1. Öğrenme kuramları ve fen bilimleri öğretimindeki uygulamaları

Öğrenme, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı değişiklikler, öğretme ise öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenmeye rehberlik edilmesi ve öğrenene öğrenmeyi gerçekleştirmesinde yardımcı olunması süreci olarak tanımlanabilir. Öğretme hem bir sanat ve hem de bir bilimdir. Etkili bir öğretme, öğrenme ve öğretim üzerine bir araştırma sonuçlarını anlama ve etkili tekniklerin ve usullerin bilgisine gereksinim duyar. Öğretme aynı zamanda yaratıcılığı, yetenek ve sanatçının varlığı yargısı çağırıştır (Woolfolk 1998).

Bireylerin dünyaya gelişinden itibaren, çevre ile etkileşim sonucu kazandıkları çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerlerin tümüne yaşantı denir ve öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklamak ve anlamak üzere bilim adamları tarafından çeşitli öğrenme kuramları geliştirilmiştir. Öğrenme kuramlarının varlığı, geliştirilecek öğretim programının da benimsenen kuramın ilkelerine göre hazırlanmasını gerektirmektedir.

Öğrencilerde, öğretim sürecine girmeden önce var olması muhtemel kavram yanlışlarının veya öğrenim sürecinde ortaya çıkabilecek kavram yanlışlarının tespiti ile bu kavramların daha iyi anlaşılmasına yol açacak öğretim yöntemlerinin uygulanması oldukça önemlidir. Bu öğretim yöntemlerinden bir tanesi de kavram değiştirme metinlerinin kullanımını içermektedir.

1.1.a. Öğrenme kuramları

Fen bilimlerinde meydana gelen gelişmeler ve yenilikler teknolojik gelişimi ve kalkınmayı yakından ilgilendirdiği için, okullarda sunulan fen eğitiminin geliştirilmesi ve öğretmenlerin niteliğinin yükselmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarında etkili ve verimli bir öğretim gerçekleştirebilmeleri, büyük ölçüde yeni öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını bilmeleri ve derslerinde bunlara yer vermeleri ile olanaklıdır. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamak için pek çok kuram ortaya atılmakla birlikte, fen öğretiminde en çok kullanılanlar Jean Piaget, Jerome Bruner, Robert Gagné ve David Ausubel tarafından geliştirilen kuramlardır. Bunlar dışında son yıllarda, Piaget öğrenme kuramının uygulanma biçimi olan Öğrenme Halkası (Learning Cycle), Yapısalcı veya Bütünleştirici

Öğrenme Kuramı (The Generative or Constructivist Model) ve Çoklu Zekâ Kuramı (Multiple Intelligence Theory) gibi öğrenme yaklaşımları ortaya atılmış ve özellikle yapısalcı öğrenme kuramı, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamada en çok kullanılan kuram haline gelmiştir.

1.1.b. Jean Piaget'in öğrenme kuramı

Piaget'e (1965) göre öğretim planlanırken üzerinde durulması gereken en öncelikli durum, öğrencinin amaçlanan ve planlanan eğitimi almaya elverişli bir bilişsel gelişim düzeyine sahip olup olmadığıdır. Çünkü planlanan eğitim öğrenciye kazandırılacak davranışların seviyesinin üzerinde olursa öğrenci de başarısız olacaktır. Öğrencinin bulunduğu yaşta sahip olduğu özelliklerin bilinmesi, öngörülen eğitimin amaçları, içeriği ve kullanılacak yöntemlerin öğrencilerin düzeyine göre seçilmesine olanak sağlar. Bu yüzden bilişsel gelişimin anlamının ve bilişsel gelişim döneminin özelliklerinin bilinmesi son derece büyük bir önem taşımaktadır.

Bilişsel gelişim, düşünme ve kavrama sisteminde meydana gelen gelişme ve değişimlerdir. Bilişsel gelişimle ilgili en önemli çalışmalar Jean Piaget (1896-1980) tarafından yapılmıştır. Piaget, bilişsel gelişimle ilgili kuramı geliştirirken pek çok çocuk üzerinde yaptığı klinik gözlemlerden ve bilimsel araştırmalardan elde ettiği verileri kullanmış ve yaptığı gözlemler sonucunda çocukların dünyalarının, yetişkinlerinkinden çok farklı olduğunu ileri sürmüştür. Çocuklar üzerinde yaptığı araştırmalardan elde ettiği sonuçlar Piaget'in bilişsel gelişimin yaşa bağlı bir süreç olduğunu öne sürmesine sebep olmuştur.

Piaget, bilişsel gelişimin birbiriyle ilişkili dört faktörden etkilendiğini belirtir. Bu faktörler şunlardır.

Olgunlaşma: Bireyler olgunlaşma sürecinde farklılıklar gösterebilirler. Bazı bireyler diğerlerine göre daha hızlı olgunlaşırlar. Olgunlaşma insan gelişiminin, dolayısıyla bilişsel gelişimin sınırlarını belirler.

Deneyim (yaşantı): Bireylerin bazı kavramları öğrenirken geçirecekleri aktif yaşantılar onların dünyayı anlamaları için gerekli bilgileri geliştirmelerini de sağlar.

Kültürel aktarım (sosyal etkileşim): Bireylerin çevresindeki bireylerle geçirdiği yaşantılar sonucunda öğrendikleri kavramlardır.

Dengelenme: Öğrencilerin belleğindeki bilgiler veya şekiller dengelenme eğilimindedir. Bu dengelenme eğilimi zihnin gelişimini etkiler. Zaten zihin doğal haliyle dengededir. Ancak sürekli dengede duramaz ve yeni öğrenilen bilgiler zihnin dengesini bozar. Bu süreçte öğrenilen bilgiler önce dengesizlik

oluşturur, sonra dengeye kavuşur (Weaver 1998). Bu yeniden dengelenme süreci bireylerde farklılık gösterir hatta bazı kişilerde daha geç dengelenme söz konusudur. Dengelenmenin kolay olması zihinsel gelişimi de olumlu etkiler.

Bilindiği gibi bilişsel gelişim yaşla birlikte olgunlaşma süreçlerinde ortaya çıkan değişimlerdir. Piaget bireydeki bilişsel gelişimin doğumdan yetişkinliğe kadar gelişen dört aşamalı bir süreç olduğunu ileri sürer. Bu dönemler iç içe girmiş aşamalardan meydana gelir. Bu aşamaların her birisinde bireyin sahip olduğu özellikler daha sonraki dönemlerde de devam eder. Bir dönemde kazanılması gereken özellikler kazanılmamışsa bireyin üst dönemlerde kazanması gereken özellikleri kazanması da kolay değildir. Piaget'e göre, zihinsel gelişimin gerçekleştiği bu dört dönem ve bu dönemlerde bireylerin taşıdıkları özellikler aşağıdaki gibidir.

1. Duyusal-Hareket (Sensorimotor Stage) Dönemi (0-2 yaş)
2. İşlem Öncesi (Pre-Operational Stage) Dönem (2-7 yaş)
3. Somut İşlemler (Concrete Operational Stage) (Dönem (7-11 yaş)
4. Soyut İşlemler (Formal Operational Stage) Dönem (11-16 yaş)

Bu dönemlerden ilk ikisi okul öncesi döneme, soyut işlemler dönemi ise ilköğretim birinci ve ikinci kademesine karşılık gelen dönemlerdir. Özellikle okul yıllarına karşılık gelen soyut ve somut işlemler dönemleri oldukça büyük önem taşımaktadır. Soyut ve somut işlemler dönemlerinde çocukların taşıdıkları özellikler aşağıda Çizelge 1.1'de karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Çizelge 1.1. Somut ve soyut işlemler dönemlerinin karşılaştırılması

Somut İşlemler Dönemi	Soyut İşlemler Dönemi
Olayların veya eşyaların gözlenebilen özellikleri üzerinde akıl yürütür.	Soyut nitelikler üzerinde akıl yürütür.
Düşüncelerini dille ifade eder.	Düşüncelerini dil ile birlikte dil dışı işaretleri de kullanarak ifade eder.
Düşünme süreci gözlemlerle başlar.	Düşünme gözlemin yanı sıra hayal edilen olaylarla da başlar.
Uzun bir düşünme sürecinde izlenecek yöntem basamaklı olarak verilmelidir.	Uzun bir düşünme sürecini, amaç ve araçlar verilirse, kendisi planlar.
Kendi fikirlerini eleştiremez. Kendi çelişkilerini algılayamaz.	Kendi düşüncelerini eleştirebilir, kendi yargılarını deneyebilir.

1.1.c. Öğrenme halkası yaklaşımı

Piaget tarafından ileriye sürülen zihinsel gelişim kuramı öğrencilerin kavramsal gelişim yoluyla kazandıkları bilgilerin sınıfta tartışılması esasına dayalıdır. Ayas (2006) tarafından bildirildiğine göre bu yaklaşım ilk kez Karplus ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir ve sınıf ortamındaki uygulaması üç aşamalı olarak gerçekleştirilir. Bu aşamalar sırasıyla, inceleme ve veri toplama aşaması, kavram tanıtımı aşaması ve kavram uygulama aşamasıdır.

i. İnceleme ve veri toplama aşaması

Bu aşamada öğrenciler yeni bir öğrenme ortamında kendi çabaları, tepkileri ve etkinlikleri ile deneyim kazanırlar. Yeni karşılaştıkları araç-gereçleri ve diğer materyalleri öğretmenlerinin, arkadaşlarının ya da başkalarının yardımı olmaksızın incelerler ve bu eğitim materyalleri ile ilgili deneyim kazanmaya çalışırlar. Bu aşamada öğrencilerin zihinlerinde bazı sorular ve karmaşık durumlar oluşur. Öğrenciler, zihinlerindeki bu soruların cevaplanması ve karışık durumların açıklanması için, öğretmenin vereceği bilgiye ihtiyaç duyarlar ve bütün bunlardan sonra öğrenmeye hazır hale gelmiş olurlar (Ayas 2006).

ii. Kavram tanıtımı aşaması

Bu aşama, her zaman inceleme ve veri toplama aşamasının izlendiği ve onunla bağlantılı olan, öğrenciye kazandırılacak yeni kavramın tanımının verildiği aşamadır. Bu aşamada öğrencinin bir önceki aşamada kazandığı bilgi ve deneyimleri yorumlaması ve değerlendirmesi de sağlanır. Kavramın tanımının öğrenildiği öğrenme ortamının, kişi ya da aracın önemi yoktur.

iii. Kavram uygulama aşaması

Öğrencilerin öğrendikleri kavramları yeni ve farklı durumlara uygulayıp pekiştirdikleri aşamadır. Öğrencilerin araç ve gereçleri tanıması, öğrenmesi, onlarla ilgili fiziksel deneyimi, öğretmen ve diğer öğrencilerle iletişimi önemlidir. Öğrencilerin öğrendiği yeni bilgileri kullanabilmeleri için onlara öğrendikleri bu yeni ve farklı durumlarla ilgili sorular sorulur. Öğrenciler bu sorular yardımıyla düşünür, yeni durumları yorumlar ve bilgilerini yeni durumlarla ilgili problemin çözümüne uyarlayarak kavramış ve pekiştirmiş olurlar. Bu aşama anlamlı öğrenmede güçlü çeken öğrenciler için oldukça yararlı bir aşamadır. Somut kavramların öğretiminde öğrenme halkası yaklaşımının etkili olduğu zaten bilinmektedir.

1.1.d. Jerome Bruner'in öğrenme kuramı

Bruner “kavram öğretimi” ve “buluş yoluyla öğretim” yöntemleriyle fen bilimleri eğitimine önemli katkılarda bulunmuştur. Kavram öğretimi yönteminde kavramın adı, tanımı, özellikleri, önemi ve kavramla ilgili örnekler adımlarının izlenmesi gerektiğini, buluş yoluyla öğretim yönteminde ise öğrencilerin aktif katılımları ile bilgiye kendilerinin ulaşması gerektiğini savunmuştur. Bruner buluş yoluyla öğretimin öğrencilerin zihinsel gelişmişlik düzeyine göre üç farklı biçimde uygulanabileceğini belirtmiştir. Bunlar, “bağımlı buluş yoluyla öğretim”, “yarı serbest buluş yoluyla öğretim” ve “serbest buluş yoluyla öğretim” yöntemleridir. Bu üç yöntemde de ortak amaç öğrencilerdeki keşfetme isteğini ortaya çıkarmaktır. Öğrenciler buluş yapmaya güdülendiklerinde, üzerinde çalıştıkları veya araştırma yaptıkları kavramı ilk kez kendileri keşfediyorlarmış gibi hissederler. Bu durum öğrencilerin fen bilimlerine olan ilgilerinin artmasına ve olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olur (Ayas 2006).

1.1.e. Robert Gagné'nin öğrenme kuramı

Gagné'nin fen öğretimine en önemli katkısı, öğrenmenin planlı ve basitten karmaşığa doğru aşamalı bir sırada yapılması gerektiğini bulmuş olmasıdır. Bu kuramda önemli olan öğretim sonunda ulaşılmaması istenen amaçların davranışlar cinsinden yazılmasıdır. Bunun için ulaşılmaması istenen ana amaç en başa yazılmalı, bu ana amaca ulaşmak için de diğer alt amaçlar basitten karmaşığa doğru sıralanmalıdır. Gagné öğrenmeyi basitten karmaşığa doğru sekiz aşamadan oluşan bir model ile açıklar. Bunlar; işaretli öğrenme, uyarıcı-tepki ile öğrenme, zincirleme öğrenme, sözel öğrenme, ayırt ederek öğrenme, kavram öğrenme, kural öğrenme ve problem çözümdür. Bu öğretim modelinde her öğrenme türü kendisinden sonra gelen için ön koşul niteliğindedir. Şöyle ki; birinci öğrenme olmadan ikinci, birinci ve ikinci tür öğrenme olmadan üçüncü ve ilk yedisi olmadan da problem çözerek öğrenme gerçekleşemez. Özetle Gagné, öğretim öncesinde öğretimin amaçlarının ve hedef davranışlarının belirlenmesi ve öğretim faaliyetlerinin bu amaç ve davranışların dikkate alınarak planlanması gerektiğini savunur. Öğretmen hazırlıklarını hedeflere ve öğrenci seviyelerine göre yapmalı ve istedik davranışları kazandıracak uygun bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır (Ayas 2006).

1.1.f..David Ausubel'in öğrenme kuramı

Ausubel, sunuş yoluyla öğretim yaklaşımını benimsemiş ve geliştirdiği “anamlı sözel öğrenme” kuramı ile fen öğretimini etkilemiştir. Anamlı sözel öğrenme kuramına göre öğrenmenin çoğu sözel olarak gerçekleşir ve anlamlı bir öğrenme için ön koşul öğrenciye öğretilecek konuyla ilgili ön bilgilerin kazandırılmasıdır. Ausubel'e göre buluş yoluyla öğretim her

zaman anlamlı olmayabilir. Hâlbuki öğrenmede önemli olan öğrenmenin anlamlı olmasıdır. Etkili bir sözel öğretim uygulanırsa öğrenciye kısa sürede çok fazla bilgi kazandırılabilir. Ausubel'in geliştirdiği ve sergileyici öğretim olarak adlandırdığı model üç basamaklı olarak uygulanmaktadır (Ayas 2006).

- i. Ön düzenleyiciler kullanarak öğrenciyi yeni konuyu kavramaya hazır hale getirmek ön düzenleyiciler olarak adlandırılan bilgiler öğrencilerin yeni konu ile ilgili bilgileri daha kolay anlayabilmeleri için onları hazır hale getirmek amacıyla verilen ön bilgilerdir. Bunlar öğrencinin dikkatini yeni konuya çekmek, öğrenilecek yeni konunun ana düşüncelerine ve kavramlar arası ilişkilere açıklık kazandırmak ve yeni konuyla ilişkili olan önceki bilgileri öğrenciye hatırlatmak amacıyla kullanılırlar.
- ii. Yeni konunun ayrıntılarını sırasıyla ortaya koymak gerekli ön düzenlemeler yapılarak öğrenci yeni konuyu öğrenmeye hazır hale getirilir ve konu ile ilgili verilmek istenen detaylar adım adım verilir.
- iii. Yeni konunun ana ilkeleri örneklerle geliştirilerek öğrencinin birleştirme, kaynaştırma ve bağdaştırma gibi zihinsel süreçlerini geliştirmesine yardımcı olmak konuyla ilgili bilgiler verildikten sonra, öğrencinin öğrendiği bilgileri pekiştirmesi, içselleştirmesi ve yeni durumlarda kullanabilmesini sağlama amacıyla onlara yeni problem durumlarının veya örneklerin verilmesi gerekir. Böylece öğrenci bu yolla öğrendiği bilgiyi kavrar ve karşılaştığı farklı problemlerin çözümü için yeni bilgiyi kullanır.

1.1.g. Yapılandırmacı (Constructivist) öğrenme kuramı

Öğrenme kuramlarından birisi de son yıllarda en çok savunulan yapılandırmacı öğrenme teorisi (constructivism) olarak adlandırılan zihinde yapılanma kuramı, oluşturmacı, bütünleştirici teoridir. Ayas (2006) tarafından bildirildiğine göre bu yaklaşım Wittrock tarafından geliştirilmiştir ve Ausubel'in öğrenmeyi etkileyen en önemli etken öğrencinin mevcut bilgi birikimidir, yeni öğrenilen bilgiler bunlar üzerine inşa edilir şeklinde ifade edilen düşüncesini esas almıştır. Bu yaklaşıma göre öğrenci yeni edindiği bilgileri önceden sahip olduğu bilgilerle karşılaştırır, yorumlar ve anlamlı hale getirerek zihnine yerleştirir. Böylece öğrenci verilen bilgileri aynen almak yerine, onları kendi zihin yapısına uygun hale getirir. Bu öğrenme modeli öğrenme ve öğretme kavramlarının eşanlamlı sözcükler olmadığını öğretmenlerin çok iyi öğretici olsalar bile, öğrencilerin her zaman öğrenemeyeceklerini savunur. Bilgi, öğrenenin kafasında yapılandırıldığı için

öğrencilerin ön bilgileri, varsa yanlış kavramları ortaya çıkarılmalı ve öğretim bunlar dikkate alınarak planlanmalıdır. Bu tür ön bilgiler genellikle kabul edilen bilimsel teorilerden daha az mantıklı, daha az kesin ve daha az yaygındır ve öğrenci yeni kazandığı bilgileri bu ön bilgiler üzerine inşa etmektedir. Bu nedenle ön bilgiler hatalı ise onlar üzerine inşa edilen bilgiler de hatalı olabilir (Ayas 2006).

Yapılandırmacılık, bilginin öğrenen tarafından oluşturulduğu, her öğrenenin dışarıdan aldığı yeni bilgi ile sahip olduğu bilgileri ilişkilendirerek öğrendiği fikri üzerine odaklanmıştır. Bilginin öğrenciler tarafından pasif bir şekilde algılandığına inanılırsa öncelik bilginin öğrencilere doğrudan aktarılmasına verilir. Oysaki öğrencilerin bilgiyi kendi zihinlerinde ve ön bilgileriyle karşılaştırarak yapılandırdıkları düşünüldüğünde, öğrencinin aktif katılımı ile kendi bilgisini kendisinin oluşturacağı ortamlar oluşturulmalı ve buna uygun öğrenme faaliyetleri yürütülmelidir. Bu noktada geleneksel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları birbirinden kesin çizgilerle ayrılmaktadır. Bu farklılıklar aşağıda Çizelge 1.2 de gösterilmiştir (Özden 2003).

Çizelge 1. 2. Geleneksel ve yapılandırmacı görüşlerin karşılaştırılması

Geleneksel görüş	Yapılandırmacı görüş
Bilgi, bireylerin dışındadır ve öğretmenlerden öğrencilere aktarılır.	Bilgi, kişisel anlama sahiptir, bireysel olarak öğrenciler tarafından oluştururlar.
Öğrenciler duydukları ve okuduklarını öğrenirler. Öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.	Öğrenciler kendi bilgileri oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.
Öğrenme, öğrenciler öğrendiklerini tekrar ettiği zaman başarılı olur.	Öğrenme, öğrenciler kavramsal anlamayı gösterebildiklerinde başarılıdır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğrenme özümleme ve yerleştirme şeklinde gerçekleştirilir.

Özümleme: Birey, yeni kazandığı bilgiler önceden sahip oldukları ile çelişmiyorsa, bu yeni bilgileri kolayca kabullenebilir. Bu durumda zihin zaten dengededir ve yeni edinilen bilgiler zihnin denge durumunu değiştirmeden öğrenme kolayca gerçekleşir.

Yerleştirme: Zihin normal haliyle dengededir. Yeni kazanılan bilgiler önceki bilgilerle çelişiyorsa öğrencinin kafası karışır ve zihin dengesi bozulur. Buna zihin dengesizliği denir. Bu dengesizliğin ortadan kaldırılması için zihin yeniden yapılanmaya girer. Bu yapılanma üç şekilde gerçekleşebilir:

- Birey yeni kazandığı deneyimi göz ardı eder.
- Birey yeni kazandığı deneyimi kabullenecek şekilde değiştirir.
- Birey düşünme tarzını yeni kazandığı deneyimi kabullenecek şekilde değiştirir.

Zihinde yapılanma (zihinsel denge): Yerleştirme işlemi başarılı olduğunda insan zihni yeniden yapılanır. Böylece kişi kendi gayretleri ile bilgilerini genişletmiş ve düzeltmiş olur. Buna kendi kendine ayarlama denir.

Sürekli özümleme: İnsan hayatı boyunca sürekli dışarıdan bilgiler aldığı için özümleme ve kendi kendine ayarlama hayat boyu devam eder.

Oluşturmacılık (kendi kendine sorular üretme): Birey dışarıdan bilgi almadan da zihninde çeşitli sorular üretip bu sorulara cevap bularak yeni bir takım bilgiler kazanabilir.

Yapılandırmacılık felsefesi ile geleneksel eğitim felsefesi karşılaştırıldığında, sınıf ortamı ve uygulamalarda farklılıklar olduğu görülmektedir. Geleneksel sınıflar ile bütünleştirici sınıflar arasındaki farklılıklar aşağıda Çizelge 1.3 de verilmiştir.

Çizelge 1 .3. Geleneksel ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının karşılaştırılması

Geleneksel sınıflar	Yapılandırmacı sınıflar
<ul style="list-style-type: none"> Eğitim programı, temel becerilerin kazanılmasına ağırlık verir ve parçadan bütüne doğru işlenir. Önceden hazırlanmış bir öğretim programına sıkı sıkıya bağlılık söz konusudur. Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, ders kitapları ile sınırlıdır. Öğrenciler, öğretmenin bilgi ile dolduracağı boş kutular veya boş depolar olarak algılanır. Öğretmenler, bilgiyi öğrencilere aktaran tek kaynak olarak algılanır. Öğretmenler, öğrenci başarısını ve öğrenmesini değerlendirmek için sorulara kesin ve tek doğru cevap beklerler. Öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve genellikle eğitim sonunda gerçekleştirilir. Öğrenciler, sınıfta genellikle yalnız çalışırlar. 	<ul style="list-style-type: none"> Eğitim programı, kavramlara ağırlık verir ve bütünden parçaya doğru işlenir. Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili soruları geniş yer tutar. Öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumlu olan, edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam veren ve bu nedenle de öğretimde aktif olan bireyler olarak algılanırlar. Öğretmenler, öğretme sürecinde bir öğrenci olarak, öğrencilerle karşılıklı etkileşime girerler ve öğrenme çevresini düzenlerler. Öğretmenler, öğrencilerin çeşitli görüş ve fikirlerini anlamak için çaba sarf ederler. Öğrenci değerlendirilmesinin öğretim sürecine entegrasyonu sağlanır. Öğrenciler sınıfta genellikle grup içinde ve diğerleri ile birlikte çalışırlar (Saban 2000).

Yapılandırmacı öğrenme kuramının sınıfta uygulanma modelleri

Yapılandırmacı öğrenme kuramının fen bilimleri eğitiminde kullanımına yönelik olarak çeşitli modeller önerilmektedir. Bunlardan birisi dört aşamalı olarak uygulanan modeldir.

1. Aşama: Dikkat çekme aşaması
2. Aşama: Odaklama aşaması
3. Aşama: Mücadele aşaması
4. Aşama: Uygulama aşaması

Yapılandırmacı öğrenme kuramının dört aşamalı bu uygulamasının yanı sıra beş aşamalı olarak uygulanan ve “5E Modeli” olarak bilinen bir başka uygulaması daha vardır (Çepni 2005).

- Girme (enter/ engage) aşaması
- Keşfetme (explore) aşaması
- Açıklama (explain) aşaması
- Derinleştirme (elaborate) aşaması
- Değerlendirme (evaluate) aşaması

Yapılandırmacı öğretim modelinin bu iki uygulamasının yanı sıra, son yıllarda geliştirilen ve “7E Modeli” olarak bilinen bir model daha vardır. Bu model 5E modelinin daha gelişmiş bir üst modeli niteliğindedir. Teşvik etme, keşfetme, açıklama, genişletme, kapsamına alma, değiştirme ve inceleme şeklinde yedi aşamadan oluşur (Çepni 2005).

1.2. Öğrenme Kuramlarının Fen Bilimleri Öğretimine Etkileri

Öğrenme kuramlarının fen bilimleri öğretiminde uygulanması, bu kuramların fen bilgisi konularının öğretiminde de önemli ve olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Bu bölümde öğrenme kuramlarının önde gelen ve yukarıda özellikleri ile ilgili bilgiler verilen kuramların fen bilimlerine olan katkıları ve etkileri üzerinde durulacaktır (Ayas 2006).

1.2.1. Piaget’in zihinsel gelişim dönemleri fen öğretimini nasıl etkilemiştir?

Piaget’in önerdiği bu yaş sınırları, yapılan bilimsel araştırmalarla tamamen kanıtlanamamıştır. Çoğu kez belirlenenin aksine, bireylerin dönemler arasında daha ileri yaşlarda geçiş yaptıkları görülmektedir. İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin, normalde “soyut işlemler dönemine” ulaşmış olmaları beklenir. Ancak çoğu zaman, bu durum böyle olmaz ve

kimi öğrencilerin soyut işlemler dönemine daha ileri yaşlarda geçtikleri görülür. Bu nedenle öğretmen sınıftaki öğretimi planlarken, öğrencilerin zihinsel gelişmişlik düzeylerini dikkate alır. Örneğin, henüz “soyut işlemler dönemine” ulaşmamış öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir sınıfta, öğretmenin öğretimi soyut olaylara ve kavramlara dayalı olarak gerçekleştirmesi, öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkiler. Öte yandan, Piaget'e göre fen öğretiminin somut araç-gereçlerle gerçekleştirilmesi ve bireyin öğrenme sürecine aktif katılımının sağlanması, öğrenme-öğretme sürecinde göz önünde bulundurulması gereken en önemli noktalardan birisidir.

1.2.2. Bruner fen öğretimini nasıl etkilemiştir?

Bruner, “kavram öğretimi” ve “buluş yoluyla öğretim” konularındaki çalışmalarıyla fen öğretimine önemli katkılar getirmiştir. Bruner de, Piaget gibi öğrenmenin, bireyin öğrenme etkinliklerine aktif katılımı ile gerçekleşebileceğini savunmaktadır (Ayas 2006).

“kavram öğretimi” nasıl gerçekleşmektedir?

Bruner, kavram öğretimi sürecinde “kavramın adı”, “kavramın tanımı”, “kavramın özellikleri”, “kavramın önemi” ve “kavramla ilgili örnekler” olmak üzere beş adımın sırasıyla izlenmesi gerektiğini belirtmektedir (Ayas 2006). Öğrenme sürecinde öğrenciler bu sırayı izleyerek kavramları sınıflandırır ve daha kolay biçimde öğrenmeyi gerçekleştirirler. Öğrenciler yeni durumlar ya da kavramlarla karşılaştıklarında, söz konusu durum ya da kavramları uygun sınıflara yapılandırarak yerleştirirler. Bir başka deyişle, önceden öğrenilmiş olan zihindeki bilgiler yeni bilgilerin öğrenilmesinde önemli rol oynar.

Buluş yoluyla öğretim eğitim ortamlarında nasıl uygulanmaktadır?

Buluş yoluyla öğretim, öğrencilerin, zihinsel yeteneklerini kullanarak kendi kendilerine bilimsel bilgi edindikleri bir öğretim yöntemidir. Bruner, buluş yoluyla öğretimin öğrencilerin zihinsel gelişmişlik düzeyleri dikkate alınarak üç farklı biçimde uygulanabileceğini ileri sürmektedir (Ayas 2006). Bunlar; zihinsel gelişmişlik düzeyi yüksek olan öğrencilerle yürütülen “serbest-buluş yoluyla öğretim”, zihin gelişimi orta düzeyde öğrencilerle yürütülen “yarı-serbest buluş yoluyla öğretim” ve zihinsel gelişmişlik düzeyi düşük öğrencilerle yürütülen “bağımlı buluş yoluyla öğretim” olarak adlandırılmaktadır. Her üç uygulamada da esas olan bireyde buluş (keşfetme) isteğini uyandırmaktır. Öğrenciler buluş yapmaya güdülendiklerinde, üzerinde çalıştıkları bilgiyi ilk kez kendileri keşfediyormuş gibi bir duygu hissederler. Bu durum öğrencilerin kendilerine olan güveni artırmanın yanı sıra, fen biliminin sanıldığı kadar zor ve soyut olmadığı yönünde bir görüş geliştirmelerine yol açar.

1.2.3. Gagné fen öğretimini nasıl etkilemiştir?

Gagné'nin fen öğretimine en önemli katkısı, öğrenmenin planlı olarak basitten karmaşığa doğru aşamalı bir sırada yapılması gerektiğini belirtmesidir. Burada önemli olan, öğretim sonunda ulaşılmaması gereken hedefi belirlemek ve öğretim etkinliklerini ona göre düzenlemektir. Bunun için Gagné öğretmenin öncelikle şu iki soruyu kendisine sorması gerektiğini ileri sürmektedir.

- Öğretim sonunda öğrenciler neleri bilmeli veya neleri yapabilir olmalıdır?
- Öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşabilmeleri için hazır bulunuşluk düzeyleri ne olmalıdır? Yani öğrenciler, hali hazırda neleri biliyor ya da yapıyor durumdadırlar? Bu sorulara verilecek yanıtlara göre aşamalı öğrenme durumu oluşturulur. Gagné tarafından geliştirilen aşamalı öğrenme durumu en karmaşıktan en basite doğru olmak üzere sekiz basamaktan oluşur. Bunlar;
 - ❖ problem çözme,
 - ❖ kavram öğrenme
 - ❖ ayırt edici öğrenme,
 - ❖ sözel öğrenme,
 - ❖ zincirleme öğrenme,
 - ❖ uyarım-tepki ile öğrenme,
 - ❖ işaretle öğrenme, olarak sıralanmaktadır (Çepni 2005).

Gagné'nin öğrenme kuramında da öğrencilerin, öğrenme etkinliklerine aktif katılımları ve öğrenmeden sorumlu olmaları vurgulanmaktadır.

1.2.4. Ausubel fen öğretimini nasıl etkilemiştir?

Ausubel, geliştirdiği "anlamalı öğrenme" kuramı ile fen öğretimini etkilemiştir. Bu kuram uyarınca, öğrenciye kısa sürede fazla miktardaki bilgi aktarılır. Anlamalı öğrenmedeki ön koşul, öğrenciye öğrenilecek konuyla ilgili ön bilgilerin kazandırılmasıdır. Çok çeşitli durumlarla karşılaşan birey, zihninde birçok öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Gerçekleştirilen bu öğrenmeler, daha sonraki öğrenmelere temel oluşturmaktadır. Bu öğrenmeler, zihinde her zaman doğru olarak yapılandırılmış olmayabilir. Yani, öğrencinin zihninde önceden yapılandığı bilgiler arasında yanlış öğrendiği şeyler bulunabilir. Öğretmen, önce bunları saptamalı daha sonrada, öğretimi belirlediği yanlışları düzeltecek ve zihinde doğru yapılanmaları sağlayacak bir biçimde planlamalıdır.

Ausubel, öğrenciler bakımından yeni olan konuların öğrenilmesinde de, “ön düzenleyici”lerden yararlanmanın gerekliliğine işaret etmektedir. Ön düzenleyiciler bilimsel terimlerin ve sözcüklerin anlamlarını ve bazı hatırlatmaları içerir. Bunlar öğrencilere, konu işlenmeden bir veya birkaç gün önceden verilir. Böylece öğrenciler, konuyu öğrenmeye hazır duruma getirilmiş olurlar. Ausubel’in öğrenme kuramında öğrenci, sadece bedensel etkinlikleri değil, daha çok zihinsel etkinlikleri gerçekleştirecek biçimde aktif davranışlar sergiler.

1.2.5. Öğrenme halkası yaklaşımı fen öğretimini nasıl etkilemiştir?

Fen öğretiminde “öğrenme halkası” yaklaşımına yer verilmesinin öğrencilerde, zihin gelişimi, muhakeme ve öğrenme gibi çeşitli yetenekleri ne ölçüde etkilediği birçok araştırmaya konu edilmiştir. Yapılan araştırmaların çoğunda, öğrenme halkasının öğrencilerin zihin yeteneklerini geliştirdiği yönünde bulgular elde edilmiştir (Ayas 2006).

Kimi araştırmalarda da fen öğretiminde, öğrenme halkası ile diğer öğretim yöntemlerinin etkililiği sınanmış ve özellikle somut kavramların öğrenilmesinde, öğrenme halkası yaklaşımının diğerlerinden daha etkili olduğu saptanmıştır (Saban 2000). Ayrıca bu yaklaşımın uygulandığı fen derslerinde, öğrencilerin kavram ve zihin yeteneklerinin geliştiği, öğrencilerin eğitim ortamlarından memnun kaldıkları görülmüştür. Araştırmalarda öğrenme halkası yaklaşımındaki etkinlik sırasının da önemli olup olmadığı ele alınmıştır. Yapılan çalışmalar, etkinliklerin hiçbirinin ihmal edilemeyeceği ve etkinlik sırasını değiştirmenin de bir yarar sağlamayaacağı yönünde bulgular ortaya koymuştur. Ayrıca yapılan araştırmalarda, öğrenme halkası benimsenerek gerçekleştirilen kavram öğretimi sürecinde öğrencilere, araç-gereçleri sağlayıp onlara ne yapacaklarını söylemenin de uygun olmadığı yönünde bulgular elde edilmiştir (Ayas 2006).

1.2.6. Bütünleştirici öğrenme fen öğretimini nasıl etkilemiştir?

Bütünleştirici öğrenme yaklaşımı ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde fen derslerinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Hatta bu yaklaşım kullanılarak birisi İngiltere’de, diğeri Yeni Zelanda’da olmak üzere iki önemli fen öğretimi projesi geliştirilerek uygulamaya konulmuştur. Öte yandan, fen öğretiminde bütünleştirici öğrenme yaklaşımı uygulanarak gerçekleştirilen araştırmalardan başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Kimi araştırmalar ile öğrencilerin, “yorum yapma” ve “öğrendiklerini başka alanlara uygulama” gibi yeteneklerinin geliştiği yönünde sonuçlar, kimi araştırmalarda da öğrencilerin, “öğrenmeye aktif olarak katıldıkları”, “öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk aldıkları” ve “kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirdikleri” yönünde sonuçlar ortaya konulmuştur. Ayrıca yapılan

araştırmalarla, ilköğretim düzeyinde fen derslerinde bütünleştirici öğrenmeye yer verilmesi durumunda, öğrencilerin kavram gelişimlerinin olumlu olarak etkilendiği kanıtlanmıştır” (Ayas 2006).

1.3. Fen Bilimlerini Anlamada Engel Olarak Kavram Yanılgıları

Kavram yanılgılarının ya da ön-kavramların diğer bilim dallarında olduğu gibi fen bilimlerinde de yeni öğrenilecek konuların anlaşılmasında çoğu zaman engelleyici bir rol oynadığı bilinmektedir. Bu nedenle öğrencilerin sahip oldukları bu tür yanılgıların bilinmesi yapılacak öğretim programının hedefleri ve öğrenilecek yeni konunun kavratılması için de son derece önemlidir. Öğretmen kendi sınıfında bulunan öğrencilerin sahip oldukları ön-kavramlar ya da kavram yanılgıları belirlemek yerine önce literatürde yer alan ve daha önce araştırmacılar tarafından belirlenmiş, her sınıftaki öğrencilerin genelinde bulunabilecek yanılgıları kullanarak ve daha sonrada kendi sınıfındaki öğrencilerin sahip olduğu yanılgıları belirleme yoluna gidebilir. Bu süreçte öğretmen aşağıdaki faktörleri göz önünde bulundurmalıdır.

- Öğrenme sürecinde kavram yanılgılarının rolü
- Fen bilimlerindeki bazı yaygın kavram yanılgılarının tanımlama ve örnekleri
- Kavram yanılgılarını teşhis etmek için yöntemler
- Kavram yanılgılarını ortadan kaldırmak için yöntemler.

Öğretmenler bütün gayretlerine rağmen, öğrencilerinin sınıfta ele alınan konuları temel fikirleri kavramadıklarını öğrendiklerinde hayrete düşebilirler. Bazı öğrenciler doğru cevaplar verseler bile aslında sadece ezberledikleri bazı ifadeleri kullanırlar. Daha derinlemesine sorular sorulduğunda bu öğrencilerin temel kavramları tam olarak kavrayamadıkları açığa çıkar. Öğrenciler sayısal problemleri çözmek için sık sık temeldeki bilimsel kavramları tam olarak anlamaksızın algoritmaları kullanabilirler. Fizik derslerinde öğrencilerin problem çözme becerileri ve denklemleri ezberledikleri fakat kavramsal anlayışı gerektiren testlerde düşük bir performans gösterdikleri ifade edilmektedir (Mazur 1996). Ayrıca Nakhleh ve Mitchell (1993), Kimya uzmanları için bir genel kimya dersine katılan altmış öğrenciyle yaptıkları bir çalışmada, algoritmik bir problemin aynı konudaki bir kavramsal soruyla eşleştirildiği bir sınavda yüksek algoritmik yeteneğe sahip olarak sınıflandırılan öğrencilerin sadece %49’u paralel kavramsal sorulara yanıt verebilmiştir.

Öğrencilere bilgi ve faydalı örnekler sunmanın ötesinde onlara algoritma ve kavramsal genellemelere liderlik eden mantıksal süreçleri göstermeliyiz. Testlere kavramsal soruların dâhil edilmesi, problem çözmenin bu yanını

vurgulamak için başka bir yoldur. Pek çok durumda daha ileri seviyelerdeki öğrenmelerine bir temel oluşturmak üzere kullanılabilen kısmen doğru fikirler geliştirmektedirler (Clerment et al. 1989). Bununla birlikte pek çok öğrenci çalışmalarının başlangıcından itibaren temel kavramları doğru bir şekilde kavrayamazlar ve bu sonuç bir sonraki öğrenmeyi de engelleyebilir.

1.3.1. Kavram yanlışlarının türleri

İlköğretimden tipik bir örnek öğrencilerin dünya ve güneş arasındaki ilişkiyi kavramalarıdır. Çocuklar büyürken onlara yetişkinler tarafından “güneşin doğduğu ve battığı” söylenir. Bu ifade onlara güneşin dünyanın etrafında dönüyormuş izlenimini verir. Öğrenciler, olayların nasıl meydana geldiği hakkındaki zihinsel modelleri oluşturduktan yıllar sonra okulda öğretmenleri onlara dünyanın güneş etrafında döndüğünü söylerler. Bundan sonra öğrenciler, kendi gözlemlerine dayanan ve onlara mantıklı gelen bir zihinsel imajı silmek ve onu sezgisel olarak mantıklı gelmeyen bir modelle yer değiştirmek gibi zor bir görevle karşı karşıya kalırlar. Bu görev, öğrenciler dünyayı anlarken kullandıkları bilginin bütün zihinsel yapısını bozmak zorunda oldukları için önemsiz bir görev değildir.

Dünyanın güneş etrafında hareket etmesinden ziyade güneşin dünya etrafında hareket etmesi örneği, bütün öğretmenlerin ortak bir şekilde kavram yanlışlığı olarak belirttikleri örneklerden birisidir. Kavram yanlışları şu şekilde sınıflandırılabilir:

* Önyargılı düşünceler, günlük deneyimlerde kök salan popüler kavramlardır. Örneğin pek çok insan yeraltındaki suyun derelerdeki gibi aktığını düşünmektedir. Çünkü onların dünya yüzeyinde gördüğü su derelerde akan sudur. Ön yargılı düşünceler, öğrencilerin ısı, enerji ve kütle gibi kavramları anlamalarında bir güçlük yaratmaktadır.

* Bilimsel olmayan inançlar dinsel ve mitolojik öğretiler gibi bilimsel eğitimin dışındaki kaynaklardan öğrenilen bilgileri içerir. Örneğin bazı öğrenciler dünyanın tarihi ve hayat formları hakkındaki bilgiyi din öğretimi aracılığı ile öğrenirler. Bilimsel kanıtlar ile tarih öncesine uzanan ve geniş kabul gören bu fikirler arasındaki fark fen öğretiminde dikkate değer bir çekişmeye neden olmaktadır.

* Kavramsal yanlış anlamalar bilimsel bilgiler öğrencilerin kafasında bir karışıklık oluşturmadan doğrudan verilmeye çalışıldığında ortaya çıkar. Kafalarındaki karışıklığı gidermek için öğrenciler, kendilerini güvensiz hissettikleri hatalı modeller oluştururlar.

* Dil yanlışları, kelimelerin günlük yaşamdaki kullanımı ile ya da anlamı ile bilimsel anlamları birbirinden farklı olduğunda ortaya çıkar (örnek: erime ve çözünme).

* Gerçeklere dayanan kavram yanlışları erken yaşta öğrenilen ve yetişkinlikte değişmeden kalan hatalardır. “aynı yerde şimşek iki defa çakmaz” fikri saçmadır. Fakat bu fikir sizin inanç sisteminizde bir yerlerde gömülmüş olabilir.

1.4. Kavram Yanlışları Nasıl Ortadan Kaldırılır?

Kavram yanlışlarını, öğrencilerin anlamada güçlük çektikleri kavramları kendi anlayışlarına göre uygun bir şekilde yorumlamaları ve bilimsel kavramlara bakış açılarının bilim adamları tarafından kabul edilmiş olanlardan farklı olması olarak tanımlayabiliriz. Kavram yanlışlarına aynı zamanda kavramsal çerçeve, yanlış kavrama, alternatif çerçeve ve çocuğun uydurduğu bilim de denmektedir.

Dil yanlışları ve gerçeklere dayanan kavram yanlışları sık sık öğrencilerin kendileri tarafından bile kolay bir şekilde düzeltilebilir olmasına rağmen öğretmenin sadece öğrencinin önyargılı düşünceler ve bilimsel olmayan fikirlerini değiştirdiğinde ısrar etmesi etkili değildir. Öğrencilerin doğal olguları kavramsal anlayışları ile ilgili kavramsal anlayışları, öğrencinin zihninde daha önceden var olan bir olguyu açıklayan alternatif modeller varsa yeni kavramların öğrenilemeyeceğini göstermektedir. Bilim adamlarının böyle hatalı modelleri yaygın bir şekilde küçük görmelerine rağmen, bu modeller sık sık öğrenciler tarafından tercih edilmektedirler, çünkü bunlar çok daha mantıklı görünmekte ve belki de öğrencinin amaçları için çok daha kullanışlıdır (Mayer 1987). Bu inançlar öğrencinin zihninden ayrılamayan kuşku olarak sürüp gitmektedirler ve daha ileri düzeydeki öğrenmeleri engelleyebilirler (McDermott 1991). Bilimsel topluluk tarafından doğru olarak kabul edilen kavramları kabul etmeden önce öğrenciler kendi inançları ile birlikte ilgili paradoksları ve sınırlamalarıyla yüz yüze gelmelidir ve sonra gösterilmekte olan bilimsel modeli anlamak için gerekli olan bilgiyi yeniden oluşturmaya teşebbüs etmelidir. Bu süreç öğretmenin;

- Öğrencilerin kavram yanlışlarını belirlemesini,
- Öğrencilerin kendi kavram yanlışlarıyla yüz yüze kalmaları için bir tartışma ortamı sağlamasını ve
- Öğrencilere bilimsel modellere dayanan bilgiyi yeniden organize etmesi ve özümsemesi için yardım etmesini gerektirir.

Aşağıda bu basamakların her biri açıklanmıştır.

1.4.1. Kavram yanlışlarını belirleme

Öğrencilerin yeni bir kavramı öğrenebilmeleri için onların, kendi bilgilerinin yeniden yapılandırılması ve yeniden şekillendirilmesi süreci içerisinde aktif olarak katılmaları gerekmektedir. Kavramsal değişim sürecinin başlangıç noktası öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarıdır.

Kavram yanılgıları ya da kavram yanlışları, kavramların bilim topluluğu tarafından kabul edilenden farklı olarak bilinmesidir. Kavramsal değişim sürecinin ilk aşamasında ön kavramlar, alternatif kavramlar, çocukların bilimi gibi adlarla da bilinen öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgıları tespit edilmelidir (Dreyfus et al. 1990).

Kavram yanılgıları düzeltilmeden önce belirlenmelidirler. Öğrencilerin öğretim öncesinde sahip oldukları ve sınıf ortamına getirdikleri ön bilgileri belirlemede kullanılabilecek değişik yöntemler vardır. Bunlar kısaca aşağıda incelenmiştir (Çepni 2005).

A. Tahmin-Gözlem-Açıklama

Bu yöntem üç aşamada gerçekleşen bir yöntemdir. Literatürde POE (Prediction Observation-Explanation) veya TGA yöntemi olarak bilinir. Bu yöntemin kullanılışında, POE için seçilen konu ilk önce öğrenciye teorik olarak yapılan bir açıklama ile anlatılır ve öğrenciden bu konuyla ilgili tahmin yapması istenir. Daha sonra olay öğrencinin gözü önünde gerçekleştirilir ve gözlem yapması sağlanır. Son olarak öğrenciden daha önce yaptığı tahmin ile gözlemleri arasındaki farklılığı/benzerliği açıklaması istenir.

B. Olaylar veya durumlar hakkında görüşme

Görüşme veya mülakat; herhangi bir konuda kişilerin düşüncelerinin alınması amacıyla yapılan konuşmalar olarak tanımlanabilir. Mülakat yöntemi öğrencilerin bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla da yapılabilir ve bu teknik eğitim araştırmalarında sıkça kullanılmaktadır. Görüşme yapılması için seçilecek öğrencilerin nasıl seçileceği çok önemlidir. Mülakat sonunda değişik seviyelerdeki öğrencilerin eksik ya da hatalı bilgileri belirleneceği için görüşmede, sadece başarılı öğrenciler değil, öğrenciler arasından sağlıklı bilgiler alınabilecek, kendini ifade etme yeteneği gelişmiş olanların seçilmesi görüşmeden elde edilen verilerin daha güvenilir olmasını sağlayacaktır. Bu yöntem; uygulanmadan önce küçük kartlar üzerine bir olay veya durumu anlatan çizimler yapılarak bu çizimlerin öğrencilere gösterilmesi, öğrencilere bu çizimleri inceleme fırsatı verilmesi ve daha sonra olay veya durumla ilgili sorular yöneltilmesi şeklinde de yürütülebilir.

C. Kavramlar hakkında görüşme

Kişinin kavramla ilgili sahip olduğu bilgileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan karşılıklı konuşmalardır. Bu yöntemle bireyin kavramla ilgili bilgisinin genişliği, doğruluk tutarlılığı, kişinin belleğindeki diğer bilgilerle ilişkilendirebilme becerisi ve bilgiyi oluşturan alt bölümlerin ortaya çıkarılması amaçlanır. Kavramlar hakkında görüşme yöntemi ve olaylar ve durumlar hakkında görüşme yöntemi kalabalık öğrenci gruplarının bilgilerinin ortaya çıkarılmasında yeterince kullanışlı yöntemler değildir.

D. Çizimler

Bu yöntemin amacı, öğrencilerin sözcüklere bağımlı kalmadan onların gizli kalmış olan inanç ve bilgilerini ortaya çıkarılmaktır. Çizimler öğrencinin cevabına yönelik aklından geçenlerin ve anlama düzeyinin belirlenmesinde faydalıdır. Ancak, bu yöntemde karşılaşılan en önemli güçlük çizimlerin yorumlanmasıdır. Çizimler iyi olmayabilir ve çoğu zaman konuşmalarla desteklenmelidir. Ayrıca bu yorumlar sadece ilgili alandan değil, resim, psikoloji, sosyoloji ve bireyi tanıma uzmanlarından oluşan bir grupta yapılmalıdır. Diğer tekniklere göre kolay uygulanabilir olması ve bir çizimle çok fazla verinin elde edilebilmesi yönünden daha kullanışlıdır.

Bazı kavram yanılgıları öğrencilere bazı nesne ya da olguları tanımlamaları ya da resimlemelerini istemek suretiyle açığa çıkarılabilir. Örneğin bir öğretmen öğrencilere tahtada kendisi çizmeden önce öğrencilerden atomu resimlemelerini isteyebilir. Okulda oldukça başarılı olan öğrenciler bile güneş sisteminde olduğu gibi merkezde küçük bir çekirdek ve onun etrafında belli dairesel yörüngelerde hareket eden elektronları çizebilirler. Önce onların kendi modellerini sormak ve sonra da bazı öğrencilerden fikirlerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşmalarını istemek suretiyle bir öğretmen önceki modelleri tanımlayabilir ve bunları yeni modeller oluşturma ihtiyacını göstermek için kullanabilir.

E. Sözcükleri ilişkilendirme

Bu yöntem öğrencinin konu ile ilgili kavram öbeklerini anlamasıyla ilişkili bir yöntemdir. Öğretmen başlangıçta anlatacağı konuya giriş yapar ve konu ilgili bazı anahtar sözcükler verir. Sonra onlardan bu sözcüklerin karşısına düşünebildikleri bütün çağrıştırmacı sözcükleri yazmasını ister. Öğrencilerin anahtar sözcüklere verdiği cevapların sayısı ve niteliği onların konuyu anlama düzeyini belirler.

Pek çok araştırmacı ve öğretmen yaygın bir şekilde karşılaşılan kavram yanılgılarının listelerini derlemiştir. Küçük grup tartışmaları ve çalışma saatleri öğrencilerin kavram yanılgılarını belirlemek için etkili tartışma ortamları sağlar. Bir öğretmen uygulama ve çabayla öğrencileri utandırmaksızın ya da bir otoriteye danışmaksızın (çoğunlukla sadece onları dinleyerek) öğrencilerin kavramsal yapılarının derinlerine inmeyi öğrenebilir. Mazur (1996), öğrencilere uzun ders formatında bile kendi kavramsal yapılarını kontrol etmelerine yardımcı olacak bir yol buldu. Hake (1992) öğrencilerin hareketi anlayabilmedeki kavramsal temellerini test etmelerini sağlayacak laboratuvar çalışmaları kullandı.

Mantıksal açıklamalar gerektiren ödevler öğrencilerin kavram yanılgılarını tespit etmede çok kullanışlıdır. Mantıksal açıklama gerektiren bu ödev ve tartışmalar not vermek için olmaktan ziyade öğrencilerin neyi ve nasıl düşündüklerini ortaya çıkarmak için öğrenme sürecinin bir parçası

olarak kullanılabilirler. Kavram yanlışları öğrencilerin bilimsel bilgiyi organize etmelerinde olduğu kadar bilimsel yöntemi anlayışlarında da meydana gelebilir. Örneğin bir fen sınıfındaki öğrenciler sık sık bir deneyin işlememesi ile ilgili hayal kırıklıklarını ifade ederler. Çoğunlukla deneylerin beklenen sonuca ulaşmak için değil, fikirleri ve hipotezleri test etmek için yapıldığını tam olarak anlayamazlar. Bilim adamı için deneyler yorumlanması gereken sonuçlar verirler. Bu açıdan her deney “işler” ancak beklendiği gibi sonuçlanmayabilir.

Öğrencilere kavram yanlışlarıyla yüz yüze kalmalarında yardım etme yeni bir konunun tanıtılacağı bir ders ya da laboratuvarında öğretimden önce olası kavram yanlışlarını düşünmek ve gözden geçirmek oldukça faydalıdır. Öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarının derinlerine inmek için sorular ve tartışmalardan faydalanılmalıdır. Öğrenciler, genellikle ön bilgilerinin çeşitliliği ile araştırmacıyı şaşırtırlar, bu yüzden onların açıklama ve cevaplarını çok dikkatli bir şekilde dinlemek gerekir. Açıklamalarını desteklemek için ipuçları vermek ve zor ya da yanlış kavranılmış kavramları birkaç gün ya da birkaç hafta sonra gözden geçirmek suretiyle öğrencilere yardımcı olunabilir. Kavram yanlışları çoğunlukla derinlere işlemiş, büyük ölçüde açıklanmamış ve bazen de güçlü bir şekilde savunulmaktadır. Bir öğretmen etkili olabilmek için doğru bir şekilde kavramayı gerçekleştirebilmek için bu engellerin önemi ve değişmeye karşı direncini küçük görmemelidir. Bunlarla karşı karşıya kalmak hem öğrenci hem de öğretmen için çok zordur.

F. Testler

Standart testler belli sayıda çoktan seçmeli sorulardan oluşan ve öğrencilerin bilgilerini öğrenme öncesinde ve sonrasında ölçmeye yarayan eğitimsel araçlardır. Soru metni madde imleri ile yazıldıktan sonra altında olası cevapları içeren çeldiriciler yer alır. Testlerde yer alan çeldiricilerin cevabın bilinmesinde kolaylık sağlamaması testin kalitesi ile ilgilidir. Kavram yanlışlarını belirlemede kullanılan testler tek, iki ya da üç aşamalı olarak düzenlenebilirler. Standart bir testin özellikleri şunlardır;

- Cevaplar sayısal değerler elde etmede kullanılır. Testler geliştirilme şekline göre çok kullanım açısından sınıflandırılırlar. Değişmez uygulama ve değerlendirme yöntemleri vardır.
- Her zaman aynı sorular sorulur. Konu ile ilgili uzmanlar tarafından hazırlanmıştır.
- Geçerli ve güvenilirdir.
- Her yerde kullanılabilir. Daha çok yüzeysel sonuçlara ulaşılır. Spesifik detaylara girmez.
- Her ortamda kullanılabilir. Değerlendirme yöntemi objektiftir.
- Daha çok ticari amaçla kullanılır (McMillan and Schumacher 1997).

1.4.2. Öğrencilere kavram yanlışlarının üstesinden gelmede yardım etme

Soyut ve karmaşık olan fen konularının anlaşılabilirliğini artırmak ve öğrenmeyi kalıcı kılmak için öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarının giderilmesi fen eğitiminde amaçlanan hedeflere ulaşmanın etkili yöntemlerinden birisidir. Bu yöntemler; Kavram haritaları (KH), Anlam Çözümleme Tabloları (AÇT), Kavram Ağları (KA), Zihin Haritaları (ZH) gibi grafiksel yöntemler ve Analogiler, Kavramsal Değişim Metinleri gibi kavramları açıklamaya ve örneklendirmeye dayalı metinlerdir. Kavram haritalarının yapısı, kavramlar arası ilişkilerin grafiksel bir yolla ifade edilmesine dayanmaktadır. (Ayvacı ve Devocioğlu 2007). Anlam Çözümleme Tabloları kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik olarak düzenlenen iki boyutlu tablolarıdır. Semantik ağ da denilen kavram ağları, öğrencilerin izlenimlerini ve düşüncelerini kavram ve ilkelerle uyumlu olarak ortaya koyan grafiksel bir araçtır. Zihin haritaları ise farklı kavram ve fikirler arasındaki ilişkilerin beyin fırtınası yöntemi ile şematize edilmesine dayalı grafiksel bir yöntemdir (Çepni 2005). Analogiler, yabancılaşma çekilen bir olgunun bize tanıdık gelen bir olguya benzetilerek açıklanmasıdır. Analogide bilinenle bilinmeyenler arasındaki ilişkiyi ve transfer mekanizmasını açıklayan üç teori vardır. Parçasal (componential) teori, dört elemanın karşılaştırılarak aralarındaki ilişkinin algılanmasını gerektiren analogi türüdür. Yapısal teoride, benzerliğin kurulmasını ve bu benzerliğin anlaşılmasını sağlayan kesin kurallar onları örneklendiren sözdizimi ilkeleriyle verilir. Pragmatik teoride bilgi, bir kaynaktan hedefe doğru planlanırken hangi amaç için kullanıldığına bağlı olarak etkilenir (Küçükdoğan 2003). Kavramsal değişim metinleri (KDM), öğrencilerin kavram yanlışlarının ve sebeplerinin neler olduğunu belirten ve bu yanlış kavramların yetersiz olduğunu örneklerle açıklayan metinlerdir. Bu metinlerde öncelikle öğretilen konu ile ilgili öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışları belirtilir, bunların yanlış oldukları açıklamalar ve örneklerle belirtilir. Böylece öğrencinin kendi bilgisinin yetersizliğini ya da yanlışlığını anlaması sağlanarak öğrencide kavramsal değişim oluşturulmaya çalışılır (Özmen ve Demircioğlu 2003).

Öğrencilere kavram yanlışlarını düzeltmelerine yardım etmek için stratejiler nasıl öğrendiğimiz üzerine yapılan araştırmalara dayanır (Arons 1990; Minstrell 1989). Başarı için anahtar öğrencilerin yeni bilgileri için doğru bir yapıyı oluşturdukları ya da yeniden oluşturduklarını garanti altına almaktır. Bu yapıyı oluşturmanın bir yolu öğrencilere Novak ve Gowin (1984) tarafından keşfedilmiş olan “kavram haritası” hazırlamaktır. Bu teknikte öğrenciler bir dizi kavram ve bunlar arasındaki ilişkiyi görselleştirmeyi öğrenirler. İsimleri (ve bazen de sıfatları) içeren kutular bir dizi

çizgiyle ilgili kutulara bağlanmışlardır, önermeler ya da fiiller ilişkilerin ortaya çıkmasını sağlamak için bu çizgilerin üzerine yazılmışlardır. Esiobu ve Soyibo (1995) işbirlikli gruplarda kavram haritası oluşturan öğrencilerin bireysel çalışan öğrencilere göre daha fazla kavramsal öğrenmeyi gerçekleştirdiklerini ve böylece kavram haritalarının kullanımının öğretim ortamının oluşturulma şekline bağlı olduğunu bildirmişlerdir. Benzer sonuçlar kavram temelli görevlerde işbirlikli grupların, kavram haritalarını içermese bile, üniversite öğrencilerinin kimyadaki belli kavram yanlışlarını düzeltmelerine yardım etmede belirgin bir etkisi olduğunu bulan Basili ve Sanford (1991) tarafından da bildirilmiştir.

Öğrencilere kendi kavramsal yapılarını yeniden oluşturmalarına yardım etmek zor bir görevdir ve ister istemez bir fen bilimleri dersindeki diğer aktivitelerden daha fazla zaman alır. Bununla birlikte eğer öğrencilere kavram yanlışlarını düzeltmelerine yardım etmeye karar vermişseniz şu yöntemleri deneyebilirsiniz:

- Konu hakkındaki yaygın kavram yanlışlarını önceden tahmin edin ve diğerlerine karşı da uyanık olun.
- Öğrencileri diğer öğrencilerle yapılan tartışmalarda kendi kavramsal yapılarını test etmeleri için teşvik edin.
- Laboratuvar çalışmaları ve demonstrasyonlarla yaygın kavram yanlışlarını nasıl engelleyebileceğinizi düşünün.
- Olabildiğince sık yaygın kavram yanlışlarını gözden geçirin.
- Öğrencilerin kavramlarının geçerliliğini belirledikten sonra yeniden değerlendirin.

1.4.3. Kavramsal değişim yaklaşımı

Artık pek çok bilim adamı, fen öğretimi ve öğreniminin merkezinde, kavramların yeniden düzenlenmesi sürecinin yattığını fark etmeye başlamışlardır. Buna dayalı olarak ta fen eğitimcilerinin kavramsal değişim süreci gerçeğini ciddi bir şekilde ele almaları gerektiği önerilmektedir (Posner et al. 1982). Yirminci yüzyılın sonlarına doğru, Posner ve arkadaşlarının ileri sürdüğü teori ki bu kavramsal değişim modeli olarak bilinmektedir, kavramsal yapılanma süreci için en aydınlatıcı ve en açıklayıcı modellerden birisi olarak kabul edilmektedir (Demastes et al 1996; Tyson et al. 1997; Beeth 1998; Feldman 2000; Thorley and Stofflett 1996; Dagher 1994; Cobern 1996). Strike ve Posner (1992) kavramsal değişim teorisinin kapsamını, daha ayrıntılı olarak açıklamışlar ve bu teorisinin, mevcut kavramların yeniden yapılandırılması için gerekli olan durumların ortaya çıkarılmasına yönelik olduğunu belirtmişlerdir.

Posner ve arkadaşlarına (1982) göre öğrenme, öğrencinin mevcut kavramlarının ve daha önceki deneyimlerinin ışığı altında oluşmaktadır. Öğrenciler her ne zaman yeni bir olguyla karşılaşsalar, bu olguya bir anlam verebilmeleri için mevcut kavramlarına gereksinim duyarlar. Mevcut kavramlar olmaksızın öğrencinin yeni olgu hakkında soru sorması, sorulan bir soruya cevap vermesi ya da bu olgunun özelliklerini diğerleriyle ilişkilendirmesi veya diğerlerinden farklılaştırması olanaksızdır. Söz konusu araştırmacılar öğrenme süreci içerisinde, öğrenmenin iki boyutundan bahsetmektedir.

Bunlardan ilki özümleme (assimilation) olarak adlandırılır ve yeni bir kavramın, öğrencinin mevcut kavramlarıyla bağdaştırılması ya da mevcut kavramları üzerine ilave edilmesi sürecini temsil eder. Öğrenmenin diğer boyutu ise kavramsal değişim ya da düzenlenme (accommodation) olarak adlandırılır ve öğrencinin, yeni bir kavramı başarılı bir şekilde algılamasında yetersiz kalan mevcut kavramlarını yeniden organize etmesi ya da yenisiyle değiştirmesi sürecini temsil eder. Posner ve arkadaşları (1982) kavramsal değişim modeliyle, öğrenmenin bu ikinci boyutunu ele almayı amaçlamışlardır.

Kavramsal değişim, kişinin bilgi yapısındaki köklü değişimler olarak da tanımlanabilir. Ancak, bilgi yapısındaki köklü değişimler ani bir şekilde ortaya çıkmaz. Kavramsal değişim yavaş yavaş ve kademeli bir şekilde gerçekleşir. Öğrencinin, karşılaştığı yeni bir kavramı hemen açık ve anlaşılır bir şekilde anlaması pek olası değildir. Kavramsal değişim, öğrencinin yeni karşılaşılan bir kavramın bazı yönlerini benimsemesi ve daha sonra bu yeni kavramın içeriğinin ve anlamının farkına vardıkça diğer mevcut bilgilerini kademeli olarak düzenleme yoluna gitmesi sonucunda, yeni kavramı öğrenme yolunda attığı ilk adım süreci olarak düşünülebilir. Buna göre kavramsal değişim, bilgilerin aşamalı olarak düzenlenmesi süreci olarak dikkate alınabilir. Bu süreç içerisinde bilgilerde meydana gelen her bir düzenlenme, bir sonraki düzenlenme için zemin teşkil eder ve sonuçta mevcut kavramlar ya yeniden organize edilir ya da yeni olanlarıyla değiştirilir.

Kavramsal değişimin oluşabilmesi için bazı koşulların yerine getirilmesi gereklidir ve bu koşullar Posner ve arkadaşları (1982) tarafından yetersizlik, anlaşılabilirlik, mantıklılık ve verimlilik olmak üzere dört grupta ele alınmaktadır. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

1. Yetersizlik (Dissatisfaction)

Mevcut kavramların yetersiz olduğu fark edilmelidir. Öğrencinin, karşılaştığı bir problemin çözümünde mevcut bilgilerinin yetersiz kaldığını tecrübe etmedikçe, sahip olduğu kavram yanılgılarını doğru olanlarıyla değiştirmeyecektir. Yani öğrenci yeni bir kavramı kabullenmeden önce, mevcut kavramlarının yetersiz olduğunun farkında olmalıdır. Böylece öğrencide, mevcut kavramlarına karşı bir güvensizlik hissi oluşacaktır.

Bu durum daha çok, karşılaşılan yeni bir kavramın öğrencinin zihnindeki mevcut bilgi yapısıyla uyuşmaması neticesinde ortaya çıkar. Öğrencinin böyle bir durumla karşılaşması halinde seçebileceği bazı alternatiflerden birisi, bu uyuşmazlığı ortadan kaldırmak için mevcut kavramlarında köklü değişiklikler olması gerektiği sonucuna varmasıdır. Ancak bu, diğer alternatifler içerisinde gerçekleşme ihtimali en zor ve en zayıf olanıdır. Diğer alternatifler de şu şekilde sıralanabilir: yeni kavram reddedilebilir; yeni kavramın mevcut bilgilerle ilişkilendirilememesi neticesinde yeni kavrama karşı ilgisizlik ortaya çıkabilir; yeni kavram, mevcut kavramlarla ilişkilendirilmeden olduğu gibi benimsenebilir; yeni kavramın mevcut kavramlara benzetilme çabası içerisinde girilebilir.

Yukarıdaki ifadelerden mevcut bilgilerle yeni kavramlar arasında ortaya çıkan uyuşmazlığın öğrencinin, mevcut kavramlarının yetersizliğini fark etmesine neden olduğu söylenebilir. Ancak bunun bazı şartları bulunmaktadır. Bunlar;

1. Öğrencilerin, karşılaştığı yeni bir kavramla mevcut kavramları arasında ortaya çıkan uyuşmazlığın neden kaynaklandığını anlaması,
2. Öğrencilerin, mevcut kavramlarıyla, karşılaştığı yeni kavramlar arasında uzlaşma sağlaması gerektiğine inanması,
3. Öğrencilerin, mevcut bilgileri arasındaki tutarsızlıkların azaltılması yönünde çaba sarf etmesi,
4. Öğrencilerin, karşılaştıkları yeni bilgileri mevcut bilgilerine benzetme çabalarının olmaması, şeklinde sıralanabilir.

Posner ve arkadaşlarına göre (1982) bu çatışma evresi yani mevcut kavramların yetersizliğinin farkına varılması, kavramsal değişim sürecinin en önemli kısmını teşkil etmektedir; yalnızca bu evre içerisinde öğrenciler, mevcut kavramlarını yeniden düzenlemeleri ya da yenisiyle değiştirmeleri gerektiğinin farkına varacaklardır.

2. Anlaşılabilirlik (Intelligibility)

Yeni kavram anlaşılır olmalıdır. Öğrenci yeni bir kavramı kabullenebilmesi için o kavramı anlaşılır bulmalıdır. Yani, yanlış kavramların yeni (doğru) olanlarıyla yer değiştirilebilmesi için yeni bilgilerin anlaşılır olması gerekmektedir. Ancak, yeni bilgilerin anlaşılır olması tek başına kavramsal değişimin olması için yeterli değildir.

Yeni bilginin anlaşılır olması iki yönüyle ele alınabilir;

- 1- Yüzeysel olarak; yüzeysel seviyedeki anlaşılabilirlikle yeni bilginin ifade edilmiş şeklinin ve kullanılan terim ve sembollerin anlaşılır olması kastedilmektedir.
- 2- Ayrıntılı olarak; bu yönüyle yeni bilginin anlaşılır olması, yüzeysel seviyede kastedilenlerden daha fazlasını anlamayı, yani herhangi bir konu ya da metinde ifade edilenlerin mantıklı bir şekilde açıklamasının yapılabilmesini gerektirir.

Yeni bilginin anlaşılır olmasında özellikle konuyla ilgili analogilerin ve örneklerin önemli olduğu unutulmamalıdır.

3. Mantıklılık (Plausibility)

Yeni kavram mantıklı olmalıdır. Karşılaşılan yeni bilgi en azından öğrencinin mevcut kavramlarının neden olduğu problemleri çözüme kavuşturma kapasitesine sahip olmalıdır. Aksi takdirde yeni bilginin mantıklı olduğu söylenemez. Mantıklılık, aynı zamanda, yeni bilginin diğer bilgilerle uyumunun bir sonucudur, yani yeni bir kavramın mevcut kavramlarla uyuma derecesinin bir ölçüsü olarak düşünülebilir. Yeni bir kavramın mantıklı olarak kabul edilebilmesi için göz önünde bulundurulabilecek bazı yönler şu şekildedir;

- a- Yeni bilgi, kişinin mevcut bilgi yapısı ile uyumlu olmalı.
- b- Yeni bilgi kişinin geçmiş deneyimleriyle uyumlu olmalı.
- c- Kişi yeni bilgiyi zihninde canlandırabilmeli.
- d- Yeni bilgi, kişinin problemini çözebilme kapasitesine sahip olabilmeli.

4. Verimlilik (Fruitfulness)

Yeni kavram verimli olmalıdır. Öğrenci önceki bilgilerinin neden olduğu bir problemi çözebilen mantıklı ve anlaşılır yeni bir kavramla karşılaştığında, bu kavramı kolayca bilgi yapısına işleyecektir. Şayet yeni bilgi sadece önceki bilgilerin neden olduğu problemleri çözmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrenciye yeni bir bakış açısı kazandırıyor ise o zaman yeni bilginin verimli olduğu söylenebilir. Kısaca verimlilik, öğrencinin yeni bilgiyi diğer alanlarda da kullanabilmesini ifade eder.

Fen öğretimi, kavramsal bir değişimin oluşması için uygun bir zemin oluşturur. Mevcut bilgilerdeki köklü değişimler -ki bu kavramsal değişim olarak adlandırılmıştı- öğrencinin düşünce yapısındaki, bilgi yapısındaki ve dünyaya bakış açısındaki değişimleri içermektedir. Ancak, bu tür değişimlerin meydana gelmesi özellikle önceki bilgilerine sıkıca bağlı olan bireyler için hem endişe verici hem de zordur. İnsanlar, mevcut kavramlarının yetersizliğini hissetmedikçe ve yeni bilgiyi anlamlı, mantıklı

ve verimli bulmadıkça mevcut kavramlarını değiştirmeye karşı direnç göstereceklerdir. Mevcut kavramların yetersiz olduğu hissedildiğinde, önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında bir uyumsuzluk ve bunun sonucunda da bir nevi zihinsel çatışma meydana gelecektir. Bu uyumsuzluğun öğrenci tarafından ciddiye alınması onu kavramsal değişime karşı hazırlayacaktır. Meydana gelen bu uyumsuzluk ne kadar ciddiye alınırsa, mevcut kavramların yetersizliğinin de o kadar farkına varılır ve sonuçta kavramsal değişimin gerçekleşmesi de o kadar kolay olur. Çoğunlukla geleneksel öğretim; konuların anlatılması, problem çözümü, prensip ve konuların açıklanması, laboratuvar uygulamaları, öğrenilen bilgileri ve bu bilgilerin problem çözümünde kullanılabilme düzeylerini test etmeyi içermektedir. Kavramsal değişimin amaçlandığı öğretim şeklinde ise Posner ve arkadaşları (1982) tarafından aşağıdaki değişikliklerin yapılması önerilmektedir;

- I- Öğrencilerde zihinsel dengesizliğin oluşmasına yol açacak şekilde derslerin, gösteri deneylerinin, problemlerin ve laboratuvar etkinliklerinin geliştirilmesi.
- II- Derslerin önemli bir kısmının, öğrencilerin önceki bilgilerinin ortaya çıkarılmasına yönelik olacak şekilde organize edilmesi.
- III- Öğrencilerde kavramsal değişim sürecinin öğretmen tarafından takip edilmesine olanak sağlayacak değerlendirme tekniklerinin geliştirilmesi.

Öğretim süreci içerisinde öğretmenin sadece bilgilerin sunucusu ve fikirlerin açıklayıcısı konumunda bulunması, öğrencilerde kavramsal değişimin oluşması için onlara yardımcı olmada yeterli değildir. Öğrencilerde kavramsal değişimin meydana gelmesini kolaylaştırmak için öğretmen ayrıca öğrencilere, mevcut bilgilerinin yetersiz olduğunu hissettirecek etkinlikler sağlamalı ve bilimsel düşünceye sahip olmaları hususunda yardımcı olmalıdır.

1.5. Kavramsal Değişim Metinleri

Hynd ve Alvermann (1986), kavram değiştirme metinlerini, bilimsel olarak doğru olan bilgilerle kavram yanlışları arasındaki çelişkileri açık bir şekilde ortaya koyan metinler olarak tanımlamaktadır. Kavram değiştirme metninde, öncelikle öğrencilerin konuyla ilgili kavram yanlışlarını aktif hale getirmek için bir soru sorulur. Daha sonra o konuyla ilgili sahip olunan yaygın kavram yanlışları belirtilerek bu bilgilerin neden yanlış olduğu açıklanır. Böylece öğrenciler, sahip oldukları kavram yanlışlarını sorgulayarak, kendi bilgilerinin yetersizliğini görürler. Ardından konuyla ilgili yeni bilgiler açıklanır, örnekler verilir. Oluşturulan kavramsal değişim metinlerinin öğrencilere dağıtılması kavramsal değişimin devamlılığı ve kalıcılığı için tercih edilmelidir.

Öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarının giderilmesine yardımcı olmak için, Posner ve arkadaşlarının (1982) öne sürdüğü kavramsal değişim modelini temel alan birkaç öğretim stratejisi ortaya atılmıştır. Örneğin, Champagne ve arkadaşlarının geliştirdiği ve kavram karşılaştırma (ideational confrontation) adını verdikleri öğretim modeli bunlardan bir tanesidir. Kavram karşılaştırma modelinde, öğretmen, yaygın kavram yanlışlarının bulunduğu bir olayı sınıf ortamında öğrencilerin dikkatine sunar. Öğrenciler, olayın sonucunda ne olacağı ile ilgili düşüncelerini tek tek ifade ettikten sonra bu düşüncelerini sınıf ortamında tartışarak savunurlar. Daha sonra bu olay sonucunda gerçekte neler olacağı gösterilir. Öğrencilerin olaya ait düşünceleri arasında oluşan uyumsuzluklar tartışıldıktan sonra, öğretmen doğru açıklamaları yapar (Wang and Andre 1991).

Posner ve arkadaşlarının önerdiği kavramsal değişim yaklaşımını esas alan bir öğretim modeli de Roth tarafından geliştirilmiştir. Bu modele göre öğretmen, öncelikle öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarını tespit etmelidir. Daha sonra öğrencilerin, mevcut kavramlarına dayalı olarak açıklamaya çalışacakları konular ortaya atılarak öğrencilerdeki kavram yanlışları aktif hale getirilmelidir. Bu aşamadan sonra, konuyla ilgili yaygın kavram yanlışları ve bunların yanlış olduğunu kanıtlayan deliller sunularak, öğrencilerin, sahip oldukları kavram yanlışlarını sorgulamaları sağlanmalıdır. Son olarak, yanlış kavramların doğru şeklini ifade eden bilimsel açıklamalar yapılmalıdır. Roth, geleneksel yöntemle oranla yukarıda bahsedilen yaklaşımın kullanıldığı öğretim sürecinde öğrencilerin, yeni kavramları öğrenmede daha başarılı olduklarını rapor etmektedir (Chambers and Andre 1997).

Öğretim sürecinde kavramsal değişimin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için çoğunlukla, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin önemi üzerinde durulmaktadır. Bu tür yöntemler özellikle, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda etkili olmaktadır. Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda ise, bu yöntemlerin başarılı bir şekilde uygulanması daha zordur. Bu yüzden kalabalık sınıflarda kavramsal değişime neden olacak bilgileri içeren metinlerin kullanılması (kavram değiştirme metinleri), bilimsel olarak doğru kabul edilen kavramlarla daha uyumlu olacak şekilde, öğrencilerin kendi kavramlarını yapılandırmalarını kolaylaştırabilir. Kavram değiştirme metinleri, öğretmen merkezli sınıf içi etkinlikleri de daha etkili kılmak için ilave bir etkinlik olarak kullanılabilir. Aynı zamanda, kavram değiştirme metinlerinin öğrenci sayısının az olduğu küçük sınıflarda da uygulanması, kavramsal değişimin gerçekleşmesine yönelik bir yöntem olarak öğretmene yardımcı olabilir ve böylece öğretimi zenginleştirebilir (Chambers and Andre 1997).

Kavram değiştirme metinleri, kavramsal değişim yaklaşımına yönelik öğretim modelleri içerisinde en etkili yöntemlerden birisi olarak kabul

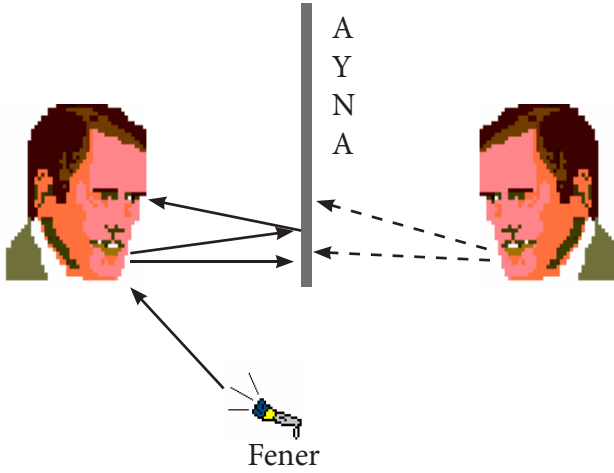
edilmektedir (Guzzetti et al, 1992). Bu çalışmada da, öğrencilerin geometrik optik ile ilgili kavramları anlamalarında kavramsal değişim yaklaşımının etkinliğinin tespit edilmesi amacıyla kavram değiştirme metinleri kullanılmıştır.

1.5.1. Kavramsal Değişim Metinlerine Örnek

1. Soru: Ahmet gece yarısında çenesinde sivrisinek ısırtıklarıyla uyanır. Bir fener alır ve aynanın karşısına geçer. Karanlık yatak odasında çenesini aynada çok açık görebilmesi için feneri nereye doğru tutmalıdır?

Yanılı: Öğrenciler karanlık bir yerde bir cismin aynada görülebilmesi için aynanın ya da ayna ile cismin bulunduğu bölgenin aydınlatılması gerektiğini düşünmektedirler.

Bir cismin görülebilmesi için ışık ışınlarının cisimden göze gelmesi gereklidir. Aynaya bakan bir gözlemci için ışık ışınları cisimden, önce aynaya sonrada aynadan gözlemciye yansiyarak gelecektir.



Bir cismin düz aynadaki görüntüsü yansıma yasasına göre belirlenir. Yansıma yasalarına göre bir cismin düzlem aynadaki görüntüsü cisimden düz aynaya giden ışık ışınları sayesinde meydana gelmektedir. Dolayısıyla görüntünün konumu gözlemcinin konumuna değil, cismin bulunduğu konuma bağlıdır. Gözlemci görüş alanında oluşan görüntüleri görebilir. Aşağıdaki şekilde olduğu gibi düz aynanın tam orta noktası doğrultusunda olan bir cisim düzlem aynanın arkasında ve yine düz aynanın tam orta noktası doğrultusunda olacaktır.

1.1.6. Işık ve Görüntü Hakkındaki Kavram Algılamaları

Hubber (1993)'in yaptığı araştırmaya göre optik konusunda belirlenen kavram yanlışları genellikle şu konularda ele alınmıştır.

- Bir eleman olarak ışık
- Işığın doğrusal hareketi
- Görüntü
- Işığın aydınlık cisimlerden izotropik (eşyönlü) yayılması
- Işığın yansımaları
- Işığın kırılması
- Işığın rengi
- Aynalar ve merceklerde görüntü oluşumu
- Işığın polarizasyonu

Öğrenciler tarafından tutulan alternatif kavramlar ek olarak öğrenciler ve öğretmenler için asıl kavramlar aşağıda listelenmiştir.

1.6.1. Işık ve görüntünün anahtar kavramları

Işık ve görüntü ile uğraşan öğretmen ve öğrenciler için anahtar kavramlar:

- Işık bir elemandır.
- Işık (parlayan enerji) boşlukta ilerleyen bir elemandır.
- Işık çok hızlı hareket eder. Uzayda (boşlukta) 300.000 kilometre/saniye.

1.6.2. Işığın doğası ve ışığın doğrusal hareketi

- Işık düz çizgiler (doğrular) boyunca yayılır.
- Yansıyan ışık cisimden gözlerimize yansıtıldığı zaman görürüz.
- Bazı cisimler ışık kaynağıdır (Güneş, alev, ateş küresi). Gördüğümüz cisimlerin çoğu ışığı yansıtır.
- Derinliği anlayabilmek için iki göze sahip olmak gerekir.
- Beynimiz dünyadan aldığımız görünüş setini birleştirir.
- Gözlerimiz ve beynimiz yanlış algılayabilir.
- Aydınlık cisimden yayılan ışık bir şey tarafından soğuruluncaya kadar doğrusal hareketine devam eder.
- Aydınlık bir cismin üzerindeki her nokta bütün doğrultularda ışık yayar (izotropik yayılım).

1.6.3. Işığın yansınması

Normal düzlemler ışığı bütün yönlerde yansıtır/dağıtır (saçar) (Dağınık yansınma). Aynalar gelen ışığa eşit bir açıda ışığı yansıtır (Düzgün yansınma). Parlak zeminler gibi çoğu yüzeyler ışığı hem yansıtır hem de saçar (dağıtır). Bazı yüzeyler ışığı diğerlerinden daha fazla yansıtırlar. Siyah yüzeyler ışığın en küçük miktarını yansıtır.

1.6.4. Işığın kırılması

Işık suyun veya camın içine girip çıktığında bükülebilir (doğrultu değiştirebilir). Bu farklı büyüklük ve biçimde görüntülere neden olur. Saydam bir maddenin yüzeyine dik olarak gelen ışık maddeyi geçerken doğrultu değiştirmez. Işığın kırılması, ışık bir saydam maddeden bir diğerin geçerken hızındaki değişim olarak tanımlanabilir.

1.6.5. Işığın rengi

- Beyaz ışık bütün gökkuşağı renklerini kapsar (tayf) (KTSYMM = ROYGBB).
- Cismin rengi onun bir özelliği değildir, sadece ışığın belli bir rengini yansıtır ve diğer renkleri soğurur.
- Işığın temel renkleri kırmızı, mavi ve yeşildir. İkincil renkleri ise sarı, morumsu kırmızı ve yeşilimsi mavidir.

1.6.6. Aynalarda ve mercekler görüntü oluşumu

- Düz aynadaki bir görüntü düzdür ve sağ sol terslenmesi vardır (cisimle simetriktir).
- Aynadaki görüntümüz, aynanın arkasında ve bizim aynanın önünde aynaya olan uzaklığımıza eşittir.
- Küresel aynalar görüntünün şeklinin ve büyüklüğünün farklı olmasına neden olur.
- Merceklerde ve aynalarda görüntü oluşumu şunları gerektirir.
 - a) Mercekten geçen ya da aynadan geriye yansıyan bütün ışık ışınları görüntü oluşumuna katkıda bulunur.
 - b) Cismin her noktasından çıkıp mercekten geçen ya da aynadan yansıyan ışık ya görüntü üzerinde karşılık gelen noktayı yaklaştırır (gerçek görüntü), ya da görüntü üzerinde karşılık gelen noktadan uzaklaşmış gibi görünür (zahiri görüntü = gerçek olmayan görüntü).

1.7. Öğrencilerin Işık ve Görüntü Hakkındaki Alternatif Kavramları

Öğrencilerin “optik hakkındaki algılamalar araştırması” onların değişik alanlarda bir dizi alternatif kavramlara sahip olduklarını göstermiştir (Hubber 1993; Kaya ve Büyükkasap 2004; Kara vd. 2003).

1.7.1. Bir eleman olarak ışık ve ışığın doğrusal hareketi

- Işık etkileri anlıktır. Işık sonlu (sınırlı) bir hızla ilerlemez.
- Işık sadece kaynak ya da aydınlatma bölgesi ile bir bütündür (birleşiktir, sınırlıdır).
- Işık sadece kaynak ya da etkileri ile birleşiktir (sınırlıdır). Işık, boşlukta bağımsız olarak varlığı kabul edilmez dolayısıyla ilerliyor olarak düşünülemez.
- Işık cisimlerin etrafında bükülür, bulutlar gibi...
- Işık ampulünden dışa doğru çizilen doğrular ampulü saran parlaklığı gösterir.
- Gölge öyle bir şeydir ki kendisi ile birlikte varlığını sürdürür. Işık gölgeyi cisimden duvara ya da yere doğru iterek uzaklaştırır ve cismin “karanlık” yansıması olarak düşünülür.
- Işık aslında ışıklardan ibarettir.
- Işık ille de korunmaz, kaybolabilir ya da şiddetlenebilir.
- Lambadan çıkan ışık belli bir uzaklığa kadar dışa doğru yayılır ve sonra durur (ya da gözden kaybolur). Ne kadar uzağa gidebileceği ampulün parlaklığına bağlıdır.

1.7.2. Görüntü

- Bir cismi görmenin şartı sadece cismin üzerinde ışığın parlamasıdır.
- Işık cisimden göze ilerlemez (gelmez).
- Bir cisme bakıldığında gözden bir şey yayılır.
- Gözlemcinin bir cismi görebilmesi için sadece cisim ve gözlemcinin ışığın içinde bulunması yeterlidir.
- Göz dikey görüntüleri alır.
- Mercek sadece ışığı odaklamadan sorumlu gözün bir parçasıdır.
- Mercek retina üzerinde bir görüntü (resim) oluşturur sonra beyin bu görüntüye “bakar” ve böylece görürüz.
- Göz sadece görme için bir organdır; beyin ise sadece düşünme içindir.

1.7.3. Işığın yansımaları

- Parlak bir yüzeyden ışık rasgele bir yolla yansır.
- Işık parlak olmayan yüzeylerden değil pürüzsüz ayna yüzeylerinden yansıtılır.
- Küresel aynalar her şeyin biçimini bozar, değiştirir.

1.7.4. Işığın kırılması

- Işık her zaman saydam bir maddeyi kendi yönünü (doğrultusunu) değiştirmeden geçer.
- Saydam bir katı madde içerisinde bir cisim görüldüğü zaman cisim tam bulunduğu yerden görülür.

1.7.5. Işığın rengi

- Akkor ya da flüoresan bir lamba gibi beyaz bir ışık kaynağı bir rengi oluşturan ışığı üretir.
- Güneş ışığı renk içermediğinden diğer ışık kaynaklarından farklıdır.
- Beyaz ışık bir prizmadan geçtiği zaman renk bu ışığa eklenir.
- Renkli boya ve renkli kalemleri karıştırma kuralı renkli ışıkları karıştırma kuralı ile aynıdır.
- Renkli ışıkları karıştırmak için ana renkler kırmızı, mavi ve yeşildir.
- Bir cisme çarpan renkli bir ışık cismin arkasında ışığın rengi ile aynı renkte bir gölge oluşturur. Örneğin kırmızı ışık bir cisme çarptığı zaman kırmızı bir gölge oluşturur.
- Siyah ve beyaz bir gazetede bir resim üzerindeki gri gölgeler farklı gri gölgeli mürekkepler kullanılarak üretilir.
- Beyaz ışık renkli bir filtreden geçtiği zaman filtre ışığa renk ekler.
- Gazetelerde ve magazin dergilerindeki renkli resimlerde görülen farklı renkler bütün renklere karşılık gelen farklı mürekkepler kullanılarak oluşturulur.
- Renk, cismin bir özelliğidir ve hem aydınlatan ışık hem de alıcı (göz) den bağımsızdır. Örneğin kırmızı bir süveter kırmızı renkli moleküller içerir.
- Renkli bir ışık, renkli bir cismi aydınlattığı zaman ışığın rengi cismin rengi ile karışır.

1.7.6. Merceklerde ve aynalarda görüntü oluşumu

- Bir ayna her şeyi ter yüz eder (ters çevirir).
- Bir gözlemcinin aynada bir cismin görüntüsünü görebilmesi için ya cisim aynanın tam önünde olmalıdır ya da tam önünde değilse, cisim gözlemcinin aynaya görüş çizgisinin boyunca olmalıdır. Aynadaki görüntünün görülüp görülmeyeceğini belirlemede gözlemcinin konumu önemli değildir.
- Bir gözlemci aynadan daha geriye doğru giderek kendi görüntüsünü daha fazla görebilir.
- Bir ayna şöyle çalışır: Önce görüntü cisimden aynanın yüzeyine gider. Sonra gözlemci ya görüntüyü ayna üzerinde görür ya da görüntü aynadan yansır ve gözlemcinin gözüne gider.
- Öğrenciler sık sık bir merceğin kendiliğinden ışık yayan cismin görüntüsünün nasıl oluştuğu hakkında şöyle düşünürler. Onlar cisim hakkında bilgi taşıyan bir “potansiyel görüntü” göz önüne getirirler. Bu bir “potansiyel görüntü” kendiliğinden ışık yayan cisimi terk eder ve boşluktan geçerek merceğe ulaşır. Merceği geçtiği zaman bir “potansiyel görüntü” baş aşağı döner ve biçim değiştirebilir.
- Bir mercek yüzeyinin durdurucu parçası görüntüye karşılık gelen bölümünü engeller.
- Ekranın amacı görülebilsin diye görüntüyü almaktır. Ekran görüntü oluşturmak için gereklidir. Ekransız görüntü olmaz.
- (Ekran) merceğe göre nereye yerleştirilirse yerleştirilsin ekran üzerinde bir görüntü oluşabilir. Ekranda bir görüntüyü daha büyük görmek için ekran daha geriye hareket ettirilmelidir.
- Bir görüntü her zaman merceğin odak noktasında oluşturulur.
- Görüntünün büyüklüğü merceğin büyüklüğü (çapına) bağlıdır (Hubber 1993).

KAYNAKLAR

- Akdeniz, A. R., Yıldız, İ. Yiğit, N. 2000. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin “Işık” ünitesindeki kavram yanlışları. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 5-14.
- Andersson, B. 1986. Pupils' Explanations of Some Aspects of Chemical Reactions, *Science Education*, 70, 5, 549-563.
- Arons, A. B. 1990. *A guide to introductory physics teaching*. New York: John Wiley and Sons.
- Ausubel, D.P., 1968. *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ayas, A. ve Demirbas, A. 1997. Turkish secondary students' conceptions of introductory chemistry concepts. *Journal of Chemical Education*, 74(5), 518521.
- Ayas, A. P. 2006. Fen bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi <http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/2283/unite04.pdf>. 06.06.2006.
- Aycan, Ş., Yumuşak, A. 2003. Lise Müfredatındaki Fizik Konularının Anlaşılma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Ayvacı, H. Ş., Devecioğlu, Y. 2007. Kavram haritasının fen bilgisi başarısına etkisi. http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t62.pdf
- Basili, P. A. and Sanford, P. J. 1991. Conceptual Change strategies and cooperative group work in chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(4), 293304.
- Beeth, M. E. 1998. Teaching science in fifth grade: Instructional goals that support conceptual change. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 10, 1091-1101.
- Bilgin, İ., Geban, Ö. 2001. Benzeşim (Analoji) yöntemini kullanarak Lise-2. sınıf öğrencilerinin kimyasal denge konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesi. *Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 7-8 Eylül, İstanbul. Bildiriler Kitabı, s 372-377.*
- Bodner, G. M. 1986. Constructivism: A theory of knowledge. *Journal of Chemical Education*, 63, 10, 873-878.
- Brown, D. E. 1992. Using examples and analogies to remediate misconceptions in physics: factor influencing conceptual change. *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 29(1), 17-34.
- Bruner, J., Goodnow, J. J., and Austin, G. A. 1967. *A study of thinking*. New York, Science Edtions.
- Büyükkasap, E. Düzgün, B. Ertuğrul, M. 2001. Lise öğrencilerinin “Işık” hakkındaki yanlış kavramları. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 32-35.
- Büyükkasap, E. Samancı, O. 1998. İlköğretim öğrencilerinin “Işık” hakkındaki yanlış kavramları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 4, 109-120.

- Büyükkasap, E., Düzgün, B., Ertuğrul, M., 2001. Lise öğrencilerinin ışık hakkındaki düşünceleri. IV. Fen Bilimleri Kongresi, 6-8 Eylül, Ankara.
- Büyükkasap, E., Düzgün, B., Ertuğrul, M., ve Samancı, O. 1998. Bilgisayar destekli fen öğretiminin kavram yanlışları üzerine etkisi. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 6, 59-66.
- Büyükkaragöz S. S. ve Çivi, C. 1996. Genel Öğretim Metotları. Öz Eğitim, İstanbul
- Canpolat, N. 2002. Kimyasal denge ile ilgili kavramların anlaşılmasında kavramsal değişim yaklaşımının etkinliğinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Cansüğü K, Ö., Bal, Ş. 2002, İlköğretim 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Işık ve Işığın Hızı ile İlgili Yanlış Kavramları ve Bu Kavramları Oluşturma Şekilleri, G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 22, Sayı 1, 1-11.
- Carmichael, P., Watts, M., Driver, R., Holding, B., Philips, I., and Twigger, D. 1990. Reserch on students' misconceptions in science. A bibliography. Leeds, Childrens' Learning in Science Group.
- Chambers, S. K. and Andre, T. 1997. Gender, prior knowledge, interest and experience in electricity and conceptual change text manipulations in learning about direct current. Journal of Research in Science Teaching, 34(2), 107-123.
- Clerment, J., Brown, D. E. Zietsman, A. 1989. Not all preconceptions are misconceptions: Finding 'anchoring conceptions' for grounding instruction on students' intuitions. International Journal of Science Education, 11, 554-565.
- Cobern, W. W. 1996, Worldview Theory and Conceptual Change in Science Education. Science Education, 80(5), 579-610.
- Çepni, S., Bacanak, A., Küçük, M. 1997. Fen Eğitiminin Amaçlarında değişen hedefler:Fen-Teknoloji Toplum.
<http://www.degerleragitimi.org/ded/4/ded4mak1.pdf>
- Çepni, S. 2005. Kuramdan Uygulamaya fen ve Teknoloji Öğretimi.4. Baskı, Pegema Yayıncılık.
- Dagher, Z. R. 1994. Does the Use of Analogies Contribute to Conceptual Change. Science Education, 78(6), 601-614.
- Demastes, S. S. Good, R. G. Peebles, P. 1996. Patterns of Conceptual Change in Evolution. Journal of Research in Science Teaching, 33(4), 407-431.
- Dreyfus, A. Jungwirth, E. Eliowitch, R. 1990. Applying the "Cognitive Conflict" stategy for conceptual change-some implications, difficulties and problems. Science Education, 74(5), 555-569.
- Driver, R., Easley, J. 1978. Pupil and paradigms: a review of the literature related to concept development in adolescent science students. Studies in Science Education, 5, 61-84.

- Epik, Ö., Kalem, R., Kavcar, N. ve Çallica, H. 2002. “ Işık ve Görüntü Oluşumu “ İle İlgili Kavram Yanılgılarının ve Bilgi Eksikliklerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı: 14, s. 64 - 73. İzmir.
- Ertürk, S. 1979. Eğitimde Program Geliştirme. Beytepe Basımevi, Ankara, 12.
- Eryılmaz, A. 2002. Effects of conceptual assignments and conceptual change discussion on students’ misconceptions and achievement regarding force and motion. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1001-1015.
- Esiobu, G. O. and Soyibo, K. 1995. Effects of concept and vee mapping under three learning modes on students’ cognitive achievement in ecology and genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 971-995.
- Feldman, A. 2000. Decision Making in the Practical Domain: A model of Practical Conceptual Change. *Science Education*, 84, 606-623.
- Fetherstonehaugh, T., ve Treagust, D. V. 1992. Students’ understanding of light and its properties: Teaching to engender conceptual change. *Science Education*, 76(6), 653-672.
- Geban, Ö. and Başer, M. 2007. Effectiveness of Conceptual Change Instruction on Understanding of Heat and Temperature Concepts. *Research in Science & Technological Education*, http://www.lib.ied.edu.hk/rss/feed/ebSCO_sciedu.html.
- Geban, Ö. Bayır, G. 2000. Effect of conceptual change approach on students’ understanding of chemical change and conservation of matter. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 79-84.
- Gilbert, J. K. and Watts, D. M. 1983. Concepts, misconceptions and alternative conceptions: Changing perspectives in science education. *Studies in Science Education*, 10, 61-90.
- Griffiths, A. K. Preston, K. R. 1992. Grade-12 Students’ misconceptions relating to fundamental characteristics of atoms and molecules. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 6, 611-628.
- Guzzetti, B., Snyder, T. E. and Glass, G. V. 1992. Promoting conceptual change in science: Can texts be used effectively? *Journal of reading*, 35(8), 642-649.
- Gülççek Ç, Yağbasan R. 2004. Basit Sarkaç Sisteminde Mekanik Enerjinin Korunumu Konusunda Öğrencilerin Kavram Yanılgıları, G. Ü, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı 3, 23-38.
- Hake, R. R. 1992. Socratic pedagogy in the introductory physics laboratory. *The Physics Teacher*, 33, 1-7.
- Helm, H. 1980. Misconceptions in physics amongst South African Students. *Physics Education*, 15(2), 92-97.
- Hewson, P. W. and Hewson, M. G. 1984. The role of conceptual conflict in conceptual change and the design of science instruction. *Instructional Science*, 13, 1-13.
- Hubber, P. 1993. Understanding Concepts about Light & Vision. *The Physics Teacher*, Vol, 31,1-30.
http://www.deakin.edu.au/education/units/ppse/Sound&light/Light_Notes_no_D_iagrams.doc. 20.04.2004

- Hynd, C. ve Alvermann, D. E. 1986. The Role of Refutation Text in Overcoming Diffuculty With Science Concepts. *Journal of Reading*, 29(5), 440-446.
- Kara, M., Kanlı U., Yağbasan, R. 2003. Lise 3. sınıf öğrencilerinin ışık ve optik ile ilgili anlamakta güçlük çektikleri kavramların tespiti ve sebepleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, bahar, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/kara.htm>. 26.11.2004.
- Kaya A., Büyükkasap E. 2004. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Işık ve Atom Kavramlarını Anlama Seviyelerinin Tespiti, 6. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 9-11 Eylül, Marmara Ün., İstanbul.
- Kaya, S., Kavcar, N. 2002. Ortaöğretim fizik dersi mercekle ilgili öğretme programı geliştirme üzerine bir çalışma. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi 16-18 Eylül, Ankara.
- Küçükturan, G. 2003. Okul öncesi fen öğretiminde bir teknik: Analoji. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/kucukturan.htm>.
- Leura, G. R., Otto, C., Zitzewitz, P. W. 2005. A Conceptual Change Approach To Teaching Energy And Thermodynamics Top Re-Service Elementary Teachers, *Journal of Physics Teacher Education Online*, Vol, 2, No. 4.3-8.
- Mayer, M. 1987. Common sense knowledge versus scientific knowledge: the case of pressure, weight and gravity. In *Proceedings of the Second International Seminar: Misconceptions and Educational Strategies in science and mathematics*, 1, 299-310. Ithaca, N. Y: Cornell University Pres.
- Mazur, E. 1996. *Concept tests*. Englewood Cliffs, N. J, Printice Hall.
- McDermott, L. C. 1991. What we teach and what is learned-closing the gap. *American Journal of Physics*, 59, 301-315.
- McMillan, J. H. Schumacher, S., 1997. *Research in Education*. Fourt edition, Addison Wesley Company, United States, p 245.
- Minstrell, J. 1989. Teaching science for understanding.in *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*, L. Resnick and L. Klopfer, eds. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development, 129149.
- Nakhleh, M. B. and Mitchell, R. C. 1993. Concept learning versus problem solving: There is a difference. *Journal of Chemical Education*, 70(3), 190-192.
- Nakipoğlu, M. 1999. Öğretmen adaylarının kavram geliştirme ve kavram öğretimi stratejisine yönelik görüşleri. *D. E. Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 63-72.
- Novak, J. D. 1977. *A Theory of Education*. Ithaca, NY, Cornel University press.
- Novak, J. D., and Gowin, D. B. 1984. *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Pres.
- Özden, Y. 2003. *Öğrenme ve Öğretme*. Pegem A Yayıncılık, 6. baskı, Ankara.
- Özkan, Ö. Tekkaya, C. Geban, Ö. 2001. Ekoloji konularındaki kavram yanlışlarının kavramsal değişim metinleri ile giderilmesi. *Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, Maltepe
- Özmen, H., Demircioğlu, G. 2003. Asitler ve bazlar konusundaki öğrenci yanlış anlamalarının değerlendirilmesinde kavramsal değişim metinlerinin etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.

- Pfund, H., and Duit, R. 1991. Bibliography: Students' alternative frameworks and science education. Kiel, University of Kiel Institute of Science Education.
- Posner, G. Strike, K. Hewson, D. Gertzog, W. 1982 "Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-227.
- Prieto, T. Blanco, A. Rodriguez, A. 1989. The Ideas of 11 to 14-Year-Old Students About the Nature of Solutions. *International Journal of Science Education*, 11(4), 451-463.
- Saban, A. 2000. Öğrenme Öğretme Süreci. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Sönmez, V. 2001. Program geliştirmede öğretmen elkitabı. Anı yayıncılık, Ankara.
- Skinner, B. F. 1968. The technology of teaching. Appleton-Century-Crofts, New York, 9-24.
- Strike K, Posner G. 1992. A revisionist theory of conceptual change. In: Duschl R, Hamilton R, eds. *Philosophy of Science, Cognitive Psychology, and Educational Theory and Practice*. Albany, NY: State University of New York. Pp. 211-231.
- Thorley, N. R. Stofflett, R. T. 1996. Representation of the Conceptual Change Model in Science Teacher Education. *Science Education*, 80(3), 317-339.
- Thorndike, E. L. 1913. *Educational Psychology*. New York: Colombia University Pres, Vols. 1-2.
- Tyson, L. M. Venville, G. J. Harrison, A. G. Treagust, D. F. 1997. A Multidimensional Framework For Interpreting Conceptual Change Events in the Classroom. *Science Education*, 81, 387-404.
- Wandersee, J. H. Mintzes, J. J. Novak, J. D. 1994. Research on alternative conceptions in science. In D. L. Gabel (Eds) *Handbook of research on science teaching and learning*, Macmillan, 177-210.
- Wang, T. Andre, T. 1991. Conceptual change text versus traditional text and application questions versus no questions in learning about electricity. *Contemporary Educational Psychology*, 16, 103-116.
- Weaver, G. C. 1998. Strategies in K-12 Science instruction to promote conceptual change. *Science Education*, 82(4), 455-472.
- Woolfolk A. E. 1998. *Educational Psychology*. Seventh edition, A Viacom Company, Needham Heights, MA 02194, USA. www.ksef.gazi.edu.tr/dergi/pdf/cilt-14-No1-2006Mart/11-20.pdf. 02.11.2006
- Yılmaz, Ö. Tekkaya, C. Geban, Ö. 1998. Lise-1. sınıf öğrencilerinin "Hücre Bölünmesi" ünitesindeki kavram yanlışlarının tespiti ve giderilmesi. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, K. T. Ü., Trabzon, Bildiriler Kitabı, s 187192.

Müzik Eğitimi Çalışmaları

TÜRK MÜZİĞİ ÇALGI EĞİTİMİNDE KULLANILAN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE TEKNİKLERİ

TEACHING METHODS AND TECHNIQUES USED IN TURKISH MUSICAL INSTRUMENT EDUCATION

Burcu Avcı AKBEL¹

ÖZET

Bu çalışmada Türk Müziği çalgı eğitiminde geçmişte kullanılan meşk sistemi anlatılmış, meşk sisteminin günümüzdeki kullanımına değinilmiş, günümüzde genel öğretim yöntem ve tekniklerinden hangilerinin Türk Müziği çalgı eğitiminde kullanıldığı ya da kullanılabileceği ayrıntılı olarak sunulmuştur. Farklı öğrenme yeteneklerine ve stillerine sahip olan bireylere farklı öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin uygulanmasının başarıyı artırdığı, birçok bilimsel araştırmayla kanıtlanmış bir gerçektir. Bu çalışma ile genel öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin Türk Müziği çalgı eğitiminde kullanımının artırılması ve çeşitlendirilmesi hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk Müziği, çalgı eğitimi, öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri

ABSTRACT

This study describes meşk system which was used in the past in Turkish musical instrument education, and focuses on the current use of the system, also detailing which general teaching methods and techniques are or can be used in Turkish musical instrument education. It is proven by numerous scientific researches that applying different teaching methods and techniques to individuals with different teaching skills and styles increases success levels. This study is aimed at increasing the level of use of general teaching methods and techniques in Turkish musical instrument education and diversifying such methods and techniques.

Keywords: Turkish music, instrument education, teaching methods, teaching techniques.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, burcuavci812002@yahoo.com

GİRİŞ

Araştırma ve öğrenme isteği, insanoğlunun yapısında vardır. Bu istek, bireyleri yaşama hazırlamaya, onların günlük yaşantılarıyla bağ kurmalarına vesile olan bir sürece, yani eğitim almaya itmiştir. Akyüz (2013: 2)'e göre eğitim, "kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenen doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması" yolundaki çalışmaların bütünüdür. Oğuzkan'a göre ise eğitim, "önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizisidir". Eğitimin en bilinen ve kabul gören tanımını veren Ertürk'e göre ise eğitim, "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik yönde değişiklikler meydana getirme sürecidir" (Ertürk, 1972). Yapılan tanımlardan anlaşıldığı gibi eğitim, genel anlamda bireyde istenilen yönde davranış değiştirme sürecidir. Bu süreci oluşturan unsurların birbirleriyle uyumlu, etkileşim ve işbirliği içinde olmaları hâlinde iyi bir eğitimden söz edilebilir.

Müzik eğitimi ise eğitimin genel tanımından hareketle, bireylerin enstrüman çalmalarına yönelik davranışlarında istendik değişiklikler oluşturma süreci olarak tanımlanabilir. Eğitim, müziğin nesilden nesile aktarımını sağlayan önemli bir unsurdur. Müzik eğitimi Uçan'a göre (1990: 32-34), genel müzik eğitimi, özengen müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi başlıkları altında incelenmektedir. "Genel müzik eğitimi, sağlıklı insanca bir yaşam için ayırım gözetmeksizin herkese yönelik, asgari-ortak genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlayan müzik eğitimi türüdür" (Tarman, 2006: 9). Özengen müzik eğitimi ise "bireylerin, ilgi ve istekleri doğrultusunda, yetenekleri ne olursa olsun bir zevki ve tatmini amaçlayan, buldukları seviyeyi de ileriye taşımalarını hedefleyen bir müzik eğitim türüdür" (Ürün, 2015: 8).

Mesleki müzik eğitimi ise müzik alanının bütünü, bir kolunu ya da dalını, o bütün, kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan ya da öyle görünen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlamaktadır (Uçan, 1994: 27).

Mesleki müzik eğitiminin önemli bir kolu olan çalgı eğitimi, çalınacak çalgının öğrenciye tanıtılmasını, çalgı çalmanın doğru tekniklerle ve doğru şekilde öğretilmesini, çalgının etkili bir şekilde kullanılmasını ve çalgı çalmanın geliştirilmesini planlı olarak öğretmeyi hedeflemelidir. Bunu sağlayabilmek için de öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların bazı yöntemler dâhilinde sistematik olarak planlanması gerekmektedir. Burada öğretim yöntemleri ve teknikleri devreye girmektedir. Öğretim yöntemi,

“öğrencilere kazandırılacak davranışların belli bir plana ve düzene göre yapılmasını sağlayan yol” olarak tanımlanır (Yalın, 2003: 7). Öğretim tekniği ise “öğretim yönteminin bir alt aşaması olup öğretim yöntemini gerçekleştirmek için kullanılan yol” olarak tanımlanır (Ocak, 2011: 6).

1. Türk Müziği Çalgı Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri

Türk Müziği çalgı eğitiminde kullanılan yöntemlerden en önemlisi, geçmişte ve günümüzde uygulanmakta olan meşk usulüdür. Öncelikle meşk usulünün tanımına, geçmişten günümüze kadarki uygulanma şekline ve uygulanma sürecine yer verelim.

1.1. Meşk Yöntemi:

Türk Müziği çalgılarının öğretiminde ilk olarak geçmişte kullanılan tek yöntem ve günümüzde kısmen kullanılmakta olan meşk sisteminden bahsedelim.

Türk Müziğinde meşk, notanın kullanılmadığı zamanlarda kullanılan tek öğretim yöntemi idi. Tarihi geçmiş itibarıyla âşık edebiyatından daha sonraki dönemlerde teşekkül eden geleneksel Osmanlı Türk Müziğinin de yüzyıllar boyunca öğretimi ve intikali, taklit ve tekrar üzerine kurulu, “meşk” usulü denilen geleneğe dayanmaktaydı (Behar, 2003: 13).

“Musikide meşk, “bir üstat tarafından musiki parçasının tedricen çalınması ve okunması suretiyle talebeye öğretilmesi ve talebe tarafından öğrenilmesi demektir” (Behar, 1998: 24). Meşk usulünün yanı sıra, meşk usulü öğretim yönteminde ve Türk Müziğinde büyük önemi olan üslubun anlamına da değinmek, yerinde olacaktır. Türk Müziğinde üslup, “bir eseri güftesine uygun bir ifade tarzı ile, bestelendiği makamın özellikleri de dikkate alınarak, usul ve formu bozmadan, bestekarın estetik anlayışına saygılı kalarak ve kendi estetik anlayışını da katarak icra etmek” demektir (Tura, 1988).

Meşk yönteminde öğretmen ile öğrenci bire bir ilişki halindedir. Meşk yöntemi, “fem-i muhsin” sahibi olarak ifade edilen usta kişilerin, eserleri öğretirken öğrencilerine makam, usul, üslup ve diğer bilgileri aktarmaları esasına dayalıdır. Meşk yöntemi sayesinde müzik eserleri asırlarca sonrasına aktarılabilmiş, aynı zamanda Türk Müziğinde kullanılan üslupların günümüze gelmesi sağlanmıştır. Nota olmaksızın sadece hafızaya dayalı olarak gerçekleştirilen bu sistem, bir usta kişiden yararlanma temeline dayanır. Bu sistem, usta kişinin eserleri seslendirmesi, öğrenen kişinin ise bu eserleri ezberlemesi ve yorumlaması şeklinde işlemektedir. Bu durum, Türk Müziğinde üslup ve tavrın önemini açıkça ortaya koymaktadır. Günümüzde meşk sistemi kısmen kullanılmaktadır. Geçmişteki meşk

usulü yönteminin kullanımı ile günümüzdeki kullanımı arasındaki farklara sonuçlar kısmında değinilmiştir. Günümüzde Türk Müziği çalgı eğitiminde, meşk usulünün yanı sıra genel öğretim yöntem ve tekniklerinden bazıları da kullanılmaktadır.

Çalgı eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve teknikleri, öğretilen müzik türüne, çalgıların yapılarına, eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin yaklaşımlarına göre değişebilmektedir. Türk Müziği çalgı öğretiminde kullanılan yöntemler kurumdan kuruma değişiklik göstermekle beraber, bu öğretim yöntemleri arasında anlatma yöntemi, problem çözme yöntemi, proje yöntemi (proje tabanlı öğretim yöntemi) sayılabilir. Bahsi geçen öğretim yöntemlerinin tanımlarına ve Türk Müziği çalgı eğitiminde ne şekilde kullanıldığına kısaca değinilmesi yerinde olacaktır.

1.2. Anlatma yöntemi:

Anlatma yöntemi, “öğretmenin bir konuyu bir düzen içinde öğretme amacı ile karşısındakilere anlatmasıdır. Bu yöntemle öğretmen anlatır, öğrenciler dinler. Burada öğretmen aktif, öğrenciler pasiftir” (Kemertaş, 2017: 90). Öğrencilerin konuya güdülenmelerinde, yapılacak çalışmaların açıklanmasında ve değerlendirmelerin yapılmasında bu yöntem gerekliliğini belirten Tan ve Erdoğan (2004: 66) bu yöntem için, “anlatım metodunda açık bir ses tonu, ses tonundaki değişiklikler, yerinde ve zamanında yapılacak jest ve mimikler öğrencilerin üzerinde unutulmayacak etkiler bırakır” ifadelerini kullanmışlardır.

Anlatma yöntemi, Türk Müziği çalgı eğitiminde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Türk Müziği eserlerinin icrasının öğretilmesi için, öğrencilere öncelikle Türk Müziği makam ve usul bilgisinin tam olarak kazandırılması gerekir. İcra edilecek eserlerin nazari bilgilerine sahip olan öğrencilere de bu bilgilerin hatırlatılması ve özetlenmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra, çalgıda uygulamayla öğretilen teknik ve nazari bilgilerin sözle de anlatılarak pekiştirilmesi gerekmektedir. Belirtilen tüm hususlar, anlatma yönteminin gerçekleştirildiği alanlardır. Daha çok pratiğe dayalı olan çalgı eğitiminde meşk usulünün yanı sıra anlatma yönteminin de kullanılması, farklı öğrenme ve düşünme stillerine sahip olan öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmakta ve hızlandırmaktadır.

1.3. Sorun çözme yöntemi:

Sorun çözme, “ne yapılacağı bilinmeyen durumlarda yapılan işlemlerdir. Sorun çözme, eleştirel düşünme uygulamasıdır veya eleştirel düşünme ürünüdür” (Kemertaş, 2017: 103). Problem çözme yöntemi, öğrencilerin gerekli çözüm yolları aramalarına, gerekli bilgiler toplamalarına, bu bilgileri karşılaştırıp değerlendirmelerine, bir sonuca varmalarına ve varılan sonucu değerlendirmelerine yardımcı olacak şekilde uygulanmalıdır (Tan & Erdoğan, 2004: 71).

Öğrencilerin Türk Müziği nota sisteminde belirtilmeyen yay bağlarını ve parmak numaralarını bir süre sonra kendilerinin yazabilmeleri, eserleri hangi ses üzerinden çalmaları gerektiğine karar verebilmeleri, taksim ya da seyir yaparlarken makamlar arası geçişlerde hangi yolu kullanacaklarını belirleyebilmeleri, vb. gibi karar mekanizmalarını çalıştırdıkları durumlar, bu çerçevede değerlendirilebilir.

1.4. Proje yöntemi (Proje tabanlı öğretim yöntemi):

Öğretim projesi, “öğrencilerin ilgi ve istekleriyle seçilen, öğretimi kendi çevresinde toplulaştırılan, yine serbest öğrenci çalışmaları ile belli bir sürede olumlu bir eser veya iş olarak sonuçlanmasını sağlayan nitelikteki konularla yapılan öğretim biçimidir” (Kemertaş, 2017: 134).

Yurt dışında Türk Müziği kültürünü ya da Türk Müziği çalgılarını tanıtmaya yönelik bir proje yürütmek ya da bu projede yer almak, proje tabanlı öğretim yöntemi kapsamında değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra, karşılıklı bir alışverişin söz konusu olduğu; icrayı, açıklamaları, slaytlarla anlatımı ve sonrasında tartışma kısmını içeren bir eğitim konseri, bir proje olarak düşünülebilir. Bu durumda öğretim amaçlı olarak düzenlenen, içinde performans ve anlatımı beraber barındıran eğitim konserleri, proje tabanlı öğretim yöntemi kapsamında değerlendirilebilir.

2. Türk Müziği Çalgı Eğitiminde Kullanılan Öğretim Teknikleri

Türk Müziği çalgı eğitiminde kullanılan öğretim teknikleri de kurumdan kuruma, öğretmenden öğretmene değişiklik gösterebilmektedir. Fakat Türk Müziği çalgı eğitiminde kullanılan öğretim teknikleri, grupla öğretim teknikleri, bireysel öğretim teknikleri ve sınıf dışı öğretim teknikleri olarak üç ana grupta sınıflandırılabilir. Türk Müziği çalgı eğitiminde grupla öğretim tekniklerinden grup çalışması, gözlem, gösteri (gösterip yaptırma tekniği); bireysel öğretim tekniklerinden bireysel öğretim, programlı öğretim ve bilgisayar destekli öğretim; sınıf dışı öğretim tekniklerinden ise gözlem ve ödev teknikleri kullanılmaktadır.

2.1. Grup çalışması:

Grup çalışması Milli Eğitim Bakanlığınca “önceden tespit edilen bir amaca ulaşmak, bir problemi çözmek veya bir işi başarmak için, bir grup öğrencinin birlikte veya bireysel olarak faaliyette bulunmaları” şeklinde tanımlanmıştır (Hayırsever, 2002). Türk Müziği çalgı eğitiminde grup çalışmalarının önemi büyüktür. Öğrenciler grup çalışmaları ile önemli alışkanlıklar, beceriler ve farkındalıklar kazanırlar. Grup çalışmaları, “paylaşmaya açık olma, görev ve sorumluluklarının bilincinde olma, demokratik yaşamayı öğrenme, grup normlarına uyum gösterme gibi becerileri gerektirir” (Avcı Akbel & Orhan, 2017: 95). Birlikte çalmanın ve eşlik edebilmenin, bireysel çalmadan çok daha önemli olduğu Türk Müziği çalgı icracılığı ve eğitiminde, öğrencilerin bu becerilere sahip olması elzemdir.

Her seviye grubuna uygun olarak hazırlanıp gerçekleştirilecek olan us-talık sınıfı çalışmaları, grup çalışmaları kapsamında değerlendirilebilir. Bir usta kişinin önderliğinde gerçekleştirilen bu çalışmalar, yeni yeni bilgilerin öğrenilmesine ve öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesine olanak vererek öğ-rencilere büyük yarar sağlamaktadır. Öğrencilerin icracı olarak ya da başka bir görevle yer aldıkları konser ve dinleti çalışmaları da bu bağlamda dü-şünülebilir. Türk Müziği çalgı eğitimi açısından bakıldığında, öğrencilerin konser, dinleti, vb. etkinlikler gerçekleştirilmelerinin öğrenci motivasyonu-na ve başarısına katkısı büyüktür.

Grup çalışmaları yapılırken öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, makam ve usul bilgileri, çalgı çalma teknikleri vb. gibi yönlerden yakın düzeyde olmaları hususuna dikkat edilmelidir. Benzer düzeyde olmayan öğrencilerin grup çalışmalarına yönlendirilmeleri, zayıf durumda olan öğ-rencilerin demoralize olmalarına, iyi durumdaki öğrencilerin de sıkılma-larına ve kendilerini geliştirememelerine yol açabilir. Grup çalışmalarında öğretmen, seviyeye uygun eserler seçmeli, birbirini dinleyerek çalmanın önemini vurgulamalıdır. Grup çalışmalarının nasıl yapılacağı ve toplu ça-lışmanın nasıl efektif hale getirilebileceği önceden netleştirilmelidir. Doğru yönetilen bir grup çalışması ile öğrenciler, ben merkezli olmaksızın, 'biz' olarak çalabilmeyi, yeri geldiğinde solist, yeri geldiğinde eşlikçi olarak icra edebilmeyi öğrenirler. Öğrencilerin beraber çalma yeteneklerinin geliştiri-lmesi, verecekleri konserlerde ve diğer tüm toplu çalışmaların gerçekleştiği etkinliklerde onları başarıya götürecektir.

2.2. Gösteri (Gösterip yaptırma tekniği):

Gözlem, "bir şeyin nasıl yapılacağıнын öğretilmesi ya da belli olgu ve olaylara ait ilkelerin açıklanması amacıyla bir şeyin başkaları önünde ya-pılarak gösterilmesidir" (Alaylıoğlu & Oğuzkan, 1968: 73). Gözütok (2006: 214), psikomotor becerilerin öğretiminde izlenmesi gereken yolları be-lirtirken, öğretmenin bir ön açıklamadan sonra titizlikle hazırlanmış bir planlama ile anlatım eşliğinde o yöntemin, ilkenin, işlemin nasıl uygulan-acağını yaparak göstermesi gerektiğini ifade etmiştir.

Gösterip yaptırma tekniği, Türk Müziği çalgı eğitiminde meşk usulünün günümüzde değişen kullanımını kısmen de olsa özetleyen bir öğretim tekniğidir. Çalgı eğitiminde sıklıkla kullanılan bu teknik, Türk Müziği çalgı öğretiminin bel kemiğini oluşturmaktadır. Öğretmenin dikkatli şekilde izlenmesi ve bu gözlemlere dayalı olarak sonrasında taklit edilmesi, Türk Müziğinde meşk sisteminin temelini oluşturmaktadır. İyi gözlem yapan bir öğrenci, öğreticinin icra şeklini ve ayrıntılarını planlı ve dikkatli şekilde gözlediği ve iyi kavradığı için daha hızlı ve doğru şekilde ilerleyecektir. Bu bakımdan gözlem tekniğinin çalgı eğitimindeki yeri ve önemi çok büyüktür.

Gösterip yaptırma tekniğinde öğretmenin anlatım tekniğini de kullanması faydalı olacaktır. Anlatarak gösterme, sadece göstererek öğretmeden çok daha etkili olacaktır. Çeşitli yöntem ve tekniklerin bir arada kullanılması, farklı şekillerde öğrenen bireylerin öğrenmelerine katkıda bulunacaktır.

2.3. Bireyselleştirilmiş öğretim:

Grupla öğretimde beklenen verimin elde edilememesinin bir sonucu olarak bireysel öğretim ortaya çıkmıştır. Kuralları ve koşulları katılımcılar, öğrenciler ya da bireyler tarafından belirlenen; keşfederek, içselleştirerek ve deneyimleyerek yapılacak bir müzik eğitiminin bireylerin özgüvenini arttıracığı, ayrıca farklı ortam ve koşullara uyum sağlama becerisi edindireceği bir gerçektir (Ayca, 2017: 912). Bloom (1998: 10), toplu öğrenmenin yapıldığı kurumlarda birbirlerinden farklı özellikler taşıyan bireylerde gerçek anlamda öğrenmenin gerçekleşmediğini savunur. Sebep olarak da, gruba yöneltilen tek tip öğrenme programının bazı öğrenciler için yeterliyken, bazı öğrenciler için yetersiz kaldığını göstermektedir. Bireyselleştirilmiş öğretimde öğretim sürecinin merkezinde öğrenci vardır. Öğretmenin görevi ise öğrenciye yol çizmek, öğrencinin hatalarını görüp anında müdahale etmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır.

Türk Müziğinde çalgı eğitimi, farklı bireysel yeteneklerdeki öğrencilere aynı anda verildiğinde olumsuz sonuçlarla karşılaşabilmektedir. Örneğin diğerlerinden daha yetenekli olan öğrencilerin kısa sürede ve doğru şekilde öğretilenleri uygulayabilmeleri, öteki öğrencilerin motivasyonlarını kaybetmelerine ve demoralize olmalarına vesile olmaktadır. Öte yandan diğerlerine göre üstün yetenekli olan öğrenciler sıkılmakta ve bu öğrencilerin daha hızlı gelişmeleri engellenmektedir. Bireysel öğretim etkinliklerinde, bireyler yetenekleri doğrultusunda ve kendi hızlarına göre ilerlediklerinden ötürü bireysel farklılıklardan doğan aksaklıklar en aza indirilmektedir. Bu sebeplerle Türk Müziği çalgı eğitimi, yetenek, öğrenme hızı ve öğrenme şekli, vb. yönlerden farklılıklar gösteren bireyler için, bireyselleştirilmiş öğretim tekniği kullanılmalıdır.

“Bireysel öğretim yönteminin uygulandığı bir eğitim sisteminde, her öğrencinin öğrenme düzeyine ve gelişim temposuna uymak gerekir” (Varış, 1997: 151). Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine, öğrenme durumlarına ve hızlarına göre bir öğretim planı yapılmalı, bu yolla öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğretimden en büyük faydayı sağlayabilmeleri sağlanmaya çalışılmalıdır. Bunun yanı sıra, bireysel öğretim gerçekleştirilirken öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenmelidir. Bunun için öğrenme stil testleri uygulanmalı, öğrencilerin neyi nasıl öğrendikleri netleştirilmelidir. Bu yolla bireylere verilecek öğretim daha hızlı, daha gerçekçi ve daha amaca yönelik olur. Bireylerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri uyumlu olursa, başarıya daha hızlı ve daha kolay ulaşılabilir. Bu anlamda bireysel öğretimde öğrencilerin nasıl öğrendikleri dikkate alınmalıdır.

2.4. Programlı Öğretim:

Programlı öğretim, “bilginin özel parçalara veya temel ögelere ayrılarak belirli bir sıraya göre düzenlenip bireysel esasa göre öğretilmesidir. Bu öğretim, öğrenme - öğretme süreçlerine sistemli ve planlı bir yaklaşımdır” (Tan & Erdoğan, 2004: 75). Alkan (1997: 186) ise programlı öğretimi, “bir öğrencinin davranışsal amaçlara ulaşmasına yardım etmek üzere deneysel olarak geliştirilmiş öğrenme tekniklerinden oluşan bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Programlı öğretim, Skinner’in öğrenme makinelerine ve pekiştirme ilkesine dayandırılmaktadır. “Programlı öğretim, bir ‘programın’ gerçekleşmesine olanak veren teknikleri ve bu programın ‘öğretim makinası’ rolünü oynayacak olan belirli bir ‘yardımcı’ ile sunulmasını içermektedir” (Pocztar, 1977: 13). “Programlı öğretimde öğretimin bireyselleşmesi ve tam öğrenme ilkeleri temele alınmıştır” (Sönmez, 2011: 117). Senemoğlu (2012: 423), programlı öğretimi bilişsel eğilimli öğretmenlerden çok davranışçı eğilimli öğretmenlerin kullandığını belirtmiştir.

Yapılan açıklamalardan hareketle programlı öğretim; öğrencilerin bireysel özelliklerinin ön plana alındığı, öğretmenin doğrudan müdahale etmediği, öğrencilerin öğrenmelerinin ve ilerlemelerinin planlı olarak belirlendiği; küçük adımlar, etkin katılım, anında düzeltme, başarı ve bireysel hız ilkelerinin gözetildiği bir süreç olarak tanımlanabilir. Programlı öğretim, bu öğretim yöntemine göre hazırlanmış kitaplarla, görsel-işitsel araçlarla ya da bilgisayarla uygulanabilir.

Bu anlamda öğretim dönemi başlamadan önce makam, usul, dönem, çalgı tekniği, zorluk, vb. kriterlere göre düzenlenmiş metotlar, etütler ve eserlerden oluşan kaynaklar ve bu kaynakların öğretilme sıralamalarının ilgili öğretim elemanları tarafından belirlendiği bir ders işleyiş çizelgesi hazırlanmaktadır. Programda öğrencilere öğretilecek konular, önceki öğrenmeler sonraki öğrenmeleri destekleyecek şekilde, basitten zora ilkesine göre sıralanır. Programlı öğretim, toplu eğitim yapılıyorsa çalgı eğitiminin belirli kısımlarında bireysel olarak uygulanmakta, hazırlanan ders çizelgesi küçük adımlar hâlinde ve kısım kısım işlenmektedir. Bu süreçte bireyler tek tek dinlenerek hatalı icra ettikleri kısımlar anında düzeltilmekte, olumlu pekiştireçlere sıklıkla yer verilmekte, öğretime yardımcı olarak metronom, akort cihazı, ses-görüntü kayıt cihazı ve bilgisayar kullanılabilir.

2.5. Bilgisayar destekli öğretim:

Bilgisayar destekli öğretim, öğrencilerin programlı öğrenme materyalleri ile bilgisayar kullanarak etkileşimde bulunduğu; diğer bir deyişle bilgisayar programları aracılığıyla öğrenmeyi gerçekleştirdiği, öğrenmelerini izleyip kendi kendilerini değerlendirebildiği bir öğretim biçimidir (Senemoğlu, 2012: 427). Bilgisayar destekli öğretim, öğretimin hedef ve amaçlarına uygun hazırlanmış ders yazılımları aracılığıyla bilgisayarın öğretme

ortamı olarak kullanıldığı, öğrencilerin motivasyonunu ve öğretim sürecini güçlendiren, öğrencilerin öğrenme hızına uygun ilerlemelerine ve bireysel öğrenme ilkelerinin uygulanmasına imkân sağlayan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde bilgisayar teknolojisi, geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif seçenek olarak girmekte ve eğitimin verimini yükseltmede önemli bir rol oynamaktadır (Uşun, 2006, s. 27). Verilen tanımlar ışığında, bilgisayar destekli öğretimin geleneksel öğretim yöntemlerini daha etkili hâle getirmek, öğrenme sürecini hızlandırarak daha etkili ve nitelikli bir öğretim süreci gerçekleştirmek amaçlarına hizmet ettiği anlaşılmaktadır.

Birçok alanda olduğu gibi müzik alanında da çok fazla bilgisayar programı mevcuttur. Bilgisayar destekli müzik öğretiminde kullanılan bilgisayar programlarının müzik teorisi, beste yapma, nota okuma, nota yazma, dikte yapma, kulak eğitimi, enstrümantal performans, ritmik çalışmalar, müzik sembolleri ve terminolojisi, dinleyerek müzik analizi yapma, perde ve ritim tanıma alıştırmaları, dizi ve arpej çalışmaları vb. konuları ile ilgili müziğin çeşitli alanlarında uygulamalar yapmaya olanak sağladığı görülmektedir.

Bilgisayar destekli müzik yazılımlarının genel özelliklerine göre müzik programları çeşitli gruplara ayrılabilir. Müzik eğitim programları (Instructional Software), pratiğe ve uygulamalara dayalı yazılımlar (Practice/Accompaniment Software), nota yazım programları (Notation/Scoring Software) ve bir çeşit devinim oluşturarak müzik yapmaya yarayan masaüstü sistemleri (Sequencing Software), önemli alan başlıklarıdır. Bu kategorilerden müzik eğitimi doğrudan ilgilendiren başlangıç seviyesindeki yazılım çeşitlerinin en önemli özelliği, uygulamaları ve egzersizleri yoğun olarak içeriğinde bulundurmasıdır (Koç, 2004: 2).

Türk Müziği çalgı eğitiminde bilgisayar destekli öğretim; dinleme, alıştırma ve tekrar, bire bir öğretim, öğretime gerekli olan materyallerin sağlanması şeklinde gerçekleştirilebilir. Müzik programlarının müzik eğitiminde kullanılması, öğrencilerin daha kısa sürede ve etkili öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Bu programların yanı sıra çektikleri eğitim videoları, internette ulaşılabilir ses kayıtları ve eğitim videoları gibi materyallerin eğitimde kullanılması, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Çalgı eğitiminde bu ve benzeri materyallerin ve müzikle ilgili bilgisayar programlarının kullanılması hem zamandan tasarruf edilmesine, hem de öğrenci başarısının artmasına yardımcı olacaktır.

2.6. Gözlem:

“Gözlem, bir şeyi iyi anlamak için onun kendi kendine meydana çıkan türlü belirtilerini gözden geçirmektir” (TDK, 1969: 304). Özsoy (1970: 36)’a göre ise gözlem, “belirli bir kimse, yer, olay, nesne, durum ve şarta ait bilgi toplamak için belirli hedeflere yöneltilmiş bir bakış ve dinleştir”. Eğer araştırmacı, herhangi bir ortamda oluşan davranışa ilişkin, ayrıntılı,

kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa, gözlem yöntemini kullanır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Karasar (2009: 157), gözlem tekniğinde verilerin, bir başkasının rapor etmesi vb. yollarla değil, doğrudan elde edildiğini belirtmektedir. Bu durumda gözlem için, bir şeyi anlamak ya da bir konu hakkında bilgi toplamak amacıyla kişinin duyu organlarını kullanarak doğrudan elde ettiği bilgilerdir diyebiliriz.

Yapılan son tanıtımda da belirtildiği gibi gözlem, sadece göz ile değil, tüm duyu organları ile yapılabilir. Sosyal bilimlerin hemen hemen her alanında gözlem tekniği kullanılmakta ve öğretimde uygulanması öğrencilere büyük yararlar sağlamaktadır. Aynı şekilde Türk Müziği çalgı eğitiminde de meşk usulünün temelini oluşturan gözlem tekniğinin kullanılması, son derece önemli ve elzemdir. Gözlem tekniği, sadece öğretmenin değil, öğrenilmekte olunan çalgıda usta olan kişilerin icralarının -canlı olarak ya da kayıtlarının- izlenmesi yoluyla da kullanılabilir. Günümüzün teknolojik imkânlarından yararlanılarak, öğrenilmekte olan çalgıda ustalaşmış ve Türk Müziğini doğru şekilde icra eden kişilerin ses ve görüntü kayıtlarına ulaşılabilir. Bu kayıtların defalarca izlenmesi ve dinlenmesi yoluyla yapılan gözlemlerin, öğrencilerin farklı kişilerin çalım tekniklerini ve tavırlarını görmeleri, vb. daha birçok açıdan çalgı öğretimine önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

2.7. Ödev:

Ödev, öğretmenler tarafından öğrencilerin ders dışı zamanlarda hazırlamaları için verilen; bazen derse hazırlık ve genelde derste öğrenilenleri pekiştirme, genişletme ve tamamlamayı amaçlayan çalışmalardır (Karatepe, 2003). Tan ve Erdoğan (2004: 90) ise ödevi, “belli bir konuda ya da ders ünitesinde öğrencilerden istenen zihinsel ve bedensel çalışmalar” olarak tanımlamaktadırlar.

Farklı öğretim yaklaşımlarına göre ödevlerin verilme zamanı değişebilmektedir. Geleneksel öğretimde anlatım gerçekleştirildikten sonra ödev verilmekte, flipping learning olarak adlandırılan ters-yüz sınıf modelinde ise ödev ders işleme sürecinden önce verilmektedir. Fakat her durumda ödev verilirken öğrencilerin ön bulunuşluk seviyelerine uygun ve yapabilecekleri miktarda ödev verilmesinin öğretime destek olacağı düşünülmektedir.

Uygulamanın ve tekrarın büyük önem arz ettiği çalgı eğitiminde ödevler, daha çok uygulamaya ve dinlemeye dönüktür. Ev ödevleri ve alıştırma, öğrencilerin eserleri kavrayışlarını, kendilerine başta öğretilen bilgilere ve eserlere ilişkin becerilerini derinleştirme fırsatı verir. Öğretilen eserlerin öğrencilere ödev olarak verilmesi, öğrencilerin o eserleri öğreticinin öğrettiği doğru şekliyle çok kez icra etmesini, tekrar etmesini ve pekiştirmesini sağlar. Bu anlamda ödevler ve alıştırma, doğru çalışıldığı takdirde çalgı eğitiminde fayda sağlayan bir öğretim tekniğidir.

Türk Müziği çalgı eğitiminde en az uygulama ödevi kadar dinleme ödevi verilmelidir. Ödev olarak verilen eserlerin hangi icracılardan dinleneceği, dinlenen eserlerin makam ve usul geçkilerinin doğru şekilde tespit edilmesi, icracıların kullandıkları çalım teknikleri ve icra tavırları gibi konularda, öğretmenler öğrencilere yol gösterici olmalıdırlar.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Literatürde müzikte özel öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Aral ve diğ., Aycan, 2017; 2006; Çevik, 2007; Fitzpatrick, 2011; Gürgen, 2006; Kaybal, 2017; Özen, 2004; Persellin, 1988a; Persellin, 1988b). Bu yöntemler genellikle erken yaşta çalgı eğitimi alan ya da çalgı eğitimine yeni başlayan öğrencilere ve batı müziği öğretimine yönelik araştırmalardır. Ayrıca bu çalışmalar genel öğretim yöntem ve tekniklerini değil, müzikte özel öğretim yöntem ve tekniklerini ele almıştır. Literatürde müzikte bazı spesifik enstrümanlara yönelik öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin çalışmalara da rastlanmaktadır (Temel, 1993; Albuz, 1995; Yılmazlar, 2004). Bu araştırmalar, belirli bir enstrümana ve o enstrümanın teknik yapısına yönelik bir yaklaşımla hazırlanmışlardır. Genel öğretim yöntemlerinin müzik öğretim yöntem ve teknikleriyle ilişkisine yönelik olarak ise Kaybal, 2016 yılında bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma çalgı eğitimine ve Türk Müziğine yönelik olarak değil, genel müzik eğitimine yönelik olarak hazırlanmıştır. Literatürde genel öğretim yöntemlerinin Geleneksel Türk Müziği çalgı eğitiminde kullanımına ilişkin hiçbir çalışmaya rastlanamamıştır. Literatürdeki bu eksiklikten yola çıkılarak hazırlanan bu çalışma, Türk Müziği çalgı eğitiminde öğretim yöntem ve tekniklerinin daha bilinçli kullanılmasını, daha sistemli bir yaklaşımın doğmasını ve sürdürülmesini hedeflemektedir.

Türk Müziğinin kendine has türleri, biçimleri, kendine has bir icra şekli ve üslubu vardır. Bu anlamda, Türk Müziğinde verilen çalgı eğitimini değerlendirirken ve bu eğitimde kullanılan öğretim yöntemlerini irdelerken bu konunun önemsenmesi ve dikkate alınması gerekmektedir. Türk Müziğinin tampereleştirilerek icra edilmesi yanlış ve sakıncalıdır. Türk Müziği çalgı eğitiminde, Türk Müziğinin esas yapısını oluşturan makam ve usul yapılarının, perdelerin ve icra tavrının doğru şekilde seslendirilmesi esastır. Türk Müziğinde perdeler, makamlara, seyir özelliklerine (inici-çıkıcı oluş durumlarına), hatta dönemlere göre farklılaşabilmektedir. Dolayısıyla Türk Müziği çalgı eğitiminde makam ve usul yapılarının çok iyi öğretilmesi, perdelerin makamın ve dönemin gerektirdiği şekilde basılmasına yönelik bir uygulama izlenmesi esas olmalıdır. Türk Müziğinin bel kemiğini oluşturan makamlara, seyir özelliklerine, hatta dönemlere göre farklılaşabilen perde

seslendirmelerinin ve Türk Müziği icra tavrının doğru öğretilmeyişi; Türk Müziği eserlerinin yanlış seslendirilmesine, dolayısıyla hafızalara ve kayıtlara yanlış nakdedilmesine yol açmaktadır. Bu da, Türk Müziği icrasında ve aktarımında bozulmalara, ötekileşmelere ve dejenerasyona neden olmaktadır. Bu sebeple Türk Müziği çalgı eğitiminde makam ve perde hassasiyetine özellikle değinilmeli, öğrencilere Hammamizade İsmail Dede Efendi, Tanburi Cemil Bey, Münir Nurettin Selçuk, vb. gibi Türk Müziğinin doğru seslendirildiği kayıtlar dinletilmelidir.

Notanın iyi bilinmesi ve günümüzde kullanılan öğretim yöntemleri, Türk Müziği çalgı eğitimine katkıda bulunmaktadır. Teknolojinin ve yeniliklerin, doğru kullanıldığı sürece eğitime hizmet ettiği gerçeği yadsınmaz. Türk Müziği çalgı eğitiminde teknolojinin bize sunduğu yenilikler ve iyileştirmelerden faydalandığı gibi, Türk Müziği öğretim yönteminin temelini oluşturan meşk sisteminden de yararlanılmaktadır ve yararlanılmalıdır. Türk Musikisi, yüzyıllar boyunca meşk sistemi denilen usta-çırak ilişkisine dayalı bir eğitim sistemi ile öğretilmiştir. Enstrümanların çalım teknikleri, müzikal hareketler, vb. nota yardımı olmadan süregelmiştir" (Avcı Akbel, 2017: 102). Her ne kadar günümüzde çalgı öğretimi nota okuma-yazma ile gerçekleştirilse de, öğrencilerin üslup ve tavır kavramlarıyla açıklanan geleneksel seslendirme becerilerine sahip olmaları, sadece meşk usulü ile sağlanabilmektedir. Meşk usulünün geçmişte olduğu gibi devam ettirilememesi, günümüzde öğretimde kullanılan meşk yönteminin şekil değiştirmesine sebep olmuştur. Geçmişte nota okunamıyorken şimdi nota okunabiliyor olması ve notaya dayalı bir öğretim yolu izlenmesi, geçmişteki meşk öğretiminden farklılık arz eden ilk husustur. Bir diğer husus ise geçmişte usta ve çırağın, diğer bir tabirle öğretmen ve öğrencinin hayatın birçok alanında beraber olmaları, dolayısıyla birbirlerini çok daha iyi tanımaları durumudur. Öğretmenini daha iyi tanıyan öğrenci, öğretmenin müzik tavrını, üslubunu çok daha iyi ve çabuk kavrar. Günümüzde özellikle ikinci hususun gerçekleşmemesi büyük bir dezavantajdır. Fakat günümüz teknolojileri kullanılarak Türk Müziğine katkıda bulunmuş yaşayan ya da yaşamayan birçok önemli icracının seslendirdiği eserlerin defalarca dinlenebilmesi hatta izlenebilmesi, meşk sistemine ayrı bir boyut kazandırılmıştır. Günümüzde meşk yönteminin, öğrencinin usta kişiyi izleyerek, onu dinleyerek ve usta kişiyle birlikte çalarak öğrenmesi kısımları gerçekleştirilebilmektedir. Günümüzde usta kişiler çeşitlenmekte, öğrenci bir tek öğretmenle değil, teknolojinin sunduğu olanaklar sayesinde birçok öğretmenle çalışma imkânı bulmaktadır. Bu durum, "Türk Müziği çalgı eğitimi, notanın henüz olmadığı zamanlardaki meşk yöntemiyle mi daha iyi öğretilmekteydi, yoksa teknolojik imkânların ve notasyonun geliştiği günümüzde mi?" sorusunu akla getirmektedir. Günümüzde usta kişilerin çeşitlenmesi meselesi, birçok tavır ile çalımları gündeme getirmektedir. Bu icra tavrılarından bazıları, Türk Müziğinden farklı olan kültürlerin müziklerinin çalım tavrılarıyla karışarak ya da on-

lardan etkilenecek değişmiştir. Bu durum ise Türk Müziğinin yozlaşması ya da aslını sürdürememesi gibi kaygılara yol açmaktadır. Öte yandan, hayat şartlarının değişmesi ve yaşam koşullarının zorlaşması gibi sebeplerle öğretmenleriyle uzun zaman geçiremeyen öğrenciler için teknoloji kullanımı büyük bir fırsata dönüşebilir. Gelişen teknolojiye ayak uydurulabilmesinin, yeni öğretim modellerinden, stratejilerinden, yöntemlerinden ve tekniklerinden faydalanılabilmesinin, Türk Müziğini doğru tanıtan ve öğreten kaynaklardan yararlanılabilmesinin, Türk Müziği çalgı eğitiminde başarıyı büyük oranda artıracığı düşünülmektedir.

Öz olan gerçektir, o özün yaşatılması esas olmalıdır. Bu durumda Türk Müziği konservatuarlarında verilen eğitimin kalitesi önemlidir ve eğitimcilere büyük iş düşmektedir. Teknolojiden doğru şekilde yararlanılması, öz-yozlaşmamış kaynakların öğrencilere dinletilmesi ve meşk usulü ile birlikte yeni yöntem ve tekniklerin de öğretimde kullanılması gerekmektedir. Bu çalışmada belirtilen yöntem ve teknikler Türk Müziği çalgı eğitiminde uygulanan ya da uygulanabilecek yöntem ve tekniklerdir. Doğru yöntem ve tekniklerin doğru şekilde, doğru zamanda ve doğru öğrencilere uygulanmasının, Türk Müziği çalgı eğitimine katkı sağlayacağı ve başarıyı artıracığı düşünülmektedir. Yani başarı için öncelikle öğretim strateji, yöntem ve teknikleri doğru seçilmelidir. Öğretimde doğru yöntem ve tekniklerin seçiminde, öğrenciye kazandırılmak istenen hedef davranışlar doğru belirlenmeli; sınıftaki öğrenci sayısı, niteliği, yeteneği, derse ayrılan süre gibi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKYÜZ, Yahya, (2013), *Türk Eğitim Tarihi (25. Baskı)*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- ALAYLIOĞLU, Ruşen & OĞUZKAN, A. Ferhan, (1968), *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*, Arif Bolat Kitabevi, İstanbul.
- ALBUZ, Aytekin, (1995), *Başlangıç Viyola Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin İncelenmesi, Sınanması ve Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ALKAN, Cevat, (1997), *Eğitim Teknolojisi*, Arı Yayıncılık, Ankara.
- ARAL, Neriman, AKYOL, A. Köksal, SİĞİRTMAÇ, Ayperi, (2006), “Beş-Altı Yas Grubundaki Çocukların Yaratıcılıkları Üzerinde Orff Öğretisine Dayalı Müzik Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), (<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068001/5000063065>).

- AVCI AKBEL, Burcu, (2017), Stakeholder Opinions on Suitability of Cello Etudes Created From Taksims of Tanburi Cemil Bey in Education, *Journal of Education and Practice*, 8(18), 102-117.
- AVCI AKBEL, Burcu & ORHAN, Şebnem, (2017), “Bireylerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin, Müzik Gruplarındaki Konser Performanslarına Etkisi”, *European Journal of Social Sciences Studies*, 2(5), 94-107.
- AYCAN, Kıvanç, (2017), Dokuz tip mizaç modeli ile aktif müzik eğitimi uygulamalarının ilişkisi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 911-938.
- AYCAN, Kıvanç, (2012), Konuşma ve ses eğitimi arasında konuşmanın ezgisi açısından akrabalık ilişkisi, *Electronic Turkish Studies*, 7(3).
- AYCAN, Kıvanç, (2017), “Kodaly Metodundan Uyarlanan Deşifre Şarkı Söyleme Uygulamaları”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1683-1701.
- BEHAR, Cem, (1998), *Zaman Mekân Müzik*, İstanbul.
- BEHAR, Cem, (2003), *Aşk Olmayınca Meşk Olmaz Geleneksel Osmanlı / Türk Müziğinde Öğretim ve İntikal*, YKY Yay., İstanbul.
- BLOOM, Benjamin S., (1998), *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, MEB. Yayınları, İstanbul.
- ÇEVİK, D. Beste (2007), “Müzik Öğretim Yöntemlerinden, Orff Müzik Öğretisine Genel Bir Bakış”, *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9 (1), 95-100.
- ERDEN, Münire, (2014), *Eğitim Bilimlerine Giriş* (8.Baskı), Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- ERTÜRK, Selahattin, (1972), *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelkentepe yayınları, Ankara.
- FİTZPATRICK, Kate, R., (2011), “A Mixed Methods Portrait of Urban Instrumental Music Teaching”, *Journal of Research of Urban Instrumental Music Teaching*, 59(3), 229-256.
- GÖZÜTOK, F. Dilek, (2006), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ekinoks yayınevi, Ankara.
- GÜRGEN, Elif, (2006), “Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 81-93.
- HAYIRSEVER, Fahriye, (2002), “İlköğretim okullarında uygulanan küme çalışması yönteminin değerlendirilmesi”, *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- KARASAR, Niyazi, (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (19. Baskı), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- KAYBAL, Elmas, (2016), *Genel Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile Müzik Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

- KAYBAL, Elmas, (2017), “Müzikte özel öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin kaynaklar ve kavramlar”, *Online Journal of Music Sciences*, 2 (3), 206-227.
- KELLY, Melisa, (2010), *Yeni Öğretmenler İçin El Kitabı*, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- KEMERTAŞ, İsmet, (2017), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- KOÇ, Adnan, (2004), *Günümüzde Bilgisayar Destekli Müzik Yazılımlarının Müzik Eğitimine Katkıları, 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi*, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, (<http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/A-Koc.pdf>).
- OCAK, M. Akif (Ed.), (2011), *Öğretim Tasarımı: Kuramlar, Modeller ve Uygulamalar*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- OĞUZKAN, A. Ferhan, (1993), *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- ÖZEN, Nuray, (2004), “Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı2 (2004) 57-63.
- PERSELLİN, Diane C., (1988a), “The Influences of Perceived Modality Preferences on Teaching Methods Used by Elementary Music Educators”, *Update: Applications of Research in Music Education*, 7 (1), 11-16.
- PERSELLİN, Diane C., (1988b), “Music teachers’ perceived modality preferences compared to the methodologies use”, *Music Education Research Reports*. Austin, TX. Texas Music Educators Association. 1-14.
- POCZTAR, Jerry, (1977), *Programlı Öğretim: Kuram ve Uygulaması*, (Çev.A. Hızal). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:66, Ankara.
- SAYLAN, Nevin (Ed.), (2016), *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- SENEMOĞLU Nuray, (2012), *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (21. Baskı), Pegem Yayınevi, Ankara.
- SÖNMEZ, Veysel, (2011), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (6. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.
- TAN, Şeref & ERDOĞAN, Alaattin, (2004), *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme* (6. Baskı), Pegem Yayıncılık, Ankara.
- TARMAN, Süleyman, (2006), *Müzik Eğitiminin Temelleri* (1.Baskı), Müzik Eğitimi Yayınları, Ankara.
- TEMEL, Canan, (1999), *Türkiye’de Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Başlangıç Keman Öğretiminde Uygulanan Yöntem ve Tekniklerin İncelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TDK (1969). *Yeni İmlâ Kılavuzu*, TDK Yayınları, Ankara.
- TURA, Yalçın (1988), *Türk Musikisinin Meseleleri*, Pan yayınları, İstanbul.
- UÇAN, Ali, (1990), “Müzik Eğitiminin Niteliği, Üç Ana Türü ve Bazı Temel Sorunları”, *Orkestra Aylık Müzik Dergisi*, 29(207), 32-36.

- UÇAN, Ali, (1994), *Müzik Eğitiminde Kavramlar- İlkeler-Yaklaşımlar*, Müzik Ansiklopedisi Yayın Evi, Ankara.
- ÜRÜN, Tolga, (2015), *Karşılaştırmalı Tonal ve Makamsal Dizi Öğretiminin Silahlı Kuvvetler Bando Okulları Öğrencilerinin Bilişsel Gelişimlerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- VARIŞ, Fatma, (1997), *Eğitimde Program Geliştirme*, Alkım Yayıncılık, Ankara.
- YALIN, H. İbrahim, (2003), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Nobel yayınları, Ankara.
- YILDIRIM, Ali, & Şimşek, Hasan, (2003), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- YILMAZLAR, Ezgi, (2004), *Müzik öğretmeni adaylarının başlangıç piyano öğretiminde uyguladıkları yöntem ve tekniklerin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

**SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MÜZİK
ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGILARI**

**SELF- EFFICACY PERCEPTIONS OF PRE-SERVICE
CLASSROOM TEACHERS TOWARDS MUSIC ACTIVITIES**

Şehriban KOCA¹

ÖZET

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim yılı güz yarıyılında Akdeniz bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği 3.ve 4. sınıflarında öğrenim gören 79 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “kişisel bilgi formu” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik anketi” kullanılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizlerinden sonra veri toplama aracının güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0.87$ olarak belirlenmiştir. Bulguların istatistiksel olarak ifade edilmesinde, frekans (f), yüzde (%),aritmetik ortalama ve standart sapma, verilerin analizinde ise parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf değişkenine göre müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik olarak bağımsız gruplar için t testi, diğer değişkenlere göre farklılıkları belirlemek amacıyla ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Araştırma sonucu öğretmen adaylarının müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algılarının yüksek düzeyde ($\bar{X} = 3.86$) olduğu; öğretmen adaylarının müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ($p < 0.05$), müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri ile mezun oldukları lise türü, üniversite öncesi müzik eğitimi alma durumu, müzik dersi başarı ve akademik başarı notları değişkenleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0.05$).

Anahtar kelimeler: Müzik etkinlikleri, sınıf öğretmeni adayları, özyeterlik.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the self- efficacy perceptions of pre-service classroom teachers towards music activities. Participants of the research is consists of 79 pre-service classroom teachers at Education Faculty at Mersin University during fall semester of 2017-2018 academic year. Pre-service teachers

1 Doç.Dr.,Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi ABD, sehriban.koca@mersin.edu.tr

to be included into the study were selected among third and fourth-year students who had completed their education on music. This study has employed “criterion sampling method”, one of the purposive sampling methods. In this study, a “Personal Information Form”, “and “Self-Efficacy Questionnaire Towards Music Activities” developed by the researcher were used as data collection tools. Cronbach’s alpha reliability coefficient of the questionnaire was calculated to be $\alpha = 0.87$. Descriptive statistics, t and ANOVA test was used to analyze the data. In accordance with the results of research, it can be stated that music activities self-efficacy levels of pre-service classroom teachers are high ($\bar{X} = 3.86$). According to the findings of this study, it was found that there was a significant difference according to genders ($p < 0.05$); on the other hand, no significant difference was detected ($p > 0.05$) according to the type of the high school graduated from, whether music training had been received before university or not, music course achievement scores and academic grade point average.

Keywords: Music activities, pre-service classroom teachers, self- efficacy

GİRİŞ

“Eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi öğretim-öğretme süreçlerinin etkinliğine, öğretim- öğretme süreçlerinin etkililiği ise büyük ölçüde öğretmene ve onun öğretme ortamında gerçekleştirdiklerine bağlıdır” (Şendurur, 2001:152). Eğitim alanındaki çalışmalarda öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarında önemli bir yere sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır (Tschanen-Moran vd.,1998, akt. Çevik, 2011:146).

“Temel eğitim olarak kabul edilen ilköğretim çocuğun bütün yaşamına yön veren, gelecekteki meslek seçimine kadar uzanan en önemli eğitim sürecidir. Dolayısıyla bu durum, ilköğretim I. basamak sürecinde öğrenciye rehberlik eden öğretmenin sorumluluğunu arttırmaktadır” (Özmen, 2009:5). Örgün eğitimin ilk basamağı olan ilkokullarda sınıf öğretmenleri diğer öğretmenlerden ayrılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin birden fazla dersten sorumlu olmaları, çoklu disiplin ve disiplinler arası anlayışa dayalı yeterliklere sahip olmalarını gerektirmektedir (MEB, 2008). Bu yeterliklerden biri de “sanat ve estetik” alanının bir parçası olan müzik eğitimidir. 2018 yılında güncellenerek yürürlüğe giren müzik dersi öğretim programı çerçevesinde temel müzik eğitiminde hedeflenen, öğrencilere müzik zevki kazandırmak, öğrencilerin sanat ve estetik algılarını geliştirmektir. İlkokuldaki müzik eğitiminin önemi öğrencilerin müzik yeteneklerinin ortaya çıkarılması, doğru bir şekilde rehberlik edilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu dönemde verilecek müzik eğitiminin temel arz etmesi, çocukların müzik eğitimiyle tanışması, benimsemeleri ve sevmeleri açısından değeri yadsınamaz. Bu nedenledir ki bu dönem içerisinde öğrencilerin müzikle

tanışmalarını sağlayacak, belirlenen öğretim programı doğrultusunda müzik eğitimi verecek sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir.

“Ennis (1994) hizmet öncesi öğretmen eğitiminin, mesleğin giriş davranışları açısından son derece önemli olduğunu söylemiş, bu süreçte esnek, öğrenmeyi öğrenmiş ve nasıl öğreteceği yetisini de kazanmış geleceğin öğretmenlerinin yetiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir” (Akt. Bulut ve Bulut, 2011:382).

“Öğretmenlerin mesleki açıdan ne ölçüde yeterli olarak yetiştirildiklerinin yanında onların kendilerini ne ölçüde yeterli olarak gördükleri, algıladıkları önem taşımaktadır. Bu durum öğretmenlerin kendilerine güven duymaları ve kendini tanıyarak değerlendirebilmeleri ile ilişkilidir. Kendini objektif bir şekilde değerlendiren ve kendine güvenen bir öğretmenin başarıya daha yakın olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır” (Üstüner, Demirtaş, Cömert, Özer, 2009:10). Özyeterlik algısı, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı (Senemoğlu, 2005) olarak tanımlanmaktadır.

Müzik öğretme yeteneğine olan güvenin, hizmet öncesi sınıf öğretmenliği müzik eğitimi alanında önemli bir faktör olduğu keşfedilmiştir (Jeanneret, 1995; 1997; Hennessy, 2000; Holden & Button, 2006; Russell, 1996). “Öğretmenlerin sınıflarında nitelikli müzikal deneyimler sağlamaları, müziği farklı etkinlik alanları içerisine entegre ederek hem bir amaç hem de bir araç olarak nitelikli bir şekilde kullanabilmeleri, çocukların müzikal becerileri ile bütünsel gelişimlerinin desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Kandır ve Türkoğlu, 2015: 340). “Öğretmenin öncelikle sınıf ortamında gerçekleştirilmesi gereken etkinliklere yeterince rehberlik edebilmesi için bu konuda uygulamalı olarak eğitilmesi gerekir” (Kılıç ve Saruhan, 2006:408). Müzik etkinliklerinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi yeterli donanım ve beceriye sahip öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilir.

Müzik eğitimi ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası birçok araştırma (Alter ve diğ. 2009; Emery, 1998; Koca, 2016; Lawson ve diğ. (1994); Temmerman, 1997; Oreck, 2001, 2004), ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin müzik öğretiminde kendilerini yetersiz hissettikleri (Hallam et al., 2009; Hash, 2009; Hennessy, 2000; Holden & Button, 2006; Jeanneret, 1997; Mills, 1989; Mills, 2005, Russell-Bowie, 2009) , müzik derslerinin diğer derslere oranla daha az önemsendiğini (Holden ve Button, 2006) ve yetersiz işlendiğini (Bresler, 1993) ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının hizmet öncesi edindikleri yeterliklerin, meslek yaşamlarına olumlu ve olumsuz yönde yansımaları olabileceği görüşünden hareketle araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algıları nasıldır?
- Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algıları farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının üniversite öncesi müzik eğitimi alma durumlarına göre müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algıları farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının müzik dersi başarı notlarına göre müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algıları farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının akademik not ortalamalarına göre müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algıları farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma sınıf öğretmeni adaylarının müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algılarının incelemesini amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2009: 77).

Katılımcılar

Araştırmaya 2017-2018 eğitim yılı güz yarıyılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören 79 öğretmen adayı katılmıştır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 107). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının seçiminde, adayların müzik derslerini tamamlamış olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Müzik Etkinliklerine Yönelik Özyeterlik Anketi: Araştırmada veri toplama aracı olarak 2010 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğüne hazırlanan “Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu”ndan faydalanılarak araştırmacı tarafından anket maddelerine uyarlanan “Müzik Etkinliklerine Yönelik Özyeterlik Anketi” kullanılmıştır. Likert tipi ölçek modeline uygun olarak düzenlenen ankette her bir ifade için beş kategori belirlenmiştir. Anketin kapsam geçerliliğini

belirlemek amacıyla uzman görüşleri alınmış, güvenilirliği için 30 kişilik bir öğrenci grubuna ön bir uygulama yapılmış ve öğrencilerden alınan geri dönütler çerçevesinde anket soruları yeniden düzenlenerek son şekli verilmiştir. Ayrıca 20 maddeden oluşan anketin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha yöntemi kullanılmış ve güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0.87$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre kullanılan veri toplama aracının yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Öğrencilerin cinsiyet, mezun oldukları lise türü, üniversite öncesi müzik eğitimi alma durumları, akademik not ortalamaları, müzik dersi başarı notları değişkenlerine ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Bulguların istatistiksel olarak ifade edilmesinde, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma, verilerin analizinde ise parametrik testler kullanılmıştır. Öncelikle, verilerin parametrik testlerin genel koşullarını sağlayıp sağlamadığı “Kolmogorov-Smirnov” ve “Shapiro-Wilk” testlerinden yararlanılarak kontrol edilmiş, verilerin parametrik testlerin koşullarını sağladığı, normal dağılım gösterdiği, verilerin ve varyansların homojen olduğu saptandıktan sonra öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algılarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik olarak bağımsız gruplar için t testi, mezun olunan lise türü, üniversite öncesi müzik eğitimi alma durumu, müzik dersi başarı notu ve akademik not ortalamaları değişkenlerine göre farklılıkları belirlemek amacıyla ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ alınmıştır.

Tablo 1. Ankete İlişkin Ortalama Puan (\bar{X}) Aralıkları

Puan Aralıkları	Dereceleme
4,21- 5,00	Kesinlikle Katılıyorum
3,41- 4,20	Katılıyorum
2,61- 3,40	Az Katılıyorum
1,81- 2,60	Katılmıyorum
1,00- 1,80	Kesinlikle Katılmıyorum

BULGULAR

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarına İlişkin Betimsel Bilgiler

Kişisel Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Kız	48	60.8
	Erkek	31	39.2
	Toplam	79	100.0
Mezun Olunan Lise Türü	Genel	46	58.3
	Meslek	2	2.5
	Anadolu	28	35.4
	Diğer	3	3.8
	Toplam	79	100,0
Üniversite Öncesi Müzik Eğitimi Alma Durumu	İlkokul	28	35.4
	Ortaokul	10	12.7
	Lise	27	34.2
	İlkokul, Ortaokul, Lise	4	5.1
	İlkokul, Ortaokul	3	3.8
	Ortaokul, lise	5	6.3
	Hiç	2	2.5
	Toplam	79	100
Müzik Dersi Başarı Notu	10-50	2	2.5
	51-70	20	25.3
	70-80	24	30.4
	81-100	33	41.8
	Toplam	79	100,0
Akademik Not Ortalaması	1.75-2.50	2	2.5
	2.51-3.00	19	24.0
	3.01-4.00	58	73.5
Toplam	79	100,0	

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 60.8’i kadın, %39.2 si ise erkektir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre dağılımları incelendiğinde büyük çoğunluğunun (%58.3) genel lise mezunu oldukları görülmektedir. Üniversite öncesi müzik eğitimi alma durumları incelendiğinde; lise döneminde müzik eğitimi alan öğretmen adaylarının % 34.2 olmasına karşın; ilkökul, ortaokul ve lise süresince düzenli bir müzik eğitimi alan öğrencilerin oranının % 5.1 olması dikkat çekicidir. Ayrıca üniversite öncesi müzik eğitimi hiç almamış öğretmen adayları ise katılımcıların % 2 sini oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının müzik dersi başarı notlarına göre dağılımları incelendiğinde; 51 ve üzeri not alan öğretmen adaylarının katılımcıların %97.5’ini oluşturduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%73.5) akademik başarı notları ise 3.01-4.00 aralığındadır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Müzik Etkinlikleri ÖzYeterlik Algılarına Yönelik Betimsel İstatistikler

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Az Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	SS	\bar{X}
1.Müzik etkinliklerini planlarken, etkinliğin amacına uygun yöntem ve tekniklere yer verebilirim.	F 18.0 %22.8	44.0 55.7	16.0 20.3	1.0 1.3	- -	.693	4.00
2.Müzik etkinliklerinin amacına uygun faaliyetler tasarlayabilirim.	F 10.0 %12.7	16.0 20.3	40.0 50.6	11.0 13.9	2.0 2.5	.923	3.26
3.Planda, etkinliklerde kullanacağım kaynak ve materyalleri belirtebilirim.	F 11.0 %13.9	48.0 60.8	20.0 25.8	- -	- -	.619	3.88
4.Müzik etkinlikleri için ders planında amaç ve kazanımların neler olacağını belirleyebilirim.	F 20.0 %25.3	47.0 59.5	8.0 10.1	4.0 5.1	- -	.729	4.05
5.Müzik etkinliklerini öğrenciyi merkeze alarak hazırlayabilirim.	F 11.0 %13.9	35.0 44.3	27.0 34.2	4.0 5.1	2.0 2.5	.861	3.62
6.Müzik etkinliklerini izleme ve değerlendirme için faaliyetler tasarlayabilirim.	F 15.0 %19.0	44.0 55.7	14.0 17.7	4.0 5.1	2.0 2.5	.873	3.83
7.Müzik etkinliklerini hazırlarken çevrenin özelliklerini ve farklılıklarını da dikkate alabilirim.	F 23.0 %29.1	41.0 51.9	10.0 12.7	3.0 3.8	2.0 2.5	.868	4.01
8.Müzik etkinliklerini planlarken, disiplinler arası ilişkilendirme yapabilirim.	F 20.0 %25.3	38.0 48.1	14.0 17.7	6.0 7.6	1.0 1.3	.917	3.88
9.Sınıf içi ve dışı etkinlikler için çeşitli materyalleri (Görsel, işitsel, çalışma yaprakları gibi) hazırlayabilirim	F 19.0 %24.1	35.0 44.3	16.0 20.3	6.0 7.6	3.0 3.8	1.01	3.77
10.Öğretme-öğrenme sürecinde materyalleri hazırlarken öğrencilerin görüşlerini alabilirim.	F 7.0 %8.9	40.0 50.6	24.0 30.4	7.0 8.9	1.0 1.3	.837	3.56

11.Müzik etkinlikleri için kullanışlı ve ekonomik materyaller hazırlayabilirim.	F 21.0	35.0	16.0	5.0	2.0		
	%26.6	44.3	20.3	6.3	2.5	.957	3.86
12.Müzik etkinliklerinde teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına yer verebilirim.	F 20.0	43.0	8.0	5.0	3.0		
	%25.3	54.4	10.1	6.3	3.8	.956	3.91
13.Müzik etkinlikleri ile ilgili materyal hazırlarken çevre olanaklarından yararlanabilirim.	F 15.0	41.0	17.0	6.0	-		
	%19.0	51.9	21.5	7.6	-	.816	3.82
14.Müzik etkinliklerinde bireysel farklılıklara uygun materyaller kullanabilirim.	F13.0	44.0	14.0	5.0	3.0		
	%16.5	55.7	17.7	6.3	3.8	.920	3.74
15.Öğretim ortamının temizliği, rahatlığı ve havalandırılması için gerekli önlemleri alabilirim.	F 24.0	41.0	11.0	3.0	-		
	%30.4	51.9	13.9	3.8	-	.761	4.09
16.Öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacak ortam oluşturabilirim.	F 13.0	53.0	9.0	3.0	1.0		
	%16.5	67.1	11.4	3.8	1.3	.727	3.93
17.Müzik araç ve gereçlerin güvenli biçimde kullanımı için önlemler alabilirim.	F 24.0	46.0	5.0	3.0	1.0		
	%30.4	58.2	6.3	3.8	1.3	.780	4.12
18.Müzik etkinliklerinde kullanılan araç-gereçlerinin bakımını sağlar ve kullanıma hazır halde tutabilirim.	F 19.0	49.0	9.0	1.0	1.0		
	%24.1	62.0	11.4	1.3	1.3	.712	4.06
19.Müzik etkinliklerinde öğrenme ortamını öğrencilerin estetik duyarlılığını olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenleyebilirim.	F 20.0	47.0	8.0	4.0	-		
	%25.3	59.5	10.1	5.1	-	.729	4.05
20.Öğrenme ortamlarını müzik etkinliğinin türüne göre (bireysel, işbirlikli vb.) düzenleyebilirim.	F 15.0	42.0	17.0	5.0	-		
	%19.0	53.2	21.5	6.3	-	.798	3.84

Tablo 3’de sınıf öğretmeni adaylarının müzik etkinliklerine yönelik öz-yeterlik anketinin maddelerine genel olarak “katılıyorum” ($\bar{x} = 3.56- 4.12$) düzeyinde, “müzik etkinliklerinin amacına uygun faaliyetler tasarlayabilirim” maddesine ise ($\bar{x} = 3.26$) “az katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Müzik Etkinliklerinin Planlanması, Materyal ve Öğrenme-Öğretme Ortamlarının Hazırlanması Özyeterlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikleri

Müzik Etkinlikleri	n	\bar{X}	ss
Planlama	79	3.82	.352
Materyal hazırlama	79	3.78	.390
Öğrenme-öğretme ortamının hazırlanması	79	4.01	.412
Genel özyeterlik durumu	79	3,86	.280

Tablo 4’de sınıf öğretmeni adaylarının müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik anketinin tüm maddelerine ait genel aritmetik ortalamalarının $\bar{x}=3.86$ ile “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının anketin müzik etkinliklerinin planlanması, materyallerin ve öğrenme- öğretilme ortamlarının hazırlanması boyutlarında “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri ve anketin alt boyutlarında da müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Müzik Etkinliklerine Yönelik Özyeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	ss	t	p
Cinsiyet	Kız	48	4.14	.376	3.12	.002*
	Erkek	31	3.56	.310		

* P<0.05

Tablo 5’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir [t (79)=3.12, p<.05]. Buna göre kız öğretmen adaylarının müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik düzeylerinin ($\bar{X} =4.14$) erkek öğretmen adaylarına göre ($\bar{X} =3.56$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Müzik Etkinliklerine Yönelik Özyeterlik Algı Düzeylerinin Mezun Olunan Lise Türü, Üniversite Öncesi Müzik Eğitimi Alma Durumları, Müzik Dersi Başarı Notu ve Akademik Başarı Notu Değişkenlerine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mezun Olunan Lise Türü	Gruplar arası	1.028	3	.343	2.352	.065
	Grup içi	13.525	75	.138		
	Toplam	14.552	78			
Üniversite Öncesi Müzik Eğitimi Alma Durumları	Gruplar arası	1.193	4	.199	1.214	.217
	Grup içi	13.359	74	.141		
	Toplam	14.552	78			
Müzik Dersi Başarı Notu	Gruplar arası	.818	3	.273	1.925	.127
	Grup içi	13.735	75	.140		
	Toplam	14.552	78			
Akademik Başarı Notu	Gruplar arası	.511	2	.255	1.600	.171
	Grup içi	14.042	77	.142		
	Toplam	14.552	79			

$p > 0.05$

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri ile mezun oldukları lise türü [$F(3-75) = 2.352$; $p > .05$], üniversite öncesi müzik eğitimi alma durumu [$F(4-74) = 1.214$; $p > .05$], müzik dersi başarı notları [$F(3-75) = 1.925$; $p > .05$] ve akademik başarı notları [$F(2-77) = 1.600$; $p > .05$] değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucu sınıf öğretmeni adaylarının müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik anketinin tüm maddelerine ait genel aritmetik ortalamalarının $\bar{x} = 3.86$ ile "katılıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucu sınıf öğretmeni adaylarının müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresince özyeterliklerinin arttığı (Hoy ve Woolfolk, 1990; Wenner, 2001), mezun olduktan sonra ve meslek hayatlarının ilk yılları sonuna doğru olan süreçte ise azaldığını gösteren araştırmalar (Moseley, Reinke ve Bookout, 2003; Woolfolk Hoy, 2000) karşımıza çıkmaktadır. Jeanneret (Sinclair et

al., 2009:103)'in "öğretmenlerin müzik deneyimine sahip olmalarının sıklıkla öğretmenlik mesleğine olan tutum ve tutumlarını şekillendirdiği" düşüncesiyle ve araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının yüksek olmasının meslek yaşamlarında olumlu yönde yansımaları olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu öğretmen adaylarının müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği [t (79=3.12, p<.05)]. Buna göre kız öğretmen adaylarının müzik etkinliklerine yönelik öz yeterlik düzeylerinin (\bar{X} =4.14) erkek öğretmen adaylarına göre (\bar{X} =3.56) daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum Çevik (2011), Elaldı ve Yerliyurt (2016), Okur Akçay (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile benzerlik gösterirken, cinsiyet ve özyeterlik arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını gösteren başka araştırma sonuçları (Brandon, 2000; Koca, 2013; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001) ile farklılık göstermektedir.

Uluslararası literatürde (Alter ve diğ., 2009; Anderson, 2003; Ewing, 2010; Leung, 2007; Pascoe ve arkadaşları, 2005; Russell-Bowie, 1993, 2009) araştırmalar incelendiğinde; hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlik eğitiminin, öğretmenlerinin yaratıcı sanat müfredatının beklentilerini karşılamaya yetecek kadar hazırlık veya destek sağlamadığı bulunmuştur. Benzer sonuçlara ülkemizde yapılan araştırmalarda da raslanmaktadır. Araştırma sonucu öğretmen adaylarının özyeterlik algıları yüksek düzeyde bulunmasına rağmen eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği programlarında yer alan 2 dönemlik müzik derslerinin ilkokullarda yürütülecek müzik dersleri dikkate alındığında yetersiz olduğu açıktır. Araştırma sonuçları doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının müzik derslerini ve etkinliklerini etkin bir şekilde yürütebilmeleri için lisans derslerinin müziksel donanımlarını artıracak şekilde yeniden düzenlenmesi önerilmektedir. Benzer araştırmaların farklı üniversitelerde de yapılarak öğretmen adaylarının eksikliklerinin tespit edilmesi suretiyle hizmet öncesinde önlemler alınabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- ALTER, Frances, HAYS, Terrence, & O'HARA, Rebecca. (2009). Creative Arts Teaching And Practice: Critical Reflections Of Primary School Teachers In Australia. *International Journal of Education & the Arts*, 10(9), 1-21.
- ANDERSON, Michael. (2003). I Took The Road Less Travelled And That Has Made All The Difference: The Professional Journeys of Two Primary Drama Educators. *Drama Australia Journal*, 27(1), 5-14.
- BRANDON, Dorothy P. (2000). Self-Efficacy: Gender Differences Of Prospective Primary Teachers In Bostwana. *Research in Education*. 64, 36-43.
- BRESLER, Liora. (1993). Music In A Double-Bind: Instruction By Non-Specialists In Elementary Schools. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 1-13.
- BULUT, Damla ve BULUT, Ferit. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Temel Müzik Kuramları Bilgilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi: Niğde Üniversitesi Örneği, *e-Journal of New World Sciences Academy Fine Arts*, D0067, 6, (3), 380-396.
- ÇEVİK, Deniz Beste. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimi Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 145-168.
- ELALDI, Şenel ve YERLİYURT, Nazlı Sila. (2016). Preservice Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs And Attitudes Toward Teaching Profession. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 345-357.
- EMERY, Lee. (1998). The Arts: A Statement On The Arts As A Key Learning Area Of The School Curriculum. Paper prepared for Queensland School Curriculum Council. Melbourne: University of Melbourne.
- EWING, Robyn. (2010). The Arts And Australian Education: Realising Potential. Victoria: Australian Council for Educational Research.
- HALLAM, Susan, BURNARD, Pamela, ROBERTSON, Anne, SALEH, Chris, DAVIES, Valerie, ROGERS, Lynne, & KOKATASKI, Dimitra. (2009). Trainee Primary-School Teachers' Perceptions of Their Effectiveness In Teaching Music. *Music Education Research*, 11(2), 221-240.
- HASH, Phillip M. (2009). Preservice Classroom Teachers' Attitudes Toward Music In The Elementary Classroom. *Journal of Music Teacher Education*, 20(10), 1-19.
- HENNESSY, Sarah. (2000). Overcoming The Red-Feeling: The Development of Confidence To Teach Music In Primary School Amongst Student Teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183-96.
- HOLDEN, Hilary & BUTTON, Stuart. (2006). The Teaching of Music In The Primary School By The Non Music Specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23-38.

- HOY, Wayne. K, ve WOOLFOLK, Anita E. (1990). Socialization of Student Teachers. *American Educational Research Journal*, 93, 279- 300.
- JEANNERET, Neryl Christine. (1995). Developing Preservice Primary (Elementary) Teachers' Confidence To Teach Music Through A Music Fundamentals Course. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Sydney, Sydney, Australia. York: Delmar Publishers.
- JEANNERET, Neryl Christine .(1997). Developing Preservice Primary Teachers' Confidence To Teach Music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 37-44.
- KANDIR, Adalet ve TÜRKOĞLU, Didem.(2015). Meb 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Müzikal Becerilerin Gelişimi Yönünden Değerlendirilmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.1(2),339-350. www.sbfdergi.hacettepe.edu.tr/article/viewFile/5000127491/5000117108
- KARASAR, Niyazi. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- KILIÇ, Abdurrahman ve SARUHAN, Hamit. (2006). Teknik Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerileri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Selçuk Üniversitesi, 16, 407-417 www.sosyabil.selcuk.edu.tr/.../KILIÇ,%20Abdurrahman%20vd..pdf
- KOCA, Şehriban. (2013). An Investigation of Music Teaching Self-Efficacy Levels Of Prospective Preschool Teachers. *Educational Research and Reviews*,8(12),897-900.
- KOCA, Şehriban. (2016). The Competency of Pre-Service Classroom Teachers' Regarding The Learning-Teaching Process In A Music Course: Implementation From A Turkish University".*Journal of Education and Practice*,7 (33),143-155.
- LAWSON, Dorothy, PLUMMERIDGE, Charles ve SWANWICK, Keith. (1994). Music and the National Curriculum in Primary Schools. *British Journal of Music Education*, 11, 3-14.
- LEUNG, Chi Cheung. (2007). Current Developments In Music Curriculum In China, Hong Kong, and Taiwan. In L.Bresler (Ed.). *International handbook of research in arts education* (Vol. 1, pp. 169-172). The Netherlands: Springer.
- MEB. (2008). Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MILLS, Janet. (1989).The Generalist Primary Teacher of Music: A Problem of Confidence. *British Journal of Music Education*, 6(2), 125-138.
- MILLS, Janet. (2005). *Music In The Primary School - Third Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- MOSELEY, Christine, REINKE, Kay ve BOOKOUT, Veronica. (2003). The Effect of Teaching Outdoor Environment Education On Elementary Pre-Service Teachers' Self-Efficacy. *Journal of Elementary Science*, 15(1), 1-14.

- OKUR AKÇAY, Nilüfer. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 255-262.
- ORECK, Barry Alan. (2001). *The Arts In Teaching: An Investigation of Factors Influencing Teachers' Use Of The Arts In The Classroom*. (Doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs, 2001).
- ÖZMEN, Sevil. (2009). Sınıf Öğretmenliği Bölümü Dışında Farklı Fakülte ve Bölümlerden Mezun Sınıf Öğretmeni Olarak Atanmış Öğretmenlerin Müzik Dersindeki Mesleki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri (Erzurum Oltu İlçesi Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- PASCOE, Robin, LEONG, Sam, MACCALLUM, Judith, MACKINLAY, Elizabeth, MARSH, Kathryn, SMITH, Bob, et al. (2005). National Review of School Music Education. Retrieved from http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/C9AFAE54-6D72-44CC-A346-3CAF235CB268/8944/music_review_reportFINAL.pdf.
- RUSSELL-BOWIE, Deirdre. (1993). Where Is Music Education In Our Primary Schools? *Research Studies in Music Education*(1), 52-58.
- RUSSELL-BOWIE, Deirdre. (2009). 'What me? Teach Music To My Primary Class?' Challenges To Teaching Music In Primary Schools In Five Countries. *Music Education Research*, 11(1), 23-36.
- RUSSELL, Joan. (1996). Musical Knowledge, Musical Identity, And The Generalist Teacher: Vicki's Story. *McGill Journal of Education*, 31, 247-260.
- SENEMOĞLU, Nuray. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (12. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- SINCLAIR, C., JEANNERET, N., & O'TOOLE, J. (Eds.). (2009). *Education In The Arts: Teaching And Learning In The Contemporary Curriculum*. Melbourne: Oxford University Press.
- ŞENDURUR, Yılmaz. (2001). Keman Eğitiminde Etkili Öğrenme - Öğretme Yöntemleri, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 145-155.
- TEMMERMAN, Nita. (1997) An Investigation of Undergraduate Music Education Curriculum Content In Primary Teacher Education Programmes In Australia. *International Journal of Music Education*, 30, 26-34.
- TSCHANNEN-MORAN, Megan ve WOOLFOLK-HOY, Anita, (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Concept. *Teaching And Teacher Education*, 17, 783.
- ÜSTÜNER, Mehmet, DEMİRTAŞ, Hasan, CÖMERT, Melike ve ÖZER, Niyazi. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 1-16.

- WENNER, George. (2001). Science and Mathematics Efficacy Beliefs Held By Practicing And Prospective Teachers: A Five Year Perspective. *Journal of Science Education and Technology*, 10, 181-187.
- WOOLFOLK HOY, Anita. (2000). Changes In Teacher Efficacy During The Early Years of Teaching. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. <http://anitawoolfolkoy.com/pdfs/efficacy-43-22.pdf> adresinden 07 haziran 2016 tarihinde indirilmiştir.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

ÇALGI EĞİTİMİNDE SINIF MODELLERİ

CLASS MODELS IN MUSICAL INSTRUMENT EDUCATION

Gülşah SEVER¹

ÖZET

Bu araştırma, çalgı eğitiminde uygulanan farklı sınıf modellerinin amaçlarını, avantaj ve dezavantajlı yönlerini ve sınıf içi etkileşim düzeylerini belirlemeye yönelik literatür taraması yöntemiyle oluşturmuş betimsel bir çalışmadır. Gerek teknolojik gelişmeler gerekse eğitim bilimlerinde ortaya koyulan yeni öğrenme-öğretme yaklaşımlarıyla günümüzde sınıf modellerinin de çeşitlendiği gözlemlenmektedir. Bu bağlamda çalgı eğitiminde de bireysel sınıflar, ustalık sınıfları, grup dersleri, çevrimiçi sınıflar ve çevrilmiş (flipped) sınıflar olmak üzere çeşitli sınıf modellerinin uygulandığı görülmektedir.

Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda çalgı eğitimi geleneksel olarak bireysel derslerle usta-çırak yöntemiyle uygulanmaktadır. Bu kurumlardan yetişen öğretmenler de doğal olarak aynı geleneği sürdürme eğilimindedirler. Ancak teknoloji sayesinde çalgı derslerinin farklı amaçlar için farklı sınıf modelleriyle yapılan uygulamalarını izlemek mümkün olmaktadır. Literatürde bu sınıf modellerine ilişkin planlama stratejilerini, öğrenci ve öğretmenlerin algılarını ve başarıya etkilerini belirleyen birçok çalışma olmasına rağmen bu sınıf modellerinin uygulama amaçlarını, avantaj ve dezavantajlarını derli toplu ortaya koyan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu eksikliği gidermek ve çalgı öğretmenlerine öğretim amaçlarına uygun modeli seçmeleri için bir kaynak sağlamak üzere bu çalışma kaleme alınmıştır.

Sonuç olarak çalgı eğitiminde uygulanan sınıf modellerinin öğretimin amacına göre farklı güçlü ve zayıf yanları olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu modelleri yaş gruplarına, çalışılacak konu ve tekniklere, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre önceden mutlaka ders planı yaparak sistematik olarak uygulaması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Müzik, çalgı eğitimi, sınıf modelleri, etkileşim.

ABSTRACT

This research is a descriptive study which consists of literature survey to determine the aims, advantages and disadvantages of different class models applied in instrumental education and levels of interaction in the classroom. It is observed that classroom models are diversified today with the new learning-teaching approaches. In this context, it is observed that various class models such as individual

¹ Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı gsever@gazi.edu.tr gulsah.sever@gmail.com

classes, masterclasses, group courses, online classes and flipped classes are applied in instrument education.

Instrument training is traditionally practiced in individual lessons by master-apprentice methods in institutions providing professional music education. Teachers who grow up from these institutions also naturally tend to pursue the same tradition. However, thanks to the technology, it is possible to observe the applications of instrumental classes with different class models for different purposes. Although there are many studies in the literature that determine the planning strategies of these class models and the perceptions and successes of students and teachers, there is no study that reveals the application aims, advantages and disadvantages of these class models. This work was taken to provide a source for this subtraction and for instrument teachers to choose the appropriate model for teaching purposes.

As a result, class models applied in instrumental education have different strengths and weaknesses according to the purpose of teaching. It has emerged that teachers should apply these models to age groups systematically by means of lesson planning according to the learning needs of the students.

Keywords: Music, instrumental education, class models, interaction

GİRİŞ

Öğrenme, genel olarak tekrar ya da yaşantı sonucu davranışta meydana gelen oldukça kalıcı değişiklikler olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra literatürde farklı öğrenme kuramlarının öne çıkardığı farklı öğrenme tanımları bulunmaktadır. Örneğin davranışçı kurama göre uyarıcıya organizmanın verdiği tepki olarak ele alınan öğrenme, yapılandırmacı kurama göre farklı alanlardan edinilen yeni bilginin önceki bilgiler üzerine inşa süreci olarak değerlendirilmektedir. Son dönemde yapılan beyin çalışmalarıyla her bireyin aynı parmak izi gibi farklı öğrenme biçimleri olduğu ortaya çıkmış ve bu bağlamda da öğrenme tanımları ve kuramları çeşitlenmiştir. Teknolojinin de yardımıyla ve bu çalışmaların yansımaları ile sınıftaki her öğrencinin bilişsel duyuşsal, psikomotor ve sosyal alt yapısına uygun, bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunan yeni sınıf modelleri ve öğrenme ortamları tasarlanmaya başlanmıştır. Bu modellerde öğrenme paydaşları arasındaki etkileşimin de zenginleştirilmesi amaçlanmaktadır.

Genel eğitim alanında ortaya çıkan gelişmeler müzik ve çalgı eğitimine de yansımaktadır. Çalgı eğitiminde sınıfın düzenlenmesi, öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşim derecesi ve roller, grup çalışmalarında uygulanan yaklaşımlar da zamanın gidişine uygun olarak değişmektedir. Bu bağlamda çalgı eğitiminde de önceden bilginin tek kaynağı ve 'sahnedeki bilgi' olarak görülen öğretmen rolü, paradigma değişimiyle yerini karşılıklı etkileşimle

tüm paydaşların birlikte öğrendiği, öğretmenin bu süreçte bir rehber olduğu görüşüne bırakmıştır.

Çalgı eğitimi aynı zamanda insanın kendini tanıma sürecidir. Uslu (2006)'ya göre çalgı eğitimi, insanın kendisini yakından tanıyabilmesi, var olan yeteneklerini anlayabilmesi, eğitim aracılığıyla mevcut becerilerini geliştirip, yeni beceriler elde edebilmesi ve bu sayede kendisini gerçekleştirebilme şansı veren bir uğraş olmasından dolayı müzik eğitiminin önemli bir koludur.

Bu tanıma ve beceri geliştirme sadece çalgı öğrenen kişi için değil çalgı öğretmeni için de geçerlidir. Çilden ve Sever (2015)'e göre çalgı eğitimi teorik boyutu olmakla birlikte daha çok uygulamaya dayanan bir eğitimidir ve müzik öğretmenin müzik bilgisini, kültürünü, öğretmenlik becerilerini ve müzisyenliğini geliştirebilmek için oldukça önemli bir yapı taşıdır. Bu bağlamda çalgı dersleri; teknik, müzikal, toplu çalma, sunum ve yaşam becerileri geliştirmeye yönelik içeriğiyle çok yönlü ve karmaşık bir yapıdır.

Bu çok yönlü ve karmaşık bilgi ve beceri bütünü öğrenerek öğrenciye aktarabilmek için çalgı eğitimi tarihi boyunca bireysel dersler, ustalık sınıfları, grup dersleri ve teknolojik sınıflar gibi birçok farklı yaklaşım ve sınıf modeli ortaya konulmuştur. Şahin vd. (2017)'ye göre öğrenmeler bireyin öğrenme yaşantısıyla gerçekleşir, öğrenme yaşantısı ise etkileşimlerle tanımlanır. Çalgı eğitiminde uygulanan her sınıf modelinde de farklı etkileşim düzeyleri bulunmaktadır. Örneğin bireysel derslerde etkileşim öğrenci ve öğretmen ile sınırlı olmasına rağmen oldukça yoğun bir bilgi alış veriş söz konusudur. Grup derslerinde ise öğretmen-öğrenci ve öğrenciler arası etkileşim fırsatları olmasına rağmen iyi planlanmadığında verimli bir öğrenme ortamı yerine bir kaos yaşanabilir.

Çilden (2016), çalgı eğitiminin geleneksel olarak usta-çırak modeliyle yürüdüğünü belirtmektedir. Bu modelde öğretmen ustadır ve öğrenci ustasından gördüğünü uygulamaktadır. Bu şekilde edinilen bilgi nesiller boyu aktarılmaktadır. Bu bağlamda yetişen çalgı öğretmenleri de kendi öğretmenlerinden gördükleri sınıf modellerini ve teknikleri uygulamaktadırlar. Ancak teknolojinin gelişmesi ile farklı bilgi kaynaklarına ulaşma fırsatı doğduğundan farklı amaçlar için oluşturulmuş başarılı uygulamaları görmek mümkün olmaktadır.

Literatürde bu sınıf modellerine ilişkin planlama stratejilerini, öğrenci ve öğretmenlerin algılarını ve başarıya etkilerini belirleyen birçok çalışma olmasına rağmen bu sınıf modellerinin uygulama amaçlarını, avantaj ve dezavantajlarını ortaya koyan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, çalgı eğitiminde uygulanan sınıf modellerinin amaçlarını, avantaj ve dezavantajlarını ve sınıf içi etkileşim düzeylerini belirleyerek çalgı öğretmenlerine öğretim amaçlarına uygun modeli seçmeleri için bir kaynak sağlamaktır.

YÖNTEM

Bu araştırmada, çalgı derslerinde uygulanan farklı sınıf modellerinin oluşturulma amaçlarını, avantaj, dezavantaj ve sınıf içi etkileşim düzeylerini belirlemek için literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Literatür tarama yönteminde amaç, çalışmanın hangi bağlamda yürüyeceğinin ve özellikle süregelen çalışmalardan sentez yoluyla hangi boşlukların doldurulmak üzere hedef alındığının gösterilmesidir (Köroğlu, 2015). Bu araştırmada tematik yaklaşımla çalgı eğitiminde kullanılan sınıf modelleri önceden belirlenmiş ve literatür tarama bireysel dersler, ustalık sınıfları, grup dersleri, çevrimiçi sınıflar ve çevrilmiş sınıflar (flipped classroom) temalarıyla sınırlandırılmıştır. Literatür taramada üç adımlı derin tarama tekniği kullanılmıştır. Buna göre önce anahtar kelimeler belirlenmiş, atıf veri tabanı sonuçları elde edilmiş, sonuçlar işlenmiş ve kayıtlar kademeli olarak taranmıştır.

Müzik ve çalgı eğitimi yapısı gereği ses ve görüntü kayıtlarının yoğunluklu kullanıldığı bir alan olduğundan araştırmada çalgı eğitimi ile ilgili makalelerin yanı sıra çevrimiçi kaynaklar, ünlü kemancıların masterclass videoları, keman eğitimcilerinin blog yazıları, yayınladıkları podcast ve vodcastler takip edilerek zengin bir bilgi dağarcığı oluşturulmaya çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde literatür taraması sonucu ortaya çıkan çalgı eğitimindeki sınıf modelleri incelenecektir. Her sınıf modelinin bir ihtiyaçtan doğduğu gözlemlenmektedir. Her model farklı amaçları ön plana çıkarmaktadır. Her modelin kendine özgü avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Bu bölümde çalgı eğitiminde kullanılan sınıf modelleri oluşturulma amacına, avantaj ve dezavantajlarına göre açıklanacaktır.

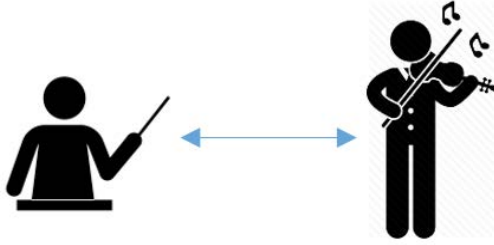
1. Bireysel Dersler

Çalgı eğitiminde bireysel dersler bir öğretmen ve bir öğrencinin yüz yüze gerçekleştirdiği sınıf modelidir. Bu modelde öğretmen ve öğrenci arasında yoğun bir bilgi alışverişi söz konusudur. Hallam (1998)'e göre hem batı hem de doğu kültüründe “özel öğretim, özel öğrenme” nin tarihi yüzyıllar öncesine dayanır. En yaygın uygulama biçiminde öğrenci, sanatçı öğretmenin dikkatli gözü altında kendi sanatını öğrenen genç bir çırak olarak nitelendirilir.

Bireysel sınıf modeli, her öğrencinin öğrenme ve öğrendiklerini çalgısına aktarma becerisinin birbirinden farklı olduğu temel düşüncesine dayanır. Son dönemde yapılan beyin çalışmaları, çoklu zekâ ve öğrenme stilleri kuramları da bu temeli destekler niteliktedir. Bloom (1995)'e göre iyi bir özel öğretici, belli bir öğrenin öğretilmesi için gerekli olan katılma ya da deneme süresinin bir öğrenciden diğerine değişme göstereceğini bilir. Çilden (2001) de bireysel olarak yapılan çalgı derslerinde her öğrencinin bir sınıf olduğunu ve her öğrencinin çalgı çalmayı öğrenmekle ilgili yeteneğinin, zekâsının ve fiziksel becerilerinin farklılaşmasından dolayı bireysel derslerin öneminden bahseder.

Bireysel sınıf modelinin temel olarak aldığı bir başka düşünce de çalgı çalmanın oldukça karmaşık bir performans süreci olmasıdır. Davidson ve Jordan (2007)'ye göre çalgı eğitimi, bilginin küçük adımlarla aktarılmasını gerektiren, bu nedenle parmakların duruşu, çalgının tutulması ve müzik dili anlatımı gibi detayların tek bir öğretmen tarafından takip edilmesinin daha kolay ve daha uygun olduğu çok karmaşık bir süreçtir. Parncutt ve McPherson (2002) da performans kavramını teknik, müzikal, çalışma-öğrenme, sunum-sahne ve performans dönük yaşam becerileri olarak alt kategorilere ayırmıştır. Her bir beceri de oldukça karmaşık süreçleri içermektedir. Bu açıdan bakıldığında performans becerilerinin bütünsel olarak öğrenciye kazandırılmasında bireysel derslerin kişiselleştirilmiş eğitim vermesi nedeniyle önemli olduğu görülmektedir. Carey (2014)'nin araştırmasında bireysel derslerin aynı zamanda öğretmen-öğrenci ilişkisini sanatsal ve teknik konuların ötesinde kariyer planlama ile ilgili yaşam becerilerinin de kazanılmasına imkân vermesi bakımından yararlı olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle dünyada mesleki çalgı eğitiminde en yaygın kullanılan sınıf modeli bireysel sınıf modelidir (Kostka, 1984; Daniel, 2004; Presland, 2005; Davidson and Jordan, 2007, Kurkul, 2007, Nerland, 2007; Creech vd., 2009; Gaunt, 2009; Gaunt, 2011, Carey vd., 2013).

Burada bahsedilen avantajlarının yanı sıra bireysel sınıf modelinin dezavantajlarına ilişkin de çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (e.g. Schmidt, 1989; Persson, 1996; Kennell, 1997; Froehlich, 2002; Presland, 2005; Burwell, 2006; Carey, 2008). Şahin ve diğerleri (2017)'ne göre öğrenmeler bireyin öğrenme yaşantısıyla gerçekleşir, öğrenme yaşantısı ise etkileşimlerle tanımlanır. Zengin ve verimli etkileşim ortamlarının öğrenmeyi de olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bireysel sınıf modeli için yapılan eleştirilerden ilki bu modelde öğrenme yaşantısının ve etkileşiminin öğrenci ve öğretmen arasında sınırlı olmasıdır. Aynı zamanda öğretmen merkezli bir yaklaşım olarak algılanmasından dolayı öğrenci üzerinde negatif etkisi olduğu belirtilmektedir (Polifonia, 2010).



Şekil 1. Bireysel sınıf modelinde etkileşim

Mills (2002) bireysel öğretimde müziksel becerilerin gelişiminin düzenli olduğunu vurgulayarak, öğrencilerin ders dışında karşılaştıkları farklı müziksel kavram ve becerilere uyum sağlama gücünü yaşadıklarını söylemiştir. Carey (2010) bireysel derslerde öğrencinin öğretmene bağımlılığı, sınırlı istihdam fırsatları ve bu nedenle hayal kırıklığına yol açan uzun vadeli olumsuz etkileri olabileceği üzerinde durmuştur. Carey ve Grant (2015)'in araştırmasında öğrencilerin küçük bir kısmı özellikle ilk yıllarda öğretmenin yakın rehberliğine ihtiyaç duyduklarını kabul etmekle birlikte, büyük bir kısmı bu yaklaşımı reddederek kendi öğrenmeleri üzerinde daha çok özerklik istediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bir öğrenci ile yüz yüze görüştüğü çalgı öğretim organizasyonu, 'bölge davranışı' kavramıyla ilişkili olarak tartışılabilir (Goffman, 1959/1990). Çalgı öğretimi çoğunlukla öğretmenin Goffman'ın "geri bölge" dediği konularda meslektaşlarıyla bir araya gelme fırsatına sahip olmadığı yalnız bir meslek olma eğilimindedir. Böyle bir bölgenin olmaması öğretmenlerin ortak deneyimleri paylaşmasına ve yansıtmasına imkân tanımaz. Bu öğrenciler için de geçerlidir. Bireysel derslerde okul ve spor faaliyetlerinden farklı olarak öğrencilerin akranları ile kısa bir haftalık ders deneyimlerini paylaşma imkânı yoktur.

Gaunt (2008 ve 2010) bireysel ders modelinin oldukça yaygın olarak kullanılmasına karşın bu modelin etkililiğine ilişkin deneysel kanıtların oldukça az olduğunu belirterek modelin başarısının büyük ölçüde öğrencilerin yarışmalar ve resitaller gibi gösteri etkinliklerinde başarılı olma becerileri açısından ölçüldüğünü söylemiştir. Bireysel öğretimin doğası gereği araştırmacıların derse erişimini zorlaştırdığını dile getirmiştir.

Bireysel sınıf modeli ile ilgili bir diğer eleştiri de bu modelin yetişkinlerin eğitiminde daha etkili olup çocuk eğitimi için yetersiz oluşudur. Şeker ve Bilin (2014)'e göre ülkemizde ve tüm dünyada yaygın olarak kullanılmakta olan geleneksel keman eğitimi, bilgi aktarımı ve uygulaması açısından daha çok yetişkinlere yönelik bir eğitim programı olarak göze çarpmaktadır.

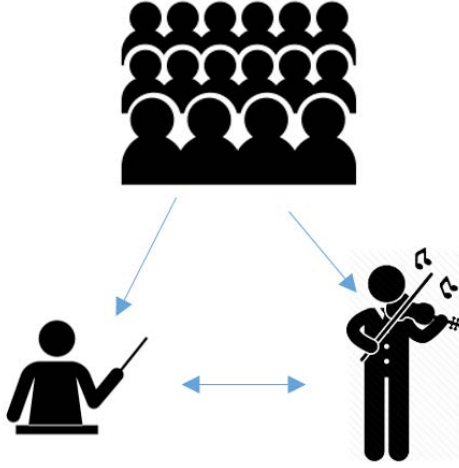
Bunun nedeni, ders işlenişinin ağırlıklı olarak sözel ve bunun yanında örneklemeyle dayanan bir görsel yönü olmasıdır. Bu tür bir ders işleme sistemi her ne kadar yetişkinler için yeterli olsa da özellikle keman eğitimi sürecinin ilk aşamasında bulunan çocuklar için yeterli olmamaktadır. Kaliteli bir müzikal ve teknik altyapının temellerinin atıldığı önemli bir dönem olan ilköğretim dönemi, çocuklar için zor, soyut ve sıkıcı değil, bu durumun tam tersine eğlenceli, aktif ve kolay olmalıdır.

Buraya kadar bireysel sınıf modeline ilişkin literatürde yer alan avantaj ve dezavantajları üzerinde durulmuştur. Oluşturulan her sınıf modeli belli bir ihtiyacı karşılamak üzere planlanan modellerdir. Ancak bu ihtiyaçlar eğitimdeki gelişmelere, öğrenci ihtiyaçlarına, teknolojik gelişmelere, ortam ve zaman bilincine göre dönüşüme açıktır. Buradaki dezavantajlı durumları dönüştürmek için çalgı eğitimi tarihi boyunca farklı uygulamalar da yapılmıştır. Öğrenme etkileşimini arttırmak, öğrencilerin birbirlerini gözlemlene fırsatı vermek, öğretmenler arası bilgi alış verişini arttırmak ve bu yolla bireysel dersleri yalnız ortamından kurtarıp sosyal bir nitelik kazandırmak için ilk girişim Ustalık Sınıflarının oluşturulması olmuştur. Bir sonraki bölümde ustalık sınıflarının ne olduğu, amaçları ve uygulamaları ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

2. Ustalık Sınıfları

Ustalık sınıfı terimi, usta sanatçıların ve öğretmenlerin ileri düzey öğrencilere ve genç profesyonellere müzikal stil, yorum, artistik gibi konularda daha derinlemesine bilgilerle koçluk yapması için oluşturulmuş dersleri tanımlamak için kullanılır. Ustalık sınıfları, bireysel derslere alternatif olarak üretilmiş bir model değil, bireysel dersleri destekleyici nitelikte belli zaman aralıklarında düzenlenen özel etkinliklerdir. Lalli (2004), ustalık sınıflarının öğrenci ve öğretmen arasındaki tutarlı ve uzun süreli bire bir çalışmanın yerini almadığını, bu sınıfların temel amacının müzik fikirlerinin üretilmesine ve geliştirilmesine yönelik yeni yaklaşımlarla bağlantı kurma fırsatı olarak algılanmasını önermektedir.

Bireysel sınıf modelinden farklı olarak ustalık sınıflarına katılan öğrenciler bir ders saatini bir arada geçirirler. Ustalık sınıflarına etkin ve gözlemci olarak iki türlü katılım mevcuttur. Öğrencilerden biri aktif durumda çalarken diğer öğrencilerden sessizce gözlem yapmaları beklenir. Öğretmen aynı anda yine sadece bir öğrenci ile çalışır. Bu yönüyle ustalık sınıflarının bireysel derslerin gözleme açılmış hali olduğu söylenebilir. Ancak gözleme açık olması sebebiyle ustalık sınıflarında bireysel derslere göre daha zengin etkileşim düzeyi olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Ustalık sınıflarında etkileşim

Ustalık sınıfını bir öğretmen kendi öğrencileri ile düzenleyebileceği gibi kurum dışından bir sanatçı da davet edilebilir. Keman sanatçısı Mîdori'ye (Goto, 2004, sf. 37) göre ustalık sınıfları, sanatçıların, deneyimlerini eğitim kurumlarındaki öğrencilerle paylaşması için aktif rol alabileceği bir platform sunmaktadır. Lalli (2004) ustalık sınıflarının farklı bakış açıları kazandırdığını, yeni repertuar tanımak, çalma seviyeleri hakkında gözlem yapmak için fırsatlarla dolu olduğunu belirtmiştir. Jorgensen (1995) müzik eğitiminde sosyal topluluğun önemine vurgu yaparak ustalık sınıflarında müzik oluşturma ve alma merkezli bir yaklaşımın olduğundan bahseder. Bu bağlamda ustalık sınıflarının öğrencilerin büyüyen ve gelişen bir topluluk içerisindeki yerlerini anlamalarına, farklılıklarının yanında benzerliklerini fark etmelerine, başkalarına bağlı hissetmelerine, kendi müzik geleneklerini kabul etmelerine ve sevmelerine imkân sağladığını belirtmektedir.

Ülkemizde de dönemlik ustalık sınıfları düzenleyen Seveda- Cenap And Müzik Vakfı, Klasik Keyifler Müzik Derneği gibi çeşitli kurumlar bulunmaktadır. Bu kurumlar, Türkiye'deki müzik öğrencilerinin dünyaca ünlü müzisyenlerle tanışması ve çalışması için güzel fırsatlar sunmaktadırlar.

Görüldüğü gibi ustalık sınıfları bireysel sınıf modeline nazaran öğrencilerinin birbirlerinin deneyimini gözlemesine imkân vermesi, öğrenciye farklı usta öğreticilerle çalışma imkânı sunması bakımından etkileşime daha açık bir model olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu avantajlarının yanı sıra ustalık sınıflarının çeşitli dezavantajları da bulunmaktadır. İlk olarak ustalık sınıfları düzenli uygulama için değil bireysel dersleri destekleyici bir model olması nedeniyle yılda birkaç kez düzenlenebilmektedir. Bu bağlamda öğrenciler ustalık sınıfının sunduğu avantajlardan yılda ancak birkaç kez yararlanabilmektedirler.

Ustalık sınıflarında aktif katılımcı olmak için öncesinde seçimler yapılmakta ya da öğretmen tarafından başarılı öğrenciler bu sınıflarda çalmak için yönlendirilmektedir. Bu sistemde birkaç kez aktif çalma için seçilmeyen öğrencilerin hayal kırıklıkları yaşadıkları ve motivasyonlarının düştüğü raporlanmıştır (Creech vd., 2009). Bu bakımdan ustalık sınıflarından yoğunluklu olarak çalma seviyesi yüksek öğrencilerin yararlandığını, çalma seviyesi düşük öğrencilerin diğerleri ile eşit fırsata sahip olmadığı söylenebilir. Creech vd.(2009), konservatuvar öğrencilerinin ustalık sınıflarına yönelik algılarını belirledikleri çalışmalarında öğrencilerin aktif olarak katılmak istediklerini, kendileri çalmayacaklarsa gözlemci olmaya gönüllü olmadıklarını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin birbirlerini izleyerek öğrenme pratiğine alışkın olmamaları, ustalık sınıfında ele alınan konunun ilgi çekici olmaması, kendi çalma seviyelerine uygun olmaması, ustalık sınıflarının uzun sürmesi ve dikkat dağınıklığı nedeniyle sıkılma, pasif katılımcıların kendilerini sürecin bir parçası olarak hissetmemesi, öğrencilerin izlemek yerine kendi yoğun programlarına çalışmayı tercih etmesi gibi nedenlerle düzenlenen ustalık sınıflarının her zaman amacına ulaşmadığı görülmektedir.

Ustalık sınıflarında aktif çalmak için seçilmiş öğrencilerin de iyi çalma yükümlülüğü hissederek performans kaygı düzeylerinin yükselmesi söz konusudur. Usta bir sanatçının yanında çalmak, birlikte aynı sahneyi paylaşmak bile öğrenciler için oldukça heyecan verici bir durumdur. Wagner (2005) bu duruma işaret ederek ustalık sınıfı katılımcılarının performans anksiyetesi ile başa çıkmak için çeşitli stratejiler geliştirmesi gerektiğinden bahseder. Lalli (2004) de ustalık sınıfına katılan öğrencilerin, öğrenmeye açık bir zihinle, katılım amacını netleştirerek ve performans deneyimi kazanmak üzere orada bulunmalarını önermektedir.

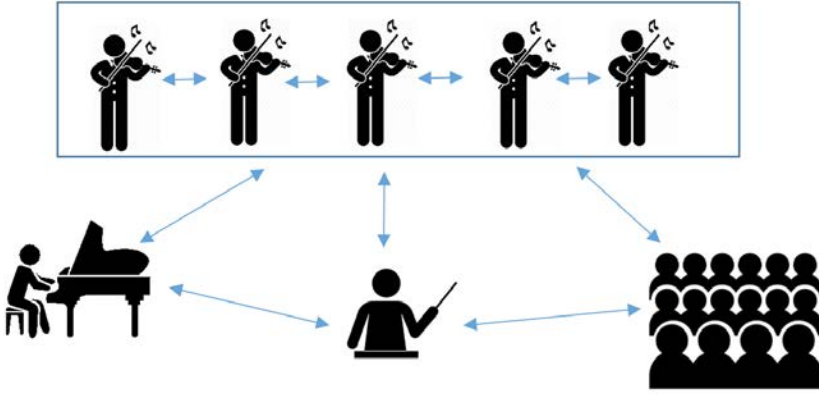
Bireysel ders modeline göre diğer paydaşların deneyimlerinden de yararlanmayı, yeni öğrenme ve etkileşim fırsatları sunmayı amaçlayan ustalık sınıflarının uygulamada her zaman amacına ulaşamadığı görülmektedir. Her öğrencinin çalma seviyesi, çalıştıkları eser ve etütler, yetenek düzeyleri, öğrenme biçimleri, dikkat ve algı düzeyleri farklı olduğundan sınıfın içinde aktif rol vererek katılımını sağlamak bu modelde mümkün görünmemektedir. Burada yer alan eleştirileri olumluya çevirecek bir yaklaşım için öncelikle kolaydan zora, basitten karmaşığa sistematik olarak oluşturulmuş bir repertuar gerekmektedir. Tüm öğrencilerin ortak çaldıkları parçaların olması birlikte çalma şansı yaratacağı ve her öğrencinin sürece eşit katılımını sağlayacağı düşünülmektedir. Sistematik bir repertuarın yanı sıra yeni başlayan öğrenci ile üst seviyedeki bir öğrencinin aynı anda birlikte çalabileceği pedagojik bir yaklaşıma ihtiyaç bulunmaktadır. Japon keman pedagogu Suzuki bu ihtiyaca yönelik olarak özellikle küçük çocukların öğrenmesinde grup sınıf modelini sistematik halde kullanan bir yaklaşım geliştirmiştir. Bir sonraki bölümde grup dersleri Suzuki yaklaşımı çerçevesinde ele alınacaktır.

3. Grup Dersleri

Grup dersleri iki ya da daha fazla çalgı öğrencisinin seviyelerine uygun teknik ve müzikal becerilerini grup dinamiği ve etkileşimi içinde çeşitli oyunlar ve eğlenceli aktiviteler ile geliştirmeyi amaçlayan dersler olarak tanımlanabilir. Müzik eğitiminde teorik derslerden orkestra ve koro çalışmalarına kadar pek çok şey sınıf ortamında öğretilmektedir. Bu nedenle grup eğitimi öğrencilerin alışkın olduğu en doğal öğrenme ortamıdır. Shockley'e göre (1982) müzisyenlik becerileri grup ortamında daha doğal kazanılmaktadır. Öğrenciler grup ortamında birbirlerine çalmakta, birbirlerini dinlemekte ve eleştirel bir kulak geliştirmektedir. Başkalarının önünde çalmak öğrencinin kendine olan güvenini de artırmaktadır. Grup eğitimi yaklaşımı öğrenciye "grup dinamiği" vermekte ve öğrenciler arasında pozitif bir paylaşma ve çalışma psikolojisi yaratmaktadır. Bunların ötesinde grup öğretimi ile öğrencilerin zihinsel gelişmeleri daha hızlı olmakta ve motivasyonları da artmaktadır (Webber, 1958; Mehr, 1965).

Özellikle küçük yaş grubu öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olması, sosyal çevrede oyunlarla öğrenmelerinin daha kolay ve etkili olması nedeniyle keman pedagogu Shinichi Suzuki bu yaş öğrencilerinin eğitiminde grup derslerinin önemini vurgulayarak kendi oluşturduğu keman eğitimi yaklaşımında grup derslerini temel ders modeli olarak uygulamıştır. Suzuki programına göre öğretmenler haftada bir kez bireysel çalışmanın yanında bir ders de grup çalışması yaparlar. Suzuki yaklaşımının başarıya ulaşabilmesi için her hafta grup çalışmalarının yapılmadığı durumlarda en az ayda bir kez grup dersinin yapılması gerekmektedir (Bossuat, 2014)

McCall (1993) etkili bir çalgı eğitiminin gerçekleşmesi için Suzuki yaklaşımında öğrenci-öğretmen-veli üçgeninin olduğundan bahseder ve bu yaklaşıma bireysel dersler-grup dersleri- ev çalışması üçgenini de ekler. Suzuki öğrencileri geniş kapsamlı repertuar çalışmaları ve nota okuma dersleri için biraraya gelirler. Bazı dersler, aynı yaş grubu ve çalma seviyelerindeki öğrencilerle yapılırken bazı derslerde farklı seviyelerde öğrencilerle çalışmalar yapılabilir. Bu derslerde öğretmen, asistan öğretmenler, piyano eşlikçisi ve veliler de bulunur. Grup derslerinde düzenli olarak piyano eşlikle çalışmak öğrencilerin ritmik ve müzikal becerilerinin gelişimine büyük katkı sağlar. Grup dersleri öğrencilerin birbirlerinden ve öğretmenlerden öğrenmelerini sağlar. Grup ayrıca öğrencilerin deneyimlerini yansıtabilecekleri ve öğretmenin gözetimi olmadan birlikte oynayabilecekleri bir "geri bölge" de oluşturmaktadır.



Şekil 3. Grup derslerinde etkileşim

Grup dersleri kısa ve uzun süreli olarak düzenlenebilir. Bir gruptaki öğrenciler aynı öğretmenle uzun süre birlikte grup derslerine katılırken, aynı ustalık sınıflarında olduğu gibi başka bir öğretmen konuk olarak kısa süreliğine davet edilebilir. Grup derslerinin temel amacı topluluk oluşturmak, ilham vermek, çalma becerilerini geliştirmek ve performansını arttırmaktır. Grup dersleri hem öğrencileri hem de aileleri motive eden sosyal bir ortam oluşturur.

Grup derslerinin bir diğer avantajı her öğrencinin diğer öğrencileri gözlemleyerek ve dinleyerek ne yapılacağını ve ne yapılmayacağını öğrenebilmesidir. Birçok hata, sınıftaki farklı öğrencilerin çeşitli problemler ortaya koyması ve her öğrencinin gösterdiği doğru teknikleri görme ve duyma sayesinde kısa süre içinde tartışılabilir ve düzeltilebilir.

Grup dersinde birlikte çalabilmek için her öğrenci, yetenek düzeyi gözlemlenmesinin aynı materyal sırasını takip eder. Bu derslerde basılı notaya bakarak değil ezber çalmak esastır. Bu sayede öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim daha yoğun gerçekleşir. Ezber çalmak öğrencilere motor davranışlarının kontrolü gibi müzikal şemaları içselleştirmeye yardımcı olur. Nota sehvasına bakıp notaları doğru çalmaya çalışmak yerine müzikal ifadelere odaklanmaya izin verir.

Yarışma yerine işbirliği bu derslerde motivasyon kaynağıdır. Her seviyedeki öğrenci birlikte çalar. Büyük öğrenciler küçüklere yardımcı olur. Bu aileler, öğretmenler ve öğrenciler arasında saygı ve paylaşma bilinci oluşturur.

Çalgı eğitiminin hedeflerinden birisi de öğrencileri ileride yer alacakları çalgı topluluklarına uygun olarak hazırlamaktır. Toplu çalma, solo performanstan farklı olarak birbirini dinleme, şefi izleyebilme, grup entonasyonu ve ritmine uyum sağlayabilme, grup içinde kendi çalma farkındalığına sahip olma gibi farklı beceriler gerektirmektedir (Parcutt ve McPherson, 2002). Grup derslerinde bu becerileri çalışmak mümkün olmaktadır. Bu

sayede öğrenciler ileride katılacakları orkestra ve çalgı topluluklarında deneyim sahibi olarak yer alacaklardır.

Grup derslerinin öğrencilerin dikkat ve görev davranışları üzerinde de olumlu etkisi bulunmaktadır. Scott (1992)'in çalışmasında Suzuki eğitimi alan öğrencilerin dikkat ve gayret gösterme düzeylerinde Suzuki eğitimi almayanlara göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar grup derslerinin öğrencilerin etkinliğe katılma davranışları üzerindeki olumlu etkisine ilişkin önceki araştırmalarla da uyum göstermektedir (Madsen & Alley, 1979). Stamou (1998)'ya göre de grup derslerinin küçük çocuklarda genel müzik yeteneğine ve performans başarısına olumlu etkisi bulunmaktadır.

Grup dersleri sadece yaylı sazlarda değil piyano gibi klavyeli çalgılarla da yürütülmüştür. Logier'in piyano sınıflarında sayıları otuza varan öğrenciler verilen eserleri aynı anda ayrı piyanolarda çalarak grup dersi yapmışlardır. Bu sınıflardaki amaç başlangıç düzeyindeki öğrencilerin verilen kolay bir ezgiyi çalarken, ileri düzeydeki öğrencilerin aynı ezginin ileri düzeydeki varyasyonlarını aynı anda çalmalarını sağlamaktır. Bu sınıflarda piyano öğrencileri hep beraber çalmanın yanı sıra solo veya küçük gruplar halinde de çalmaktaydı (Richards, 1962).

Çalgı öğretimindeki her sınıf modelinde olduğu gibi grup derslerinin de çeşitli dezavantajları bulunmaktadır. Kasap (2005)'a göre grup öğretimi her öğretime uygun değildir. Sınıf öğretimi çoğunlukla piyano öğretmenleri için çok zordur. Öğretmenin her ders öncesinde farklı becerilerin öğretilmesi için dikkatli bir ders planı yapmasını gerektirir. Ayrıca öğretmen sınıf içinde öğrencilerin kontrolünü elinde tutmak zorundadır. Öğrencilere ayrı ayrı ilgi gösterememek ve aynı anda birden fazla problemle uğraşmak akla gelebilecek diğer bir zorluktur. Öğrencileri çalma seviyelerine göre gruplamak öğretmen için her zaman kolay değildir. İyi gruplanmamış bir sınıfta eğitim gören iyi öğrenciler, seviyesi düşük olan öğrenciler tarafından geriye çekilebilecektir. Bu durum iyi öğrencilerin hızlı ilerleyememesine ve sıkılmasına neden olabilir.

Sadece grup dersi ile çalgı öğretimi gerçekleştirildiği durumlarda öğrencilerin teknik ve müzikal sorunları gözden kaçmakta ve zamanla hatalı davranışlar yerleşebilmektedir. Bu riskin farkında olarak Suzuki bireysel ve grup derslerinin dengeli bir şekilde uygulandığı bir yaklaşım uygulamıştır.

Buraya kadar konu edilen tüm çalgı sınıfı modelleri yüzyüze eğitim ile gerçekleşen modellerdir. Öğretmen, öğrenciler, piyano eşlikçileri ve dinleyiciler aynı anda sınıfın içinde bir arada etkileşim içindedirler. Teknolojinin gelişmesi, internet ağı üzerinden ses ve görüntü verilerinin aktarılmasına başlamasıyla öğretmen ve öğrencinin aynı anda aynı fiziksel ortamda bulunmadan da etkileşim içinde ders yapabileceği çeşitli çevrimiçi sınıflar oluşturulmuştur. Bir sonraki başlıkta çevrim içi sınıfların çalgı eğitimine getirdiği olanaklar ve zorluklara yer verilecektir.

4. Teknoloji Destekli Çalgı Sınıfı Modelleri- Çevrimiçi Sınıflar

Önceki bölümlerde yer verilen bireysel ve grup sınıf modellerinin dile getirilen dezavantajlarının yanında, öğrencilerin bu derslere ulaşma durumları bakımından da çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Uzak mesafelerde oturulması ya da bu dersleri almak için yeterli ekonomik kaynağın olmadığı durumlarda çalgı eğitimi de gerçekleşmemektedir. Ayrıca yüzyüze eğitimde çalgı eğitiminin kalitesi dersi veren öğretmenin yeterliliği ile de sınırlıdır. Dünyada çalgı eğitiminin farklı dallarında uzmanlaşmış çok sayıda profesyonel sanatçı ve öğretmen vardır. Önceki yüzyıllarda bu öğretmenlerle çalışmak uzun mesafeler kat etmeyi gerektirirken 1990'lı yıllardan itibaren internet ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının yaygınlaşmasıyla bir bilgisayar ve internet bağlantısı olan öğrencinin tüm dünyadaki öğretmenlerin fikir ve deneyimlerinden yararlanma şansı doğmuştur.

Elektronik öğrenme ya da elektronik sınıflar uzak mesafeler, ulaşım eksikliği, farklı saatlerde çalışma zorunluluğu gibi nedenlerle geleneksel sınıf öğretiminin yapılamadığı durumlarda ders içeriklerinin elektronik olarak oluşturulduğu bir öğrenme modelidir (Janes, 2006; G. Johnson & Zembylas, 2008; Schiffman, Vignare, & Geith, 2007). Elektronik sınıflar öğrencilere dersleri evlerinde tamamlamaları için fırsatlar sunar. Bu programlar videolar, DVD'ler çevrimiçi materyaller ya da bu kaynakların bir karışımı ile yürütülür. Elektronik sınıfların avantajları öğrenme için esnek bir ortam sağlaması, uzak mesafelerdeki öğrenciler ile etkileşimin sürdürülmesi ve yaş, sosyal ve ekonomik durumdan kaynaklanan sorunların çözümü için etkili bir yol olmasıdır (Aviv, 2004).

Müzik dışı alanlarda yapılan çalışmalarda çevrimiçi öğrenme ile yüzyüze öğrenme arasında etkililik düzeyi bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu iki tür öğrenme ortamının birbirinden daha iyi ya da kötü değil sadece farklı oldukları ortaya çıkmıştır. (Ramsey ve Hitt, 2007; Glahn ve Gen, 2002; Hiltz, 1997; Phipps & Merisotis, 1999; Saba, 2000; Young, 2000)

Müzik eğitimi alanında Rudolph ve Frankel (2009), YouTube'da yayınlananlar da dâhil olmak üzere çevrimiçi çalgı ve ses eğitimi derslerinin özellikle coğrafi veya sosyo-ekonomik kısıtlamaların uygun eğitmen bulmasını zorlaştıracığı durumlarda öğrencilerin müzik anlayışını arttırdığını ortaya koymuştur. Webb (2007) çevrimiçi dijital ortamın sınıflardaki uygulamaları nasıl dönüştürdüğünü belirlemek üzere yapılan araştırmalarda bu teknolojinin ders anlatımından yapılandırmacı felsefelere, öğretmenden öğrenci merkezli öğrenmeye, yerelden küresel kaynaklara doğru yönelime ve daha zengin daha çok modlu bilginin kullanılmasına doğru bir paradigma değişimine neden olduğunu bildirmiştir.

Çevrimiçi sınıflar zaman ve mesafe ile kısıtlanmış olan öğrencilere dünyanın herhangi bir yerinden müzik eğitimi almalarına izin vermektedir. Geliştirilen yazılımlar, müzik öğretmeninin uzaktan bireysel ya da grup dersi vermesini sağlayan bir seviyeye ilerlemiştir (The Jaws Users, 2009). Öğretmenler ders vermek için İnternet protokolü (VoIP), Skype, iChat veya etkileşimli televizyon kullanabilirler. Ek olarak, çalgı eğitimi için entonasyon hatalarını tespit etmek ve düzeltmek üzere tasarlanmış özel müzik yazılımları bulunmaktadır.

Öğrenciler ulusal ve uluslararası farklı yerlerdeyken öğretmenler merkezi olarak konumlandırılmış bir sınıftan müzik dersleri verebilirler. Önceden hazırlanmış dersleri öğrenciler kendi bilgisayarlarına indirebilirler. Öğrenciler yazılımı takip ederek dersi hazırlayabilir, müziğin temposunu, performanstan emin olana kadar yavaşlatabilirler. Ders sonunda hazırladıkları ödevleri yazılıma yükleyerek öğretmenlerine ulaştırabilirler.

Öğrenciye anında geribildirimde bulunan, çalışma günlüğünü tutarak öğrenciye ve öğretmene gelişim düzeyi hakkında bilgi sağlayan, perde ve ritim algılama özellikleri bulunan Smart Music gibi çeşitli müzik yazılımları da bulunmaktadır (Bargar vd., 1998). Ayrıca ses ve görüntü dosyası indirmeye ve yüklemeye izin veren uygulamalar sayesinde öğrenciler kendi çalma performanslarını kaydederek geri bildirim için öğretmenleri ile paylaşabilirler. Son olarak daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyulan durumlarda öğrenciler iChat, Skype gibi uygulamalarla öğretmenleri ile konuşma ve ders yapma fırsatları bulurlar.

Çevrimiçi müzik eğitimi fırsatlarının oluşması ulusal ve uluslararası düzeyde müzik eğitimi programlarının da yükselmesine neden olmuştur. Etkileşimli eğitim için mevcut olan çeşitli teknolojiler sayesinde, öğrenciler kaliteli bir çevrimiçi müzik ve çalgı eğitimi alabilirler. Berklee Collage of Music, Boston ve Harvard gibi dünyanın seçkin üniversiteleri lisans ve yüksek lisans müzik programlarını çevrimiçi derslerle vermektedirler. Hebert (2007)'ye göre çevrimiçi müzik öğretmenliği eğitimi artık bir devrimsel düşünme biçimi olmaktan çıkmış ve bir gerçeğe dönüşmüştür. Bu programlar iyi planlandığında müzik öğretmeni yetiştirme alanında hızla gelişim sağlayacak büyük bir potansiyele sahiptir. Çevrimiçi programlar dünyanın neresinde olunursa olsun ev rahatlığında ve meşgul profesyonellerin de çalışma saatlerine uyumlu olarak düzenlenebilir. Çevrimiçi dersler, müzik kayıtlarıyla, video görüntüleriyle, görsel olarak zengin içerikli animasyonlu grafiklerle her bireyin ihtiyaç duyduğu ilgi alanına göre seçilerek defalarca izlenebilir. Çevrimiçi tartışmalar canlı sınıflardaki tartışmalardan daha kapsamlı olmaktadır. Yüzyüze sınıflarda birkaç öğrenci tartışmaya hâkim olabilirken çevrim içi formatta tüm öğrencilerin tartışma panosuna bir yorum göndermesi gerekir. Öğrencilerin yazma ve gönderme sırasında düşünme süreleri olduğundan daha doğru cümle ve ifadelerle iletişim mümkün olmaktadır. Ayrıca bazı öğrencilerin

fiziksel görünüm ve sözel iletişim tarzlarından kaynaklanan önyargıların da önüne geçilmektedir.

Çevrimiçi öğrenciler ülke ve dünya çapında farklı konumlarda çalışan bir meslektaş ağına bağlanırlar. Müzik eğitimi alanı etkileşime oldukça açık özel bir alan olduğundan çevrimiçi olarak kurulan bu ilişkiler ulusal ve uluslararası konferanslar, atölyeler ve canlı toplantılara dönüşme potansiyeli taşır. Atay (2009)'a göre siber uzay ve internet teknolojileri zaman ve mekân farklılıklarını sildiğinden veya yıktığından, siber topluluklar (geleneksel meslektaşlarının aksine) zaman ve mekân kısıtlamalarının dışında var olabilirler. Bu nedenle, bireyler diledikleri zaman ve diledikleri yerde topluluklar örgütleyebilirler.

Burada belirtilen yarar ve öğrenme olanaklarının yanında çevrimiçi sınıfların çeşitli dezavantajları da bulunmaktadır. Çevrimiçi sınıflarla ilgili ilk eleştiri öğrencilerin dersleri takip etme durumlarına yöneliktir. Parbudyal ve William (2004), uzaktan eğitim programdaki çalışmanın sıklığına ayak uyduramayan öğrencilerin, programı tamamlamakta başarısız olduklarını belirtmektedirler.

Hebert (2007) üniversitelerin çevrimiçi mezuniyet programları ile ilgili olarak (1) çevrimiçi derecelerin meşruiyeti, (2) uzaktan eğitim ve müzik bölümleri arasındaki koordinasyon, (3) eğitim kalitesi pahasına kazancı maksimize etmek için baskı, (4) yardımcı müzik öğretmenlerinin yönetimi, (5) öğrenci davranışlarının yönetimi ve öğrenci hizmetlerinin sağlanması olmak üzere beş temel zorluktan bahseder. Çevrimiçi programları oluşturmak birçok uzmanın bir arada çalışmasını gerektirir. Derslerin içeriği, üniversitenin uzaktan eğitim birimi ile profesörlerin eşgüdümlü çalışması, teknolojik alt yapı, öğrenciler ve yardımcı eğitimlerle koordinasyonun sağlanması konularında eksiklikler yaşanabilmektedir.

Literatürde belirtilen dezavantajlardan biri de kişiler arası etkileşim konusunda olmuştur. Berge (1999) öğrenmek için yoğun etkileşimli bir ortamın önemine değinmektedir. Öğrencilerin memnuniyeti ve derse katılımlarının sürdürülebilmesi için etkileşim gerekmektedir. Çevrimiçi derslerde yüzyüze eğitime göre kişiler arası etkileşim %50'nin altına düşmektedir (Carr, 2000). Ancak çevrimiçi öğrenmeyi tercih edenler için yoğun etkileşim ortamları gereğinden fazla iş yükü ve sıkılma olarak algılanmaktadır (Berge, 1999). Çok az etkileşim de bireyi öğrenme fırsatlarından alıkoyduğu gibi bir de izolasyona yol açmaktadır. Bu anlamda iki durum arasında bir denge kurulmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Bu dengenin sağlanmasına yönelik olarak da hem yüzyüze hem de çevrimiçi teknolojilerin bir arada kullanıldığı sınıf modelleri oluşturulmaya başlanmıştır. Bu modellerden biri de çevrilmiş öğrenme ya da tersyüz sınıf olarak Türkçeye aktarılmış olan Flipped Classroom modelidir. Bir sonraki başlık altında çevrilmiş öğrenmeye ve müzik eğitimindeki uygulamalarına yer verilecektir.

5. Çevrilmiş Sınıflar (Flipped Classroom)

Geleneksel bireysel çalgı sınıfı sisteminde öğretmen ders içinde çalışılan eser ile ilgili temel kavram ve teknikleri öğretmek bir sonraki derse öğrencinin çalışarak gelmesini beklemektedir. Önceden eserin notalarının verildiği durumlarda da öğrenci o zamana kadar geliştirmiş olduğu nota okuma ve çalgı tekniği bilgisiyle eseri deşifre ederek derse gelir. Özellikle başlangıç düzeyinde nota okuma, müzik ve teknik bilginin yeterli olmadığı durumlarda, notaların önceden verilmesi çeşitli teknik ve müzikal hataların yerleşmesine neden olabilir. Bu durumlarda öğretmen ders süresinde ilerlemek yerine hataların düzeltilmesi için çaba sarfetmek durumunda kalmaktadır.

Yüzyüze yapılan derslerde hastalık, dersin bayram ve tatiller ile çakışması gibi nedenlerle yapılamadığı durumlarda istenen gelişim de ertelenmektedir. Öğrenci her ne kadar ödevlerine çalışsa da bir denetimin olmayışı nedeniyle de hatalı teknik davranışlar yerleşebilmektedir.

Bu gibi durumların önlenmesinde çevrilmiş sınıf yöntemi kullanılabilir. Çevrilmiş sınıf modelinde önceden hazırlanmış çalışma kâğıtları, parça içindeki müzikal ve teknik konular ile çalışma yöntemlerini içeren öğretim videoları, aynı parçayı çalan kişilerin örnek performans videoları, çeşitli görseller ve ses kayıtları gibi materyaller dersten bir hafta önce öğrenciye iletilir. Bu sayede öğrenmenin bilgiyi alma, kavrama ve uygulama basamakları ders öncesinde çalışılmış olur. (Herreid ve Schiller, 2013)'e göre öğrenciler alt düzey bilgileri teknoloji aracılığıyla sınıf dışında edinirken sınıfta öğretmen ve arkadaşları ile üst düzey bilgi ve becerilere odaklanma fırsatı elde ederler. Sınıfta geçirilen zaman problem çözme ve pratik uygulamalar gibi aktif öğrenmelere ayrılır (Bergmann ve Sams, 2012). Buradaki temel amaç yüz yüze eğitimin niteliğini arttırmaktır (Bergmann ve Sams, 2014; Milman 2012).

Milman (2012)'a göre çevrilmiş öğrenme, öğrencilerin bireysel öğrenme hızına ve gereksinimlerine odaklanır. Önceden öğrenciye ulaştırılan materyaller sayesinde öğrenci ev ortamının rahatlığında, kendi öğrenme stiline göre, çalışmak için ayırabildiği zaman dilimine göre videoları defalarca izleyerek, istediği yerde durdurup tekrar başa alarak, video ile birlikte çalarak derse daha hazırlıklı gelir.

Çevrilmiş öğrenme hem bireysel derslerde hem de grup derslerinde kullanılabilir. Derste çalışılacak bir teknik alıştırmaya ya da etüt önceden öğrencilere gönderildiği için derste parçanın öğrenilmesi ile geçecek zaman üst düzey teknik ve müzikal hedeflerin çalışılmasına ayrılabilir.

Bireysel çalgı dersinde çevrilmiş sınıf modelini uyguladığı araştırmasında Sever (2014), final sınavlarından hemen önce hastalık nedeniyle derse devam edemeyen öğrencisi ile sınav eserini öğretim videoları ile çalışmıştır. Öğretim videosunda eserin dönem özellikleri ve hikâyesi, notaları,

solfeji, sağ ve sol el teknikleri, zorluk oluşabilecek kısımlar ve bu kısımlar için örnek çalışmalar yer almıştır. Araştırma sonucunda öğrencinin hasta olarak geçirdiği zamanın verimli kullanıldığı, öğrencinin hastalık dezavantajını avantaja çevirmesini sağladığı, öğretimin daha kapsamlı ve planlı hale geldiği, yüzyüze derste üst düzey performans becerilerine odaklanma imkânı verdiği, performans kaygısını azaltarak öğrencinin kendini derste ve sınavda rahat hissetmesini sağladığı ortaya çıkmıştır.

Sever ve Sever (2017) çevrilmiş sınıf modelini okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin lisans düzeyindeki müzik derslerinde grup piyano öğretiminde uygulamışlardır. Öğrencilerle önce klasik sınıf modeli ile sonra da çevrilmiş öğrenme ile uygulama yapılmıştır. Bu öğrencilerin asıl uzmanlık alanı müzik olmadığından, öğrencilerin istenen performansla ilgili önceden müzikal ve teknik bilgi sahibi olabilmeleri için araştırmacılar tarafından öğretim videoları hazırlanmış ve bir hafta öncesinden öğrencilere iletilmiştir. Öğrencilerin gelişimlerini isabetli bir biçimde ölçebilmek için tempo, ritim, melodi ve çalış tekniği kategorilerini içeren bir dereceli puanlama ölçeği kullanılmıştır. Çevrilmiş öğrenme uygulamasından sonra uzman puanlamaları ve öğrenci öz değerlendirme formları arasındaki farkın anlamlı bir biçimde azaldığı gözlenmiştir. Çevrilmiş öğrenme uygulamasının öğrencilere performans farkındalığı sağlayarak özdeğerlendirme düzeylerini arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Çevrilmiş öğrenmenin bu avantajlarının yanında ilk akla gelen dezavantajı her öğrencinin internet erişimi olup olmadığı konusudur. Günümüzde akıllı telefon ve tablet kullanım oranları oldukça yüksektir. Hatta Milli Eğitim Bakanlığı, Fatih Projesi kapsamında her öğrenciye tablet bilgisayar vermektedir. Sever ve Sever (2017)'in araştırmasında projeye katılan 98 öğrenciden yalnızca 1 kişinin akıllı telefon kullanmadığı ancak bu kişinin de evde kendine ait internet bağlantısı olan bilgisayarı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca kişisel erişimde sıkıntılar olduğu durumlarda üniversite kütüphaneleri ve bilgisayar laboratuvarlarında bu erişim mümkün olmaktadır. Dolayısıyla günümüzde çevrimiçi materyale ulaşma konusunda bir sorun oluşmadığı görülmektedir.

Çevrilmiş öğrenme videolarının çekilebilmesi iyi bir teknolojik alt yapı gerektirmektedir. Bu durum çevrilmiş öğrenme modelini tek başına uygulamak isteyen bir öğretmen için maliyetli olmaktadır. Ancak son dönemde kurumsal düşünen çeşitli okul ve üniversiteler bu videoların çekilebilmesi ve ders materyallerinin hazırlanabilmesi için teknolojik alt yapı sağlamaktadırlar.

Çevrilmiş öğrenmede gözlemlenen bir diğer dezavantaj ders materyalinin önceden hazırlanıp öğrenciye gönderilmesi sürecinin öğretmene fazladan bir iş yükü getirmesidir. Bu videoların çekilebilmesi için öncelikle oldukça iyi bir video akış planlaması yapılması gereklidir.

Bu planlama için çalışılacak eserin bilişsel görev analizlerinin yapılması, sağ ve sol el teknikleri ile zorluk yaşanabilecek kısımların belirlenmesi, bu kısımlara örnek çalışmaların yazılması, bu çalışmaların kolaydan zora bir sıraya konarak video akış planı yapılması gerekmektedir. Ardından video kayıt ve montaj süreci gelmektedir. Bu durum özellikle ilk kez bu modeli uygulamaya çalışan öğretmenler için zorlayıcı olmaktadır. Ancak dersler planlanarak bir sistematığe oturduğunda her yıl kullanılabilir açık bir kaynak oluşturur.

Çevrilmiş sınıflarla ilgili olarak belirtilen bir diğer dezavantaj da hazırlanan videoları öğrencilerin izlememesi ve çalışmaması halinde ne olacağı konusudur. McCammon (2011)'a göre çevrilmiş öğrenme modeline öğrencilerin de uyum sağlama süreci bulunmaktadır. Her sınıfta birçok farklı nedenle ödevini yapmayan, derse katılmayan ve videoları izlemeyen öğrenciler bulunabilir. Videoları izlemeden derse gelmiş öğrenciler için sınıf içinde bir bilgisayar bulundurulabilir. Öğrenciler bu videoyu izledikten sonra arkadaşlarına katılarak sınıf etkinliklerinde yer alabilirler. İkinci bir çözüm olarak akran öğretimi kullanılabilir. Sınıf içinde küçük grup çalışmaları yapılarak sınıf içi etkileşim içinde öğrencilerin birbirlerinin deneyimlerinden öğrenmeleri için fırsatlar sunulabilir. Emin olmadıkları yerlerde videoyu sınıf içinde tekrar birlikte izleyebilirler. Çevrilmiş sınıflar, sınıf içi etkileşimin oldukça yoğun olduğu yerlerdir. Öğrenciler genellikle aktif öğrenme etkinliklerine katılmaktan zevk alırlar. Bu nedenle öğrenciler bu etkinliklere katılmanın videoyu izlemiş olmaktan geçtiğini anladıklarında sorunun doğal olarak çözüldüğü gözlemlenmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Her uzmanlık alanı kendi gereksinimlerine göre çeşitli öğrenme- öğretme yaklaşımları ve sınıf modelleri oluşturmaktadır. Müzik eğitimi ve çalgı performans alanı da her biri oldukça kapsamlı alt beceriler içerdiğinden farklı sınıf modellerine ihtiyaç duymuştur. Performansın teknik, müzikal, çalışma-öğrenme, sunum-sahne ve yaşam becerileri gibi kapsamlı alt becerilerinin öğrenciye aktarılmasında öğretmenin özel gözlemini ve rehberliğini mümkün kılan bireysel sınıf modeli günümüzde de mesleki müzik eğitimi kurumlarında en yaygın kullanılan sınıf modelidir.

Eğitim bilimleri ve öğrenme alanında yapılan çalışmalar zengin etkileşimli ortamların öğrenmeyi arttırdığını belirtmektedir. Bu çalışmalar paralelinde, bireysel sınıf modelinde etkileşimin öğrenci-öğretmen arasında kaldığı ve çeşitli sınırlılıkları olduğu söylenebilir. Paydaşlar arası etkileşim bağlamında incelendiğinde ustalık sınıflarının bireysel sınıf modeline yeni etkileşim ve öğrenme fırsatları sunmayı amaçlayan bir model olduğu

görülmektedir. Ustalık sınıflarını dersin öğretmeni tüm öğrencilerini toplayarak düzenleyebildiği gibi imkânlar dâhilinde başka bir öğretmen ya da bir sanatçı da bu sınıflara davet edilebilir. Böylece öğrenciler müziğin farklı alanlarında çalışan profesyonellerle de çalışma şansı bulabilirler. Ustalık sınıflarında bir öğrenci çalarken diğer öğrenciler gözlemlene şansı bulurlar. Ancak yapılan araştırmalar öğrencilerin bu sınıflara aktif katılım konusunda istekli olduklarını ancak pasif dinleyici olarak katılımlarının düşük olduğunu göstermiştir.

Her öğrencinin çalgısıyla derse aktif olarak katılabileceği bir sınıf modeli olan grup dersleri zengin etkileşimin gerçekleştiği bir ortamdır. Grup derslerinde öğrenci-öğretmen ve öğrenciler arası etkileşim sayesinde bireysel ve ustalık sınıflarına göre farklı öğrenme fırsatları oluşur. Öğretmenin yetersiz kaldığı ya da gözden kaçırdığı durumlarda bile akran öğretimi ile otomatik öğrenmeler gerçekleşir. Grup dersleri iyi planlandığında teknik, müzikal becerilerin yanında içeriğinde bulunan oyunlar sayesinde eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlar. Grup derslerinde öğretmen, asistan öğretmenler, öğrenciler, piyano eşlikçisi ve veliler bir arada sosyal bir paylaşım içindedirler. Bu yararlarına rağmen grup dersleri öğrencilerin teknik ve müzikal hatalarının gözden kaçarak yerleşmesine neden olabilir. Ayrıca iyi planlanmasını gerektiren bir süreç olduğundan öğretmene büyük sorumluluk getirmektedir. Grup derslerinin öğrenci performansına, dikkat ve görev davranışları takip etmeye ilişkin çeşitli araştırmalar bulunmasına rağmen grup derslerinin yararlarını ve eksiklerini ortaya koymak için sistematik yeni araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu araştırmalar yoğunlukla küçük yaş çocuklarının grup dersleri gözlemlenerek yapılmıştır. Yetişkinlerde grup derslerinin çeşitli değişkenler bağlamında araştırılmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Bireysel ve grup dersleri ile ustalık sınıfları yüzyüze öğretim modelleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Son dönemde teknolojik gelişmelerin hızlanmasıyla çevrimiçi dersler ve smartmusic gibi etkileşimli programlar oluşturulmaktadır. Hatta Berklee College of Music ve Boston Üniversitesi müzik ve çalgı öğretimi için çeşitli uzaktan öğretim programlarının yanı sıra lisans ve yüksek lisans programları da yürütmektedirler. Çevrimiçi sınıflar özellikle uzak mesafeler, farklı çalışma ve yaşam koşulları nedeniyle dersi yüzyüze takip edemeyen öğrenciler için oldukça önemli bir fırsat sunmaktadır. Ayrıca bu dersler dünyanın her yerindeki alanında uzman sanatçı ve eğitimcilerle ders yapma fırsatı verir. Bunun yanı sıra çevrimiçi dersler, müzik kayıtlarıyla, video görüntüleriyle, görsel olarak zengin içerikli animasyonlu grafiklerle her bireyin ihtiyaç duyduğu ilgi alanına göre seçilerek defalarca izlenebilir. Skype dersleri ile öğrenci ve öğretmen dünyanın her yerinden karşılıklı ders yapma olanağı bulunmaktadır. Bu olanaklarına rağmen yüzyüze eğitimdeki gibi organik bir etkileşim olmaması ve özellikle çalgı eğitiminde öğretmenin öğrencinin teknik duruş

tutuş gibi sorunlarını birebir düzeltme fırsatı olamaması gibi nedenlerle eleştirilmektedir. Bu eleştiriler teknoloji ve yüzyüze eğitimin bir arada kullanıldığı farklı bir model olan çevrilmiş sınıfların (flipped classroom) kullanımına yol açmıştır.

Çevrilmiş sınıflarda ders içinde işlenecek bilgi, kavrama ve temel uygulama gerektiren öğrenme aşamaları teknoloji yardımı ile videolar, görseller, çalışma kâğıtları, ses kayıtları olarak ders öncesinde öğrenciye ulaştırılır. Öğrenci bu bilgileri çalışarak derse gelir. Bu sayede ders içinde daha üst düzey bilgi ve becerilerin çalışılması için yeterli süre kazanılmış olur. Önceden videoların gönderilmesiyle öğrenciler kendi öğrenme hızlarında çalışma imkânı bulurlar. Videoları istedikleri saatte istedikleri kadar durdurup yeniden başlatarak çalışabilirler. Çevrilmiş öğrenme hem grup derslerinde hem de bireysel derslerde kullanılabilir. Yüzyüze öğrenme ile birlikte kullanıldığı için her öğrencinin teknik ve müzikal durumunun kontrol edilmesine imkân verir. Bu modelde videoların hazırlanması teknolojik bir alt yapı gerektirmektedir. Ayrıca videoların planlanması ve kaydedilmesi de öğretmene daha fazla sorumluluk ve iş yükü getirmektedir. Ancak sistem bir kez kurulup düzene girdikten ve öğrencilerin öğrenme hızı ve kalitesi gözlemlendikten sonra bu iş yükü de sonuçlarını göstermektedir.

Burada çalgı eğitiminde kullanılan farklı sınıf modelleri avantajları ve dezavantajları bağlamında ele alınmıştır. Her sınıf modeli bir ihtiyaca dönük olarak oluşturulmuştur ve çok doğal olarak güçlü ve zayıf yanları bulunmaktadır. Önemli olan öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre bu modelleri etkin olarak kullanabilme becerisini kazanabilmektir. Bireysel ders ağırlıklı öğretim veren kurumlarda daha sık ustalık sınıfları ve grup dersleri düzenlemek, gerektiği durumlarda teknolojiden yararlanmak, grup dersi ağırlıklı eğitim verilen kurumlarda bu dersleri iyi planlamak ve bireysel zaman oluşturabilmek için çevrilmiş öğrenme gibi teknolojik yaklaşımlardan faydalanmak 21. Yüzyıl keman eğitimcisinin temel becerileri arasında yerini almalıdır.

KAYNAKÇA

- Atay, A. (2009). *Identities in motion: Cyberspace and diasporic queer male bodies in the context of globalization*. Ph.D. Dissertation, Champaign: The University of Illinois.
- Aviv, R. (2004). Why do students take online courses [Electronic version] *Perspectives in Quality Online Education*, 3(10), 5. Retrieved from <http://www.sloan-c.org/publications/view/v3n10/pdf/v3n10.pdf>
- Bargar, R., Church, S., Fukuda, A., Grunte, J., Keislar, D., Moses, B., . . . Woszczyk, W. (1998). Networking audio and music using Internet2 and next-generation Internet capabilities (*Audio Engineering Society Technology Report TC-NAS 98/1*). New York, NY: Audio Engineering Society
- Berge, Z. (1999) Interaction in post secondary and web based learning. *Educational Technology* 39 (1) 5-11
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *International Society for Technology in Education*.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). Flipped learning: Maximizing face time. *T+D*, 68(2), 28-31
- Bloom, B. S. (1995) *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. MEB Yayınları, İstanbul
- Bossuat, C. (2014) *Suzuki metodu uygulamaları*. Suzuki Keman eğitimi 1. Seviye Sertifika Programı Yayınlanmamış Seminer Notları, Suzuki Müzik Eğitimi Derneği, 21-25 Haziran İstanbul
- Burt, E., Ramsey, L., & Hitt, F. (2007). *Get your career on* [Brochure]. Tucson, AZ: Free Career Info.
- Burwell, K. (2006). On musicians and singers: An investigation of different approaches taken by vocal and instrumental teachers in higher education. *Music Education Research*, 8(3), 331–347.
- Carey, G. (2008). *New understanding of 'relevant' keyboard pedagogy in tertiary institutions* Saarbrucken, Germany: Verlag Dr. Muller
- Carey, G. (2010, 27–30 July). *Too much performing, too little learning? Reflections on pedagogical practices within the Conservatoire*. Paper presented at the 18th International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician (CEPROM), International Society for Music Education (ISME), Nedlands, Western Australia.
- Carey, G. (2010, 27–30 July). *Too much performing, too little learning? Reflections on pedagogical practices within the Conservatoire*. Paper presented at the 18th International Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician (CEPROM), International Society for Music Education (ISME), Nedlands, Western Australia.

- Carey, G., Grant, C. (2015) Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: Practices and possibilities. *British Journal of Music Education*, 32(1), 5-22 doi: 10.1017/S0265051714000084
- Carey, G.; Grant, C.; McWilliam, E.; Taylor, P. (2013) One-to-one pedagogy: developing a protocol for illuminating the nature of teaching in the conservatoire. *International Journal of Music Education* 31(2) p. 148-159 doi: 10.1177/0255761413483077
- Carr, S. (2000) As distance education comes for age the challenge is keeping the student. *Chronicle of Higher Education*
- Creech, A.; Gaunt, H.; Hallam, S.; Robertson, L. (2009) Conservatoire students' perceptions of master classes. *British Journal of Music Education* 26 p.315-331 doi: 10.1017/S026505170999012X
- Çilden, Ş. (2001) Bireysel çalgı eğitiminde temel ilkeler ve etkili faktörler. *Çağdaş Eğitim Dergisi* 272 s.27-30 Ankara
- Çilden, Ş. (2006), *Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Çalgı Eğitiminin Nitelik Sorunlarının İrdelenmesi*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi
- Çilden, Ş. (2016) Çilden, Ş. (2016). Çalgı eğitiminde usta-çırak yöntemi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (İpekyolu Özel Sayısı), 2208-2220.
- Çilden, Ş.; Sever, G. (2015) *Müzik eğitimi anabilim dallarında yapılan bireysel çalgı eğitimi derslerinin "bire bir" yapılmasının önemi*. Gazi Üniversitesi 2. Uluslararası Sanat Sempozyumu Sözlü Bildiri. 5-7 Kasım.
- Daniel, R. (2004) Innovations in piano teaching: a small-group model for the tertiary level. *Music Education Research*. 6:1 p. 23-43, doi: 10.1080/1461380032000182911
- Davidson, J. V.; Jordan, N. (2007) Private teaching private learning: an exploration of music instrument learning in the private studio, junior and senior conservatoires. *International Handbook of Research in Arts Education* p. 729-744
- Froehlich, H. 2002. "Schools of music and colleges of education as places of 'rites and rituals': consequences for research on practicing". In *Research in and for higher music education. Festschrift for Harald Jørgensen*, Edited by: Hanken, I. M., Nielsen, S. G. and Nerland, M. 149-165. Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Gaunt, H. (2007). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music* 36(2), 215-245.
- Gaunt, H. (2009) One-to-one tuition in a conservatoire. *Psychology of Music Society for Education, Music and pschology Research* p.178-208 doi: 10.1177/0305735609339467

- Gaunt, H. (2011) Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in higher education: comparing student and teacher perceptions. *British Journal of Music Educaiton* 28 p.159-179 doi: 10.1017/S0265051711000052
- Gaunt, H. (2008) One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36, 215–245.
- Gaunt, H. (2010) One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 38, 178–208
- Glahn, R., & Gen, R. (2002). Progenies in education: The evolution of Internet teaching. *Community College Journal of Research and Practice*, 26, 777–785.
- Goffman, E. (1959/1990) *The Presentation of Self in Everyday Life* (London, Penguin Books)
- Goto, M. (2004). Master class: I will be a learner for life. *American String Teacher*, 54(1), 37–38
- Hallam, S. (1998) *Instrumental Teaching. A Practical Guide to Better Teaching and Learning* (Oxford, Heinemann).
- Halvaşı, A. A. (1999). *Ülkemiz Müzik Eğitiminde Klasik Gitar*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Hebert, D. (2007, September). Five challenges and solutions in online music teacher education. *Research & Issues in Music Education*, 5(1). Retrieved from <http://stthomas.edu/rimeline/vol5/hebert.htm>
- Herreid, Clyde & Schiller, Nancy. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom. *Journal of College Science Teaching*. 42. 62-66.
- Hiltz, S. (1997). Impacts of college-level courses via asynchronous learning networks: Some preliminary results. Retrieved from <http://web.njit.edu/~hiltz>
- Janes, G. (2006). Addressing the learning needs of multidisciplinary students at a distance using a virtual learning environment (VLE): A novice teacher reflects. *Nurse Education in Practice*, 6(2), 87–97.
- Johnson, G., & Zembylas, M. (2008). Engaging with issues of cultural diversity and discrimination emotional reflexivity in online learning. *Adult Education Quarterly*, 59(1), 61–82.
- Jorgensen, H. (1995). Music education as community. *Journal of Aesthetic Education*, 29(3), 71–84
- Kasap, B. T. (2005) Amerika birleşik devletlerinde grup piyano eğitimi GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 3 (2005) 191-206
- Kennell, R. (1997) Teaching music one-on-one: a case study, *Dialogue in Instrumental Music Education*, 21(1), 69 82

- Kostka, M. (1984) An investigation of reinforcements, time use and student attentiveness in piano lessons. *Journal of Research in Music Education*. vol.32 no.2 pp. 113-122 Published by: on behalf of Sage Publications, Inc. *MENC: The National Association for Music Education*. Downloaded from 144,122,230,28 on Moni 4th of May 2015 09:04: UTC
- Köroğlu, S. A. (2015) Literatür Taraması Üzerine Notlar Ve Bir Tarama Tekniği. *GİDB Dergi Sayı 1*
- Kurkul, W., W. (2007) Nonverbal communication in one-to-one music performance instruction. *Psychology of Music Society for Education, Music and Psychology Research* vol 35 (2):327-362 doi: 10.1177/0305735607070385
- Lalli, R. (2004). Master plan: How to get the most out of a master class. *Opera News*, 69(1), 24–26
- Madsen, C. K., & Alley, J. M. (1979). The effect of reinforcement on attentiveness: A comparison of behaviorally trained music therapists and other professionals with implications for competency-based academic preparation. *Journal of Music Therapy*, 76(2), 70-8
- McCall, C. (1993) *Group lessons for Suzuki violin and viola*. Suzuki Method International. Summy-Birchard Music Inc. USA
- McCammon, L. (2011) *What if students don't watch the videos?- FAQ- Katie Gimbar's Flipped Classroom*. [video file] retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=g1MKpyVPiI>
- Mehr, N. (1965). *Group Piano Teaching*. Evanston, IL: Summy-Birchard.
- Mills, J. (2002). Conservatoire students' perceptions of the characteristics of effective instrumental and vocal tuition. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 153/154, 78–82
- Milman, N. (2012) The flipped classroom strategy: what is it and how can it be used? *Distance Learning*, 9(3), 85-87.
- Nerland, M. (2007) One to one teaching as cultural practice: two case studies from Academy of music. *Music education Research* 9:3 p.399-416
- Parbudyal, S., William, P. (2004) Online Education: Lessons for Administrators and Instructors *College Student Journal*, v.38 n.2 p.302
- Parncutt, R.; MacPherson, G. (2002) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford University Press
- Persson, R.S. (1996a). Brilliant performers as teachers: a case study of commonsense teaching in a conservatory setting. *International Journal of Music Education*, 28, 25-36.
- Phipps, R., & Merisotis, J. (1999). What's the difference: A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education. Retrieved from <http://www.ihep.com/PUB.htm>

- Polifonia Working Group For Instrumental And Vocal Music Teacher Training (2010). *Instrumental and Vocal Teacher Education: European Perspectives* [handbook]. Utrecht: AEC.
- Presland, C. (2005) Conservatoire student and instrumental professor: the student perspective on a complex relationship. *British Journal of Music Education* no.22 p.237-248 doi: 10.1017/S0265051705006558
- Richards, W.H. (1962). *Trends of Class Piano Instruction, 1815-1962*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Kansas City, Missouri.
- Robinson, H.&Jarvis, R. L. (Eds.). (1967). *Teaching Piano in Classroom and Studio: A Philosophy and Guide to Group Instruction*. Reston, VA: MENC.
- Rudolph, T. and Frankel, J. (2009), *YouTube in Music Education*, New York: Hal Leonard Books.
- Saba, F. (2000). Research in distance education: A status report. *International Review of Research in Open Distance Learning*, 1(1), 1-9.
- Schiffman, S., Vignare, K., & Geith, B. (2007). Why do higher-education institutions pursue online education? *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(2), 61- 71.
- Schmidt, C. (1989) Applied music teaching behavior as a function of selected personality variables, *Journal of Research in Music Education*, 37(4), 258 271
- Scott, L. (1992). Attention and perseverance behaviors of preschool children enrolled in Suzuki violin lessons and other activities. *Journal of Research in Music Education*, 40, 225-235.
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *EğitimdeNitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(2), 27-42. [Online] <http://www.enadonline.com> 10.14689/issn.2148-2624.1.3s2m
- Sever, S.; Sever, G. (2017) Students' self-assessments regarding the effects of flip learning practice in music lessons. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/18, p. 505-522 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12048> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY
- Shockley, R. (1982). Advanced Group Instruction: Some Implications for Teacher Training. *College Music Symposium*, 22(2), 103-109. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/4037518>
- Stamou, Lelouda. (1998). *The effect of Suzuki instruction and early childhood music experiences on developmental music aptitude and performance achievement of beginning Suzuki string students*. Unpublished Ph. D. Dissertation Michigan State University School of Music.
- Şahin, M.; Keskin, S.; Özgür A.; Yurdugül, H. (2017) Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama / *Educational Technology Theory And Practice* Cilt 7, Sayı 2, Yaz 2017 Volume 7, Issue 2, Summer 2017

- Şeker, S.; Bilen, S. (2014). 9 – 11 Yaş Grubu Çocuklarda Orff Schulwerk Destekli Keman Eğitiminin Keman Çalmaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları Üzerindeki Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 112-124. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/baebd/issue/3341/46242>
- The Jaws Users. (2009). Computer terms and definitions. Retrieved from <http://www.accessible-devices.com/ComputerTermDefinitions.html>
- Tubbs, S. L. (1984). *A systems approach to small group interaction*. New York: Random House.
- Uslu, M. (2006). Türkiye’de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve geliştirilmesinde çoksesli müzik eğitimi görüşü. *Müzik ve Bilim Dergisi*, Sayı 5
- Wagner, M. (2005). Dee Dee’s pearls of wisdom: Very practical advice from a master class with jazz vocalist Dee Dee Bridgewater. *Jazz Education Journal*, 37(6), 42–44.
- Webb, M. (2007), ‘Music analysis down the (You)Tube: Exploring the potentials of cross-media listening for the music classroom’, *British Journal of Music Education*, 24: 2, pp. 147–64.
- Webber, E. E. (1958). *Minimum piano requirements for music education majors: A comparative study and evaluation of piano competencies* (Doctoral dissertation, The Florida State University, 1958). Dissertation Abstracts, 19,542. (University Microfilms No. 58-02798)
- Young, J. (2000, February 18). Scholar concludes that distance ed is as effective as traditional instruction. *Chronicle of Higher Education*, A55. Retrieved from <http://chronicle.com/free/2000/02/2000021001u.htm>

OPERA SANATINA YÖNELİK VERİLEN SES EĞİTİMİNDE NEFES VE SES EGZERSİZLERİNİN FİZİKSEL ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF BREATH AND TONE EXERCISES IN OPERA ART ORIENTED VOICE TRAINING AND ANALYSIS OF ITS PHYSICAL FEATURES

Kıvanç AYCAN¹, Eflatun NEİMETZADE²

ÖZET

Bu çalışma opera sanatına yönelik ses eğitiminde (şan) nefesin, sesin oluşumu ve fiziksel özelliklerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma verilerinin toplanması için yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu Hacettepe, Ankara, Bilkent, Başkent, Anadolu Üniversiteleri devlet konservatuvarlarında görevli öğretim elemanları ve Ankara, devlet opera ve balesinde görevli solist ve korist sanatçılardan oluşan 12 kişiyle uygulanmıştır. Elde edilen veriler kodlanarak yüzde, frekans değerlerine dönüştürülmüştür. Bu araştırma opera sanatına yönelik ses eğitiminde nefes ve ses egzersizlerinin fiziksel özelliklerinin incelendiği bir durum çalışmasıdır. Bu durumu tespit etmek ve betimlemek için ulaşılabilen görsel ve yazılı kaynaklarla sınırlı kalmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre opera şarkıcılığı eğitiminde sahne eğitiminin ana amaca (doğru ve rahat bir ses üretme tekniği ile opera söyleme becerisine ulaşmada) olumlu katkı yaptığı görülmüştür. Doğru bir şan eğitimi, diyafram kasının kullanımıyla gelişen, tını ve nefes egzersizleriyle güçlen bir operatik sesle öğrencinin içinde var olan müzikal becerinin daha rahat ortaya çıkmasının sağlanmasıdır. Bir opera (şan) öğrencisinde öncelikle bulunması gereken özelliklerin sırasıyla: *Müzikal ifade gücü, ses rengi, ses genişliği, ses gürlüğü, konuşma kültürü ve doğru duruş (postür)* olduğu saptanmıştır. Opera eğitiminde nefesi ve vücudu ısıtmanın öncelikli olduğu belirlenmiştir. Bunun için öncelikle vücudu kültür-fizik hareketleriyle ısıtıp, nefes çalışmalarıyla diyafram ve karın kaslarını kullanmak ardından sesi maskede hissetmek için yavaş-yavaş küçük aralıklarla 15-20 dk. özellikle tını egzersizleri ardından *agilite, messa di voce ve mezza voce* egzersizlerini yapmak gerektiği tespit edilmiştir. Opera (şan) eğitiminde uzman ses eğitimcilerine göre ses türlerini belirlerken *ses rengi* önceliklidir. *Sesin gürlüğü ve genişliği* olsa bile *sesin rengi ve tınısı* olmadığında ses ifade yeteneğini kaybedecektir.

Anahtar Kelimeler: Vokaliz, nefes egzersizi, şan eğitimi, bireysel ses eğitimi

1 Dr. Öğretim üyesi, Erciyes Üniversitesi, Güzel sanatlar fakültesi, müzik bölümü e-posta: kivancaycan@yahoo.com

2 Prof. Dr. Emekli öğretim üyesi e-posta:eneimetzade@gmail.com

ABSTRACT

This study was conducted in order to examine the physical properties of the voice and breath in the opera singing. To collect the study data a semi-structured interview form was applied. The interview form was implemented with 12 lecturers from Hacettepe, Ankara, Bilkent, Başkent, Anadolu University state conservatories and Ankara, state opera and ballet soloists and chorist artists. The obtained data are converted into frequency values by coding. This research is a case study in which the physical characteristics of breathing and voice exercises in voice training for opera singers are examined. This research is limited to visual and written resources that can be reached to identify and describe. According to the results obtained, it is seen that theatre education in the opera singing education has made a positive contribution to the main aim (to reach the opera singing skill with a technique of producing a correct and comfortable sound). A proper singing education is to make the musical skill in the student more comfortable with an opera singer voice developed by the use of the diaphragm muscles and strengthened by the tone and breathing exercises. Musical expression power, sound timbre, sound amplitude, vocalization, speaking culture and correct posture were found to be the most important characteristics of an opera student. It has been determined that breathing and body warming are priorities in Opera training. For this, first of all, by heating the body with the physical movements, using the diaphragm and abdominal muscles with breathing exercises, 15-20 min. it was determined that exercises of agility, *Messa di voce*, and *mezza voce* should be performed especially after the vocal exercises. The voice color is the priority when determining the types of sound according to the experts of voice training in opera singing. Even if the voice has its loudness and width, it will lose its ability to express voice if it does not have a color and tone.

Keywords: Vocalize, breath exercise, opera singing, individual voice education

GİRİŞ

Jacopo Peri tarafından bestelenen ilk Opera “Orfeo” ile başlayan şan sanatı geçmişten günümüze büyük bir gelişim göstermiştir. Bununla birlikte opera (şan) eğitiminde şarkı söyleme teknikleri de gelişim göstermiş ve günümüze dek geçen sürede en doğru şarkı söyleme şekline yönelik atılan adımlar eşsiz şan ustalarıyla mükemmelleştirilmiştir. Opera için ünlü Alman besteci, filozof ve şair Richard Wagner “bütün sanatların (resim, müzik, şiir, dans, heykel, tiyatro gibi) bileşimidir” demiştir. Bu bileşimden mükemmel bir sentezin oluşumunu geçmişten günümüze sağlayan eşsiz şan ustaları en doğru şarkı söyleme çabasıyla çeşitli teknikler geliştirmişlerdir. Sahnede bir bileşim ya da sentez sanat diyebileceğimiz opera sanatını icra ederken dans, tiyatro ve şarkı söyleme becerilerinin birini ya da tamamını kullanan şancı-aktör yeri geldiğinde yerde yuvarlanır, yeri geldiğinde

dans eder. İşte tüm bunları yaparken ana amacı olan güzel şarkı söyleme becerisini de en üst düzeyde icra etmeye çalışır. Bu çabalar ise geçmişten günümüze opera (şan) sanatındaki teknik birikimlerden faydalanarak gerçekleşmektedir. Bu birikimler sahnede doğru durmayı ve nasıl durulması gerektiğini; nasıl doğru bir nefes tekniğiyle söylenebileceğini; opera sanatını icra ederken sahnede şancı-aktörün sesinin salonun en arkasındaki seyircinin bile duymasını sağlayacak bir şekilde sesi zorlamadan kullanabilme yeteneğiyle, *doğru bir register, doğru ataklar ve doğru formant* vb. ile sağlanmaktadır

Opera (şan) eğitimi, vücudumuzdaki tüm kasları kontrol altında tutup bu kasları en iyi şekilde kullanmak ve doğru notaları çıkararak şarkının sözlerini doğru telaffuz edebilmek için artikülasyon hareketlerini yapabilmektir. Opera (şan) eğitimi boyunca yapılan uzun ses eğitimi çalışmaları sonucunda ünlü ve ünsüzler ayrı-ayrı çalışılarak gırtlığın uygun tınıya ulaşması sağlanmaktadır. Şan sanatının doruğu kabul edilen opera sanatı, *“zorlanmadan, yorulmadan ve uzun süre şarkı söyleyebilme tekniğini öğrenmektir”* denilebilir.

Belgin (1996)`e göre ses eğitimi, *fonasyon* ve fonasyon`dan sonraki sesin karakterini kazandığı anatomik bölgelerin, başta vokal kortlar (yani; ses telleri) olmak üzere en üstün teknik ve artistik anlamda en verimli biçimde kullanılmasının sağlanmasıdır”. Şimşek’e göre ses eğitimi sağlıklı insan sesinin eğitimiyle güzel, temiz, doğru ve etkileyici bir biçimde bireye sesini kullanma becerisi kazandırma ve onun sanatçı kişiliğini de geliştirerek sesini evrensel düzeye ulaştırıp sergilemesine yardımcı olmaktır”. Çevik’e göre ses eğitimi bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak sesini doğru, güzel ve etkili kullanabilmesi için gerekli müziksel davranışları kazandırma sürecidir (Tatman, 2001). Davran (1997)`a göre ses eğitimi: “Vücudumuzdaki şarkı söylemeyle ilgili tüm kasları denetim altına alıp, bu kasları gerektiği gibi kullanarak insan vücudunun ve ruhunun gizlerine ulaşmayı başarma eylemidir”. Ses eğitimi, bireye kendi yaşantısı aracılığıyla amaçlı olarak müziksel söyleme davranışları kazandırma ya da bireyin müziksel söyleme davranışında kendi yaşantısıyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma sürecidir (Uçan, 1996, p. 10).

Bütün bu tanımlardan yola çıkılarak ses eğitimi için şöyle denilebilir: Ses eğitimi, bireye ses ve nefesin fiziksel özelliklerinin getirdiği olanakları tanıtıp, vücudumuzdaki şarkı söylemeyle ilgili kasları denetim altına almayı sağlar. Bireyin bu fiziksel olanakları doğru bir teknik ve müzikaliteyle birleştirerek etkileyici bir şarkı söyleyebilme davranışına dönüştürme sürecine ise ses eğitimi denir.

Ses eğitiminde bireye ses ve nefesin fiziksel özelliklerinin getirdiği olanakların tanıtılıp, vücutta şarkı söylemeyle ilgili kasların nasıl denetim

altına alınacağı keşfettirildikten sonra bu fiziksel olanakları doğru teknik ve müzikaliteyle birleştirerek etkileyici bir şarkı söyleyebilme davranışına dönüştürmek için *düzgün (doğru) bir duruş* ya da *postür, doğru nefes alma* ve *kullanma* alışkanlıkları kazandırılmalıdır. Doğru duruş ve nefes alma ve kullanma alışkanlıklarının pekiştirileceği insan sesinin kullanım olanaklarının keşfedilebileceği, diyafram kasının ses tellerinden meydana gelen kaslarla birlikte harekete geçirileceği çeşitli vokaliz çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

1. Şarkı söylerken “Düzgün (Doğru) Duruş” için yapılması gerekenler ise şunlardır (Davran, 1997, p. 233):

1.1. Gövdedeki tüm kaslar serbest bırakılmalı.

1.2. Sağ veya sol ayak biraz öne atılmalı. İki ayağın arasındaki açıklık 15-20 cm kadar olmalı. (Kalça Genişliği kadar açılmalı.)

1.3. Yere ne ayakların topuğuyla ne de ayakuçlarıyla basılmalı. Yere tüm ayak tabanlarıyla basılmalı ve tüm alıştırmalar boyunca bu durum korunmalı.

1.4. Kollar hafifçe geriye çekilip göğüs biraz öne çıkarılmalı.

1.5. Kollar omuzları kasmadan serbestçe her iki yana bırakılmalı.

1.6. Omuz başları hafifçe öne doğru ittirilmeli.

1.7. Eller, bacaklara yapışmadan biraz dışa açık duruma getirilmeli.

1.8. Yüz, hafif gülümser bir durum almalı, gözlerin içi gülmeli.

1.9. Alt çene serbest olmalı. Tüm alıştırmalar boyunca hiç kasılmamalı ve öne itilmemeli.

1.10. Dil, dil yatağında serbestçe durmalı ucu ön alt dişlerin arkasına dokunur durumda bulunmalı.

1.11. Gövdedeki tüm kasların serbest olup olmadığı yeniden gözden geçirilmeli.

1.12. Tüm bu işlemleri yaparken belleği boşaltmalı, düşünceyi yalnızca soluk alma üzerine yoğunlaştırmalıdır.

2. Solunum basit bir olay gibi gözükür, ancak bilinçli bir eylem değildir, kendiliğinden olur. Normal şartlar altında konuşma sırasında solunum ritmi çok az değişirken ses nefesle birlikte çıkmakta, nefes verme süresi uzamamaktadır. Normal şartlar altında konuşurken soluk alıp vermeyi düşünmezken şarkı söylerken ya da diğer performanslarda kişinin bilinçli ve etkili bir solunum kontrolünü başarması gerekir. Şarkı söylerken solunum, bilinçdışı (yani, normal) solunum gibi düzenli değildir. Çünkü ses, müzik cümlelerinin egemenliği altındadır. Şarkı söylerken solunum, omuz

ve kollarını serbest bırakan bir yüzücünün solunumuna benzemeli, boyun serbest olmalıdır. Şancı-aktörün şarkı söylerken olabildiğince rahat nefes alması için giysilerinin göğüs etrafında ve sırtın alt tarafında mutlaka bol olması gerekmektedir. Çünkü akciğerlerimizin yalnız ön tarafıyla değil arka tarafıyla da nefes alırız. Örneğin, kızların bellerini sıkın kemer ya da korseller kullanmaları üst kaburga ile solunuma ya da omuz solunumuna yol açmakta ve normal göğüs kafesi-diyafraam hareketini engellemektedir. Özellikle 18.yy'da şancı-aktörler tarafından kullanılan korseler bu yüzden omuz solunuma sebep olmuş ve gırtlığa fazla yük binmesine sebep olmuştur.

Şarkı söylemenin hiçbir evresi, nefes alıp verme konusu kadar kuramcıların ilgisini çekmemiştir. Bu durumla ilgili üç grup düşünce bulunmaktadır. Şarkı söylemede nefesin en önemli unsur olduğuna inananlar; şarkı söylemede nefes unsurunun faydasız olduğuna inananlar; nefes kontrolünün şarkı söylemede ne fayda ne de zarar verdiğine inananlar. Tüm bu görüşlere rağmen, şarkı söylemede rahatlık doğru bir şekilde nefes alıp vermeye bağlıdır. Bu konuyla ilgili eski bir İtalyan sözü şöyledir “*Chi sa respirare sa cantare*” yani, “**Nefes alıp vermesini bilen, şarkı söylemesini de bilir**”. Bu sözü ünlü Napolili kastrato Pachiarotti' nin söylediği düşünülmektedir (Sökmen & Sökmen, 1985). “Bel canto” (İtalyan opera geleneklerine göre şarkı sanatı. İtalya’ da halk güzel şarkı söyleme için bu deyimini kullanmıştır. Zaten İtalyanca anlamı da güzel şarkı demektir.) uzun, süslü ve ardışık kadanslı cümleleri söylerken büyük bir nefes ustalığı gerektirmekte hatta kastratoların bu yüzden kendi aralarında, “bir nefeste en uzun cümleyi söyleme” yarışı yaptıkları rivayet edilmektedir.

Şan sanatı, nefes alma ve özellikle de nefes vermede ustalık kazanarak sesi ve onun yapılarını öğrenerek kullanma sanatıdır. Şarkı söyleme kalitesini artıran en önemli etken nefes vermede kazanılacak ustalaktır. Nefes vermede kazanılacak ustalık şarkı söyleme kalitesini de birebir etkileyecektir. Solunum işi doğal olarak gerçekleşse de şarkı söylerken nefes yetersiz kalıyormuş gibi gelir. Bu da solunum işleminin farkında olmadan gerçekleştirilen bir alışkanlık haline geldiğini gösterir. Alışkanlık olduğu için günlük yaşantıda doğru nefes alıp vermeye özen gösterilmemektedir. Bu yüzden yapılacak nefes kontrolü çalışmaları büyük önem taşımaktadır.

3. Şan eğitimi tınıyı değiştirmeden volümü, volümü değiştirmeden tınıyı değiştirmenin yollarını bir şancı- aktöre kazandırmayı amaçlar ve bunun için “*messa di voce*” denilen yöntemle başvurulur. Şancı-aktör bu yöntemle ses tonunu değiştirmeden, alçak volümden yüksek volüme ya da tam tersini yapmayı başarabilmektedir. Ses telleri altındaki subglostik basınçla gırtlaktaki kasların birlikte kullanılması bu şekilde öğrenilmiş olmaktadır. İyi eğitilmiş şancı-aktörler daha az basınçla daha şiddetli ses oluşturabilmektedir. Bunu asıl sağlayan şey ise; havanın rezonans uyumunun uygulanan tekniklerle artırılmasıdır (Ömür, 2001, p. 42).

Müzikte anlatılan etkiyi arttırmak ve istenilen etkiyi güçlendirmek için çeşitli ses şiddetleri kullanılmaktadır. Örneğin, ses şiddetini azaltmak için “p” (piano) işareti; arttırmak için ise “f” forte işareti kullanılmakta iken ses şiddetini hafiften kuvvetliye doğru gittikçe arttırmak için “crescendo” (<) işareti; ses şiddetini kuvvetliden hafife doğru azaltmak içinse “decrescendo” (>) işareti kullanılmaktadır. Eğitilmiş artistik seslerin ulaşabildikleri şiddet (gürlük) derecelendirilmesi ise şöyledir (Efe, 2002): 120 dB (Büyük opera sesi), 110- 120 dB (Opera sesi), 100- 110 dB (Opera komik sesi), 90- 100 dB (Operet sesi), 80- 90 dB (Konser sesi).

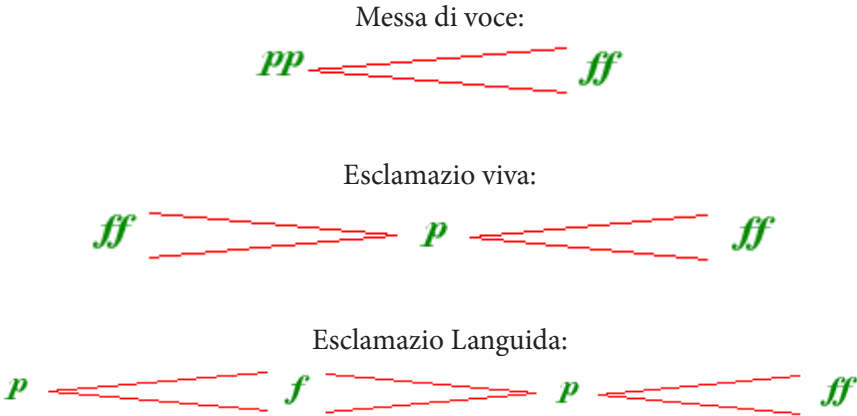
Şan sanatında düzenli bir ses şiddetine ihtiyaç vardır ki bu sesin şiddeti ya da gürlüğü ses tellerinin altındaki akciğerlerden gelen hava basıncı ile ayarlanmaktadır. Bu hava basıncını sabit tutabilmek için, nefes alma ve vermeye yarayan kasların uyumlu bir şekilde çalışması gerekmektedir. Bu uyum nefes almayı sağlayan kasları uzun süre tutarken, diyaframı yavaş-yavaş gevşetir ve karın kaslarını da yavaş-yavaş kasar. Şan sanatında amaç çok miktarda hava hapsetmek değil, nefesi kontrol altında tutmaktır. Bu sayede diyaframın kullanılması ile ses telleri altında sabit bir basınç sağlanır ve düzenli bir ses şiddeti elde edilir. Şan sanatını icra eden bir kişi tarafından bilinmesi ve öğrenilmesi gereken *Ses gürlüğü, vibrato, ses atakları, fonasyon, vokal register ve şarkıcı formantı* gibi kavramlar bulunmaktadır.

Fonasyon çeşitlerinden *sert fonasyon*, cümle başlarında ses perdelerindeki geçişleri iyi yapamamış şancı- aktörlerde görülür. *Yumuşak fonasyon*, diğer fonasyon çeşitlerine göre tercih edilen bir fonasyon çeşidi olup, sert fonasyon da ki hataları düzeltmek için kullanılması tavsiye edilir. Sert fonasyon da oluşan sesteki kırılmayı engellemek için çeşitli tonlarda *mesa di voce* alıştırmaları yapılabilir. Sıkıştırılmış fonasyon da ses telleri tamamıyla sıkıştırıldığından tercih edilen bir fonasyon çeşidi değildir. “mesa di voce”, sesin oturması veya kesintisiz uygulanan *crescendo-decrescendo*’dur (sesin hacminin giderek arttırılması ve azaltılması). Göğüs perdesi (Göğüs sesi ya da İtalyanca “*voce di testa*”denilir.) ile falsetto (kadınsı erkek sesi) perdesini birleştirme için uygulanmaktadır. Seste kırılmayı engellemek için yapılan bu egzersiz sayesinde bir perdeden diğerine “piano’dan forte’ye, forte’den piano’ya” geçiş rahatlar (Sökmen & Sökmen, 1985). Uzman ses eğitimcileri, her zaman perdelerin bir çakışma noktası bulunduğunu ve bu noktada bazı tonlar üzerinde yapılan *crescendo-decrescendo* hareketinin bir perdeden diğerine geçmede kolaylık sağladığının farkındadırlar. *Messa di voce*’nin de özü budur (Vennard, 1967, p. 67).

Şan eğitimine yeni başlayan bir şancı-aktöre verilen ilk atak çalışmaları “mesa di voce” çalışmalarıdır (sesin oturması ya da kesintisiz yapılan sesin volümünün arttırılıp, azaltılmasıdır). Bu alıştırmalarda ilkönce bir ses çıkartılıp bu ses tamamıyla bitirilmeden azaltılır, ardından glottis- altı

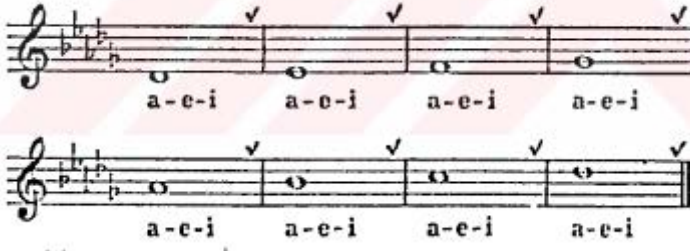
basınç (ses yarığı altındaki basınç) arttırılarak ses yeniden şiddetlendirilir. Tek nefeste ve kesintisiz yapılan bu egzersiz 3- 4 kez tekrarlanır. Göğüs perdesi ile falsetto perdesinin birleştirilme çalışmaları *mesa di voce* çalışmalarına da çeşitlilik getirmiştir. “*Messa di voce*” alıştırmalarında başarılı olunduktan sonra “*Esclamazio viva*” ve sonrasında teknik yeterlilik arttırıldığında “*Esclamazio Languida*” alıştırmaları önerilmektedir. “*Esclamazio viva*” tekniğinde tona tam bir forte (kuvvetli ses) ile girilip sonra yavaş yavaş *piannissimo* (çok hafif ses) yapılır, ardından da tam bir forte ile çalışma bitirilir. “*Esclamazio Languida*” tekniği “*mesa di voce*” ve “*esclamazio viva*” alıştırmalarında ustalık kazanıldıktan sonra *mesa di voce* tekniğindeki gibi *piannissimo* (çok hafif ses)’den başlayıp önce forte (kuvvetli ses) ardından *piannissimo* (çok hafif ses) ve son olarak da forte (kuvvetli ses)’ye ulaşıp bitirilir (Sökmen & Sökmen, 1985).

Şekil 1: Müziksel simgelerle ses atağı çalışmaları şöyledir:



Bir şancı-aktör “*sesin oturması*” (*mesa di voce*) çalışmalarından “*sözlü şarki*” söylemeye geçerken *vokalizler* geçiş işlevi görür. Bir ünlü veya hece üzerinde notaların adını söylemeden yapılan şan egzersizlerine *vokaliz* denilmektedir (Aktüze, 2003). Burada yapılan şey aslında nota ve sözcüklerin yerine ünlüleri kullanarak bir ezgi ya da müzik cümlesini söylemektir. *Vokaliz*, sesin genişliğini arttırıp genişleterek sese kıvraklık kazandırmak amacıyla yapılmaktadır. *Vokalizleme*, kişiye göre her frekansta, en pes sestem en tiz sese *piannissimo*’ dan (yani; en hafif sestem) *fortissimo*’ ya (yani; en kuvvetli sese) iki- iki buçuk oktava önce orta bölgeden başlayıp tiz ve pes registerlara kadar genişleterek yapılmaktadır. Örneğin “A- E- İ” ünlüleri birinden diğerine geçerken rahat bir gırtlakla seslendirilir.

Şekil 2: A-E-İ bir ünlüden diğerine geçerken bir kesinti oluşturmadan geçişine örnekler (Manchester, 1992)



Bu araştırmada opera sanatını icra etmeye yönelik verilen ses eğitiminde bireye ses ve nefesin fiziksel yapılarının getirdiği olanakların tanıtılıp, vücudumuzdaki şarkı söylemeye ilgili kasların denetim altına alındığı; bu olanakların doğru ve düzgün bir teknik ve de müzikaliteyle geliştirerek etkileyici bir biçimde kullanabilmesi için *düzgün (doğru) duruşa* ya da *postür, doğru nefes alma ve kullanma* alışkanlıklarının, doğru register ve tınıya sahip bir sesin nasıl kazanılacağı hakkında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmanın problem cümlesi Opera sanatına yönelik ses eğitiminde (şan) nefesin, sesin oluşumu ve fiziksel özelliklerinin ne olduğudur. Bu problem cümlesi çerçevesinde şu sorulara cevaplar aranmıştır: Opera eğitiminde solunum ve sesin fiziksel özellikleri nasıl olmalıdır?; Şan eğitiminde “Solunum” nedir ve niçin önemlidir?; Şan eğitiminde solunum farklı eğitim ekollerini, temel felsefelerini ve kurallarını ne ölçüde etkiler?; Opera sanatına yönelik ses eğitiminde (şan) “Postür” (Doğru Duruş) ne ölçüde önem taşımaktadır?; Opera sanatına yönelik ses eğitiminde (şan) solunum mekanizmasının en etkin kullanılmasını sağlayan solunum türleri hangileridir?; Opera sanatında sesin karakterini ve kalitesini belirleyen etkenler nelerdir?.

YÖNTEM

Çalışma verilerinin toplanması için yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu Hacettepe, Ankara, Bilkent, Başkent, Anadolu Üniversiteleri devlet konservatuvarlarında görevli öğretim elemanları ve Ankara, devlet opera ve balesinde görevli solist ve korist sanatçılardan oluşan 12 kişiyle uygulanmıştır. Elde edilen veriler kodlanarak yüzde, frekans değerlerine dönüştürülmüştür. Bu araştırma opera sanatına yönelik ses eğitiminde (şan) nefes ve ses egzersizlerinin fiziksel özelliklerinin incelendiği bir durum çalışmasıdır. Bu durumu tespit etmek ve betimlemek için ulaşılabilen görsel ve yazılı kaynaklarla sınırlı kalmıştır. Çalışma güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde ele aldığı, sınırlarının kesin belli olmadığı, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasında birden fazla kanıt ve veri kaynağı olduğu için bir durum (örnek olay) çalışmasıdır (Şimşek & Yıldırım 2013; Yin, 1984).

BULGULAR

Araştırma probleminin çözümüne ilişkin veriler ve bu verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulguların dönüştürülerek yorumlanmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak seçilen görüşme yöntemi 12 sorudan oluşmaktadır.

1. 12 uzmandan 10' u opera eğitiminde insanda ses oluşumunda rol alan sistemler denildiğinde özellikle diyafram ve karın kaslarının kullanımı, rezonans boşlukları ve ses tellerinin sağlıklı olmasını önemsedikleri, bununla birlikte dilin bir artiküle organı olarak işleyişinin öneminden hareketle bu sistemlerin içinde önemli bir yere sahip olduğunu, doğru nefes almanın “dolayısıyla diyaframın kullanımının” ve doğru duruşun bu sistemlerin kullanımını direkt olarak etkilediğini düşündükleri görülmektedir. Uzman ses eğitimcilerinden biri opera eğitiminde insanda ses oluşumunda rol alan sistemler denildiğinde sadece vücudun doğru kullanılmasını önemserken, bir uzman da doğru nefes almanın öncelikle önem taşıdığını diğer bütün yapıların bununla birlikte doğru çalışarak işlerlik kazanacağı şeklinde bir yorum getirmiştir. Ayrıca bir uzmanda özellikle iyi ve doğru bir sahne eğitimi ve genel kültürü de önemsemiş ve opera eğitimi gibi komplike bir eğitimde doğru nefes alma, diyafram ve karın kaslarının kullanımı, doğru duruş (postür) gibi etmenlerin sahnede nasıl durulacağını öğrenilmesine ve role kendini vermek için yapılması gerekenlere bağlı olduğunu vurgulamıştır.

2. 12 uzmanın opera (şan) eğitiminde öncelikle operatik bir ses elde edilmesi için sesin doğru yerde oluşturulmasının öğrenilmesi gerektiği bunun öğrenilmesi için yapılacak teknik çalışmaların (tını, nefes ve artikülasyon çalışmaları vb.) kişide var olan müzikal becerilerin doğru bir teknikle açığa çıkmasını sağlayacağına inandıkları görülmektedir.

3. Opera (şan) eğitiminde nefesin bilimsel tanımı hakkında uzman ses eğitimcilerin birleştiği nokta şudur: Nefes, akciğerlerin altına doğru burundan derince çiçek koklar gibi alınmalıdır (Aslında kastedilen şey “diyafram nefesidir). Burada en önemli şey *doğru bir duruş (postür)*, nefesi doğru almak daha da önemlisi nefesi doğru kullanmaktır”. Ayrıca uzmanlar nefesi kullanmak için yapılacak en önemli şeyin nefesi tembel hale getirmek olduğu (buna İtalyanların *appoggio* dedikleri) bunun içinde ıkınma refleksinin örneklenebileceğini belirtmişlerdir.

4. 12 uzman ses eğitimcisi opera (şan) eğitiminde kesinlikle günlük yapılması gereken ses ve nefes egzersizleri olduğunu düşünmektedirler. Bu egzersizleri yaparken temel prensipleri uzmanlar şöyle sıralamıştır:

4.1. Sabahları hafif kültür-fizik hareketleri ile önce vücudu ısıtmak,

4.2. Ardından nefes egzersizleri yaparak diyaframı ısıtmak bunu da

köpek nefesi gibi alıştırmalarla yapmak (eğer burunda bir sorun yoksa alıştırmaları burundan derin bir nefes alarak yapmak),

4.3. Ses egzersizlerine geçip bu egzersizlere de önce küçük aralıklarla başlayıp ardından bu aralıkları arttırıp üçlü, dörtlü ve beşli yapmak,

4.4. Ses egzersizlerine hafif tını egzersizleri ile başlamak ve bu tını egzersizlerini de “n” vokali ile yapmak gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Bunun yanında bir uzman ses eğitimcisi de her şeyden önce beyinde şarkı söylemeye hazırlanmak gerektiği ve bir şan öğrencisinin olgunluk sürecinde bir sentez oluşturarak yaptığı nefes ve ses egzersizlerinden çıkarım yapması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Ayrıca bir uzman ses eğitimcisi de çalışılan esere göre de egzersiz yapılabileceğini belirtmiştir (örneğin; R. Wagner’ın operalarında).

5. Şan eğitiminde söylenen sözün alt manasına yönelik çalışmalara önem verilmesi hakkında uzman ses eğitimcileri söylenen eserin sözlerinin anlamını bilmenin yorumu etkileyeceği dolayısıyla söylenen sözün alt manasına yönelik çalışmaların kesinlikle önemle yapılması gerektiği şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanında uzmanlar hem eseri ve hem de besteciyi tanımanın gerekliliği ve artikülasyonu abartmadan müziksel ifadeyi doğru aktarmak gerektiğini ifade etmişlerdir.

6. 12 uzmandan 9’u bir opera (şan) öğrencisinde öncelikle bulunması gereken özelliklerden “Müzikal İfade Gücünün” en önemli boyut olarak kabul etmektedir. 6 ses eğitimcisi *ses renginin*, 5 eğitimci *ses genişliğinin*, 3 eğitimci *ses gürlüğünün*, 2 eğitimci *konuşma kültürünün*, 1 eğitimci *doğru duruş (postür)*’ü en önemli boyut olarak değerlendirmiştir. Bu boyutların önem sırası ise şöyledir:

1) *Müzikal İfade Gücü*

2) *Ses rengi*

3) *Ses Genişliği*

4) *Ses Gürlüğü*

5) *Konuşma Kültürü*

6) *Doğru Duruş (Postür)*

7. 12 uzmandan 5’i nefesi ısıtmak teriminin öncelik taşıdığını, 4 uzman ise vücudun ısıdıktan sonra sesin ısıdığını, 2 uzman sesi ısıtmak teriminin öncelik taşıdığını, 1 uzman doğru nefes almayı bilmek gerektiği ve ses telleri ile diyaframı ısıtmak gerektiğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak vücudu kültür-fizik hareketleriyle ısıtmak, nefes çalışmaları yapmak ve nefesi kontrol altına aldıktan sonra diyafram ve karın kaslarını kullanarak

sesi maskede hissetmek için yavaş-yavaş küçük aralıklarla 15-20 dk. egzersizler yapmak gerektiği görülmektedir. Dolayısıyla nefesi ısıtmak ya da açmak teriminin öncelik taşıdığı görülmektedir.

8. Opera (şan) eğitiminde temel davranışların (Doğru duruş, doğru nefes alma ve b.g.) kazandırılmasında önceliği 9 ses eğitimcisi doğru duruş ve soluk çalışmalarına %75 oranla vermektedir. Ardından %41.66 oranla 5 uzmanın ses-soluk bağlantısı egzersizleri ile ses-soluk-söz bağlantısı egzersizlerine öncelik verdiği görülmektedir. 4 uzman %33.33 oranla soluk çalışmalarına öncelik verirken %25 oranla 3 uzman doğru duruşa öncelik vermiştir. 1 uzman ise %8.33 oranla hiçbirine opera (şan) eğitiminde öncelik vermemiştir. Sonuçlarda göstermektedir ki opera (şan) eğitiminde temel davranışların (Doğru duruş, doğru nefes alma ve b.g.) kazandırılmasında öncelikle doğru duruş ve soluk çalışmalarının üzerinde durulması gerekmektedir.

9. Uzman ses eğitimcilerinden 11'i opera eğitiminin başlangıcında %91.66 oranla tını egzersizlerini tercih ettikleri, 9 uzmanın %75 oranla orta ton, geçiş tonları ve agilite egzersizlerini tercih ettiği, 5 uzmanın %41.66 oranla messa di voce egzersizlerini 4 uzmanın ise %33.33 oranla mezza voce egzersizlerini tercih ettikleri görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında bu durum uzman ses eğitimcilerinin opera (şan) eğitiminin başlangıcında çoğunlukla tını egzersizlerini tercih ettiklerini göstermektedir. Bununla birlikte eğitimin ilerleyen zamanlarında uzmanların orta ton, geçiş tonları, agilite egzersizleri ve messa di voce egzersizleri ile mezza voce egzersizlerine de büyük bir önem verdikleri görülmektedir. Ayrıca bütün bu egzersizleri yaptırırken ana amacın sesin doğallığını koruyarak, geçiş tonlarındaki bağlantıyı koparmadan sesi aynı çizgide çıkarmak olduğu, ısınmadan agilite egzersizlerinin yapılmaması gerektiği üzerinde uzmanların önemle durdukları saptanmıştır. Günde 15 dk. (dakika) bir sporcu gibi nefes çizgisini bozmadan egzersiz yapılmasını uzmanlar ayrıca öğütlemiştir.

10. 12 uzman ses eğitimcisi de diyafram nefesi egzersizlerinin %100 oranla, kesinlikle önemli olduğu ve diyafram nefesi egzersizlerini yapmanın bir gereklilik olduğunu düşünmektedirler.

11. Uzman ses eğitimcilerinden 11'i ses türlerini belirlerken öncelikle "Sesin renginin" %91.66 oranla öncelik taşıdığını, uzman ses eğitimcilerinden 7 kişi ise bununla birlikte "Sesin genişliği" ve "Sesin tınısının" % 58.33 oranla önem taşıdığını, 5 uzman ise %41.66 oranla "Sesin gürlüğü" ve "Sesin yüksekliğinin" önem taşıdığını düşünmektedirler. Sonuçlara bakıldığında uzman ses eğitimcilerinin ses türlerini belirlerken "Sesin renginin" öncelik taşıdığını bununla birlikte sırasıyla "Sesin genişliği" ve "Sesin tınısının" ardından "Sesin gürlüğü" ve "Sesin yüksekliğinin" ses türlerini belirlerken öncelikle üzerinde durdukları görülmektedir.

Ayrıca uzmanlar bir şan öğrencisinin “Sesinin genişliği, tınısı, gürlüğü ve yüksekliği” olsa da ses renginin nerelerde parlaklık gösterdiğinin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

12. Opera (şan) eğitimi alan bir öğrencinin ses organlarını, sesi oluşturan yapıları ve nefes sistemini tanınmasının önemi konusunda uzman ses eğitimcilerinden 8’i %66.66 oranla büyük ölçüde önemli olduğunu, 2 uzmanın %16.66 oranla tamamen önemli olduğunu, 1 uzmanın %8.33 oranla önemli olduğunu, 1 uzmanın ise %8.33 oranla kısmen önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında uzman ses eğitimcilerinin bir opera (şan) öğrencisinin ses organlarını, sesi oluşturan yapıları ve nefes sistemini tanınmasının önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER, TARTIŞMA

1. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1.1. Opera şarkıcılığı (şan) eğitiminde sahne eğitiminin ana amaca (doğru ve rahat bir ses üretme tekniği ile opera söyleme becerisine ulaşmada) olumlu katkı yaptığı görülmektedir. Opera şarkıcılığı (şan) eğitiminde sesin oluşumu, ifade gücü ve etkisi ile eğitimdeki önemi sırasıyla doğru bir duruş (postür) ile burundan alınan havanın tembel hale getirilerek kullanılmasıdır.

1.2. Opera (şan) eğitiminde insanda ses oluşumunda rol alan sistemler hakkında uzman ses eğitimcilerinin belirttiği üzere şan sanatının profesyonelce eğitimi süresinde sahne sanatı eğitiminin bu sistemlerin kullanımında ana amaca ulaşmada (yani, doğru ve rahat bir teknikle opera söyleme becerisi) olumlu etki yaratacağı görülmektedir.

1.3. Opera (şan) eğitiminde sesin oluşumu, şan sanatının ifade gücünün eğitimdeki önem sırası şöyledir:

1.3.1. Doğru bir şan eğitimi

1.3.2. Diyafram kullanımıyla gelişecek, tını ve nefes egzersizleriyle güçlenecek operatik ses

1.3.3. Öğrencinin içinde var olan müzikal becerinin daha rahat ortaya çıkmasının sağlanmasıdır.

1.4. Opera (şan) eğitiminde nefesin bilimsel tanımı hakkında ortak görüş şudur: Burundan derince akciğerlerin altına doğru, doğru bir duruşla (postür) alınan nefesin tembel hale getirilerek kullanılmasıdır.

1.5. Opera (şan) eğitiminde günlük mutlaka yapılması gereken nefes ve ses egzersizleri bulunmaktadır. Özellikle opera (şan) eğitiminin başlarında nefes egzersizlerine önem verilmesi gerekmekte ve tını egzersizleri gibi egzersizlerle sesi maskeye yerleştirmek (yani; göğüs ve sinüs boşluklarını kullanmak) büyük önem taşımaktadır.

1.6. Opera (şan) eğitiminde söylenen eserin sözlerinin anlamını bilmenin yorumu kesinlikle etkileyeceği, hem eseri hem de besteciyi tanımanın gerekliliğinin yanında artikülasyonu abartmadan müziksel ifadeyi aktarmanın gerekliliği üzerinde önemle durulduğu görülmüştür.

1.7. Bir opera (şan) öğrencisinde öncelikle bulunması gereken özelliklerin sırasıyla: *Müzikal ifade gücü, ses rengi, ses genişliği, ses gürlüğü, konuşma kültürü* ve *doğru duruş (postür)* olduğu saptanmıştır.

1.8. Opera eğitiminde sesin ya da nefesin ısıtılması kavramlarından nefesi ve vücudu ısıtmanın öncelikli olduğu belirlenmiştir. Bunun için öncelikle vücudu kültür-fizik hareketleriyle ısıtıp nefes çalışmalarıyla diyafram ve karın kaslarını kullanmak ardından sesi maskede hissetmek için yavaş-yavaş küçük aralıklarla 15-20 dk. egzersizler yapmak gerektiği görülmektedir.

1.9. Opera (şan) eğitiminde temel davranışların kazandırılmasında (doğru, duruş, doğru nefes alma vd.) önceliğin doğru duruş ve soluk çalışmalarına verilmesi gerektiği saptanmıştır.

1.10. Opera (şan) eğitiminin temelinde uzman ses eğitimcilerinin çoğunlukla tını egzersizlerini tercih ettikleri bunun yanında orta ton, geçiş tonları, *agilite* ve *messa di voce* ile *mezza voce* egzersizlerini de önemsedikleri görülmüştür. Egzersizlerin amacının sesin doğallığını koruyarak, geçiş tonlarındaki bağlantıyı koparmadan yani nefes çizgisini bozmadan egzersizleri yapmak olduğu gözlemlenmiştir.

1.11. Uzmanların opera (şan) eğitiminde “diyafram nefesi” egzersizlerinin kesinlikle önemli olduğu ve diyafram nefesi egzersizlerini uygulamanın bir gereklilik olduğu görüşünde birleştikleri görülmektedir.

1.12. Opera (şan) eğitiminde uzman ses eğitimcilerinin ses türlerini belirlerken “ses renginin” öncelik taşıdığını düşündükleri saptanmıştır, “sesin gürlüğü ve genişliği” olsa bile “sesin rengi ve tınısı” olmadığında bir şey ifade etmeyeceğini düşündükleri (özellikle dinleyici için) yani sesin ifade yeteneğini kaybedeceğini düşündükleri belirlenmiştir.

1.13. Uzmanların bir opera (şan) öğrencisinin ses organlarını, sesi oluşturan yapıları tanımasını önemsedikleri görülmüştür.

2. Öneriler

2.1. Opera (şan) eğitiminde insanda ses oluşumunda rol alan sistemler diyafram ve karın kaslarının kullanımı, ses tellerinin ve rezonans boşluklarının sağlıklı olması ve bir artikülatör olarak dilin isleyişi (özellikle “s-t-r” vokallerindeki önemiyle) açısından önem taşımaktadır. Bunun yanında doğru nefes almak ve nefesi tembel hale getirerek kullanmak bu sistemlerin isleyişini önemli ölçüde etkilediğinden hassasiyetle üzerinde durulması büyük fayda sağlamaktadır.

2.2. Opera (şan) eğitiminde diyafram nefesi egzersizleri büyük önem taşır. Diyafram kullanımıyla gelişecek, tını ve nefes egzersizleriyle güçlenecek operatik ses, diyafram ve karın adalelerinin kullanımıyla geliştirilerek tembel hale getirilen nefesle sağlanmalıdır.

2.3. Opera (şan) eğitiminde günlük yapılması gereken egzersizlerin olduğu bu egzersizlerin kişiden kişiye değişse de öncelikle vücudun ısıtılarak hafif kültür-fizik hareketleri yapılması diyaframı rahatlatmak açısından fayda sağlayacaktır.

2.4. Bir opera (şan) öğrencisinde öncelikle bulunması gereken özellik müzikal ifade gücü olmalı, bu doğru bir teknikle desteklenmelidir.

2.5. Opera (şan) eğitiminde söylenen eserin anlamını bilerek söylemek, hem besteciyi hem de eseri tanımak yorumu etkileyeceğinden önemle üzerinde durulmalıdır.

2.6. Opera (şan) eğitiminde temel davranışlardan öncelikle doğru duruş ve soluk çalışmalarının üzerinde durulmadır,

2.7. Opera (şan) eğitiminde ses türlerini belirlerken özellikle “sesin rengi ve sesin tınısına” önem verilmelidir.

2.8. Opera (şan) eğitimi alan bir öğrencinin ses organlarının, sesi oluşturan yapılan ve nefes sistemini tanınması fayda sağlayacaktır.

3. Tartışma

Aycan (2012)`de konuşma ve ses eğitimi derslerini alacak her iki öğrenci grubunun da soluk almaya yarayan organları, soluk basıncını düzenleyen organları, sesin oluşumunu sağlayan organları ve bu organların yapı ve işlevlerini birlikte tanıyıp öğrenmeleri gerektiğini bu araştırmanın sonuçlarında olduğu gibi belirtmiştir. Konuşma eğitiminde teorik olarak işlenen bu konuların ses eğitimde nefes ve ses egzersizleri şeklinde yapılarak uygulama boyutunda ele alındığı, ses ve konuşma eğitimleri arasındaki temel akrabalık ilişkisinin konuşma eğitiminin teorik içeriğinin ses eğitiminde uygulama boyutunda konuşmanın ezgilenmesi temelinde geliştiği görülmektedir. Dolayısıyla ses ve konuşma eğitimi arasında bir

akrabalık ilişkisi vardır. Yapılan bu araştırmaya göre Opera (şan) eğitiminde söylenen eserin anlamını bilerek söylemek, hem besteciyi hem de eseri tanımayı sağlayacaktır. Dolayısıyla bu durum yorumu olumlu yönde etkileyeceğinden önemle üzerinde durulması tavsiye edilmektedir. Eğer verilecek opera şarkıcılığı eğitiminde konuşma ve ses eğitimi arasındaki akrabalık ilişkisi üzerinde durulur ve çalışılırsa eğitim alacak bireylerin söyleyecekleri eserlerin anlamını araştırması da söz konusu olacaktır.

K. Aycan (2017)'de yaptığı çalışmada Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin bireysel ses eğitimi dersinde bir ses eğitimi uzmanı tarafından seçilen şarkıları deşifre edememesi, bu sebeple düzenli ve sistematik çalışmalar yapılamaması problem durumunu araştırmıştır. Çalışmanın amacı Kodály metodundan uyarlanan çalışmaların bireysel ses eğitimi dersinde uygulanması ve çalışmaya katılan öğrencilerin örnek eserleri bu sayede daha etkili çalışmalarını sağlamaktır. Araştırmanın sonuçlarına göre bireysel ses eğitimi dersinde çalışılan örnek parçanın hem ritmik yapısına hem melodisine “*zi,ze,za,zo*” heceleri ile çalışılabilir. Bir nefes çalışması olarak ritmik artikülasyon çalışmaları “I” ve “ı” ünsüzlerinin tekrarlanması sonucu ağızdan çıkan “*lil*” ya da “*rır*” heceleri ile yapılabilir. Hem nefes hem de ritim çalışmalarını bir arada daha iyi yapabilmek için örnek parçanın ezgisi “*za*” hecesiyle beden perküsyonu eşliğinde söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırmada konu edilen vokaliz çalışmalarının opera eğitiminde daha etkili ve sonuç odaklı yapılması mümkündür. Opera eğitiminde sesin ya da nefesin ısıtılması kavramlarından nefesi ve vücudu ısıtmanın öncelikli olduğu gene bu çalışmada belirlenmiştir. Bunun için öncelikle vücudu kültür-fizik hareketleriyle ısıtıp nefes çalışmalarıyla diyafram ve karın kaslarını kullanmak ardından sesi maskede hissetmek için yavaş-yavaş küçük aralıklarla 15-20 dk. egzersizler çalışılan örnek parçalar üzerinde yapılabilir. Hatta yapılmalıdır. Çalışılan parçanın hem ritmik yapısına hem melodisine “*zi,ze,za,zo*” heceleri ile aynı zamanda çalışılabilir. Bir nefes çalışması olarak ritmik artikülasyon çalışmaları “L” ve “R” ünsüzlerinin tekrarlanması sonucu ağızdan çıkan “*Lil*” ya da “*Rır*” heceleri ile yapılabilir. Bu hecelerin tercihinde örnek parçada sıkça geçen nota ismi ya da isimleri; sözlerde sıkça geçen hece ya da heceler tercih edilebilir. Bu araştırmaya göre opera (şan) eğitiminde ses türlerini belirlerken özellikle “sesin rengi ve sesin tınısına” önem verilebilmesi “*zi,ze,za,zo*” heceleri gibi örnek hecelerin çalışılması ile mümkündür. Ünlülerin her birindeki ton farkı, ince veya kalın çıkışı, ton karakterleri, ünsüzlerin ünlüler ile olan ilişkisi bu açıdan opera eğitiminin bir parçası olmalı ve bu konuda araştırmalar yapılmalıdır.

Ayrıca K. Aycan (2017a)'de yaptığı çalışmada ses eğitimi dersini interaktif (kuralları ve koşulları katılımcılar ile etkileşimle belirlenen) bir şekilde işlemek gerektiğini; bu sayede daha kalıcı bir öğrenme sağlandığı,

dolayısıyla ses eğitimi çalışmalarına geçilmeden önce birtakım ısınma ve nefes çalışmalarının hareket ederek yapılmasının vücut dilinin anlaşılmasına katkı sağladığını belirtmektedir. Konuşan, ayak adımlarıyla *ritim* tutup dans eden, *beden perküsyonu* ile *ritim duygusu* gelişen bireylerin kelimeleri beden perküsyonu ile kodlayarak daha iyi öğrendikleri görülmüştür. Bu araştırmaya göre opera eğitiminde günlük yapılması gereken egzersizlerin kişiden kişiye değişse de öncelikle vücudun ısıtılarak hafif kültür-fizik hareketleri yapılması ve diyaframı rahatlatmak açısından fayda sağlayacağı görülmüştür. Dolayısıyla ses egzersizleri ve vücut kondisyonu hareketlerinin birlikte yapılması bu sayede mümkün olmaktadır. Opera eğitiminde temel davranışlar kazandırılıp öncelikle doğru duruş ve soluk çalışmalarının üzerinde durulurken hareketsiz kalmak doğru bir tercih değildir. Aksine jest ve mimikler ile seslerin birleştirilmesi gereklidir. Bu sayede diyafram kasının kontrolü zorlaşmak yerine kolaylaşmaktadır. Bu sayede sahne eğitimi de işlevsellik kazanacaktır. Yoksa sahnede yapılan hareketler sese mimiklerle bir duygu katılmadığı için sadece düşmek, kalkmak ve yuvarlanmaktan ibaret kalabilir.

K. Aycan (2017b)'de yaptığı çalışmada doğru ses üretme prensibiyle solfej hecelerini konuşarak doğru tonlamanın ya da tonun sesin şiddet, süre, perdesini etkileyen ünsüz şiddeti ile elde edilebileceği görülmüştür. Bu kapsamda verilecek bir müzik eğitimi programında bireysel ses eğitimi çalışmaları etkin bir rol alabilir. Yoksa kişideki ses güzelliğini ortaya koymanın ötesinde bir fayda sağlayamaz. Elde edilen bulgulara göre çalışmaya katılan öğrenciler genel olarak *bonanın* bir ses eğitimi yöntemi olarak kullanılmasında fayda görmüşlerdir. Öğrenciler nota isimlerini şiddetlerine göre okuyup, bununla ilgili nefes çalışmaları yapmanın ünsüzleri konuşmakta ve tona girmekte fazlasıyla katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca solfeji kolaylaştırmak için kullanılan solmizasyon hecelerinde ünsüzlerin şiddet ve süresine göre vurgulanarak konuşulmasının bireysel ses eğitimi derslerinde faydalarını gördüklerini, solfej dersinde de bu şekilde bir çalışma yaptıklarını belirtmişlerdir. Nota bonası ve nefes çalışmalarının birlikte ele alınması önemlidir, örneğin “Fa” notasını söylerken “f” ünsüzünün vurgulandığı çalışmalar ile parçalarda harfleri yutmadan söylemek mümkün olmaktadır. Bu çalışmada öğrenciler uygulanacak bona ve ses eğitimi çalışmalarının bireyselliğine vurgu yapmaktadırlar. Özellikle solfej dersinde bona çalışmalarına bireysel olarak değinilememesi, bireysel ses eğitimi dersinde ise bu çalışmalara kişisel çözümler getirilmesi öğrenciler üzerinde olumlu etki yaratmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada da özellikle üzerinde durulan nefes çalışmaları ile *ritmik artikülasyon* çalışmaları ya da *bona* çalışmaları arasında bir önemli bir ilişki bulunmaktadır. Ünsüzlerin konuşulması ile nefes egzersizleri arasındaki ilişki incelenir ve opera şarkıcılığı eğitiminde uygulanırsa

diyafram kullanımıyla gelişecek, tını ve nefes egzersizleriyle güçlenecek bir operatik ses gelişebilir. Solfej ve ses eğitimi arasındaki akrabalık ilişkisi gerek ses eğitiminde gerek opera şarkıcılığı eğitiminde önemsenmelidir. Bireysel ses eğitimi dersinin temel hedeflerini Giuseppe Concone kendi ismiyle anılan “Concone” egzersiz kitabında şu şekilde açıklamaktadır: “İlk 25 alıştırma solfej olarak söylenilmesi niyetiyle bestelenmiştir. İtalyanca isimleriyle ilişkilendirilen (do,re,mi,fa,sol,la,si) her bir notanın telaffuz edilmesi, söylenilmesi ve soluk verirken her bir tonun eşit/suresince, temiz/perde değerinde, sesin şiddetiyle ve doğru bir tonlamayla uygulanması gerekmektedir”. Aslında G. Concone solfej çalışmaları ve ses egzersizlerinin ilişkisini nota isimlerinin seslerinin suresi, perdesi, şiddeti ve tonlamasını gözeterek konuşma ve dolayısıyla söyleme gerekliliği ile ortaya koymaktadır. Bu şekilde ele alındığında BSE dersi solfej dersinin en önemli destekçisidir.

Björkner (2008)'in opera şarkıcıları ve müzikal oyuncularını niçin farklı? Subglottal (gırtlak altı) basıncı, ses kaynakları ve ses formantı frekans karakteristiği isimli çalışmasında batı tarzında (Avrupa) söyleyen opera şarkıcıları (Çin operası söyleyiş tarzı kapsam dışında bırakılarak) ve müzikal oyuncularını arasında sesin tınısında oluşan fark araştırılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre opera şarkıcıları ve müzikal oyuncularını arasında Subglottal (gırtlak altı) basıncı, P_{sub} değerinde yaklaşık 2 kat fark, müzikal oyuncularında MFDR (maksimum hava akışında sapma değeri) değerleri (U_{p-t-p} ve Q_{closed} değerleri) yüksek değerlerde, F_3, F_4 ve F_5 formant değerleri müzikal oyuncularında opera şarkıcılarındaki karakteristik değerleri göstermemiştir. Bu çalışmada ise *agilite* ve *messa di voce* ile *mezza voce* egzersizleri, tını ve nefes egzersizleriyle güçlenen operatik sesin farkının ancak bu şekilde ortaya çıktığı düşüncesini desteklemektedir.

Ekici (2016)'de bireysel Ses Eğitimi dersinde ses kusurlarının doğru tanımlanması, nedenlerinin bilinmesi ve bu kusurların düzeltilmesine yönelik çalışmaların yapılması, ses sağlığının korunmasına ve böylece, eğitim sürecinin daha verimli, rahat ve hızlı olmasına katkı sağlayacağı için önemli ve gerekliliğini vurgulamaktadır. Ses eğitiminin temeli olan, doğru ses alışkanlıklarının kurulması amacıyla sınırlı ve rahat bir ses alanında “*postür, solunum, ses üretimi, rezonans, artikülasyon vb.*” teknikler oturtulması, doğru ses kalitesinin oluşturulması ve sonrasında, daha aşağı ve daha yukarı ses alanlarının güvenli bir şekilde uygulanması gerekmektedir (Mckinney, 1982, pp. 107-108). Yapılan bu çalışmada da ortaya konulan *postür, solunum, ses üretimi, rezonans, artikülasyon* kavramlarının opera (şan) ve ses eğitimi alan öğrenciler tarafından öğrenilmesinin gerekli olduğu görülmektedir. Çünkü sanat alanlarında çalışan ya da çalışacak bireylerin kültürel birikimlerinin daha zengin olması, kültürel açıdan kendilerini daha çok geliştirmeleri beklenmektedir (Avcı, 2013).

Şarkı söylerken dil, doğal olarak ağız içinde düz ve sırtı hafifçe kabarık durmaktadır. Bazı kişilerde, dilin ucu yukarı kıvrılır ya da dil sırtı fazla kıvrılarak dil köküne ve gırtlığa basınç yapar. “i ve e” vokalleriyle yapılan çalışmalar sonucu, dilin durumu kendiliğinden düzelir. Diğer vokalleri de “i ve e” pozisyonunda söylemeye çalışmak yararlı olur. Bazen, dil ucunun, alt diş sırasının iç kısmına dokunması gerektiğini hatırlatmak ve dili gevşek duruma getirmek gerekir (Altan, 1965, pp. 45-46). Bu çalışmada da ünlü opera yorumcusu Alfredo Kraus’un “i” ünlüsüyle vokaliz yapılması ile ilgili ortak görüşlerine yer verilmiştir (Aycan, 2005; Tenore, 2003). Manchester (1992)’in A- E- İ” ünlüleri birinden diğerine geçerken rahat bir gırtlakla seslendirilmesi hakkındaki fikirleri de önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Aktüze, İ. (2003). *Ansiklopedik müzik sözlüğü: Müziği anlamak* (Vol. 102): Pan Yayıncılık.
- Altan, S. İ. (1965). *Ses eğitimi ve korunması*.
- Avcı, B. (2013). Eğitim durumlarına göre Ankara’daki kurumsal Türk Sanat müziği korolarında çalışan sanatçıların mesleki ve kültürel açıdan kendilerini geliştirme durumları. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Avcı, B. (2017). Bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin, müzik gruplarındaki konser performanslarına etkisi. *European Journal of Social Sciences Studies*, 2(5).
- Aycan, K. (2005). *Opera Sanatına Yönelik Ses Eğitiminde (Şan) Nefesin, Sesin Oluşumu ve Fiziksel Özelliklerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (159483)
- Aycan, K. (2012). Konuşma ve ses eğitimi arasında konuşmanın ezgisi açısından akrabalık ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 299-306.
- Aycan, K. (2017a). Hareket, konuşma ve şarkı söyleme odaklı elementer ses eğitimi uygulamaları. *Turkish Studies*, 12(14), 1-18. doi:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11661
- Aycan, K. (2017). Kodály metodundan uyarlanan deşifre şarkı söyleme uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1683-1701. doi:10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363960
- Aycan, K. (2017b). Using bona adaptation to improve accent defects as a voice training method. *Eurasian Journal of Educational Research*, 69 113-134. doi:10.14689/ejer.2017.69.7
- Belgin, E. (1996). *Ses Anatomisi, Doktora Programı Ders Notları*.
- Björkner, E. (2008). Musical Theater and Opera Singing—Why So Different?

- A Study of Subglottal Pressure, Voice Source, and Formant Frequency Characteristics. *Journal of Voice*, 22(5).
- Cevanşir, B., & Gürel, G. (1982). *Foniatri (Sesin oluşumu,bozuklukları ve korunmasında temel ilkeler)* İstanbul İstanbul Üniv. Tıp Fakültesi
- Davran, Y. (1997). Şarkı Söyleme Sanatının Öyküsü. In (pp. 154-195). Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Efe, N. (2002). *Ses Telleri, Sesin Oluşumu ve Ses Sağlığı Parametrelerinin Temel Yapılanmalar ve Temel Davranışlar Yoluyla Ses Eğitimi Bakımından İncelenmesi*. (Master), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim bilimleri enstitüsü.
- Ekici, T. (2016). Bireysel ses eğitiminde ses kusurlarının tanımlanması ve düzeltilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26, 327-343.
- Helvacı, A. (1995). *Ses Eğitiminde Nefes ve Atak* (Master), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Manchester, L. A. (1992). Ses Eğitiminin Temelleri Üzerine On iki Ders, Dans, Müzik, Kültür. *Folklorla Doğru Çeviri Araştırma Dergisi*.
- Mckinney, J. C. (1982). *The Diagnosis and Correction of Vocal Faults*. U.S.A.: Genevox Music Group.
- Ömür, M. (2001). *Sesin Peşinde*: Pan yayıncılık.
- Sökmen, R., & Sökmen, M. (1985). *Ses Bilgisi ve Sanatı, Ses Sanatçısının El Kitabı*
- Şimşek, H., & Yıldırım , A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Vol. 6): Seçkin Yayıncılık.
- Tatman, E. N. (2001). *Koro Yöneticilerinde Bulunması Gereken Özellikler ve Türkiye'de Koro Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunu*. (Master), Gazi üniversitesi, Eğitim bilimleri enstitüsü.
- Tenore, V. d. (2003). Masterclass with Alfredo Kraus. Retrieved from <http://jcarreras.homestead.com/rrkrausmasterclass.html>
- Uçan, A. (1996). *İnsan ve Müzik*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Vennard, W. (1967). *Singing the Mechanism and the Technic*. Newyork: Carl Fischer, Inc.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills Sage Publishing.

Extended Abstract

Investigation of Breath and Tone Exercises in Opera Art Oriented Voice Training and Analysis of Its Physical Features

Beginning with the first opera “Orfeo” composed by Jacopo Peri, the singing art has shown a great improvement. However, techniques for singing in opera training have also developed and the steps taken towards the most accurate singing style up to date are perfected with unique singing masters. The famous German composer, philosopher, and poet-writer Richard Wagner said about the opera singing “is a combination of all the arts (painting, music, poetry, dance, sculpture, theater)”. The unique singing masters who have made the day-to-day creation of a perfect synthesis from this composition have developed various techniques in order to sing in a most accurate way. When performing opera art, which we can call art or synthesis art on stage, the performer-actor uses one or all of dance, theater, and singing skills rolls on the floor, he might roll on the floor or might dance while performing. Here, while doing all this, the main goal is to perform at the highest level the ability of singing. These efforts are made by taking advantage of the technical know-how in the art of the past day-to-day opera singing. These accumulations tell us how to stop right on the stage and how to focus; how it can be said with a correct breathing technique; the right register, the correct attacks and the correct formant, etc., with the ability to use the voice unencrypted in the way that the audiences of the performer-actor can hear the audiences behind the auditorium while performing opera art provided by.

Opera singing education needs to make correct articulation movements to control all of the muscles in our body and to use these muscles in the best way and to make the correct pronunciation of the words of the song. As a result of the long studies carried out during the opera training, the vocals and the consonants are worked respectively to reach the appropriate tone of the throat. The art of opera considered the pinnacle of singing art, can be said to be “to learn the technique of being able to sing for a long time without being forced, tired.”

Voice training introduces the possibilities of the physical features of the voice and breath and allows to control the muscles associated with singing in our bodies. The process of converting these physical possibilities into an impressive singing behavior by combining these physical possibilities with the right technique and musicality is called voice training. Voice training introduces how a posture to bring the physical possibilities of the voice and

breath control, and to discover how the muscles involved in singing in the body are to be controlled, then combine these physical possibilities with the right technique and musicality to turn them into impressive singing habits. A variety of vocalizations are needed to be exercised with the muscles of the diaphragm's muscles, which can be exploited by the human voice to be reinforced with proper posture and breathing and habits.

No stage of singing has attracted the interest of the theorists as much as the subject of breathing. There are three groups of thinking about this situation. Those who believe that breathing is the most important element in singing; those who believe that breathing is useless in singing; those who believe that breathing is neither important nor useful to singing. Despite all these considerations, comfort in singing depends on breathing correctly. An ancient Italian word on this subject is "Chi sa respirare sa cantare", that is, "who knows how to breathe, knows how to sing". This saying is thought to have been spoken by the famous emasculated tenor Pachiarotti (Sökmen & Sökmen, 1985). "Bel canto" (a song art based on the Italian opera tradition, in which the locals used this phrase to sing beautifully, which means Italian is already a beautiful song), while a long, fancy and consecutive cadence words require a great mastery of breath, it is reported among themselves that they are competing "to say the longest sentence with a single breath".

The aim is to make a way to change the volume without changing the timbre of the singing, changing the timbre without changing the volume, namely "Messa di voce". With this method, the experienced-actor is able to achieve a high volume from the low volume or vice versa without changing the timbre of the voice. It is learned that the subglottal pressure under the voice and the use of the muscles of the larynx lines together. Experienced actors can produce more violent sound with less pressure. What it really provides is; the resonance adaptation of the air is enhanced by the applied techniques (Ömür, 2001, p. 42)

Vocalizations are functioning in passing from "Messa di voce" exercises to "verbal song" singing exercises for opera singers. Singing exercises made without saying the name of the musical notes on a vocal or syllable are called vocalize (Aktüze, 2003). What is really done here is to say a melody or a song of music using vocals instead of notes and words. Vocalization is done to increase the width and the vigor of the voice. Vocalization is done by starting from the middle region to 2/2.5 octaves extending to the high and low registers, from the lowest to the highest register (pianissimo to fortissimo) for every individual singer in every frequency. For example, "A-E-I" is played with a comfortable throat as the vocals cross from one to the other (Manchester, 1992).

In this research, it is aimed to introduce the possibilities of the physical structures of the voice and the breath in the individual voice training given to perform opera art and to control the muscles related to singing in our body. Correct standing position or posture, proper breathing and using habits, a correct register, and a voice, in order to use these possibilities in an impressive way with a correct technique and musicality. What is the problem of working? The individual voice education of the opera art is the breath, the investigation of the voice and the physical characteristics. In the context of this problem, the answers to the following questions were sought: How should the physical characteristics of respiration and voice in opera education be? Why is “Respiration” in singing education and why is it important?; How does respiration in singing education affect different educational schools, basic philosophies, and rules? How important is “Posture” (correct posture) in voice training (singing) for opera art? Which types of respiration provide the most effective use of the breathing mechanism in the voice training (opera) for opera art?; What are the factors that determine the character and quality of opera voices?

A semi-structured interview form was applied to the collection of study data. The interview form was implemented with 12 lecturers from Hacettepe, Ankara, Bilkent, Başkent, Anadolu Universities state conservatories and Ankara, state opera and ballet soloist and chorist artists. The obtained data are converted into frequency values by coding. This research is a case study in which the physical characteristics of breathing and voice exercises in voice training (singing) for opera art are examined. This situation is limited to visual and written resources that can be reached to identify and describe. The study is a case study (case study) in which a current phenomenon is handled within its own framework of life, where the boundaries are not clear, the facts and the content they contain are multiple sources of evidence and data (Simsek & Yıldırım 2013; Yin, 1984).

According to the results, it is seen that theatre education in the opera singing education has made a positive contribution to the main aim (to reach the opera singing skill with a technique of producing a correct and comfortable sound). A proper singing education is to make the musical skill in the student more comfortable with an opera singer voice developed by the use of the diaphragm muscles and strengthened by the tone and breathing exercises. Musical expression power, sound timbre, sound amplitude, vocalization, speaking culture and correct posture were found to be the most important characteristics of an opera student. It has been determined that breathing and body warming are priorities in Opera training. For this, first of all, by heating the body with the culture-physics movements, using the diaphragm and abdominal muscles with breathing

exercises, 15-20 min. it was determined that exercises of agility, *Messa di voce*, and *mezza voce* should be performed especially after the timed exercises. The voice color is the priority when determining the types of sound according to the experts of audio training in opera singing. Even if the voice has its width and width, it will lose its ability to express sound if it does not have a color and tone.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK BEĞENİLERİ VE MÜZİK DERSİNDEN BEKLENTİLERİ (Erzurum İli Örneği)

MUSICAL PREFERENCES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS AND THEIR EXPECTATIONS IN MUSIC LESSONS (Example of Erzurum Province)

Gökalp PARASIZ¹

ÖZET

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin müzik beğenileri ve müzik dersinden beklentileri ele alınmıştır. Bu çalışmanın amacı; Ortaokul öğrencilerinin müzik beğenileri ve müzik dersinden beklentilerini tespit etmek, müzik derslerindeki eksiklikleri belirlemek ve müzik öğretmenlerine dersin işlenişine yönelik farklı bakış açıları kazandırmayı sağlamaktır.

Ortaokul öğrencilerinin müzik beğenileri ve müzik dersinden beklentileri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma betimsel bir çalışma olup, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili merkezinde bulunan dokuz ortaokulda öğrenim gören 829 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Anket formu kullanılmıştır. Her bir öğrenci formu yazılı olarak bir ders saati süresi içerisinde cevaplamıştır. Anket formu 21 maddeden oluşmakta ve sorular; öğrencilerin müzik beğenilerini ve müzik dersinden beklentilerini kapsamaktadır. Araştırmanın sonucunda; derslerde öğretilen enstrümanların çeşitliliğinin ve ders saatlerinin artırılması, müzik dersliği ve müzik kitaplığının oluşturulması, çalgı eğitimine ağırlık verilmesi, derslerin daha eğlenceli hale getirilmesi, daha çok şarkı söylenmesi, derslerin boş geçmemesi, gibi beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Müzik Beğenileri, Müzik dersinden beklenti, Müzik Tercihleri

ABSTRACT

In the study, the musical preferences of secondary school students and their expectations from the music lessons were discussed. The purposes of this study are to determine the musical preferences and the expectations of music lessons of secondary school students, to determine the deficiencies in the music lessons and to give different perspectives to the music teachers in the lessons.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. gokalp.parasiz@balikesir.edu.tr

This study was designed to determine the opinions on the musical preferences and expectations from music lessons of secondary school students. This study is a descriptive study and screening model is used for it. The study group consists of 829 students in nine secondary schools in Erzurum province in the academic year of 2016-2017. The research is a descriptive study appropriate to the general screening model. As a result of the research; it has been determined that they have expectation of increasing the diversity of the instruments taught in music lessons and the number of lessons, forming music class and music library, emphasizing instrumental education, making the courses more fun, singing more and full lessons.

Keywords: Music Education, Music Likes, Expectations from Music Lessons, Music Preferences.

GİRİŞ

Sanat, toplumların sosyal/kültürel değerlerinden ve etkileşimlerinden doğan, gelişen ve değerlerini estetik yapılar içerisinde yansıtan bir olgudur. Müzik ise, bu estetik zincir içerisinde, toplumlara ait değerleri ve duyguları zengin ses ve ritim yapılarıyla bir arada anlatan, aktaran aynı zamanda toplumu etkileyip yönlendiren en önemli sanatsal unsurlardan birisidir.

Duygu ve düşüncelerimizin en kolay ve etkileyici ifade biçimlerinden biri olan müzik, aynı zamanda kültürel değerlerimizin de bir yansıması olarak kabul edilebilir. (İmİK, 2012: 47). Duygu, insan yaşamının merkezinde olup insanlar arasındaki iletişime sözcüklerin ötesinde bir anlam katar. Şarkılarda duygunun gücü sözcüklerin çok daha üstündedir (Sylwester, 1995; 109-110). İnsanın içinde yaşadığı çevrede kaynağı, türü, işlevleri değişik çeşitli müzikler vardır. Çeşitli öğelerden oluşan müziksel çevre, içinde yaşayan insanla birlikte sürekli bir oluşum, değişim ve gelişim hâlinindedir (Munch, 1990). Yaşanılan çevrede meydana gelen gelişim ve değişimler, çağın iletişim ve teknoloji imkânlarıyla beraber, zaman içerisinde kültürler arası farklılıkları en aza indirmiş, popüler kültürün ve buna bağlı olarak popüler müziğin oluşumuna zemin hazırlamıştır. Popüler kültür (Özden & Barışeri, 2010), çağımızın en geniş kapsamlı ve üzerinde en çok konuşulan alanlarından biridir. Her coğrafi bölgenin ve toplumun kendine özgü bir kültürü vardır. Daha çok kent yaşamına, endüstri toplumlarına özgü olan popüler kültür, kentte birbirinden bağımsız yaşayan farklı kültürler arasındaki sınırların silikleşmesiyle ortaya çıkar ve yayılır (s. 277). Popüler kültürün bir fenomeni olarak popüler müziğin endüstrileşmiş toplumlarda sanat ve halk kategorilerinin yanında üçüncü bir tür olduğu gerçeği tartışmasız bir ön kabulü gerektirir (Sakar, 2009). Popüler müzik, biçimsel olarak sektörel işleyişe göre belirlenmiş, kitlesel beğeniye göre şekillenen ve tüketilmek üzere kar amacıyla yapılmış müzik

türü olarak ifade edilebilir. Yeryüzünde popüler müzik olarak kategorize edilebilecek hemen tüm müzikler, insanların müzik dinleme alışkanlıklarını daha çok kaydedilmiş ürünlere kaydırıldığından ve buna olan bağımlılığını artırdığından bu yana, popüler müzik elbette ki müzik endüstrisi ve kitle medyası ile ‘ilişkili’ bir kavramdır (Erol, 2012: 88).

Tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş sürecinde meydana gelen gelişmeler, ulaşım imkânlarının çoğalması, yazılı ve görsel medyanın geniş kitlelere ulaşabilme imkânı elde etmesi, ekonomide meydana gelen gelişmeler, eğitim-öğretim imkânlarının artması geleneksel müziklerimizde de bir takım gelişmelere yol açmıştır. Özellikle önce Radyo, sonrasında ise televizyon yayınlarının yaygınlaşması, sonrasında ise internet adı verilen bilgi dolaşım ağının gelişmesi son 50 yıl içerisinde meydana gelen değişimleri hızlandırmıştır (Türkmen, 2010).

Cumhuriyet sonrası ülkemizdeki müziksel etkileşimleri ve değişimleri ele alacak olursak; “Başlangıçta “tango” popüler müzik kategorisinde yaygınlaşmaya başlamış, kısa bir süre sonra ise Swing, Latin ve Jazz müziğinin çeşitleri popüler müzik sınıfına girmişti. 1950’li yıllarda tüm dünyada yaşanmaya başlanan Rock’n Roll etkisi ülkemizde de özellikle gençler arasında ilgi görmüştür. 1960’lı yıllarda Amerikan popunun serpintileri Türkiye’ye de gelmiş, ancak bu stil pek benimsenmediği için Türkçe sözlü şarkılar öne geçmiştir. Bu dönem popüler müzikte yapılan çalışmalar geleneksel müziklerimiz ile çoksesli müzikler arasında köprü kurarak yeni bir beğeni oluşturma çabaları olarak özetlenebilir” (Çiftçi, 2010: 150). Türkiye’de önemli müzik akımlarından birisini de 60’lı yılların sonlarına doğru arabesk müzik oluşturmuş ve büyük dinleyici kitlelerine ulaşarak oldukça fazla beğeni kazanmıştır. “Arabesk çok kültürlü etkileri ve bireylerin yaratıcılığını ve toplumsal hareketleri yansıtan modernleşmenin önemli bir simgesi olarak kendi gelenekleri içinde gelişmiştir” (Erol, 2012: 48).

80’li yıllara kadar topluma ucuz eğlence sunan gazinoların bu işlevini 80’lerden sonra televizyon devralır. 1989’da Türkiye’nin ilk özel televizyon kanalı olan Magic Box/Star 1 yayına başlar, 90’lı yıllarda aralarında Number One TV, Kral TV gibi yalnızca müzik yayını yapan kanalların da bulunduğu birçok özel kanal daha yayın hayatına girer. Bu dönemde müzik sektörü birçok yerli firmanın faaliyet gösterdiği, Long Play (LP) formatının ve yeniden kaydedilebilir kaset üretiminin yaygınlaştığı, Compact Disc’in (CD) piyasaya girdiği kendi müziğini üretebilen bir yapı kazanır. Böylece, 90’lı yıllar popüler müzikte çeşitlenmenin ve üretim patlamasının yaşandığı dönem olur (Kozanoğlu 1995: 144). 2000’li yıllarda rock müziğin popülerleşmesiyle beraber müzik piyasasında ana hatlarını pop müzik, rock müzik ve arabesk müzik elemanlarının oluşturduğu sentez çalışmalar, artık her üründe kullanılan standart bir yapı haline gelir. Ürünlerin arasındaki fark ise bu yapının pazarlanacağı hedef kitleye göre nasıl giydirildiği olur. (Dürük, 2011: 41).

Türkiye’de, geçmişten günümüze süregelen müziksel gelişimler ve değişimler incelendiğinde; sosyokültürel olgular ve küreselleşme, geleneksel müzik kültürümüze ait değerleri, farklı müzik kültürleriyle bir araya getirmiş ve birbirleriyle iletişim ve etkileşimleri sonucunda, sentez ve özgün müzik türlerinin oluşmasına olanak sağlamıştır.

“Asırlar boyu sürüp giden müzik düşüncesinin tümü kaçınılmaz olarak bir taraftan geniş anlamıyla müzik tarihinin kendisiyle, diğer taraftan kimi biçimlerde müziği ilgi nesnesi hâline getirmiş olan diğer disiplinlerle iç içe geçmiştir: matematik, psikoloji, akustik fizik, felsefi ve estetik spekülasyon, müzik sosyolojisi, dilbilim, vb.” (Fubini, 2006; 20). Antik Çağ’dan bu yana düşünürler, doktorlar, psikiyatrlar, psikologlar ve eğitimciler bireyin, zihinsel ve fiziksel gelişiminde müziğin önemli bir yeri olduğunu, eğitim ve tedavi açısından da büyük bir değer taşıdığını savunmuşlardır (Öztürk, 2003: 16). Çocuğun doğduğu andan itibaren, hatta son yapılan araştırmalarla anne karnındayken bile dışarıdan gelen seslere tepki gösterdiği ortaya koyulmuştur. Çocuklar, büyüme sürecinde duyu organlarının geliştiği süre boyunca dışarıdan gelen seslere ve eylemlere tepkisini belli etmekte, dünyaya geldikten sonra öncelikle yakınındaki sesleri tanımaya başlamaktadırlar. Her çocuk müziğe aynı ölçüde yetenekli olmayabilir. Fakat bütün çocuklar müziği sevmektedirler ve her yaşta müziğe duyarlıdırlar. Bu duyarlılığın işlenmesi anne-baba ve eğitimcilerin görevidir (Okumuş, 2014:290).

Yaşamın bir parçası olan müziğin bireyler üzerindeki etkisi sadece bireylerin müziksel gelişimleri ile sınırlı değildir. Bunun yanı sıra müziğin genel akademik gelişim, fiziksel gelişim, sosyal gelişim ve kültürel gelişim gibi birçok farklı gelişim alanlarına etki sağlayıcı bir yönü de vardır. Müzikle birlikte bir yandan müzikal duyarlılık gelişirken, diğer yandan müzik yoluyla bireyin kendini ifade etmesinin kolaylaşması da söz konusudur (Kılıç, 2016: 360).

Müzik eğitimi sayesinde; çocukların kendilerini ifade etme ve yaratıcılıkları, hareket ve ritmik yetenekleri, estetik duyguları, kültürel birikimleri, dil becerileri, bilişsel ve analitik düşünme becerileri ve sosyal becerileri gelişir (Scott-Kassner, 1999). Okullarda müzik öğretim ve eğitiminin bir amacı da, öğrencilerde müzik beğenisini geliştirmek, müzik sanatını tanıtmak, seçkin müzik yapıtlarını dinletmek ve sevdirmek olmalıdır. Bu da müziği dinlerken niçin, neyi dinlediğini bilen ilgili ve meraklı dinleyicilerle olabilir (Kalender, 2001: 156).

Müzik öğretiminin amacı, sanatın uygulaması ile uğraşp sanatçı yetiştirmek değil, sanat ürünlerini çeşitli araçlarla eğitime aktararak, gençleri bu yolla iyi ve güzele yönlendirmek olmalıdır. Bunun yanı sıra ilgili sanat dalının temel kavramlarından, dayandığı kurallardan, belli başlı

ölçütlerden ve taşıdığı estetiksel değerlerden söz edilebilir. Müzik sanatının geçirdiği evreler seçkin örnekleri ile tanıtılmalıdır (Gedikli, 1999: 97).

Çocuğa şarkı öğretmek, ona kendine güven, yaratıcılık meziyetlerini kazandırmak için güzel bir yoldur (Byrum, 1993: 3). Çocuk şarkıları, genel müzik eğitiminin vazgeçilmez bir unsurudur. Çünkü örgün genel müzik eğitiminde şarkı, en ortak, en kapsamlı, en etkili müziksel iletişim aracıdır (Uçan, 2003: 7). Çocuk şarkıları, müzik sevgisini aşıl原因 ve müzik becerisini geliştiren, aynı zamanda toplumsal kuralları, milli değerleri öğreten, kişisel gelişime katkıda bulunan, oyunlara eşlik eden, çocuklara mutluluk veren, bireyler arası iletişimi sağlayan, özellikle ilk çocukluk yıllarında bilişsel gelişime, dil gelişimine katkıda bulunan bir unsurdur (Göher, 2007: 316).

Teknoloji her geçen gün hayatımıza biraz daha fazla yerleşmekte ve birçok açıdan insanlığın işini kolaylaştırmaktadır. Teknolojinin kullanımı tüm alanlarda olduğu gibi müzik eğitimi alanında da hızla yaygınlaşmakta, geleneksel eğitim şekli yer yer şekil değişmekte, yer yer terk edilmektedir. Bilgisayar, projektör, video, dvd-cd-kaset oynatıcılar ve kaydediciler, elektrikli piyano, synthesizer, online sistemlerin müzik eğitiminde kullanılması, müzik öğretmenine üstünlük sağlamaktadır” (Bolat,2007:142). Müzik öğretmenlerinin, dersi zevkli bir hale dönüştürmek amacı ile öğretim teknolojilerini ve derse yönelik tasarlanmış farklı materyalleri kullanmaları, öğrencilerin ilgisini çekerek hem dersin anlaşılabilirliğini kolaylaştıracak hem de öğrencilerin derse katılım oranını arttıracaktır.

Müzik eğitiminde, teknoloji uygulamaları sayesinde, müzik dersinin öğrenciler üzerinde daha ilgi çekici bir hâle geldiği fark edilmiştir. Ayrıca, kendi öz güvenlerini kazanmaya yardımcı olduğu, daha verimli ve etkili bir öğrenmenin sağlandığı, grup çalışmalarını güçlendirdiği, eleştirici düşünce ve problem çözümünü olumlu yönde etkilediği, müziğin bilim ve sanat boyutuyla kavranabildiği, aktif katılımı müzik dersinden daha fazla keyif alındığı yapılan araştırmalarda gözlemlenmiştir. (Arapgırlıoğlu, 2003; 160- 164).

Yeni kuşakların kendine ait müzik kültürünü tanıması ve hızla değişen dünyanın müzik kültürlerini algılayarak nitelikli bir müzik beğenisi geliştirebilmesi iyi planlanmış bir müzik eğitimi ile sağlanabilir. Günümüzde tüm eğitim kademelerinde öğrenim hayatına devam etmekte olan öğrenciler, gelecek kaygısıyla çok çetin bir yarış içindedirler. Sanat ve spor alanlarındaki derslerle öğrencilerin streslerini azaltmak ayrıca ilgisi ve yeteneği olanları bu alanlara yönlendirerek meslek sahibi yapmak, öğretmenlerin gösterecekleri hassasiyet ve özveri ile gerçekleşebilecektir.

YÖNTEM

Araştırma Genel Tarama Modeline uygun Betimsel bir çalışmadır. “Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Bu tür bir yaklaşımda, ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu v.b. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye (tanıtılmaya) çalışılır. Bu betimleme, geçmiş ya da şimdiki zamanla sınırlı olabileceği gibi, zamanın bir fonksiyonu olarak gelişimsel de olabilir” (Karasar, 2007: 79).

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki ortaokul seviyesi öğrenciler, örneklemini ise; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Erzurum ilinden random (rastgele) yöntem ile seçilmiş 9 ortaokul ve 39 sınıf/şubeden toplam 829 öğrenci oluşturmaktadır. Bu okullar; Kayak Yolu Çimento Müstahsilleri İşveren Sendikası Ortaokulu, Atatürk Ortaokulu, 1071 Malazgirt Ortaokulu, Osman Gazi Ortaokulu, Sabahattin Solakoğlu Ortaokulu, 19 Mayıs Ortaokulu, Ahmet Yesevi Ortaokulu, Mehmetçik Ortaokulu, Aşık Yaşar Reyhani Ortaokulu’dur.

Betimsel araştırmalar aynı zamanda survey araştırmalar olarak da bilinmektedir. Survey araştırmalarda genellikle anket ve mülakat tekniklerinin büyük bir yeri vardır. Bu noktadan hareketle, araştırmada veri toplama aracı olarak ortaokul öğrencilerinin müzik beğenilerini ve müzik dersinden beklentilerini tespit temek amacı ile uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Uzman görüşleri alınarak anketin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Geliştirilen bu anket hem 5’li Likert tipi, hem çoklu cevap ve hem de açık uçlu ölçek tiplerine uygun 21 sorudan oluşmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin müzik beğenilerine ve müzik dersinden beklentilerine yönelik olarak 829 öğrenciden elde edilen veriler SPSS 17.0 yazılımına aktarılarak öncelikle güvenilirlik için Cronbach’s Alpha test istatistiği uygulanmıştır. Cronbach’s Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme ölçütü şu şekildedir;

$0.00 \leq \text{Cronbach's Alpha } (\alpha) < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \text{Cronbach's Alpha } (\alpha) < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \text{Cronbach's Alpha } (\alpha) < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \text{Cronbach's Alpha } (\alpha) < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Özdamar, 2002 : 673).

Cronbach's Alpha test sonucu tabloda görülmektedir.

Tablo 1. Güvenirlik Testi Tablosu

Cronbach's Alpha	N
0,617	21

Tabloda, anketin güvenilirliği sağladığı (Cronbach's Alpha (α) = 0,617 > 0,60) yapılan istatistiksel analiz sonucunda belirlenmiştir.

Araştırmada daha sonra 5' li Likert tipi, çoklu cevap ve açık uçlu ölçek tipi sorulardan toplanan verilere ait frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları belirlenerek öğrencilerin müzik beğenileri ve müzik dersinden beklentileri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Ortaokullar

Okullar	f	%
Kayakyolu ÇMİS Ortaokulu	111	13,4
Atatürk Ortaokulu	83	10
1071 Malazgirt Ortaokulu	80	9,7
Osman Gazi Ortaokulu	177	21,4
Sabahattin Solakoğlu Ortaokulu	71	8,6
19 Mayıs Ortaokulu	83	10
Ahmet Yesevi Ortaokulu	83	10
Mehmetçik Ortaokulu	80	9,7
Aşık Yaşar Reyhani Ortaokulu	61	7,4
Toplam	829	100

Tablo 3.1'de, araştırmaya dahil olan Erzurum İli merkezine bağlı 9 ortaokul yer almaktadır. Bu okullar; Kayak Yolu Çimento Müstahsilleri İşveren Sendikası Ortaokulu, Atatürk Ortaokulu, 1071 Malazgirt Ortaokulu, Osman Gazi Ortaokulu, Sabahattin Solakoğlu Ortaokulu, 19 Mayıs Ortaokulu, Ahmet Yesevi Ortaokulu, Mehmetçik Ortaokulu, Aşık Yaşar Reyhani Ortaokulu'dur.

Tablo 3.2. Okullara Göre Sınıf ve Şube Katılımları

Sınıflar	f	%	Sınıflar	f	%		
Ç.M.İ.S.	5D	34	4,1	Sabahattin Solakoğlu	5C	14	1,7
	6B	26	3,1		6D	20	2,4
	7G	29	3,5		7B	19	2,3
	8G	22	2,7		8B	18	2,2
Atatürk	5A	19	2,3	Ahmet Yesevi	5B	41	4,9
	6A	14	1,7		6D	12	1,4
	6B	17	2,1		7D	12	1,4
	7A	20	2,4		8B	11	1,3
1071 Malazgirt	8A	13	1,6	Mehmetçik	8F	7	0,8
	5	20	2,4		5B	20	2,4
	6	20	2,4		6E	19	2,3
	7	20	2,4		7A	21	2,5
19 Mayıs	8	20	2,4	Osmangazi	8A	20	2,4
	6D	44	5,3		5D	23	2,8
	6İ	39	4,7		5G	19	2,3
Aşık Yaşar Reyhani	7A	20	2,4	Osmangazi	5K	29	3,5
	7B	21	2,5		6A	20	2,4
	8A	20	2,4		6F	18	2,2
Toplam	418	50,5	Toplam	6G	23	2,8	
				7E	22	2,7	
				8C	23	2,8	
				411	49,5		
Genel Toplam (f=829, %=100)							

Tablo 3.2’de, okulların sınıf ve şube katılımları verilmiştir. En az katılım 19 Mayıs Orta Okulu’nda 6. sınıflara ait “D ve I” şubelerinden, en çok katılım ise; Osman Gazi Ortaokulu’nda 5. sınıflara ait (D,G), 6. sınıflara ait (A,F,G), 7. sınıflara ait (E) ve 8. sınıflara ait (C) şubelerinden yapıldığı görülmektedir.

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Oranları

Cinsiyet	f	%
Kız	409	49,3
Erkek	420	50,7
Toplam	829	100

Tablo 3.3’de, araştırmaya katılan toplam 829 öğrenciden 409 öğrencinin %49.3 oranında Kız, 420 öğrencinin %50.7 oranında erkek olduğu belirlenmiştir. Kız ve erkek öğrenci sayılarının ve yüzdeler oranlarının birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 3.4. Müzik Dinlemeyi Ne Ölçüde Sevdiklerine Yönelik Bulgular

Seçenekler	f	%
Hiç sevmiyorum	11	1,3
Çok az seviyorum	35	4,2
Kısmen seviyorum	122	14,7
Büyük ölçüde seviyorum	206	24,8
Çok seviyorum	455	54,9
Toplam	829	100

Tablo 3.4’de, araştırmaya katılan 829 öğrencinin “müzik dinlemeyi ne ölçüde seversiniz” sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında; 455’i %54.9 oranında “çok sevdiğini”, 206 öğrenci %24.8 oranında “büyük ölçüde sevdiğini”, 122 öğrenci %14.7 oranında “kısmen sevdiğini”, 35 öğrenci %4.2 oranında “çok az sevdiğini” ve 11 öğrenci %1.3 oranında hiç sevmediğini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün müziği sevdiği görülmektedir.

Tablo 3.5. Hangi Müzik Türünü Dinlediklerine Yönelik Bulgular

Dinlenen Müzik Türü	Cevaplar	
	f	%
Türk Halk Müziği	274	15
Türk Sanat Müziği	134	7,3
Klasik Batı Müziği	95	5,2
Pop Müzik (Yerli,yabancı)	609	33,3
Rock müzik (Yerli,yabancı)	146	8
Caz müzik (Yerli,yabancı)	55	3
Rap müzik (Yerli,yabancı)	302	16,5
Arabesk müzik	195	10,7
Hepsi	3	0,2
Hip Hop	6	0,3
Etnik müzik	2	0,1
Tasavvuf Müziği	5	0,3
Dinlemem	1	0,1
Toplam	1827	100

Tablo 3.5'de, öğrencilerin yoğun olarak 609 öğrencinin %33.3 oranla yerli ve yabancı pop müzik dinledikleri ve bunu sırasıyla, 302 öğrencinin %16.5 oranında yerli ve yabancı Rap Müzik, 274 öğrencinin %15 oranında Türk Halk Müziği, 195 öğrencinin %10.7 oranında Arabesk, 146 öğrencinin %8 oranında yerli ve yabancı Rock ve 95 öğrencinin %5.2 oranında Klasik Batı Müziği dinlediği belirlenmiştir.

Tablo 3.6 Albüm ve Müzik CD'si Satın Alma Durumlarına Yönelik Bulgular

Seçenekler	f	%
Evet	211	25,5
Hayır	618	74,5
Toplam	829	100

Tablo 3.6'da, çalışmaya katılan 829 öğrenciden 211'i %25.5 oranında müzik albümü ve müzik cd'si aldığını, 618 öğrencinin %74.5'inin ise almadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.7 Sevdikleri Şarkı Ve Türküleri Nereden Takip Ettiklerine Yönelik Bulgular

Sevilen Müziklerin Takip Edildiği Yer	Cevaplar	
	f	%
İnternet	699	44,4
Müzik Albümü	132	8,4
Televizyon	423	26,9
Radyo	139	8,8
Müzik Dersleri	181	11,5
Takip etmem	1	0,1
Toplam	1575	100

Tablo 3,7'de, sevdikleri şarkı ve türküleri; 699 öğrencinin %44,4 oranında internet üzerinden, 423 öğrencinin %26,9 oranında televizyon kanallarından, 181 öğrencinin %11,5 oranında müzik derslerinden, 139 öğrencinin %8,8 oranında radyodan ve 132 öğrencinin %8,4 oranında müzik albümlerinden takip ettiği belirlenmiştir.

Tablo 3.8 Dinledikleri Müziklerde Ağırlıklı Olarak Tercihlerine Yönelik Bulgular

Dinlenen Müzik Tercihi	Cevaplar	
	f	%
Solo Albümler	259	22,3
Müzik Grupları	464	40
Enstrümantal	180	15,5
Yöresel Müzikler	257	22,2
Toplam	1160	100

Tablo 3.8'de, 464 öğrencinin %40 oranında solo albümleri, 259 öğrencinin %22.3 oranında solo albümler, 257 öğrencinin %22.2 oranında yöresel müzikler ve 180 öğrencinin %15.5 oranında enstürumantal müzikleri tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 3.9 Müzik Dersini Ne Kadar Sevdiklerine Yönelik Bulgular

Seçenekler	f	%
Hiç sevmiyorum	45	5,4
Çok az seviyorum	55	6,6
Kısmen seviyorum	148	17,9
Büyük ölçüde seviyorum	166	20,0
Çok seviyorum	415	50,1
Toplam	829	100

Tablo 3.9'da, müzik derslerini; 415 öğrenci %50.1 oranında, 166 öğrenci %20 oranında büyük ölçüde, 148 öğrenci %17.9 oranında kısmen sevdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin büyük bir kısmının müzik dersini sevdiği görülmektedir.

Tablo 3.10 Müzik Ders Saatini Yeterli Bulma Durumlarına Yönelik Bulgular

Seçenekler	f	%
Hiç yeterli bulmuyorum	225	27,1
Çok az yeterli buluyorum	99	11,9
Kısmen yeterli buluyorum	139	16,8
Büyük ölçüde yeterli buluyorum	72	8,7
Tamamen yeterli buluyorum	294	35,5
Toplam	829	100

Tablo 3.10'da, müzik ders saatlerini yeterli bulma durumuna; 294 öğrenci %27.1 oranında tamamen 72 öğrenci %8.7 oranında büyük ölçüde, 139 öğrenci %16.8 oranında kısmen, 139 öğrenci %16.8 oranında çok az yeterli ve 225 öğrenci %27.1 oranında hiç şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir bölümünün ders saatini yeterli bulmadığı söylenebilir.

Tablo 3.11 Müzik Derslerinde Öğrendikleri Şarkılar ve Türkülerin Öğrencilerin Duygularını Ne Ölçüde İfade Ettiğine Yönelik Bulgular

Seçenekler	f	%
Hiç ifade etmiyor	103	12,4
Çok az ifade ediyor	89	10,7
Kısmen ifade ediyor	241	29,1
Büyük ölçüde ifade ediyor	139	16,8
Tamamen ifade ediyor	256	30,9
Cevaplanmayan	1	0,1
Toplam	829	100

Tablo 3.11'de, 256 öğrenci %30.9 oranında tamamen, 139 öğrenci %16.8 oranında büyük ölçüde, 241 öğrenci %29.1 oranında kısmen, 89 öğrenci %10.7 oranında çok az, 103 öğrenci %12.4 oranında hiç ve 1 öğrenci %0.1 oranında cevapsız olarak müzik dersinde öğrendikleri şarkıların ve türkülerin duygularını ne ölçüde ifade ettiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir kısmı, derslerde öğrendikleri şarkıların ve türkülerin duygularını yeterince ifade ettiğini belirtmişlerdir.

Tablo 3. 12 Müzik Derslerinde Enstrüman Çalma Durumlarına Yönelik Bulgular

Seçenekler	f	%
Evet	563	67,9
Hayır	265	32,0
Cevaplanmayan	1	0,1
Toplam	829	100

Tablo 3.12'de, 265 öğrenci %32 oranında hayır, 563 öğrenci %67.9 oranında evet olarak görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun derslerde enstrüman çaldığı görülmektedir.

Tablo 3.13 Müzik Dersinde Ne Ölçüde Enstrüman Çaldıklarına Yönelik Bulgular

Seçenekler	f	%
Hiç enstrüman çalmıyorum	121	14,6
Çok az enstrüman çalıyorum	199	24,0
Kısmen enstrüman çalıyorum	270	32,6
Büyük ölçüde enstrüman çalıyorum	106	12,8
Tamamen enstrüman çalıyorum	132	15,9
Cevaplanmayan	1	0,1
Toplam	829	100

Tablo 3.13'de, 132 öğrenci %15.9 oranında tamamen, 106 öğrenci %12.8 oranında büyük ölçüde, 270 öğrenci %32.6 oranında kısmen, 199 öğrenci %24 oranında çok az ve 121 öğrenci %14.6 oranında hiç olarak görüş belirtmişlerdir.

Tablo 3.14 Müzik Derslerinde Çalınan Enstrümanlara Yönelik Bulgular

Müzik Derslerinde Çalınan Farklı Enstrümanlar	Cevaplar	
	f	%
Melodika	501	46,2
Blok Flüt	367	33,8
Mandolin	9	0,8
Org	28	2,6
Hiç	140	12,9
Darbuka	4	0,4
Bateri	1	0,2
Kanun	1	0,1
Ud	1	0,1
Piyano	2	0,2
Gitar	18	1,7
Bağlama	5	0,5
Flüt	5	0,5
Zil	1	0,1
Çelik üçgen	1	0,1
Toplam	1085	100

Tablo 3.14'de, 501 öğrenci %46.2 oranında melodika, 367 öğrenci %33.8 oranında blok flüt, 9 öğrenci %0.8 oranında mandolin, 28 öğrenci %2.6 oranında org, 18 öğrenci %1.7 oranında gitar, 5 öğrenci %0.5 oranında bağlama, 5 öğrenci %0.5 oranında flüt, 4 öğrenci %0.4 oranında darbuka, 1 öğrenci %0.1 oranında bateri, 1 öğrenci %0.1 oranında kanun, 1 öğrenci %0.1 oranında ud, 1 öğrenci %0.1 oranında zil, 1 öğrenci %0.1 oranında çelik üçgen, 2 öğrenci %0.2 oranında piyano ve 140 öğrenci %12.9 oranında hiç enstrüman çalmadığını belirtmiştir. Müzik derslerinde öğrenciler tarafından çoğunlukla melodika ve blokflüt enstrümanlarının kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 3.15 Öğrendikleri Eserleri Çalgılarında Çalabilme Durumlarına Yönelik Bulgular

Seçenekler	f	%
Hiç çalamıyorum	101	12,2
Çok az çalabiliyorum	102	12,3
Kısmen çalabiliyorum	242	29,2
Büyük ölçüde çalabiliyorum	162	19,5
Tamamen çalabiliyorum	220	26,5
Cevaplanmayan	2	0,2
Toplam	829	100

Tablo 3.15’de, öğrendikleri eserleri çalgılarında çalabilme durumlarına; 220 öğrenci %26.5 oranında tamamen, 162 öğrenci %19.5 oranında büyük ölçüde, 242 öğrenci %29.2 oranında kısmen, 102 öğrenci %12.3 oranında çok az ve 101 öğrenci %12.2 oranında hiç, olarak görüş belirtmişlerdir.

Tablo 3.16 Hangi Tür Müzik Enstrümanlarını Çalmak İstediklerine Yönelik

Bulgular		
Çalınmak İstenen Müzik Enstrümanı	Cevaplar	
	f	%
Mızraplı (Bağlama, Tanbur, Ud)	201	16,9
Yaylı (Keman, Kemançe, Kabak Kemane)	341	28,8
Vurmalı (Davul, Tef, Darbuka, Bateri)	242	20,4
Tuşlu (Piyano, Org)	402	33,9
Toplam	1186	100

Tablo 3.16’de, 201 öğrenci %16.9 oranında mızraplı çalgıları, 341 öğrenci %28.8 oranında yaylı çalgıları, 242 öğrenci %20.4 oranında vurmalı çalgıları ve 402 öğrenci %33.9 oranında tuşlu çalgıları çalmak istediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 3.17 Müzik Derslerinde Teknolojiden Faydalanma Durumuna Yönelik Bulgular

Müzik Dersinde Yararlanılan Teknolojiler	Cevaplar	
	f	%
Akıllı Tahta	609	53,3
İnternet	244	21,3
Nota Yazım Programları	96	8,4
Stüdyo Kayıt Programları	14	1,2
Karaoke	68	5,9
Cep Telefonu Uygulamaları	102	8,9
Hiçbiri	10	0,9
Toplam	1143	100

Tablo 3.17’de, 609 öğrenci %53.3 oranında akıllı tahta, 244 öğrenci %21.3 oranında internet, 96 öğrenci %8.4 oranında nota yazım programı, 14 öğrenci %1.2 oranında stüdyo kayıt programları, 102 öğrenci %8.9 oranında cep telefonu uygulamalarından faydalandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3.18 Müzik Dersleri Haricinde Koro veya Orkestra Türü Etkinliklere Katılma Durumlarına Yönelik Bulgular

Seçenekler	f	%
Okulumuzda etkinlik yapılmıyor	59	7,1
Hiç katılmıyorum	330	39,8
Çok az katılıyorum	102	12,3
Kısmen katılıyorum	124	15
Büyük Ölçüde katılıyorum	83	10
Tamamen katılıyorum	129	15,6
Cevaplanmayan	2	0,2
Toplam	829	100

Tablo 3.18'de, 129 öğrenci %15.6 oranında tamamen, 83 öğrenci %10 oranında büyük ölçüde, 124 öğrenci %15 oranında kısmen, 102 öğrenci %12.3 oranında çok az, 330 öğrenci %39.8 oranında hiç, olarak görüş belirtmişlerdir. Ayrıca 59 öğrenci %7.1 oranında okullarında etkinlik yapılmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 3.19 Güzel Sanatlar Lisesini Tercih Etme Durumlarına Yönelik Bulgular

Seçenekler	f	%
Hiç istemem	252	30,4
Çok az isterim	113	13,6
Kısmen isterim	155	18,7
Büyük ölçüde isterim	117	14,1
Tamamen isterim	190	22,9
Cevaplanmayan	2	0,2
Toplam	829	100

Tablo 3.19'da, 129 öğrenci %15.6 oranında tamamen, 83 öğrenci %10 oranında büyük ölçüde, 124 öğrenci %15 oranında kısmen, 102 öğrenci %12.3 oranında çok az, 330 öğrenci %39.8 oranında hiç, olarak güzel sanatlar lisesini tercih etme durumlarını belirtmişlerdir.

Tablo 3.20 Müziği Meslek Olarak Seçme Durumlarına Yönelik Bulgular

Seçenekler	f	%
Hiç istemem	256	30,9
Çok az isterim	143	17,2
Kısmen isterim	206	24,8
Büyük ölçüde isterim	95	11,5
Tamamen isterim	127	15,3
Cevaplanmayan	2	0,2
Toplam	829	100

Tablo 3.20'de, 127 öğrenci %15.3 oranında tamamen, 95 öğrenci %11.5 oranında büyük ölçüde, 206 öğrenci %24.8 oranında kısmen, 143 öğrenci %17.2 oranında çok az ve 256 öğrenci %30.9 oranında hiç, olarak müziği meslek seçme durumlarını belirtmişlerdir.

Tablo 3.21 Öğrencilerin Müzik Dersinden Beklentilerine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin Müzik Dersinden Beklentileri	Cevaplar	
	f	%
Daha fazla enstrümana yer verilmeli	215	20,3
Yıl sonu konserleri verilmeli	3	0,3
Ders saati daha çok olmalı	156	14,7
Müzik dersliği ve müzik kitaplığı olmalı	56	5,3
Enstrüman çalma öğretilmeli	86	8,1
Sözlü değil enstrümantal müziğe daha çok yer verilmeli	3	0,3
Daha eğlenceli olmalı	89	8,4
Çocukların duygularına hitap eden tek tip müzik öğretilmeli	5	0,5
Müzik öğretilmeli	31	2,9
Türküden çok pop müziğe yer verilmeli	16	1,5
Aşk içeren şarkılar öğretilmemeli	1	0,1
Dersin olmaması	17	1,6
Daha çok şarkı söylenmeli	81	7,7
Beklentim yok	107	10,1
Derslerin boş geçmemesi	10	0,9
Okuldan sonra verilmeli	2	0,2
Daha çok müzik dinlenmeli	23	2,2
Farklı türlerden müzikler öğretilmeli	18	1,7
Daha çok etkinlik olmalı	17	1,6
Herkes aynı şarkıyı söylemeli ve aynı enstrümanı çalmalı	3	0,3
Daha çok halk müziği olmalı	18	1,7
Öğretmen sinirli olmamalı	2	0,2
Müzik önce dinletilmeli sonra söylenmeli	1	0,1
Bireysel söylenmeli	2	0,2
Müziği algılamak ve hissetmek	4	0,4
Kendime güvenimin artması	1	0,1
Dışarıda işlenmeli	3	0,3
Ders saati daha az olmalı	3	0,3
Toplu çalma ve söyleme	20	1,9
Yetenekli ve sesi güzel olanların geliştirilmesi	5	0,5
100 almak	3	0,3
Akıllı tahta kullanılmalı	12	1,1
Zorlayarak yapılmamalı	1	0,1
İyi çalmak	15	1,4
Öğretmenin daha ilgili olması	9	0,9
Etkinliklere sadece yeteneklilerin seçilmemesi	3	0,3
Karaoke yapılmalı	7	0,7
Kültürü yansıtmalı	1	0,1
Notalar oyunla anlatılmalı	1	0,1
Müzik öğretmeni olmak	2	0,2
Dans etmek	1	0,1
Yeni şarkılar öğrenmek	1	0,1
Öğretmen dinlenmeli ve saygı gösterilmeli	1	0,1
Beste yapmak	1	0,1
Bir ünlünün okulu ziyaret etmesi	1	0,1
Kendimi daha iyi ifade edebilmek	1	0,1
Toplam	1058	100

Tablo 3.21’de, öğrencilerin verdikleri cevaplara göre, müzik dersinden 46 farklı beklentisinin olduğu görülmektedir. Bu beklentilerden en yüksek oranlar incelendiğinde; derslerde enstrüman çeşitliliğinin ve ders saatlerinin artırılması, müzik dersliği ve müzik kitaplığının olması, çalgı eğitimine ağırlık verilmesi, derslerin daha eğlenceli hale getirilmesi, daha çok şarkı söylenmesi gibi başlıkların yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte; derslerin boş geçmemesi, halk müziğine daha çok yer verilmesi, öğretmenin sinirli olmaması, yetenekli ve sesi güzel olanların desteklenmesiyle birlikte etkinliklerin sadece onlarla yapılmaması, müzik derslerinin kültürü yansıtması, notaların oyunla öğretilmesi, müzikle ilgili ünlülerin okulları ziyaret etmesi gibi beklentilerinin olduğu belirlenmiştir. Bir grup öğrencinin ise derse yönelik hiçbir beklentisinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

SONUÇ

Ortaokul öğrencilerinin müzik beğenileri ve müzik dersinden beklentilerine yönelik yapılan bu çalışmaya, Erzurum iline ait; Kayak Yolu Çimento Müstahsilleri İşveren Sendikası Ortaokulu, Atatürk Ortaokulu, 1071 Malazgirt Ortaokulu, Osman Gazi Ortaokulu, Sabahattin Solakoğlu Ortaokulu, 19 Mayıs Ortaokulu, Ahmet Yesevi Ortaokulu, Mehmetçik Ortaokulu, Aşık Yaşar Reyhani Ortaokulu olmak üzere 9 ortaokul, 409’u kız ve 420’si erkek olmak üzere 829 öğrenci katılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün müziği sevdiği görülmektedir.

Öğrencilerin müzik tercihleri ortalamalarına bakıldığında, büyük bir bölümünün yerli ve yabancı pop müzik dinledikleri ve sonrasında ise sırasıyla, yerli ve yabancı rap müzikler, Türk halk müziği, Türk sanat müziği, arabesk müzikler ve yerli-yabancı rock müzikleri dinledikleri tespit edilmiştir. Sevdikleri şarkı ve türküleri çoğunlukla internetten, televizyondan ve radyodan takip ettikleri bununla birlikte, sanatçılara ait albüm ve cd satın alma oranının çok düşük olduğu, müzik tercihlerinin sırasıyla en çok ‘müzik grupları’ sonrasında solo albümler, yöresel müzikler ve enstrümantal müzikler olduğu tespit edilmiştir.

Müzik dersine yönelik cevaplar incelendiğinde; büyük bir çoğunluğun dersi sevdiği, ders saatlerinin ise artması yönünde görüş bildirdikleri, öğrendikleri şarkıların ve türkülerin duygularını yeterli düzeyde ifade edebildiği öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %67 oranında müzik derslerinde enstrüman çaldığı, bunların büyük çoğunluğunun melodika ve blok flüt olduğu ve derslerde öğrendikleri şarkıları ve türkülerini enstrümanlarıyla çalabildikleri sonuç olarak elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin diğer müzik

enstrümanlarından tuşlu (piyano,org), yaylı (keman, kemençe, kabak kemane), vurmali (Davul, tef, darbuka, bateri) ve mızraplı (bağlama, tanbur, ud) enstrümanları çalmak istedikleri belirlenmiştir.

Müzik derslerinde, akıllı tahta, internet, nota yazım programları, karaoke ve cep telefonu uygulamaları gibi teknolojilerden yararlandıkları tespit edilmiştir.

Okuldaki koro ve orkestra gibi etkinliklere orta düzeyin altında katılım gösterdikleri tespit edilmiştir.

Güzel sanatlar lisesini tercih etme durumları incelendiğinde, öğrencilerin yarısına yakın bir kısmının tercih ettiği, müziği meslek olarak seçme durumları incelendiğinde ise orta düzeyin altında tercih ettikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda müzik dersinden beklentilerine yönelik 46 farklı madde tespit edilmiştir. Bu beklentilerden en yüksek oranlara sahip olanlar incelendiğinde; derslerde enstrüman çeşitliliğinin ve ders saatlerinin artırılması, müzik dersliği ve müzik kitaplığının olması, çalgı eğitimine ağırlık verilmesi, derslerin daha eğlenceli hale getirilmesi, daha çok şarkı söylenmesi gibi başlıklar belirtilmiştir. Öğrencilerin bir bölümü ise; müzik dersine yönelik hiçbir beklentisinin bulunmadığını belirtmiştir. Diğer düşük oranlı maddeler incelendiğinde ise; derslerin boş geçmemesi, halk müziğine daha çok yer verilmesi, öğretmenin sınırlı olmaması, yetenekli ve sesi güzel olanların desteklenmesiyle birlikte etkinliklerin sadece onlarla yapılmaması, kültürü yansıtması, notaların oyunla öğretilmesi, müzik alanındaki ünlülerin okulları ziyaret etmesi gibi başlıkların yer aldığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA

Hayatın içinde kendi varlığını güçlü bir şekilde hissettiren müzik, çeşitli tür ve yapılarıyla her zaman yaşantının bir parçası olmuştur. İnsanlık tarihiyle yaşıt olan müzik, kimi zaman ritimlerle, kimi zaman insan sesleriyle, kimi zaman ise icat edilen basit veya karmaşık yapıli çalgılarla, insan hayatında daima var olmuştur. Müzik, bireyin hissettiği duyguya eşlik eden ya da o an işittiği melodiye göre duygu değışiklikleri oluşturan ve hakkında sayısız tanıma sahip olan özel bir yapı/sanattır.

Bu denli önemli bir yapının, kendi haline bırakılması düşünülemez bir durumdur. Toplumlar eğitime verdikleri değer ölçüsünde gelişir ve güçlenir. Buradan hareketle, müzik eğitime verilecek olan önem, müziğin gücü ve diğer disiplinlerle ilişkisi düşünüldüğünde, toplumun doğru şekillenmesine büyük ölçüde katkı sağlayacaktır.

Ülkemizde müzik eğitimi okul öncesi dönemde başlayıp, ilkokul ve ortaokulda zorunlu, liselerde seçmeli ders olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği müzik eğitimi programları dâhilinde yürütülmektedir. “Müzik dersleriyle öğrenciye kazandırılacak müziksel bilgi ve becerinin yanında müziğe yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi müzik eğitimi programının temel hedeflerindedir. Genel müzik eğitiminin temel amacı müziği seven, müziğe ilgi duyan sanata duyarlı bireylerin yetiştirilmesidir. Bu amacın gerçekleştirilebilmesinde müziğe yönelik olumlu tutumlar öğrencinin müziğe bakışını, müziği sevmesini, müzik yapma isteğini ve müzik dersi başarısını doğrudan etkiler” (Afacan, 2016: 38).

Günümüz teknolojilerinin sunmuş olduğu imkânların müzik eğitimine doğru ve yerinde yansıtılması, müzik eğitiminin işlenişi, anlaşılabilirliği ve geleceği açısından büyük önem taşır. Bu nedenle öğretmen yetiştiren müzik eğitimi kurumlarında teknoloji kullanımına yönelik eğitimin kapsamlı bir şekilde verilmesi de bir gereklilik arz etmektedir.

Hızla gelişen teknoloji, birçok alanda olduğu gibi müzik sanatını da etkisi altına almıştır. Müzik sanatı, günümüzde kültürel erozyonun en yoğun biçimde hissedildiği alanların başında gelmektedir. Özellikle genç dinleyicilere yönelik hazırlanan müzik yayınlarının kültürel değerlerden uzak olması, geleceğimizin en önemli teminatlarından olan gençlerin kendi kültürlerine yabancılaşmasına yol açabilmektedir (İmik, 2012: 47). “Son zamanlarda ülkemizde yazılı ve görsel basının önemle üzerinde durmaya başladığı, Türk popu adı verilen, aslında net olarak ne olduğunun, hangi çeşit müziklerden bileşmiş olduğunun saptanması gereken, birçok değişik müzik öğelerinin karışımıyla oluşmuş müzik üzerindeki haberler, yorumlar, dedikodular, talk şov, forum gibi toplantı televizyon programları, halkımızı bilinçlendirmeden uzaktır” (Yurga, 2012: 1). Bu durumun farkında olmayan halk, medyada sunulanları doğru kabul etmekte ve yanlış sonuçlara sürüklenmekte, hızlı teknolojik gelişmeleri bilinçsiz kullanarak yapay beğeni oluşturmaktadır (Mc Gregor, 2000).

“Burada müzik öğretmenlerine düşen en önemli görev, popüler müzik içerisinde yer alan zararlı unsurlara, müziğin hangi amaçla kullanıldığına dikkat çekmek ve bu konuda öğrencileri uyarmak olmalıdır. Ayrıca, hangi müzisyenlerin samimi (otantik) müzik, hangilerinin de bütünüyle ticaret yaptığını iyice kavrayabilecek bir şarkıcı ve tür sınıflandırması yapmak, sanatsal müziklere potansiyel tüketici bir kuşağın yaratımında önemli rol oynayacaktır” (Sakar, 2009: 391). Gerek genel müzik eğitimi, gerekse müzik eğitimcisi yetiştirme süreçleri içerisinde günümüzde yaşamakta olan müzik türlerini bütün olarak görmek ve değerlendirmek kaçınılmaz bir ihtiyaçtır. Ülkemizin kültürel ve sosyal yapısı içerisinde hem müzik eğitimi alan bireylerin, hem de müzik eğitimi veren öğretmenlerin yaşayan müzik türlerini analiz ederek ve değerlendirerek faydalanması ve gerektiğinde eğitim süreci içerisinde kullanması, günümüzün önemli gereksinimlerinden biridir (Çiftçi, 2010: 160).

KAYNAKÇA

- Afacan, Ş. (2016). 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, 1. Uluslararası İletişim, Edebiyat, Müzik Ve Sanat Çalışmalarında Güncel Yaklaşımlar Kongresi, Kocaeli.
- Arapgirlioğlu, Hasan, (2003), “Müzik Teknolojisi ve Yeni Yüzyılda Müzik Eğitimi”, Malatya; Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, 30 31 Ekim 2003, İnönü Üniversitesi.
- Byrum, Liz Seelhooff. (1993). *The Library Of Children’s Song Classics*, New York: A Division of Music Sales Corporation, New York.
- Bolat, Melike. (2007). Teknolojik Gelişmelerin Müzik Derslerine Yansıması, 38. İcanas Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, Müzik Kültürü ve Eğitimi, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, I. Cilt / Volume I / Tom, Ankara.
- Çiftçi, E. (2010). Popüler Kültür, Popüler Müzik ve Müzik Eğitimi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:12,Sayı: 2.
- Dürük, E., Filiz. (2011). Türk Popüler Müzik Üretimi ve Ürünlerindeki Karma Yapıyı Hazırlayan Toplumsal ve Müziksel Etkenler, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, Cilt 3, No 1.
- Erol, A. (2012). Music, power and symbolic violence: The Turkish state’s music policies during the early republican period, *European Journal of Cultural Studies*, 15(1) 35–52.
- Fubini, Enrico. (2006). *Müzikte Estetik*, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları: 20-28.
- Gedikli, N. (1999). *Uluslararası Sanat Müziği*, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir.
- Göher, Feyzan, M. (2007). Toplumsal Değerler ve Çocuk Şarkılarının Konuları, 38. İcanas Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, Müzik Kültürü ve Eğitimi, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, I. Cilt / Volume I, Ankara.
- İmik, Ü. (2012). Türk Kültürünün Yaşatılmasında Müziğin Önemi ve Genç Dinleyiciler Üzerindeki Etkileri, *İnönü Üniversitesi Sanat Ve Tasarım Dergisi*, Cilt/Vol. 2 Sayı/No.4, 47-59.
- Kalender, Necdet. (2001). Müzik Dinlemenin Eğitsel Temelleri, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: XIV, Sayı: 1.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, I. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Müzik İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi, *Journal of Research in Education and Teaching*, Cilt:5, Sayı3 Makale No 35. 360-371.
- Kozanoğlu, Can (1995), *Pop Çağı Ateşi*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Mc GREGOR, C. (2000). *Pop Kültür Oluyor*, (Pop Goes the Culture, Çev: Özferendeci, G.) Çiviyazıları Yayınevi, İstanbul.

- Munch, C. (1990), *Ben Bir Orkestra Şefiyim*, Afa Yayınları. İstanbul.
- Okumuş, M.(2014). Popüler Müziklerin Okul Öncesi Çocuklar Üzerindeki Etkisi, *Journal of Research in Education and Teaching*, Cilt:3, Sayı:4, Makale No: 28.
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*, Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özden, Ö., Barışeri, N.(2010). Üniversite Öğrencilerinin Popüler Kültür ve Popüler Müzikle İlgili Görüşleri, *e-Journal of New World sciences Academy*, Volume: 5 Number:4
- Öztürk, A. (2003). *Okul Öncesi Eğitimde Müzik*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sakar, M. H. (2009). Popüler Müzik ve Müzik Eğitimi, *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 285 – 393.
- Scott-Kassner, C. (1999). “Developing Teachers for Early Childhood Programs” *Music Educators Journal*, Vol: 86, Sayı: 1, Reston: *The National Association for Music Education*, [19-25].
- Sylwester, R. (1995). A Celebration of Neurons an Educator’s Guide to the Human Brain, *Association for Supervision and Curriculum Development*, Virginia: 109-110.
- Türkmen, E. F. (2010). Halk Müziğindeki Değişimler ve Halk Müziği Eğitimine Etkileri, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 53 – 68.
- Uçan, Ali. (2003). *Üçer Seçenekli Özgün Şarkılar*, Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları, Özkan Matbaacılık.
- Yurga, C. (2010). *20.YY. da Türkiye’de Popüler Müzikler*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

BİREYLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN, MÜZİK GRUPLARINDAKİ HAZIRLIK ÇALIŞMALARINA ETKİSİ¹

THE EFFECTS OF EMOTIONAL INTELLIGENCES LEVELS OF INDIVIDUALS TO THE PREPARATORY WORKS OF MUSICAL BANDS

Burcu AVCI AKBEL², Şebnem YILDIRIM ORHAN³

ÖZET

Bu araştırma ile bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin, müzik gruplarındaki hazırlık çalışmaları üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Bu araştırma, duygusal zekâ faktörünün grup çalışmalarındaki başarı üzerinde etkili olup olmadığını ortaya koymasından önemlidir. Bu araştırmanın probleminin çözümüne yönelik veriler analiz edilirken Cronbach Alpha testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda duygusal zekâ puanı ile hazırlık çalışmaları arasında pozitif yönlü çok güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğrencilerin, duygusal zekâ düzeyi düşük olan öğrencilere göre davranış açısından grup içindeki rollerini daha iyi yerine getirebildikleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, hazırlık çalışmaları, grup başarısı

ABSTRACT

This research presents the effects of emotional intelligence levels of individuals on the preparatory works of musical bands. This research is important to show whether the emotional intelligence factor is effective on the success of group work. While analyzing the data aimed at the solutions to the problems of this research, Cronbach Alpha is used. As a result of the research, there is a positive and very powerful correlation between emotional intelligence scores and preparatory works scores. It reached the conclusion that students with a high level of emotional intelligence could fulfill their roles within the group better in terms of behavior than students with low levels of emotional intelligence.

Keywords: Emotional intelligence, preparatory works, group success.

1 Bu çalışma, Bireylerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Müzik Gruplarındaki Hazırlık Çalışmaları ve Konser Performanslarına Etkisi adlı doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir.

2 Dr. Öğretim Üyesi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türk Musikisi Devlet Konservatuarı, burcuavci812002@yahoo.com

3 Doçent, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, s.y.orhan@hotmail.com

GİRİŞ

Duyguları tanıyabilme kavramı ilk olarak psikolog Claude Stainer tarafından 1980'lerin başında araştırılmıştır. "Duygusal Zekâ" üzerine ilk öncü çalışmalar Peter Salovey ve John Mayer tarafından yürütülmüş, ancak kavramın popüleritesi 1995 yılında gazeteci, yazar ve psikolog olan Daniel Goleman'ın yazdığı 'Duygusal Zekâ' (Goleman, 1995) adlı kitabın yayınlanmasından sonra artmıştır.

Goleman'a göre duygusal zekâ; "kendimizin ve başkalarının hislerini tanıma, kendimizi motive etme, içimizdeki ve ilişkilerimizdeki duyguları iyi yönetme yetenekleri"nden oluşmaktadır (Goleman, 1998: 393). Reuven Bar-On duygusal zekâyı "kişinin çevresel etki ve baskılara olumlu tepkiler verebilmesini sağlayan bilişsel olmayan beceriler bütünü" olarak tanımlamaktadır (Stein ve Book, 2003: 28). Mayer ve Salovey'e göre ise duygusal zekâ; "kendinin ve başkalarının hislerini ve duygularını izleyebilme, bunlar arasında ayırım yapabilme, kendi düşünce ve eylemlerini yönlendirmek için bu bilgileri kullanabilme yeteneğidir (Mayer & Salovey, 1990).

IQ yüksekliği, zenginliğin, saygının ya da mutluluğun garantisi olmadığı halde okullarımızın ve kültürümüzün akademik becerilere takılıp kalması, kişinin geleceğinde çok önemli bir role sahip olan duygusal zekâ boyutunun göz ardı edilmesine sebep olmaktadır. Zekâ dâhil var olan diğer yeteneklerin ne kadar iyi kullanıldığına belirleyicisi olan meta yetenek, duygusal zekâdır (Goleman, 2001: 52-53).

Davranışlara güç vermek ve onları yönetmek için duygular kritik önem taşır. Aynı zamanda yaşamda başarılı ve mutlu olmak için, sadece IQ testleri ile ölçülen bilişsel zekâdan fazlasına gereksinim olduğu görülmüştür (Bender, 2006: 23). Konuya bu açıdan bakıldığında, sosyal bir varlık olan insanların duygusal zekâsının keşfi, onların sosyal yaşamları açısından oldukça önemli görünmektedir. Birlikte çalışabilmenin, başarılı ve verimli olabilmenin yolu, grup üyelerinin duygusal zekâyı sahip olmalarıyla yakından ilişkilidir.

Grup çalışmaları bireylerin paylaşmaya açık olma, görev ve sorumluluklarının bilincinde olma, demokratik yaşamayı öğrenme, grup normlarına uyum gösterme gibi becerileri gerektirir. Genel olarak, grup çalışması, öğrencilerin işbirliği yaparak ortak amaçlar doğrultusunda çalışmalarına olanak sağlayan bir uygulamadır. Grup çalışmaları işbirliğine dayalı öğrenmedir. İşbirlikçi öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bir gruptaki bireylerin bağımsız olarak işin bir kısmını yapmaları yeterli değildir. İşbirliği için öğrencilerin birbirleriyle etkileşerek birbirine yardımcı olması ve ortak bir ürün ortaya koyması esastır.

Grup çalışması Milli Eğitim Bakanlığınca “önceden tespit edilen bir amaca ulaşmak, bir problemi çözmek veya bir işi başarmak için, bir grup öğrencinin birlikte veya bireysel olarak faaliyette bulunmaları” şeklinde tanımlanmıştır (Hayirsever, 2002). Grup çalışmaları her alanda ihtiyaç duyulan bir işbirliği, öğrenme ve üretme şeklidir. Grup çalışmaları, eğitimde ve iş yaşamında oldukça sık başvurulan bir yöntemdir. Özellikle müzik eğitiminde ve bireylerin sonraki müzik yaşantısında sıkça kullanılır.

Grup çalışmasındaki bireyler, görüş ve düşüncelerini birbirlerine rahatça ifade edebiliyorlarsa, birbirlerini eleştirebiliyor ama bundan kimse incinmiyorsa, grupta işbirliği-dayanışma duygusu varsa yani grupta “biz” havası varsa işte o zaman o grup duygusal zekâ boyutunda çalışıyor diyebiliriz.

Birlikte müzik yapmak, grup / orkestra çalışmaları; sosyal yetilere, empati kurabilmeye, iletişim becerilerine, grup ile aynı hissi yakalayabilme becerisine bağlıdır. Bu beceriler, duygusal zekânın tanımları içerisinde yer almaktadır. Yüksek duygusal zekâlı bireyler, insanların duygularıyla ilgili empati kurabilirler. Yüksek duygusal zekâlı bireylerin yeteneklerini kullanmaları ile birbirlerini etkilemeleri olumlu olduğu gibi, bu etkileme bir görevden çok bir zevk haline gelir. Bu da grup çalışmaları ve başarısı için açık bir yarardır. Yüksek duygusal zekâlı bireylerden oluşmuş grupların başarılı olması ve daha da önemlisi sürekliliği kaçınılmazdır.

İletişimi güçlü olan insanların dinleme becerilerinin yüksek olduğu gözlenir. Başka bir deyişle insanlarla iyi ilişkiler kurabilmek, bireylerin dinleme becerileri ile doğru orantılıdır. Genelde iyi konuşmacılar, iyi bir dinleyici değildir. Dinleme becerisi zayıf olan kişi , “sen önemli değilsin, ama ben önemliyim” mesajı verir. Böyle bir kişi, duygusal zekânın bir yönü olan, arkadaşlarını anlama ve empati kurmada başarısız olur. Kişiler hem birbirlerini, hem de duygularını anlamayı başardıklarında, mensubu oldukları grubun başarısını ve sürekliliğini sağlamış olurlar.

Duygulara sahip olmak, grup çalışmalarında başarılı olmak için başlı başına yeterli bir unsur değildir. Kişinin kendisinin ve çevresindekilerin duygularını tanımayı ve onları etkili bir şekilde yönetebilmeyi de öğrenmesi gereklidir. Duygular, grup çalışmalarında önemli bir rol oynar. İnsanlar her gün hayal kırıklığından sevince, korkudan rahatlamaya kadar değişik duygularla karşılaşır. İşte bu duygulardan akıllıca yararlanmanın anahtarı “Duygusal Zekâ” olarak adlandırılmaktadır. Duygusal Zekâ teorisi, nereye gidersek gidelim, duygularımız bizimle birlikte olduğu için hayatın tüm alanlarıyla ilgilidir. Müzik eğitiminde grup çalışmaları da bu alanlardan biridir. Koro ve orkestralar, oda müziği toplulukları, grup çalışmasının en önemli örnekleridir. Uyum içinde bireysellikten uzak, diğerlerini dinleyerek sorumluluklarını yerine getiren, egolardan uzak bireylerin oluşturduğu

gruplar amaçlarına ulaşırlar. Başarılarla dolu bireyler bir araya geldiklerinde her zaman başarılı gruplar oluşturamazlar. Ünlü virtüözlerden oluşan yaylı dördlüler ya da ünlü solist opera sanatçılarından oluşan oda koroları beklenen başarıya ulaşamayabilirler. Bu başarısızlığın altında duygusal zekâyı aramak yerinde olacaktır. Egolardan arınarak “ben” duygusundan çok “biz” duygusunu benimseyebilen, demokratik olmayı becerebilen, empati kurabilen, işbirliği yapmaktan memnuniyet duyan bireylerden oluşan gruplar süreklilik gösterirler ve başarılı olurlar.

Duygusal zekânın farklı disiplinlerde çeşitli şekillerde ele alınışına dair birçok araştırma mevcuttur (Aşan & Özeyer, 2003; Bender, 2006; Bircan, 2004; Mayer ve diğ., 2001; Mellard & Hazel, 1992; Pektaş, 2013; Sutarso, 1996; Goleman, 2004; Tunca, 2004). Fakat literatürde duygusal zekânın müzik eğitiminde grup başarısı üzerine etkisine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma ile, viyolonsel öğrencilerinin duygusal zekâ seviyelerinin grup başarıları üzerinde etkisi olup olmadığını saptayabilmek amaçlanmaktadır. Bu maksatla duygusal zekâ seviyesinin grup başarısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu araştırma, duygusal zekâ faktörünün grup çalışmalarındaki başarı üzerinde etkili olup olmadığını ortaya koyması açısından önemlidir. Öğrencilerin ve öğrenci adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin nitelikli testlerle doğru biçimde saptanması, grup çalışmalarındaki başarı düzeylerini arttırabilmelerinin yanı sıra, eğitimin kolaylaştırılması ve eğitim kalitesinin arttırılması açılarından da gerekli ve önemlidir.

YÖNTEM

Araştırma, müzik öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi ve bunun grup başarılarına etkisinin ortaya koyulması açısından deneysel bir çalışmadır. Bu çalışmada bağımsız değişken duygusal zekâ, bağımlı değişken grup başarısıdır. Grup başarısını, ‘müzik gruplarındaki hazırlık çalışmaları puanları’ oluşturmaktadır. Araştırmada bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki temel ve ortak etkileri araştırılacaktır.

Verilerin toplanması

Verilerin toplanmasında örneklemin tümüne uygulanan duygusal zekâ ölçeğinin yanı sıra, araştırmacı ve uzman kişiler tarafından hazırlanan “müzik gruplarındaki hazırlık çalışmaları puanları” ölçeği kullanılmıştır.

Öğrencilerin duygusal zekâlarını belirlemek amacıyla örneklemin tümüne duygusal zekâ testi uygulanmıştır. Bu testte başarılı olanlar içerisinde-

de en yüksek puanı alan ilk sekiz kişiden ve başarısız olanlar içerisinde en düşük puanı alan son sekiz kişiden oluşan iki viyolonsel grubu oluşturulmuştur. Duygusal Zekâ Testine göre sıralamada en yüksek puanı alan sekiz kişinin duygusal zekâsı yüksektir. Sıralamada en düşük puanı alan sekiz kişinin ise duygusal zekâsı düşüktür. Bu iki gruba ayrı ayrı, aynı şartlarda altı hafta süresince, haftada bir saat olmak üzere eğitim verilmiştir. Daha sonra gruplar birleştirilerek yedinci çalışma toplu halde yapılmıştır. İki gruba da aynı eğitmen, aynı eğitimi vermiştir. Bu gruplara, uzman kişilerce seçilmiş, grupça icra edilebilecek farklı düzeylerde (basit, orta, yüksek) üç eser çalıştırılmıştır.

Bu hazırlık çalışmaları süresince her öğrenci her çalışmada gözlenerek uzman kişiler yardımıyla hazırlanan 'müzik gruplarındaki hazırlık çalışmaları puanları' ile ölçülmüştür. Bu çalışmada 'müzik gruplarındaki hazırlık çalışmaları puanları' öğrencilerin grup başarılarını temsil etmektedir. Müzik Gruplarındaki Hazırlık Çalışmalarında kullanılan ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha () testi kullanılmıştır. Bu test, sorular arasındaki içsel korelasyonu ölçmektedir.

Test puanlarının güvenilirliğinin bir alt kestiricisi olarak kullanılan alpha katsayısı, yanıtları iki kategorili olmayan dereceleme niteliğindeki ölçeklerin güvenilirliğini hesaplamada sıklıkla kullanılır. Alpha katsayısının hesaplanmasında testi oluşturan maddelere ait varyansların toplam puanlar varyansına bölünmesi temele alındığından sonuç, test maddelerinin ölçmenin bütünüyle ne kadar tutarlı olduğunu gösterir (Aypay vd., 2009: 176).

Bu ölçek;

0,40 < α ise güvenilirmez,

0,41 < α < 0,60 ise orta derecede güvenilir,

0,61 < α < 0,80 ise güvenilir,

0, 81 < α ise çok güvenilirdir.

Tablo 1. Ankette Kullanılan Tüm Ölçeklerin Güvenilirlik Analiz Sonuçları

Cronbach Alpha Test İstatistiği	Madde Sayısı
0,957	17

Tablo 2. Her bir Madde İçin Güvenilirlik Analiz Sonuçları

Maddeler	Cronbach Alpha
s1	0,957
s2	0,956
s3	0,954
s4	0,954
s5	0,953
s6	0,956
s7	0,953
s8	0,955
s9	0,954
s10	0,952
s11	0,953
s12	0,953
s13	0,953
s14	0,956
s15	0,956
s16	0,958
s17	0,958

Yapılan Cronbach Alpha testinin sonuçlarına göre ölçekteki on yedi sorunun her biri ayrı ayrı değerlendirilmiş, her soru için $0,80 < \alpha$ olduğundan bu testteki tüm sorular için “çok güvenilir” sonucuna varılmıştır. Bu durumda ölçek güvenilir ve dolayısıyla sorular doğru kurgulanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın probleminin çözümüne yönelik veriler analiz edilirken ilk aşamada frekans dağılımlarını ortaya koymak için frekans analizi yapılmıştır. Frekans dağılım tabloları, öğrencilerin her birinin her bir soruya verdikleri cevapların yüzde dağılımını gösteren tablolardır. Böylece duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğrenciler ile duygusal zekâ düzeyi düşük olan öğrencilerin her bir soru bazında verdikleri cevaplara göre puanlarının karşılaştırılması mümkün olabilmektedir.

BULGULAR VE YORUM

Duygusal zekâ düzeylerine göre oluşturulan iki gruptaki öğrencilerin akademik başarılarına viyolonsel sınavlarından aldıkları notlar yoluyla bakılmış ve benzer seviyede oldukları görülmüştür. Müzik gruplarındaki hazırlık çalışmaları puanlarını oluşturan on yedi sorunun, duygusal zekâ

düzeyi yüksek ve düşük olan öğrencilere göre yüzde dağılımı frekans tabloları hâlinde verilmiştir. Burada amaç; duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğrenciler ile duygusal zekâ düzeyi düşük olan öğrencilerin her bir soru bazında verdikleri cevaplara göre puanlarının karşılaştırılmasıdır.

Tablo 3. Duygusal Zekâ Düzeyi Düşük Öğrenciler İçin Hazırlık Puanı Temel İstatistik Sonuçları

Temel İstatistikler									
	s1	s2	s3	s4	s5	s6	s7	s8	s9
<i>Ortalama</i>	4,25	3,38	3,50	3,50	3,38	4,38	4,00	4,38	4,00
<i>Standart Sapma</i>	0,37	0,42	0,33	0,33	0,42	0,26	0,38	0,32	0,38
	s10	s11	s12	s13	s14	s15	s16	s17	
<i>Ortalama</i>	2,38	2,63	2,38	2,13	4,25	4,38	4,63	1,00	
<i>Standart Sapma</i>	0,18	0,38	0,26	0,23	0,41	0,32	0,18	0,00	

Tablo 4. Duygusal Zekâ Düzeyi Düşük Öğrenciler Soru 1 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
2 Puan	1	12,5
4 Puan	3	37,5
5 Puan	4	50,0

Tablo 4’de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin hazırlık çalışmalarına devamlılık durumları gözlenerek çoğunlukla “her zaman” ve “sıklıkla” seçenekleri işaretlenmiştir.

Tablo 5. Duygusal Zekâ Düzeyi Düşük Öğrenciler Soru 2 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
2 Puan	2	25,0
3 Puan	3	37,5
4 Puan	1	12,5
5 Puan	2	25,0

Tablo 5’de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin çalışmalara zamanında katılım durumları gözlenerek çoğunlukla “bazen” ve “nadiren” seçenekleri işaretlenmiştir.

Bu durumda Tablo 4 ve Tablo 5e göre duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin genellikle çalışmalara katıldıkları, ancak zamanında katılma konusunda gerekli özeni göstermedikleri söylenebilir.

Tablo 6. Duygusal Zekâ Düzeyi Düşük Öğrenciler Soru 3 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
2 Puan	1	12,5
3 Puan	3	37,5
4 Puan	3	37,5
5 Puan	1	12,5

Tablo 6’da görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin çalışmalara akortlarını yapmış olarak gelme durumları gözlenerek çoğunlukla “bazen” ve” sıklıkla” seçenekleri işaretlenmiştir.

Tablo 7. Duygusal Zekâ Düzeyi Düşük Öğrenciler Soru 4 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
2 Puan	1	12,5
3 Puan	3	37,5
4 Puan	3	37,5
5 Puan	1	12,5

Tablo 7’de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin çalışmalara ön hazırlıklı gelme yani gerekli araç-gereçleri yanlarında getirme durumları gözlenerek çoğunlukla “bazen” ve “sıklıkla” seçenekleri işaretlenmiştir.

Tablo 8. Duygusal Zekâ Düzeyi Düşük Öğrenciler Soru 5 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
2 Puan	2	25,0
3 Puan	3	37,5
4 Puan	1	12,5
5 Puan	2	25,0

Tablo 8’de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin bir önceki çalışmada istenilenleri yerine getirme durumları gözlenerek çoğunlukla “bazen” ve “nadiren” seçenekleri işaretlenmiştir.

Tablo 9. Duygusal Zekâ Düzeyi Düşük Öğrenciler Soru 6 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
3 Puan	1	12,5
4 Puan	3	37,5
5 Puan	4	50,0

Tablo 9'da görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin görev almaya isteklilik durumları gözlenerek çoğunlukla “her zaman” ve “sıklıkla” seçenekleri işaretlenmiştir.

Tablo 10. Duygusal Zekâ Düzeyi Düşük Öğrenciler Soru 7 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
2 Puan	1	12,5
3 Puan	1	12,5
4 Puan	3	37,5
5 Puan	3	37,5

Tablo 10'de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin çalışmalarda sabırlı davranıp davranmadıkları gözlenerek çoğunlukla “her zaman” ve “sıklıkla” seçenekleri işaretlenmiştir.

Tablo 11. Duygusal Zekâ Düzeyi Düşük Öğrenciler Soru 8 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
3 Puan	2	25,0
4 Puan	1	12,5
5 Puan	5	62,5

Tablo 11'de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin çalışmalarda dikkatli olup olmadıkları gözlenerek çoğunlukla “her zaman” seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo 12. Duygusal Zekâ Düzeyi Düşük Öğrenciler Soru 9 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
2 Puan	1	12,5
3 Puan	1	12,5
4 Puan	3	37,5
5 Puan	3	37,5

Tablo 12'da görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin çalışmalarda çalışma disiplini bozacak davranışlarda bulunup bulunmadıkları gözlenerek çoğunlukla “sıklıkla” ve “her zaman” seçenekleri işaretlenmiştir.

Tablo 13. Duygusal Zekâ Düzeyi Düşük Öğrenciler Soru 10 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
2 Puan	5	62,5
3 Puan	3	37,5

Tablo 13’de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin öğrendiklerini ve bilgilerini diğer viyolonsel öğrencileri ile paylaşma durumları gözlenerek çoğunlukla “nadiren” seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo 14. Duygusal Zekâ Düzeyi Düşük Öğrenciler Soru 11 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
1 Puan	1	12,5
2 Puan	3	37,5
3 Puan	2	25,0
4 Puan	2	25,0

Tablo 14’de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin grup arkadaşları ile iletişimlerinin güçlü olup olmadığı gözlenerek seçenekler arasında neredeyse eşit bir dağılım olduğu ortaya çıkmıştır. Bu duruma, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin de kendi içlerinde farklı yüzdelerde puan almış olmaları yani farklı duygusal zekâ düzeylerine sahip olmaları sebep olmuş olabilir.

Tablo 15. Duygusal Zekâ Düzeyi Düşük Öğrenciler Soru 12 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
2 Puan	6	75,0
3 Puan	1	12,5
4 Puan	1	12,5

Tablo 15’de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin grup arkadaşları ile yardımlaşma hâlinde olup olmadıkları gözlenerek çoğunlukla “nadiren” seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo 16. Duygusal Zekâ Düzeyi Düşük Öğrenciler Soru 13 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
1 Puan	1	12,5
2 Puan	5	62,5
3 Puan	2	25,0

Tablo 16’de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin grup arkadaşlarını destekleme ve cesaretlendirme durumları gözlenerek çoğunlukla “nadiren” seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo 15 ve Tablo 16’ya bakıldığında duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin genellikle grup arkadaşları ile yardımlaşma hâlinde olmadıkları, grup arkadaşlarını desteklemedikleri ve cesaretlendirmedikleri görülmektedir. Hâlbuki sayılan unsurlar, grup çalışmalarının sağlıklı

yürütülebilmesi ve grup başarısı için çok önemli ve gereklidir. Bu veriler, grup çalışmalarında duygusal zekânın önemini açıkça göstermektedir.

Tablo 17. Duygusal Zekâ Düzeyi Düşük Öğrenciler Soru 14 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
2 Puan	1	12,5
3 Puan	1	12,5
4 Puan	1	12,5
5 Puan	5	62,5

Tablo 17’de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin grup arkadaşlarına karşı saygılı olup olmadıkları gözlenerek çoğunlukla “her zaman” seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo18. Duygusal Zekâ Düzeyi Düşük Öğrenciler Soru 15 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
3 Puan	2	25,0
4 Puan	1	12,5
5 Puan	5	62,5

Tablo 18’de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin birlikte müzik yapmaktan duydukları memnun olma durumları gözlenerek çoğunlukla “her zaman” seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo 19. Duygusal Zekâ Düzeyi Düşük Öğrenciler Soru 16 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
4 Puan	3	37,5
5 Puan	5	62,5

Tablo 19’da görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin çalışmalarını sergilemeye istekli olup olmadığı gözlenerek çoğunlukla “her zaman” seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo 20. Duygusal Zekâ Düzeyi Düşük Öğrenciler Soru 17 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
1 Puan	8	100,0

Tablo 20’de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin getirdikleri önerilerle müziğe katkıda bulunup bulunmadıkları gözlenerek çoğunlukla “hiçbir zaman” seçeneği işaretlenmiştir. Aynı çalışma duygusal zekâ düzeyi yüksek öğrenciler içinde yapılmış sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 21. Duygusal Zekâ Düzeyi Yüksek Öğrenciler İçin Hazırlık Puanı Temel İstatistik Sonuçları

Temel İstatistikler									
	s1	s2	s3	s4	s5	s6	s7	s8	s9
Ortalama	4,88	5,00	4,88	4,63	4,88	5,00	5,00	5,00	5,00
Standart Sapma	0,13	0,00	0,13	0,18	0,13	0,00	0,00	0,00	0,00
	s10	s11	s12	s13	s14	s15	s16	s17	
Ortalama	4,50	4,75	4,88	4,88	5,00	5,00	5,00	4,13	
Standart Sapma	0,27	0,16	0,13	0,13	0,00	0,00	0,00	0,40	

Tablo 22. Duygusal Zekâ Düzeyi Yüksek Öğrenciler Soru 1 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
4 Puan	1	12,5
5 Puan	7	87,5

Tablo 22’de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin hazırlık çalışmalarına devamlılık durumları gözlenerek büyük çoğunlukla “her zaman” seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo 23. Duygusal Zekâ Düzeyi Yüksek Öğrenciler Soru 2 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
5 Puan	8	100,0

Tablo 23’de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin çalışmalara zamanında katılım durumları gözlenerek tüm öğrenciler için “her zaman” seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo 24. Duygusal Zekâ Düzeyi Yüksek Öğrenciler Soru 3 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
4 Puan	1	12,5
5 Puan	7	87,5

Tablo 24’de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin çalışmalara akordunu yapmış olarak gelme durumları gözlenerek büyük çoğunlukla “her zaman” seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo 25. Duygusal Zekâ Düzeyi Yüksek Öğrenciler Soru 4 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
4 Puan	3	37,5
5 Puan	5	62,5

Tablo 25’de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin çalışmalara ön hazırlıklı gelme yani gerekli araç-gereçleri yanlarında getirme durumları gözlenerek çoğunlukla “her zaman” ve “sıklıkla” seçenekleri işaretlenmiştir.

Tablo 26. Duygusal Zekâ Düzeyi Yüksek Öğrenciler Soru 5 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
4 Puan	1	12,5
5 Puan	7	87,5

Tablo 26’da görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin bir önceki çalışmada istenilenleri yerine getirme durumları gözlenerek büyük çoğunlukla “her zaman” seçenekleri işaretlenmiştir.

Tablo 27. Duygusal Zekâ Düzeyi Yüksek Öğrenciler Soru 6 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
5 Puan	8	100,0

Tablo 27’de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin görev almaya isteklilik durumları gözlenerek tüm öğrenciler için “her zaman” seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo 28. Duygusal Zekâ Düzeyi Yüksek Öğrenciler Soru 7 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
5 Puan	8	100,0

Tablo 28’de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin çalışmalarda sabırlı davranıp davranmadıkları gözlenerek tüm öğrenciler için “her zaman” seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo 29. Duygusal Zekâ Düzeyi Yüksek Öğrenciler Soru 8 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
5 Puan	8	100,0

Tablo 29’da görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin çalışmalarda dikkatli olup olmadıkları gözlenerek tüm öğrenciler için “her zaman” seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo 30. Duygusal Zekâ Düzeyi Yüksek Öğrenciler Soru 9 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
5 Puan	8	100,0

Tablo 30'da görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin çalışmalarda çalışma disiplini bozacak davranışlarda bulunup bulunmadıkları gözlenerek tüm öğrenciler için “her zaman” seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo 31. Duygusal Zekâ Düzeyi Yüksek Öğrenciler Soru 10 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
3 Puan	1	12,5
4 Puan	2	25,0
5 Puan	5	62,5

Tablo 31'de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin öğrendiklerini ve bilgilerini diğer viyolonsel öğrencileri ile paylaşma durumları gözlenerek çoğunlukla “her zaman” seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo 32. Duygusal Zekâ Düzeyi Yüksek Öğrenciler Soru 11 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
4 Puan	2	25,0
5 Puan	6	75,0

Tablo 32'de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin grup arkadaşları ile iletişimlerinin güçlü olup olmadığı gözlenerek büyük çoğunlukla “her zaman” seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo 33. Duygusal Zekâ Düzeyi Yüksek Öğrenciler Soru 12 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
4 Puan	1	12,5
5 Puan	7	87,5

Tablo 33'de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin grup arkadaşları ile yardımlaşma hâlinde olup olmadıkları gözlenerek büyük çoğunlukla “her zaman” seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo 34. Duygusal Zekâ Düzeyi Yüksek Öğrenciler Soru 13 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
4 Puan	1	12,5
5 Puan	7	87,5

Tablo 34'de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin grup arkadaşlarını destekleme ve cesaretlendirme durumları gözlenerek büyük çoğunlukla “her zaman” seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo 35. Duygusal Zekâ Düzeyi Yüksek Öğrenciler Soru 14 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
5 Puan	8	100,0

Tablo 35'de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin grup arkadaşlarına karşı saygılı olup olmadıkları gözlenerek tüm öğrenciler için “her zaman” seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo 36. Duygusal Zekâ Düzeyi Yüksek Öğrenciler Soru 15 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
5 Puan	8	100,0

Tablo 36'da görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin birlikte müzik yapmaktan duydukları memnun olma durumları gözlenerek tüm öğrenciler için “her zaman” seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo 37. Duygusal Zekâ Düzeyi Yüksek Öğrenciler Soru 16 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
5 Puan	8	100,0

Tablo 37'de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin çalışmalarını sergilemeye istekli olup olmadığı gözlenerek tüm öğrenciler için “her zaman” seçeneği işaretlenmiştir.

Tablo 38. Duygusal Zekâ Düzeyi Yüksek Öğrenciler Soru 17 Frekans Analiz Sonuçları

Puan	Frekans	Yüzdesi
2 Puan	1	12,5
3 Puan	1	12,5
4 Puan	2	25,0
5 Puan	5	62,5

Tablo 38'de görüldüğü gibi, duygusal zekâ düzeyi düşük olan gruptaki öğrencilerin getirdikleri önerilerle müziğe katkıda bulunup bulunmadıkları gözlenerek çoğunlukla “her zaman” seçeneği işaretlenmiştir.

Tablolar yorumlanırken çoğunluk baz alınmış ve her iki grup çoğunluğun verdiği cevaba göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda Müzik Grupları Hazırlık Çalışmaları puanlarında duygusal zekâ düzeyi düşük öğrenciler ile duygusal zekâ düzeyi yüksek öğrenciler arasında önemli bir fark ortaya çıkmıştır. Özellikle 2., 3., 5., 10., 11., 12., 13., 17. sorularda bu fark öne çıkmaktadır.

Tablo 39. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğrenciler ile duygusal zekâ düzeyi düşük olan öğrencilerin puanlamaları arasında anlamlı farklılıkların görüldüğü hazırlık çalışmaları soruları

Soru 2. Çalışmalara zamanında katılır.
Soru 3. Çalışmalara akordunu yapmış olarak gelir.
Soru 5. Bir önceki çalışmada istenilenleri yerine getirir.
Soru 10. Öğrendiklerini ve bilgilerini diğer viyolonsel öğrencileri ile paylaşır.
Soru 11. Grup arkadaşları ile iletişimi güçlüdür.
Soru 12. Grup arkadaşları ile yardımlaşma hâlinindedir.
Soru 13. Grup arkadaşlarını destekler ve/veya cesaretlendirir.
Soru 17. Getirdiği önerilerle müziğe katkıda bulunur.

Tablo 39’da belirtilen soruların tümünde duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğrenciler için “her zaman” ifadesi işaretlenmiş olmasına rağmen, duygusal zekâ düzeyi düşük olan öğrenciler için ise “bazen”, “nadiren” ve “hiçbir zaman” ifadeleri işaretlenmiştir. Bu durumda duygusal zekâ düzeyi yüksek öğrencilerin tümü için, çalışmalara zamanında katıldıkları, akortlarını yapmış olarak geldikleri, bir önceki çalışmada istenilenleri yerine getirdikleri, bilgilerini diğer arkadaşları ile paylaştıkları, iletişimlerinin güçlü olduğu, grup arkadaşları ile yardımlaşma hâlinde oldukları, arkadaşlarını destekleyip cesaretlendirdikleri ve öneriler sunarak müziğe katkıda buldukları söylenebilir. Grup çalışmaları için çok önemli olan bu davranışlar, duygusal zekânın grup çalışmalarındaki rolünün önemini açıkça ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada örneklem olarak seçilmiş gruplara duygusal zekâ testi uygulanmış, müzik gruplarındaki hazırlık çalışmaları puanları ölçeği uygulanmış, bulgular istatistiksel açıdan değerlendirilerek sonuçlar tespit edilmiştir. Hazırlanan müzik gruplarındaki hazırlık çalışmaları gözlem formundan elde edilen verilere göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Duygusal zekâ düzeyi yüksek öğrencilerin tümünün çalışmalara zamanında katıldıkları, akortlarını yapmış olarak geldikleri, bir önceki çalışmada istenilenleri yerine getirdikleri, bilgilerini diğer arkadaşları ile pay-

laştıkları, iletişimlerinin güçlü olduğu, grup arkadaşları ile yardımlaşma hâlinde oldukları, arkadaşlarını destekleyip cesaretlendirdikleri ve öneriler sunarak müziğe katkıda buldukları görülmektedir. Grup çalışmaları için çok önemli olan bu davranışlar, duygusal zekânın grup çalışmalarındaki rolünün önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Duygusal zekâ puanı ile hazırlık çalışmaları puanı arasında pozitif yönlü çok güçlü ilişki vardır. Hazırlık çalışmaları puanlarına göre duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğrencilerin duygusal zekâ düzeyi düşük olan öğrencilere göre davranış açısından grup içindeki rollerini daha iyi yerine getirebildikleri sonucuna varılmıştır.

Duygusal zekâ düzeylerine göre oluşturulan iki gruptaki öğrencilerin bireysel bazda akademik başarıları ve çalgı çalma becerileri birbirlerine paraleldir. Buna rağmen hazırlık çalışmalarında bu iki grup arasında oldukça net bir başarı farkı ortaya çıkmıştır. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğrencilerin oluşturduğu grup diğer gruba oranla daha başarılı bulunmuştur.

Bir oda müziği grubu oluşturulurken duygusal zekâ düzeyi yüksek öğrencileri çoğunlukta alıp, duygusal zekâ düzeyi düşük öğrencileri azınlıkta alarak, duygusal zekâ düzeyi düşük öğrencilerin duygusal zekâ düzeyi yüksek öğrencilerden etkilenmesi sağlanıp olumlu davranışlar geliştirmeleri için eğitim verilmesi önerilebilir. Verilecek eğitimde onlara paylaşma, dinleme, yardımlaşma, egolardan arınma gibi özellikler kazandırılabilir.

KAYNAKÇA

- AŞAN, Öznur & ÖZYER, Kubilay, (2003), Duygusal Zekâya Etki Eden Demografik Faktörlerin Saptanmasına Yönelik Ampirik Bir Çalışma, *Hacettepe Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 151-167.
- ATABEK, Erdal, (2000). *Bizim duygusal zekâmız (2. Baskı)*, Altın Kitaplar, İstanbul.
- AVCI, B. & ORHAN, Sebnem Yıldırım, (2012), *Bireylerin duygusal zekâ düzeylerinin, müzik gruplarındaki hazırlık çalışmaları ve konser performanslarına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- AYPAY, Ahmet, CEMALOĞLU, Necati, SARP KAYA, TOMUL, Ekber, BAŞTÜRK, Ramazan, ELLEZ, A. Murat, ŞAHİN, Bâki, YOLCU, Hüseyin, KARAKAYA, İsmail, ve TURGUT, Yıldız, (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- BENDER, Merih, T. (2006). *Resim iş öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı.

- BİRCAN, Serap, (2004), *Ergenlerin Duygusal Zekâlarının Çatışma Eğilimlerine ve Suç Davranışlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GOLEMAN, Daniel, (1995), *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*, Bantam Books, New York.
- GOLEMAN, Daniel, (1998), *İşbaşında duygusal zekâ*, Varlık Yayınları, İstanbul.
- GOLEMAN, Daniel, (2001). *Duygusal zekâ. (18. Baskı)*, Varlık Yayınları, İstanbul.
- GOLEMAN, Daniel, (2004). *Duygusal zekâ neden ıq'dan daha önemlidir? (21. Baskı)*, Varlık Yayınları, İstanbul.
- HAYIRSEVER, Fahriye, (2002), İlköğretim okullarında uygulanan küme çalışması yönteminin değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- MAYER John D., PERKİNS, Donna M., CARUSO, David R., and SALOVEY, Peter, (2001). Emotional intelligence and giftedness, *Roeper Review*, 23(3), 131-146.
- MAYER John D. & SALOVEY, Peter, (1990), Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, *Consciousness in Theory, Research, and Clinical Practice*, 9(3), 185-211.
- MELLARD, Darly, F. & HAZEL, Stephen, J., (1992), Social Competencies as a pathway to Successful Life Transitions, *Learning Disability Quarterly*. 15, 251-271.
- MUMCUOĞLU, Özlem, (2002), Bar-On Duygusal Zekâ Testi (Bar-On Emotional Quotient Inventory-Bar-On Eq-i)'nin Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, İstanbul.
- SALOVEY, Peter and SLUYTER, David, (1997), *Emotional development and emotional intelligence*, Basic Books, New York.
- SALOVEY, Peter, BRACKET, Marc A. and MAYER, John D., (2004). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships, *Key readings on the mayer and salovey model*, Lopes, Paulo N., Salovey, Peter and Straus Rebecca (Editors), (P.641-658), Dude Publishing, New York.
- STEIN, Steven J. and BOOK, Howard E., (2003), *Eq-Duygusal zekâ ve başarının sırrı (1. Baskı)*, Özgür Yayınları, İstanbul.
- SUTARSO, Toto, BAGGETT, Linda, K., SUTARSO, Pudjiati, TAPIA, Martha, (1997). Effect of Gender and GPA on EQ. *Paper Presented At the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, Tuscaloosa, AL.
- TUNCA, Meryem M, (2004), *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Temel Eğitim Çalışmaları

HEAD START: SİĞINMACI ÇOCUKLAR İÇİN ALTERNATİF BİR ERKEN MÜDAHALE PROGRAMI

AN ALTERNATIVE EARLY INTERVENTION PROGRAM FOR REFUGEE CHILDREN'S EDUCATION: HEAD START

Hamdi KARAKAŞ¹

ÖZET

Suriye'de son 6 yıldır ki yaşanan iç savaş ile birlikte birçok Suriyeli ülkelerini terk etmek ve başka ülkelere mülteci veya sığınmacı olarak göç etmek zorunda kalmıştır. Türkiye, mülteci veya sığınmacı olarak yaşamı devam ettiren Suriyeli çocukların erken yaştan itibaren en az etkilenmesini sağlamaya yönelik çeşitli önlemler almaya çalışmaktadır. Bu çocuklara yönelik uygulanan eğitim programlarına alternatifler sunularak katkı sağlanması, sığınmacıların eğitiminde yaşanan problemleri en aza indirmesi bakımından önemlidir. Bu çalışmanın amacı uzun yıllar boyunca Amerika'da uygulanan Head Start programının, Suriyeli göçmen çocukların eğitiminde aile katılımı da sağlanarak alternatif bir program olarak kullanılabilirliğini tartışmaktır. Bu çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Head Start programı aile katılımını da içine almış ve eğitim, sağlık ve sosyal hizmetlerin bir arada yürütüldüğü erken müdahale programlarından bir tanesidir. Bu program ile birlikte Suriyeli göçmen çocukların eğitilmesinde ileride yaşanabilecek sorunlar aile katılımı da sağlanarak önlenebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Göç, Sığınmacı çocukların eğitimi, Head Start Programı

ABSTRACT

In the last 6 years, thousands of Syrians have been forced to leave their country and seek refuge in other countries. Turkey has been taking various precautions to help Syrian refugee children to overcome this period with the least possible harm. Making contributions to the education programs intended for these children, through offering alternatives, is essential for minimization of the challenges encountered in the education of refugees. The aim of this study is to discuss the usability of Head Start program, implemented in USA for a long period, as an alternative in the education of Syrian refugee by parental involvement. During the study, document analysis method was used as a qualitative research pattern. Head Start program is one of the early intervention programs, in which health and

1 Öğr. Gör., Cumhuriyet Üniversitesi, Şarkışla Aşık Veysel Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi, hamdikarakas58@yahoo.com.tr

social services are provided together by active participation of the parents. The challenges, likely to be encountered in the future during the education of Syrian refugee children, can be averted with this program through enabling parental involvement.

Keywords: Migration, Refugee Children's Education, Head Start Program

GİRİŞ

Günümüzde kitlesel göçlerin en önemli nedeni, o ülkelerde meydana gelen iç savaşlardır. İç savaş durumunda bu ülkelerde yaşanan ölüm, yıkım ve siyasi istikrarsızlık gibi durumlardan kaçmak için insanlar her şeylerini bırakarak göç etmek zorunda kalabilirler (Harunoğulları, 2016). Ortadoğu bölgesi sıcak savaş bölgesi olarak tanımlanması nedeniyle dünyada bu göçlerin en çok yoğunlaştığı bölge olarak dikkat çekmektedir. Suriye'de ülke nüfusunun neredeyse yarısının göç etmek zorunda kaldığı bu ülkelerden bir tanesidir (Şahin, 2015). Mart 2011'de Suriye'de başlayan siyasi olaylar ve bu olaylar sonrasındaki iç savaş yüzünden birçok kişi çeşitli ülkelere göç etmiştir. Türkiye ise bu iç savaş yüzünden ülkesini terk etmek zorunda olanlara açık kapı politikası uygulamış, sınırdan giriş yapan her Suriyeliye geçici koruma statüsü vererek bu insanların yaşamlarını güvende sürdürmelerini sağlamıştır (Kap, 2014; Uzun & Bütün, 2016). Suriye'de yaşanan iç savaşın uzaması ve siyasi istikrarsızlığın belirsizliğiyle birlikte üç buçuk milyondan fazla Suriyeli ülkemize göç etmiş (UNHCR, 2017), bazıları sığınma hakkını elde edip mülteci statüsünde; bazıları da mültecilik başvuru sonucunu bekleyen sığınmacılar olarak hayatlarına ülkemizde devam etmektedirler (Tunç, 2015). Sığınmacı ve mülteciler her türlü yaşam güvencesi ve destekten yoksun, göç edecekleri bölgede sürekli ön yargılarla dışlanacakları ırkçı, faşist saldırılara maruz kalacakları hayatı önceden bilerek ve kabullenerek çaresizlik içerisinde göç eden insanlardır (Şahin, 2015).

Türk hükümeti, çadır ve konteyner kentlerden oluşan kamplarda kalan göçmenlere yönelik barınma, sağlık, eğitim, güvenlik ve beslenme gibi çeşitli hizmetler sunmaktadır. Kampların kuruluş süresi, fiziki alt yapısı, yeterliliği, hizmet kalitesi ve personel kaynakları dikkate alındığında bu kamplar başarılı olarak nitelendirilebilir (Yıldız, 2013).

Aileleriyle birlikte farklı ülkelere göç eden çocuklar ise, hem savaşın yaratmış olduğu olumsuz ruhsal problemler hem de yaşamını göçmen olarak devam ettirmenin getirmiş olduğu olumsuzluklardan en çok etkilenen kesimi oluşturmaktadır. Bu çocuklar savaşın getirmiş olduğu travma yaşantısına maruz kalmaları nedeniyle, ruh sağlıkları yönünden de yüksek risk oluşturmaktadır. Göç esnasında evlerini ve topraklarını terk etmeleri, aile, arkadaş ve akrabalarından ayrılmaları, eğitimlerinin sekteye uğraması, işkencelere ve ölümlere şahit olmaları bu risklerden bazılarıdır (Demirbaş &

Bekaroğlu, 2013). Bu nedenle Suriyeli mülteci ve sığınmacılar irdelenirken çocuklar özel olarak ele alınmak durumundadır. Dolayısıyla bu çocukların korunması, eğitim ve sağlık ihtiyaçlarının karşılanması, ayrımcılığa ve istismara uğramamaları kamu yönetiminin sorumluluğundadır (Özservet, 2015). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 22. Maddesinde katılımcı ülkelerin sığınmacı veya mülteci statüsündeki tüm çocukların ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için yükümlülüklerini yerine getirmek zorunda olduğunu bildirmektedir (Sakız, 2016).

Türkiye, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin gereği olarak yaşamı devam ettiren bu çocukların erken yaştan itibaren en az etkilenmesini sağlamaya yönelik önlemler almaya çalışmıştır. İlk olarak, AFAD gerekli tedbirleri alarak kamplardaki çocuklara kendi dil ve müfredatlarında eğitimler vermeye başlamış, daha sonra ise bu eğitim hizmetleri geçici eğitim merkezleri ile kamp dışına yayılmıştır (Emin, 2016). MEB tarafından 2014/21 sayılı Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri başlıklı genelgesi ile kamp içlerinde ve dışında resmi, özel veya geçici eğitim merkezlerinde mülteci çocuklara sunulacak eğitim hizmetleri belirli bir standarda bağlanmıştır. Böylece resmî kaydını tamamlamış olan Suriyeli çocukların bakanlığa bağlı resmi okullarda ya da Suriyelilere yönelik oluşturulmuş Geçici Eğitim Merkezleri'nde eğitim alabilecekleri belirtilmiştir. UNICEF (2015) raporuna göre ülkemize göç eden Suriyeli göçmenlerin %34'ü kamplarda, %66'sı ise kamp dışında yaşamlarını sürdürmeye çalışmakta ve bu göçmenlerin %53'ünü çocuklar olmaktadır. AFAD (2014a) raporu incelendiğinde ise okul çağında olan altı-on bir yaş çocuklarının %16'sının resmi okullarda kayıtlı, %29'unun misafir öğrenci olduğu, % 38'inin belediye ya da STK'lar tarafından oluşturulan merkezlerde eğitim aldığını, %22'sinin ise maalesef hiçbir eğitim almadığı görülmüştür. Türkiye'nin bu çocuklara yönelik yapmaya çalıştığı destek ve eğitim faaliyetleri düşünüldüğünde, bölgedeki güven ve kalıcı barış için bir fırsat olarak değerlendirilebilir (Seydi, 2014). Çünkü zor şartlarda hayatta kalmaya çalışan çocukların eğitimi temel ihtiyaçlardan biri olarak ele alınırken, bu eğitim faaliyetlerinin yapıldığı okullar sadece bilgiye erişebildikleri fiziksel ortamlar olarak değerlendirilmemeli, bunun yanında çocukların sosyalleşme, bütünleşme ve güvenlik gibi ihtiyaçların da karşılandığı yerler olarak görülmelidir (Sakız, 2016). Bu çalışmaların diğer bir yönü de göçmen çocukların bulunduğu çevreye aidiyet duygularının gelişiminde, yeni karşılaştıkları ülkeye ve kültüre uyum sağlamalarında, fiziksel ve ruhsal problemlerin önlenmesine de önemli katkılar sunabilir. Böylece iç savaşın ve yabancılaşmanın çocuklarda yaratmış olduğu travmaların atlatılması daha kolay olabilir, çocukların topluma kazandırılması daha kısa sürede tamamlanabilir.

Türkiye, yukarıda da bahsedildiği gibi Suriye'den göç ederek ülkeye giriş yapan göçmenlere ve çocuklarına yeni çevreye adaptasyon sağlama ve özgüvenlerini yeniden kazanmaları için destek vermede somut adımlar

atmaya çalışmıştır (Yıldız, 2013). Ancak Suriyeli göçmen çocuklara yönelik yapılmış olan çalışmalar araştırmalar incelendiğinde farklı sıkıntıların gözlemlendiği ve ifade edildiği araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Sakız (2016) tarafından yapılan çalışmada anadili farklı olan bu çocukların Türkçeyi öğrenmeleri için destekleyici dil dersleri, yeni öğretmen görevlendirilmesi veya mevcut öğretmenlerin yeterliliğinin artırılması gibi önlemlerle bu dil ihtiyacının giderilmesi önerilmiştir. Uzun ve Bütün (2016) yaptıkları çalışmada sığınmacı çocukların dil probleminden dolayı öğretmenleri ve akranları ile iletişime giremediklerini, kendilerini ifade edemediklerini dolayısıyla sadece formalite icabı okula gitmekte olduklarını tespit etmişlerdir. Bundan dolayı bu çocukların eğitimin kazandırmaya çalıştığı bilgi, beceri ve tutumdan çoğunlukla yoksun kaldıkları araştırmada belirtilmiştir. Aynı zamanda Suriyeli çocukların içinde bulunduğu şartlar gereği temizlik gibi temel bakım becerilerini yerine getiremediklerini, bu yüzden diğer velilerde rahatsızlık oluşmakta, hatta bazı çocukların Suriyeli çocuklara olumsuz davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Esin vd., (2014) İstanbul'da yaşayan Suriyeli göçmenlerin yaşam koşullarını inceledikleri bir çalışmada okul çağındaki çocukların hiçbiri okula gitmemekle birlikte 4 çocuğun bir işte çalıştırıldığını saptanmıştır. Harunoğulları (2016) 6-18 yaş pek çok Suriyeli çocuğun çöp ve plastik toplayıcılığı gibi farklı iş kollarında ve sokaklarda çalıştığını belirtmiş, bu çocukların kimlik sorunları, toplumsal ve kültürel çevreye uyum, ötekileşme, hakir görülme, dışlanma gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Sağaltıcı (2013) ise mülteci çocukların travma sonrası stres yaşadıklarını tespit etmiş ve erken teşhis ve müdahale edilmesinin önemini vurgulamıştır.

Suriyeli göçmenlere uygulanan eğitim uygulamalarında literatürde belirtilen sorunların en aza indirilmesi için alternatifler geliştirmek yaşanan problemleri en aza indirmesi bakımından araştırmacı tarafından önemli görülmüştür. Myers (1996), sosyal, kültürel, ekonomik bakımlardan dezavantajlı olup, risk grubunda olarak tanımlanan çocukların diğer çocuklardan daha çok desteğe ihtiyaç duyacaklarını belirtmiş ve eğitim ile bu ihtiyacın giderileceğine vurgu yapmıştır. Özellikle erken müdahale ve önleme programları bu problemlerin oluşmadan kaynağından çözüme kavuşturabilecek eğitim çalışmalarıdır. Genellikle risk altındaki çocuklara yönelik düzenlenen erken müdahale ve önleme programları çocukların içinde buldukları çevresel koşulların düzenlenerek mevcut gelişimsel yetersizliklerin etkilerini azaltmayı, olası yetersizliklerin önüne geçebilmeyi amaç edinir (Akoğlu & Şipal, 2012). Erken müdahale programlarıyla bir sorunu çözümlenirken, aileye ve topluma sosyal ve ekonomik yönden yararlı olmaya odaklanılır (Kartal, vd, 2011). Erken müdahale programları ile bir yandan ebeveynler güçlendirilirken, bir yandan da çocukların gelişim ve öğrenmelerini engelleyen durumların ortadan kaldırılmasına yardımcı olunur (Kartal, 2007). Çocukların gelişim süreçlerinin desteklenerek

nitelikli bireyler olarak gelişmelerini sağlamak, erken çocukluk döneminde sunulan bakım ve gelişim programlarına yatırım yapılması ile mümkün kılınabilmektedir (Korkut, 2000). Head Start programı, en kapsamlı erken müdahale programlarının başında gelmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı uzun yıllar boyunca Amerika'da uygulanan Head Start programının, Suriyeli göçmen çocukların eğitiminde aile katılımı da sağlanarak alternatif bir program olarak kullanılabilirliğini tartışmak olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırma amacına bağlı olgulara ait bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin araştırılması ve analiz edilmesini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2008). Doküman analizinde araştırmanın amacına ilişkin yazılı ve görsel materyaller araştırmaya dahil edilir ve bu materyaller derinlemesine incelenir (Turgut, 2012). Düzenlenmiş dokümanlar olan yazılı metin ya da belgeler araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğine katkı sağlar ve resmi belgeler, yazılı kural ve yönergeler, gazete, dergi, kitaplar, basın açıklamaları ve benzerleri, doküman analizine konu olabilmektedir (Seydi, 2014). Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmacı veri toplamak üzere yayımlanmış kitap, kitap bölümü, tez, makale, bildiri, haber kaynakları, yönetmelikler, raporlar vb. kaynaklara ulaşmış ve belge havuzu oluşturmuştur. Daha sonra ise risk altındaki çocukların gelişimine katkı sağlayan erken müdahale programlarından birisi olan Head Start programı açıklanarak, 0-5 yaş arası Suriyeli göçmen çocukların eğitiminde aile katılımı sağlanarak alternatif bir program olarak uygulanabileceği ve bu çocuklarda oluşan problemleri azaltabileceği tartışılarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde uzun yıllar Amerika'da uygulanmış olan Head Start programına ilişkin genel bilgiler verilmiş, eğitim programının felsefesi, nasıl uygulandığı ve olumlu etkileri yapılan araştırmalar çerçevesinde açıklanmıştır.

Head Start Programı

Erken müdahale programları, 1930'larda ABD'de erken yaşlardan itibaren sunulan iyi ve kapsamlı bakımın, çocukların bilişsel gelişimlerinde etkili olduğuna inanan profesyonel eğitimcilerce ortaya atılmıştır (Deniz, 2009). Bu programların amacı, annelerin çocuklarına daha iyi birer öğretmen olabilmelerini sağlamak ve çocuklarına zengin uyarıcı sağlanmalarını desteklemek üzerine kurulmuşlardır. Bu programlarda anneler, besleme

ve banyo yaptırma gibi temel bakım aktivitelerini öğrenmeleri, bebekleri ya da çocuklarıyla oynayabilecek oyunlar öğrenmeleri ve çocuklarıyla konuşmaları için eğitilmişlerdir (Değirmenci & Karahisar, 2015). 1964 yılında Başkan Lyndon J. Johnson'un "Yoksullukla Savaş" yasası ile yoksulluğun getirdiği ekonomik zorluklarla başa çıkmak hedeflemiş, erken eğitim programlarına ağırlık verilerek sağlık sigortası, tıbbi yardım, gıda yardımı ve eğitim programları gibi pek çok alanda yeni uygulamaları başlatmıştır (Pınar, 2006). Bu eğitim programlarından bir tanesi de Head Start Programıdır.

ABD'de uygulanan Head Start programı fakir, sosyal dezavantajlı veya bu ülkeye göç etmiş göçmen bebek ve çocuklar için başlatılan erken müdahale programlarından bir tanesidir. Bu program ilk olarak düşük sosyo-ekonomik çevrede yaşayan ve bu çevreden etkilenen çocukların duygusal, sosyal, psikolojik, sağlık ve beslenme ile ilgili temel ihtiyaçlarını karşılamak için düzenlenen sekiz haftalık yaz programı olarak düşünülmüştür (URL: 1). Daha sonra bu programın olumlu etkilerinin görülmesi ile birlikte 1960'ların sonunda bu program federal kanunlar ile kurumsallaşmıştır. 1986'a geldiğinde Head Start programının kapsamı genişletilmiş, yeni doğanlar da dâhil olmak üzere 5 yaşın altındaki tüm çocuklar bu kanun kapsamına alınmıştır. Bu kanun ile birlikte gelişme geriliği olan veya gelişimleri risk altında bulunan bebeklerin, küçük çocukların ve ailelerinin yararlanabilecekleri tüm hizmetler yasa ile güvence altına alınmıştır (Deniz, 2009).

Kurucusunun Marian Wright Edelman'ın olduğu Head Start programındaki amaç, düşük gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarına sosyal ve eğitimsel fırsatlar sağlamak, bu çocuklarda oluşan olumsuz etkileri engellemeye çalışmaktır (Balat, 2011). Aynı zamanda yoksulluk ve göç nedeniyle oluşan geçmişin olumsuz etkilerini azaltmak ve ileriki yıllarda çocuklarda bu etkilerin görülmesini önleyebilmektir (Akoğlu & Şipal, 2012). Düzenlenen programlarla birlikte çocuğun fiziksel ve sağlıkla ilgili becerileri geliştirilir, çocuğun merakı, doğallığı ve kendine güveni teşvik edilir, kavramsal ve sözel becerileri ile çocuğun bilişsel gelişimi desteklenir ve becerileri zenginleştirilerek, çocukta ve ailede değerli ve itibarlı oldukları duygusu yaratılır (Temel,1999).

Head Start programında belirli amaç ve hedeflerinin bulunması, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerden oluşarak tüm gelişim alanlarında çocukların ilerlemelerini gözlemleyen ve değerlendiren yapılandırılmış bir çerçeve programdır (Danişman, 2015). Head Start programı felsefesi etrafında çeşitli programlar düzenlenerek farklı alanlarda dezavantajlı çocukların gelişimi ve ilerlemesi hedeflenir. Head Start programları aynı zamanda bir aile eğitim çalışmalarını da bünyesinde barındırarak, çocuğun ve ailelerin birlikte bu programlara katılmasını, eğitim, sağlık, beslenme, sosyal destekle birlikte çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimin desteklenerek programlar sonucunda

çocuğa okul olgunluğu kazandırılması sağlanır (Young, 1996; Balat, 2011). Böylece bu programlara katılan çocukların okula hazırlanması, okul deneyimlerini artırması ve ileriki yaşamlarında da daha başarılı olmaları sağlanır (Kartal, 2005). Head Start programlarının felsefesinde çocukların ilk öğretmenleri olacak ebeveynlerin de programa doğrudan katılmaları esastır. Programın temelinde çocukların iyi ve mutlu olması tüm ailenin de iyi ve mutlu olacağı anlayışını benimsemekte, böylece program çocuk bakımı, eğitimi ve bireysel yeterliliği artırmaya yönelik çeşitli imkânları sunmaktadır (Temel, 1999).

Head Start programları ev, kurum merkezli veya her ikisi bir arada olacak şekilde uygulanabilmektedir. Kurum merkezli Head Start programlarında; sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel yönden çocukların gelişimleri en yüksek düzeye çıkartmak için belirlenen merkezlerde sistemli ve planlı eğitim faaliyetleri düzenlenir. Ev merkezli çalışmalarda ise ebeveyn katılımı önemli yer tutar. Aileler çocuğun sınıf içi aktivitelere katılımı, çocuğun gelişimi, çocuğuyla evde yapacağı etkinlikler ve çocuğun gereksinimleri hakkında bilgiler edinirler (Kartal, 2005; Balat, 2011). Böylece programların hedeflerine ulaşmasında ailenin de çocuğun eğitiminde odak noktada olması bilinciyle aile katılım çalışmalarını önemli görmektedir. Bu ev ve kurum merkezli yaklaşımın yanı sıra Head Start programlarında göçmen çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla eğitim büroları kurulmuştur. Bu bürolar çocuk bakımı programları, göçmen eğitim öğrenci kayıtları ve transfer sistemleri gibi alanlarda göçmen çocukların sağlık ve eğitimleri ile ilgili kayıtları tutar, bu bilgileri depolama ve nakletme işlemlerini yerine getiriler (URL: 1).

Head Start programları; *eğitim, sağlık, sosyal hizmetler* ile *ebeveyn katılımını* ön plana çıkartan dört temel alandan oluşur.

Eğitim alanında program çocuğun yakın çevresine ulaşmayı hedefleyerek hem çocuğun bireysel ihtiyaçlarını karşılamak hem de etnik ve kültürel özelliklerle birlikte toplumun gereksinimlerini kazanmak üzere hazırlanmıştır (Balat, 2011; Tuncer, 2015). Bu programlarda çocuğu merkeze alan, ailenin bu süreçteki rollerini açıklayan, çocukların bilgi, beceri ve güvenlerini arttıran planlı etkinlikler yapılır. Head Start merkezlerinde çocuklar için özel öğrenme alanları hazırlanarak, su, ısı, ışık, renk ve ses düzenlemelerine, resim, sanat ve drama etkinliklerine ağırlık verilmektedir (Kartal, 2005). Böylece zenginleştirilmiş bir ortam sunularak çocuklarda var olan eşitsizliklerden kaynaklı problemleri azaltmak amaçlanır (Shonkoff ve Meisels, 2000). Çocuklar sınıf içi ve dışı oyunlara katılırlar, kelimeler ve sayılara ilişkin kavramlar geliştirirler, duygularını anlatmaları ve başkalarıyla birlikte çalışma yapmaları istenir ve özgüven gelişimlerini geliştirecek eğitim etkinlikleri ile desteklenirler (Balat, 2011). Aynı zamanda bu programlarda öfkeyi kontrol edebilme, karşısındakinin duygularını tanımlayabilme ve anlayabilme gibi temel beceriler de geliştirilmeye

çalışılmaktadır (Ocak ve Arda, 2012). Bu program çerçevesinde hazırlanan günlük aktiviteler kapsamlı olarak planlanmakta, aileleri ve geldikleri kültürü yansıtıcı nitelikte olmasına dikkat edilir (Kerem & Kınık, 2006).

Sağlık alanında yapılan programlarda ise, düşük gelirli ailelerin çocuklarının daha önce hiç doktora veya dış hekimine muayene olmadıkları düşünülerek çocukların ihtiyaç duyulan sağlık hizmetlerine ulaşmaları sağlanır (Balat, 2011). Programlara katılan tüm çocuklara sağlık taramaları ve aşılar yapılmakta, ruh sağlığı, vücut sağlığı ve beslenmeyi içeren zorunlu sağlık programları düzenlenmektedir (Kartal, 2005). Ağız ve diş kontrolleri yapılarak çocuklar seri taramalardan geçirilip, takip edilir (Tuncer, 2015). Aynı zamanda ailelerine sosyal hizmet uygulamaları da sağlanarak sağlık alanında kapsamlı gelişimsel etkinliklere aileler de dahil edilirler (Morrison, 1997; akt: Alat, 2012). Bu etkinliklerde anne adaylarına ve 0-5 yaş arası annelere çocuk bakımı, çocuk sağlığı ve beslenmesi gibi gelişimsel konularda eğitimler verilir (Akoğlu & Şipal, 2012).

Ailelere çeşitli alanlarda yardımcı olmak için kurulmuş kuruluşlar ise, Head Start Programlarının sosyal hizmet alanını oluşturmaktadır. Bu kuruluşlar ailelere ihtiyaçlarını nereden ve nasıl karşılayabilecekleri konusunda bilgi verirken, çocukları etkileyen olumsuz durumların etkileri azaltılmaya çalışılır (Balat, 2011). Sosyal hizmet uzmanları ailelerin en önemli yardımcıları konumunda değerlendirilerek bu programın etkinliğini arttırmada düzenleyici görevler üstlenirler.

Head Start programlarının hedeflerine ulaşmasında kritik öneme sahip olan alan ise ebeveyn katılımının önemsenmesidir. Çünkü erken çocukluk döneminde verilecek desteklerin aileden kopuk olarak sadece çocuğa yönelik olması, bu desteklerin etkisini azaltmaktadır (Charles & Gabor, 2006). Çocuğun ailesini dikkate almayan bir eğitim programı ile istenen hedeflere ulaşmak çok daha güç olmakta, erken eğitim programlarında ebeveynlerin de çocuk eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir (Aksoy, 2002). Head Start programlarında ailelerin çocuk bakımına yönelik ebeveynlik becerilerini geliştirmeleri ve bu ailelerin çocuklarının gelişimlerini desteklemeleri sağlanır (Kartal, 2007). Head Start programında görevli olan eğitimciler haftada bir kez çocuğun evine gelmektedirler, ebeveynleriyle yoğun biçimde çalışmaktadırlar (Young, 1996). Bu etkinliklerde annelere, besleme, banyo yaptırma gibi temel bakımla ilgili aktiviteleri öğrenmeleri sağlanmış ve çocuklarıyla mümkün olduğu kadar çok konuşmaları istenmiştir. Bebekleri ya da çocuklarıyla oynayabilecekleri oyunlar bu çalışmalarda ebeveynlere gösterilmiştir. Aile Katılım çalışmaları ile anne ve babalar hem sınıf içi etkinliklere etkin olarak çocukları ile birlikte katılmaları desteklenir, hem de eğitimcilerin yapmış olduğu ev ziyaretleri ile ebeveynler çocukların bakımları, ihtiyaçları ve gereksinimleri hakkında birçok bilgi edinmiş olurlar (Bredenkamp, Kunesh ve Shulman 1992; akt: Kartal, 2005).

Aile katılım çalışmaları çerçevesinde ebeveynlere sene başında yıllık toplantı planı ve uygulamaların yer aldığı bir program kitabı verilmektedir. Bunun yanı sıra her pazartesi çocukla birlikte ailelere haber gazetesi gönderilerek yapılması gereken anne-baba-çocuk etkinlikleri, çocuğun güvenliği veya sağlık ve beslenme köşesi gibi yazılarla ailelere gerekli bilgiler iletilmektedir (URL: 1). Bu etkinlikler sonunda pek çok aile öğretmene yardımcı, aşçı, hikaye anlatan kişi, oyun danışmanı gibi roller de alabilirler ve çocuklarının gelişimde aktif rol alabilirler (Balat, 2011). Böylece bu programlar sonunda ebeveynler ücretli yardımcı ya da öğretmen rolünde kurumlarda çalışarak ebeveynlere iş ve meslek edinme imkânları da sağlanabilmektedir. Head Start programlarında yer alan bu dört alan ile risk grubunda yer alan yoksul ve göçmen çocukların gerekli gelişimsel ihtiyaçları bütünsel bir yaklaşımla karşılanmış olur.

2015 sonu verilerine göre Amerika Birleşik Devletlerinde 24 milyondan fazla çocuk bu programa katılmıştır (URL: 2). Bu programda risk altında bulunan çocuklar kendilerini evlerinde gibi hissetmelerini sağlar, tüm etkinlikler çocukların gözünden düşünülür ve sonunda çocuklar anaokuluna veya ilkokula hazır biçimde ayrılırlar (Ömeroğlu, 1992; Temel, 1999). Yapılan araştırmalara bakıldığında, Head Start programı felsefesinde eğitim alan çocukların ev, okul ve toplum yaşamlarında başarılı ve yeterli birer bireyler oldukları saptanmıştır (Schweinhart, 2003). Bu programa katılan 24-36 aylık çocukların programa katılmayan kendi akranlarına göre bilişsel ve dil gelişimleri yönünden daha yüksek oldukları ve daha düşük düzeyde saldırgan davranışlar gösterdikleri tespit edilmiştir (Stagner & Lansing, 2009). Afro-Amerikan çocuklarla yapılan bir araştırmada, Head Start programı sonunda çocukların problem davranışlarını dışa vurma, şikâyet etme, kaygı düzeyi, öfkeyi dışa vurma ve dikkat toplama problemlerinde önemli azalışlar gözlemlenmiştir (Short, 2006; akt: Şahin & Kalburan, 2009). Bunun yanı sıra Head Start programlarının ebeveynler üzerinde de farklı etkiler gösterdiği araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bu program çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilerken, programa katılan anne-babaların stres düzeyleri daha da azalmış, çocuklarının bilişsel gelişimlerini daha çok destekledikleri görülmüştür. Ayrıca ebeveynler çocuklarıyla iletişim becerilerini güçlendirmişler ve çocukların ihtiyaçlarına daha duyarlı hale gelmişlerdir (Charles & Gabor, 2006). Bu program sonunda, ailelerden bazıları eğitim durumlarını yükseltmek için liseyi tamamlamışlardır (Holt, 2006). Farklı bir araştırmada ise, Head Start programlarından birine devam eden ebeveynlerin televizyon reklâmlarına ilişkin tutumlarının değişmesine yol açmış ve yiyecek etiketlerini okuma ve anlamaları üzerinde daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Hindin, 2001).

Head Start programının felsefesini özetlemek gerekirse, ABD'de özellikle gelir seviyesi düşük, ülkeye göç etmiş risk altındaki 0-5 yaş arası çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel yönden gelişimlerini tamamlamaya

çalışan bir erken müdahale programı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin yer aldığı bu programlarda ebeveyn katılımı öncelikli görülmektedir. Böylece risk altında bulunan bu çocukların aileleri ile birlikte eğitilmesi hedefler arasında gösterilmektedir. Ev ve kurum merkezli olarak düzenlenen programlar eğitim, sağlık, sosyal hizmetler ile ebeveyn katılımını ön plana çıkartmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Hayatlarına mülteci veya sığınmacı olarak devam eden Suriyeliler iç savaşın yarattığı olumsuz etkiler ve göçün getirmiş olduğu yoksulluk sebebiyle risk grubunda bulunan ve erken müdahale programı kapsamında değerlendirilmesi gereken bireylerdir. Uygulanacak erken müdahale programlarının en önemli özelliği Suriyeli göçmenlerin yeni yaşamlarına ayak uydurmalarını sağlayarak, ileride yaşanan olumsuzlukları en aza indirgenmesini sağlamak olmalıdır. Suriyeli bebek ve çocuklar, aileleri ile birlikte Head Start programlarının hedefleri çerçevesinde değerlendirilip erken müdahale programlarına dahil edilmeleri mümkündür. Çünkü Amerika Birleşik Devletleri'nde bu programların ana hedefini oluşturan düşük gelir seviyeli, göçmen ve sosyal dezavantajlı aileler, Suriyeli göçmenlerin durumları ile benzer özellikler taşımaktadır. AFAD (2014a) raporuna göre kamp dışında yaşayan Suriyeli sığınmacıların %19'u okuryazar değilken, %61'i ilkokul ve altı eğitim düzeyine sahiptir. Kadınların ise %64'ünün eğitim durumları ilkokul mezunu, okuryazar veya okuryazar olmayan gruptan olduğu tespit edilmiştir (AFAD, 2014b). Bir diğer araştırmada ise 0-15 yaş arası çocukların sadece %8,5'inin aşı kartına sahip olduğu gözlemlenmiştir (Esin vd., 2014). Bunun yanı sıra dil farklılığı da Suriyelilerin en öncelikli problemi olarak belirlenmiştir (Uzun & Bütün, 2016). Eğitim seviyesi düşük olan göçmen ailelerde, 0-5 yaş grubundaki çocuklar için huzursuzluk, uykusuzluk, beslenme yetersizliği ve düzensizliği genel bir şikâyet olarak görülürken, ayrıca annelerin sağlık kuruluşlarına gidemediği tespit edilmiştir (Topcuoğlu, 2012). OECD'nin 2008 yılında yayınlanan "Avrupa Toplulukları ve Okullarında Göçmenlerin Entegrasyonu için Stratejiler" başlıklı raporda göçmen çocukların sosyalleşebilmeleri için erken çocukluk programlarına katılımları desteklenmesi gerekliliği ortaya konulmuştur (Kartal vd., 2011). Bu nedenlerden dolayı göç olgusu ve ülkeye uyum konusu tartışılırken çocuklar risk altında olarak değerlendirilip özel olarak ele alınmak durumundadır. Aynı şekilde Suriye'deki savaşın uzaması sonucunda bir neslin eğitimsiz kalması ihtimali, bu alandaki çalışmaları zorunlu kılmaktadır (Seydi, 2013). Dolayısıyla erken müdahale programlarından biri olan Head Start programları Suriyeli göçmen çocukların eğitiminde uygulanabilecek alternatif bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Çünkü günümüzde birçok

devlet mülteci ve sığınmacılara verdiği desteği mekânsal bir yaşam alanı sağlamakla sınırlı görünmekte ve diğer yaşam alanları üzerine yoğunlaşmamaktadırlar. Göçmen sorununa yönelik devletlerce toplumsal yeni bir bakış açısı geliştirerek alternatif uygulamalar tesis etmek mümkün olmalıdır (Kolukırık, 2009). Türkiye, iltica ve göç sistemine, göçmenlere yönelik hukuksal, siyasal ve sosyal tüm boyutlara yönelik yasal düzenlemeler yaparak problemleri en aza indirebilir (Ermumcu, 2013).

Head Start programlarında yer alan ev ve kurum merkezli eğitim anlayışı kamplarda ve kamp dışında yaşayan Suriyelilere uygulanabilir. 0-5 yaş arası Suriyeli göçmen çocuklar için merkezler yaş gruplarına uygun (0-3 yaş ve 3-5 yaş) olarak merkezlerin açılması, bu çocukların sistemli, planlı ve zenginleştirilmiş ortamlar sağlanmasına olanak tanıyacaktır. Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara erken dönemden itibaren öğrenmeye yönelik yeteri kadar deneyim sağlanamazsa, zenginleştirilmiş ortamlar sunulamazsa, gelişimsel eksiklikler oluşabilecek ve bu dönemde sağlanan deneyimlerin niteliği çocukların gelecek yaşantılarını etkileyebilecektir (Akoğlu & Şipal, 2012). Bu merkezlerde dil farklılığın giderilmesine yönelik etkinliklerin yer alması ileride ilkokula hazırlanmaları ve yaşayacakları yeni ülkeye hazırlanmaları bakımından önemli görülebilir. Bu merkezlerde görev alacak Türk ve Suriyeli öğretmenler erken yaştan itibaren etkileşimli olarak Türkçe öğretim etkinlikleri yapabilirler. Dil farklılığını ortadan kaldırarak uyum sorununu çözmüş olan Suriyeli bir çocuğun ilkokula daha hazır bir şekilde başlaması, diğer çocuklarla çatışma ve uyumsuzluk problemlerine erkenden müdahale etmeye zemin oluşturabilecektir. Bunun yanında Suriyeli öğretmenlerle yapacakları etkinlikler çocukların kendi kültürlerine ait öğelerle, oyunlarla ve etkinliklerle tanışmaları da ilk kez eğitim alacak bu çocukların okul kültürüne ve yeni ülke kültürüne alışmakta geçiş noktasını oluşturabilir. Ayrıca bu merkezler, özellikle kamplarda ihtiyaç olan oyun alanı gereksinimi ve nitelikli zaman geçirme fırsatını da sağlamış olur. Yapılan bir araştırma sonuçlarına göre sığınmacıların % 60'ı oyun alanlarını yetersiz bulmaktadır (AFAD, 2014b). Bu merkezlerde uygulanacak olan oyun etkinlikleri savaştan kaçarak travma yaşayan, psikolojik olarak etkilenen bu çocukların tedavi edilmesinde önemli katkılar sağlayabilecektir. Uğurlu (2015) tarafından yapılan bir çalışmada Suriyeli çocukların % 60.3'ünde travma sonrası stres bozukluğu semptomları geliştirme riskinin yüksek olduğu, % 23.4'ünde yüksek seviyede travma sonrası stres bozukluğu belirtileri, % 17.6'sında şiddetli depresyon belirtileri, % 14.4'ünde şiddetli durumluluk kaygı belirtisi ve % 31,1'inde ise şiddetli sürekli kaygı belirtilerinin bulunduğunu tespit etmiştir. Bu durum karşısında Demirbaş ve Bekaroğlu (2013) Suriyeli göçmen çocukların eğitilmesinde çocuk odaklı oyun tedavi yönteminin uygulanmasını önermektedirler. Bu tedavi yönteminde oyunları evrensel bir dil ve iletişim şekli olarak tanımlayarak çocukların duygularını, düşüncelerini ve arzularını oyun

aracılığıyla ifade etmelerinin gelişimsel olarak uygun bir yöntem olduğunu belirtirler. Bu eğitim etkinlikleri ile birlikte çocuklar diğer çocuklarla birlikte ilkokula hazır halde yetiştirilebilir.

Bu merkezlerde çocukların yapacakları sanat ve drama gibi sosyal yeterliliklerini geliştirecek ve kendilerini farklı etkinliklerle ifade etmelerine fırsat tanıyacak uygulamalar, bu çocukların savaşın bıraktığı izleri silmede etkili olabilecektir. Uğurlu (2015) tarafından Suriyeli göçmen çocuklara uygulanan sanat terapisi çalışmalarının öncesi ve sonrası değerlendirmeler karşılaştırıldığında, çocuklarda var olan travma, depresyon ve süreklilik kaygı semptomlarında anlamlı bir düşüş olduğu ortaya konulmuştur. Dolayısıyla yoksulluğun, savaşın ve göçün sonuçlarının olumsuz etkileri, bu jenerasyona yaşamlarının ilk yıllarında sağlanan eğitimsel ve sosyal bu gibi fırsatlarla kırılabilir (URL: 3). Head Start merkezlerinin kamplarda kurulması sosyal ve kültürel aktivelerin de artmasına sebep olabilecek, göçmen çocuk ve kadınların boş zamanlarını verimli bir şekilde geçirecekleri mekana sahip olmalarını sağlayabilecektir.

Head Start programları temelinde kurulacak merkezlerde Suriyeli göçmen kadınların eğitimlerine yönelik etkinlikler de düzenlenebilir. Bu etkinliklerde çoğu eğitimsiz olan bu kadınlara okuma yazma, dil öğretimi, çocuk sağlığı, beslenmesi ve bakımı, nitelikli zaman geçirecekleri çocuk etkinlikleri vb. konularda eğitimler verilebilir. Aktaş (2016)'a göre karar vericilerin, politikacıların ve uygulayıcıların göçmen kadınlar özelinde hassasiyetle üzerinde durulması gerektiğini ve toplumsal cinsiyet konusunda farkındalık yaratılması gerektiğini savunmaktadır. Bu kadınlara yönelik kurslar organize edilmesi, okuryazar olmayanlara kurslar açılarak eğitim imkanı sunulması ve Türkçe öğrenmelerine teşvik edilmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Suriyeli göçmen kadınlara yönelik bu eğitimler çocuklarının gelişiminde aile katılımının da sağlanmasına, eğitimde okul-ev birlikteliğine katkı sağlayacaktır. Diğer bir nokta ise savaş ve göçün olumsuz etkileri Suriyeli göçmen kadınları hayatlarında daha önce yaşamadıkları deneyimlerle karşı karşıya bırakmıştır. Bu konuda Balın (2015) Suriyeli kadınların istimara uğramamaları, yeni çevreye uyum sağlamaları, karşılaştıkları sorunlarla baş etme becerilerinin geliştirilmesi, güçlerinin farkına varmalarını ve açığa çıkarmalarını sağlamaları için güçlendirici sosyal hizmet çalışmaları yapılması gerektiğini önermektedir. Dolayısıyla merkezlerde yapılacak etkinlikler savaşın ve göçün neden olduğu olumsuzlukların giderilmesine de önemli katkılar sağlayabilecektir.

Head Start programlarında yer alan sistemli ve planlı eğitimlerle ebeveynlerin meslek sahibi olabilmeleri de sağlanabilir. Daha sonra ebeveynler bu merkezlerde istihdam edilerek aşçı, temizlik görevlisi, güvenlik mensubu, yardımcı anne hatta öğretmen olarak çalışabilirler. Böylece hem çocuklarının eğitimlerini birinci derecede gözlemleyen konumda olmaları

hem de ücret almalarına fırsat tanınmış olacaktır. Suriyeli göçmenler programlar sonunda meslek sahibi olabilmeleri geçimlerini sağlama ve ekonomik olarak güçlenmelerine yardımcı olacaktır. Çünkü Suriyeli göçmenlerin ülkelerinde elde ettikleri birikimlerini getirememeleri, sahip oldukları statü ve kaynaklara artık ulaşamıyor olmaları, aile ve akraba gibi ekonomik destek alabilecekleri bireylerin artık olmaması onların yaşamlarını daha da zorlaştırmaktadır (Yaşar vd., 2014). Head Start programlarının temelinde sosyo-ekonomik dezavantajların getirdiği eşitsizliği ortadan kaldırmak olduğundan, hem çocukların hem de ebeveynlerin gelişimi birlikte sağlanmış olacaktır (Dinçer & Kolaçin, 2009). Bunun yanı sıra ailede erkeklerin bir kısmı çoğunlukla ülkelerinde geride kalmış olabilmekte ve kadınların birçoğu küçük yaşlardaki çocuklarıyla birlikte yaşamaktadırlar. Küçük çocuklara bakacak kimsesi olmadığı için sokaklarda dilenen göçmen kadınlar olabilmektedir (Özservet, 2015). Dolayısıyla bu program, kadınların hem küçük çocukları için bir kreş ve bakımevi, hem de çalışma imkânını yakaladıkları merkezler olabilmesine fırsat tanıyabilir.

Ev merkezli Head Start programlarında Suriyeli göçmenlere ev ziyaretleri yapılarak, sağlık alanına yönelik programlar ve aile katılım etkinlikleri öğretmenler, sağlık çalışanları ve sosyal hizmet uzmanlarıncı yapılabilir. Programa katılan çocukların ailelerine uzman personellerce beslenme ve çocuk bakımına ilişkin bilgilendirme faaliyetleri, aşı uygulamaları, ruh sağlığına yönelik terapi uygulamaları vb. kamp içi ve kamp dışı ev ziyaretleri şeklinde uygulamalar düzenlenebilir. Bu düzenlemelerde merkezlere gelemeyen küçük çocukların ve bebeklerin sağlık taramaları da yerine getirilmiş olacaktır. Oyun terapileri ev etkinlikleri şeklinde aile katılımıyla gerçekleştirilip öğretmen ve çocuk gelişim uzmanlarıyla birlikte yürütülebilir. Topcuoğlu (2012), göç gibi mekân ve alışkanlık değişmesini getiren durumlarda çocuklara şefkat göstererek güven duygusunun aşılmasını ifade ederek ailelerine anne ve çocuk sağlığı konularında bilgi ve destek sunulması gerektiğini önermiştir. Ayrıca çocukların merkezlerde yaptıkları etkinlikler hakkında bilgilendirmeler aileler ile paylaşılarak kurum merkezli süreç, ev merkezli süreç ile devamlılığa katkı sağlanmış olur. Bu ailelerin birden fazla çocuklarının olması veya birçok ailenin birlikte aynı evde yaşamaları ev merkezli programların etkinliğini de artırabilir. Yaşar vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada Suriyeli sığınmacı annelerin çocukları ile beraber aldıkları sosyal desteklerin sorunlarla başa çıkmada etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Böylece buldukları duruma ve çevreye uyum sağlamalarını kolaylaştırdığını ifade ederek anne ve çocuğu ayrılmaz bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunurlar (Bekman & Koçak, 2011).

Suriyeli göçmen çocuklara yönelik Head Start programlarının uygulanmasında kamu gücünün kullanılarak yasal ve mali sorunların çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Kurulacak eğitim merkezleri, sunulacak sağlık hizmetleri, ev ziyaretleri, çalışan uzmanlar vb. konularda

çeşitli düzenlemelerin yapılması şarttır. Hali hazırda olan göçmenlere yönelik kamp içi ve kamp dışı düzenlemelerin daha sistemli ve planlı olması bu program felsefesine göre düzenlemeler yaparak sağlanabilir. Suriyeli göçmenlerin eğitim, sağlık gibi temel insani ihtiyaçların karşılanmasına yönelik yapılan bir araştırmada göçmenlerin % 49,2'si beklentilerinin 'kısmen' karşılandığını ifade etmişlerdir. Suriyeli göçmenlerin beklentilerinin tam olarak karşılanmadığı ve hala bir beklenti içinde oldukları araştırma sonucunda tespit edilmiştir (Apak, 2014). Dolayısıyla 0-5 yaş arası çocukların sağlık takibi, ebeveynlerin eğitilmesi ile sağlık maliyetlerinin düşürülmesi, eğitimsel etkinliklerle çocukların sosyalleşmesi ve uyum sorunlarında azalma, mesleki eğitim programları ile ekonomik getiriler, işsizlikten kaynaklanan sosyal problemler ve çocuk işçiliğinin önlenmesi gibi önemli katkılar bu programlar aracılığıyla sağlanabilir. Türk Tabipler Birliği (2016) sunulacak sağlık hizmetlerinin göçmenlerin yoğun olarak yaşadığı yerlerde gerçekleştirilmesini önermekte, tüm özel yapılanmalarıyla birlikte (aile katılımı, tercüman vs.) mümkün olduğunca yatay örgütlenme içinde olması, sağlık hizmetlerine erişilebilirliği arttıracaklarını ifade etmişlerdir. Çünkü son dönemlerde sürekli artan sığınmacı nüfusunun ihtiyaçlarını karşılamak gün geçtikçe zorlaşmakta, ihtiyaç sahibi sığınmacıların tespitlerini yapmak bile son derece güçleşmektedir. Profesyonel biçimde yürütülecek programların ve yardım faaliyetlerinin acilen hayata geçirilmesi sorunların çözümü açısından son derece yararlı olacaktır (Döner, 2016). Dolayısıyla Head Start Programlarıyla sağlık hizmetleri ve eğitim faaliyetleri olabildiğince kamu gücüyle yaygınlaştırılmış olacaktır. Bu programların uygulanmasında valiliklere ve belediyelere bağlı kurumlar, üniversiteler, resmi ya da özel vakıf ve dernekler etkin rol alabilirler ve 0-5 yaş arası çocuklara uygulayacakları Head Start programlarını proje şeklinde etkileşimli olarak hazırlayabilirler. Sorunların çözümü konusunda sistematik ve bütüncül bir hizmet ağının varlığından oluşturulmalı, kamu ve sivil toplum örgütlerinin kaynakları doğrultusunda ve proje temelli çalışılması gerekmektedir (Buz, 2008). Bu projeler için Avrupa Birliği ve Birleşmiş Milletler gibi çeşitli uluslararası kuruluşlardan hibe alabilmeleri, planlı ve sistemli eğitim faaliyetlerini koordineli yürütebilmeleri de mümkündür. Bu projelerde yer alacak çocuk gelişimi uzmanları, öğretmen adayları, sağlık personelleri ve sosyal hizmet uzmanları gibi iş bekleyen birçok işsiz genç de istihdam olanağı sağlayabilir. Dolayısıyla savaştan kaçarak sığınmacı veya mülteci duruma düşmüş çocuklara yönelik yapılan uygulamaların siyaset üstü olarak görülmeli, bu çocukların eğitilmesinin gelecekte barış tohumlarının serpilmesine katkı sağlayacağı düşünülmelidir.

Sonuç olarak, Suriye'de yaşanan iç savaşın ne zaman biteceğinin belirsizliği, ülkenin birçok şehrine kamp içi ve kamp dışı olarak yayılmış

Suriyeli göçmenlerin eğitilmesine yönelik çeşitli alternatif programlar sunulması ve uygulanması gerekliliğini ortaya çıkartmıştır. Head Start programları aile katılımını da içine alan ve eğitim, sağlık ve sosyal hizmetlerin bir arada yürütüldüğü 0-5 yaş arası çocuklar için erken müdahale programlarından bir tanesidir. Bu programların uygulanması ile birlikte Suriyeli göçmen çocukların erken yaştan itibaren çok yönlü gelişimlerinin sağlanması ileride yaşanabilecek sorunların aile katılımı da sağlayarak önlenmesine katkıda bulunacaktır. Aynı zamanda hali hazırda var olan uygulamalar, Head Start programının felsefesine uygun düzenlemelerle yenilenebilir, uygulama etkinlikleri aile katılımı sağlanarak artırılabilir.

KAYNAKÇA

- AFAD. (2014a). “Suriye’den Türkiye’ye nüfus hareketleri: Kardeş topraklarında misafirlik.” Ankara: Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı.
- AFAD (2014b). “Türkiye’deki Suriyeli kadınlar raporu.” Ankara: Başbakanlık Afet ve Yönetimi Başkanlığı.
- AKOĞLU, G. & ŞİPAL, F. (2012). “Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuklara yönelik erken müdahale yaklaşımları: Dünyadan ve Türkiye’den uygulamalar.” *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(1), 173 – 184
- AKSOY, A. B. (2002). “Anne-çocuk eğitim programına katılan annelerin program hakkındaki görüşleri.” *Journal of Qafqaz University*, 9, 133 - 142
- AKTAŞ, A. (2016). “Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Kadın Mülteciler: Kilis Örneği.” (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Medya Ve İletişim Sistemleri, İstanbul
- ALAT, Z. (2012). “Çeşitli ülkelerde okul öncesi eğitim.” G. Haktanır (Ed.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (167 - 200). Ankara: Anı Yayıncılık
- APAK, H. (2014). “Suriyeli Göçmenlerin Uyumu ve Gelecek Beklentileri: Mardin Örneği.” (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Mardin
- BALAT, G. U. (Ed.) (2011). “Okul öncesi eğitiminde farklı yaklaşımlar.” *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (118 - 142). Ankara: Pegem Akademi
- BARIN, H. (2015). “Türkiye’deki suriyeli kadınların toplumsal bağlamda yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri.” *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 10 - 56
- BEKMAN, S. & KOÇAK, A. A. (2011). “Beş ülkeden anneler anlatıyor II: Anne-çocuk eğitim programının etkileri.” *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 131 – 144
- BUZ, S. (2008). “Türkiye’deki sığınmacıların sosyal profili.” *Polis Bilimleri Dergisi*, 10(4), 1- 14

- CHARLES, G. & GABOR, P. (2006). "An historical perspective on residential services for troubled and troubling youth in Canada revisited." *Relational Child and Youth Care Practice*, 19, 17 – 26
- DANIŞMAN, Ş. (2012). "Montessori yaklaşımına genel bir bakış ve eğitim ortamının düzenlenmesi." *Eğitimde Politika Analizi*, 1(2), 85 – 114
- DEĞİRMENCİ, G. Y., & KARAHİSAR, S. (2015). "Erken müdahale programlarında aile merkezli uygulamalara örnek bir model: National early intervention longitudinal study (NEILS) ABD." *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 695 - 704
- DEMİRBAŞ, H. & BEKAROĞLU (2013). "Evden uzakta olmak: Sığınmacıların / mültecilerin psikolojik sorunları ve alınacak önlemler." *Kriz Dergisi*, 21(1-2-3), 11 - 24
- DENİZ, E. (2009). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Maya Akademi.
- DİNÇER, M. A. & KOLAŞIN, G. U. (2009). "Çalışan annelerin çocukları daha başarılı." *BETAM Politika Notu*, 9(2), 1 - 5
- DÖNER, H. (2016). "Suriyeli Göçmenlerle Yaşanan Sorunlar Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma: Hatay İli Örneği" (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Elazığ
- EMİN, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Temel Eğitim Politikaları*. İstanbul: SETA.
- ERMUMCU, S. (2013). "Sığınmacıların ve mültecilerin sosyal güvenlik hakkı." *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 4(2), 58 - 76
- ESİN, M. N., ARDIÇ, A., ŞERİFE, N. A. R., YILDIRIM, B., & SUNAL, N. (2014). "İstanbul'un Bir Bölgesinde Yaşayan Suriyeli Göçmenlerin Yaşam Koşulları." 17. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi, Edirne, Türkiye.
- HARUNOĞULLARI, M. (2016). "Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği." *Göç Dergisi*, 3(1), 29 – 63
- HOLT, M. L. (2006). "Influence Of Of Head Start On Parent Education: A Pilot Study." (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Morgan State University, USA.
- KARTAL, H. (2005). "Erken Çocukluk Eğitim Programlarından Anne-Çocuk Eğitim Programınının 6 Yaş Grubundaki Çocukların Bilişsel Gelişimlerine Etkisi." (Yayınlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Bursa
- KARTAL, H. (2007). "Erken çocukluk eğitimi programlarından anne-çocuk eğitim programınının altı yaş grubundaki çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi." *İlköğretim Online*, 6(2), 234 - 248
- KARTAL, H., ÖZKILIÇ, R., BİLGİN, A., BAŞAL, H. A., OKSAL, A., & DEMİR, B. Ç. (2011). "Hollanda'ya Göç Etmiş Türk Ailelerin Çocuklarına Yönelik Erken Destek Projesininin Etkileri." 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey.

- KAP, D. (2014). "Suriyeli mülteciler: Türkiye'nin müstakbel vatandaşları." *Akademik Perspektif*, 30 - 35
- KEREM, E. A. & KINIK, E. (2006). "Hiçbir çocuk geride kalmamasın: Erken çocukluk eğitiminde Head Start programı." *Çocuk Çocuk Dergisi*, 56, 16 - 20.
- KOLUKIRIK, S. (2009). "Mülteci ve sığınmacı olgusunun medyadaki görünümü: medya politikası üzerine bir değerlendirme." *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 8(1), 1 - 20
- KORKUT, Y. (2000). "Düşük sosyo-ekonomik seviyeden gelen okul öncesi dönemdeki çocuklar için erken destek programları." *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 135 - 166
- MEB (2014). "Yabancılaraya Yönelik Eğitim – Öğretim Hizmetleri." Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Genelge 2014 / 21
- MYERS, R. (1996). *Hayatta Kalan 12: Erken Çocukluk Gelişimi Programlarının Güçlendirilmesi*. İstanbul : AÇEV.
- OCAK, Ş. & ARDA, T. B. (2012). "Sosyal yeterlilik ve alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi – ASD okulöncesi programı." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2679 - 2698
- ÖMEROĞLU, E. (Ed.) (1992). "Head start projesi ve Türkiye'de okul öncesi eğitimde kullanılması." *Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Seminer Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları
- ÖZSERVET, Y. Ç. (2015). "Göçmen çocukların şehre uyumu ve eğitim politikası." Y. Bulut (Ed.). *Uluslararası Göç ve Mülteci Uyumu Sorununda Kamu Yönetiminin Rolü* (93 – 112). Kocaeli: Umuttepe Yayınları
- PINAR, E. S. (2006). "Dünyada ve Türkiye'de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 71 – 83
- SAĞALTICI, E. (2013). "Suriyeli Mültecilerde Travma Sonrası Stres Bozukluğu Taraması." (Yayınlanmamış uzmanlık tezi). Gaziantep Üniversitesi Tıp Fakültesi Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Gaziantep
- SAKIZ, H. (2016). "Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme çalışması." *Göç Dergisi*, 3(1), 65 - 81
- SCHWEINHART, L. J. (2003). "Benefits, costs, and explanation of the High/scope perry preschool program." *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, 70th, Tampa, FL, 24 - 27
- SEYDİ, A. R. (2013). "Türkiye'deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye'deki çatışmaların Suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları." *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 217 - 241
- SEYDİ, A. R. (2014). "Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar." *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267 - 305

- SHONKOFF, J. P. & MEISELS, S. J. (Ed) (2000). "Early childhood intervention: A continuing evolution." *Handbook of Early Childhood Intervention*. New York: Cambridge University Press.
- STAGNER, M.W. & LANSİNG, J. (2009). "Progress toward a prevention perspective." *The Future of Children*, 19(2), 19 - 38
- ŞAHİN, Ç. (2015). "Türkiye'de göçmen işçiler sorunu." *Toprak İşveren Sendikası*. 1 - 17
- ŞAHİN, F. T. & KALBURAN, F. N. C. (2009). "Aile eğitim programları ve etkililiği: Dünyada neler uygulanıyor?" *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1 - 12
- TTB (2016). *Savaş, Göç ve Sağlık*. Ankara: Türk Tabipleri Birliği Yayınları
- TEMEL, F. (1999). Aile Eğitiminde Head Start Yaklaşımı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 24, 8 - 11
- TOK, N. ve KORKUT, R. (2010). "Niğde sosyal hizmetler il müdürlüğü kurumlarında kalan sığınmacı ve mültecilerle ilgili gözlemler." *Akademik Bakış Dergisi*, 22, 1 - 19
- TOPCUOĞLU, R. A. (2012). "Türkiye'de Göçmen Çocukların Profili, Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Önerileri Hızlı Değerlendirme Araştırması." IOM Uluslararası Göç Örgütü
- TUNÇ, A. Ş. (2015). "Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme." *TESAM Akademi Dergisi*, 2(2). 29 - 63
- TUNCER, B. (2015). "Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve MEB okul öncesi programıyla karşılaştırılması." *International Journal of Field Education*, 1(2), 39 - 58
- TURGUT, Y. (2012). "Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: Nicel ve nitel." A. Tanrıoğen (Ed) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (193 - 247). Ankara: Anı Yayıncılık
- UĞURLU, N. (2015). "Suriyeli Göçmen Çocuklarda Sanat Terapisinin Travma, Depresyon Ve Anksiyete Semptomlarına Etkisi." (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikolojisi Anabilim Dalı, İstanbul
- UNICEF (2015). "Suriye İnsani Yardım Operasyonu." Erişim tarihi: 02 Ekim 2017, <http://unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=72&mnid=134&d=1&dil=tr>
- UNHCR (2017). "Syria Regional Refugee Response-Regional Overview." Erişim tarihi: 20 Mayıs 2017, [syrianrefugees / regional.php](http://syrianrefugees.org/regional.php)
- URL (1). "Erken Çocukluk Eğitiminde Head Start Programı." Erişim tarihi: 05 Ekim 2017,
- URL (2). "Head Start Programı." Erişim tarihi: 07 Aralık 2016,
- URL (3). "Head Start Nedir?" Erişim tarihi: 19 Mart 2017,

- UZUN, E. M. ve BÜTÜN, E. (2016). "Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri." *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1). 72 - 83
- YAŞAR, M. C., KIZILTEPE, G. İ., UYANIK, A. G. Ö., ÖZSÜER, Ö. G. S., KANDIR, A. & ASLAN, V. (2014). "Afyonkarahisar ilinde zorunlu ikamet eden sığınmacı kadınların sosyal destek algılarının incelenmesi." *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 33, 9 - 27
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi
- YILDIZ, Ö. (2013). "Türkiye kamplarında Suriyeli sığınmacılar: Sorunlar, beklentiler, Türkiye ve gelecek algısı." *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 140 - 169
- YOUNG, M. E. (1996). "Early child development investing in future." *The International Bank for Reconstruction and Development*. The World Bank Publication

OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN AKADEMİK BENLİK SAYGISI İLE EBEVEYNLERİNİN DUYGUSAL ZEKASI ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ACADEMIC SELF- ESTEEM OF CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATION AND THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF THEIR PARENTS

Fatma YAŞAR EKİCİ¹, Fethiye Zehra BAŞ²,
Kadriye GÜNDOĞDU³, Nurdan KANOĞLU⁴

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı okul öncesi eğitime devam eden çocukların akademik benlik saygısı ile ebeveynlerinin duygusal zekası arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin 6 ilçesindeki (Küçükçekmece, Eyüp, Fatih, Bağcılar, Şişli, Ümraniye) 14 okul öncesi eğitim kurumunda (5 özel 9 devlet okul öncesi eğitim kurumu) eğitim görmekte olan 5-6 yaş grubu 334 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği” ve “Schutte Duygusal Zeka Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma için toplanan veriler SPSS 20 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir: Okul öncesi eğitime devam eden çocukların akademik benlik saygısı ile ebeveynlerinin duygusal zekası arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların akademik benlik saygısı annenin eğitim düzeyine göre ve doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta; baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ebeveynlerin duygusal zekası eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta; çocuğun doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi, Akademik Benlik Saygısı, Duygusal Zeka

1 Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, fatmayasarekici@hotmail.com

2 Okul Öncesi Öğretmeni, seneihuzur@hotmail.com

3 Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Rehberlik Psikolojik Danışmanlık Programı, kadriyegundogduu@gmail.com

4 Okul Öncesi Öğretmeni, nurdan_kanoglu@hotmail.com

ABSTRACT

The main aim of this research is to examine the relationship between the academic self-esteem of children in preschool education and the emotional intelligence of their parents. The research sample consists of 334 children in 14 preschool education institutions (5 private and 9 public preschool institutions) in 6 districts of İstanbul (Küçükçekmece, Eyüp, Fatih, Bağcılar, Şişli, Ümraniye) in 2016-2017 academic year and their parents. The data collection tools used in the research were “Personal Information Form”, “Academic Self-Esteem Scale”, and “Schutte Emotional Intelligence Scale”. The data collected for the research were analyzed using SPSS 20 program. The results obtained from the research are as follows: There is no significant relationship between the the academic self-esteem of children in preschool education and the emotional intelligence of their parents. The academic self-esteem of children in preschool education vary by the mother’s level of education. The academic self-esteem of children in preschool education do not vary by the father’s level of education and the child’s birth order. The emotional intelligence of their parents vary by the level of education. The emotional intelligence of the parents do not vary by the child’s birth order.

Keywords: Preschool, Academic Self-esteem, Emotional Intelligence

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, 0-6 yaş aralığını kapsayan ve gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Yapılan araştırmalar, çocuğun bu yıllarda kazandığı davranışların önemli bir kısmının, yetişkinlikteki kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargularını biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır (Kandır ve Alpan, 2008).

Okul öncesi dönemde çocuktaki temel gelişim alanlarından biri sosyal-duygusal gelişimdir. Sosyal-duygusal gelişim alanı içinde değerlendirilen önemli kavramlardan biri de ‘benlik’ kavramıdır. Benlik, bir bireyin kendini algılama şekli, kim ve ne olduğuna, kimliğine ilişkin düşüncesidir -başka bir deyişle- kendisi hakkındaki duygu ve düşünceleri ve kendisi için önemli olan konularda başarılı olma yetisidir. Benlik kavramı bir çocuğun sadece kendi algılamaları ve beklentileri ile değil hayatındaki diğer önemli insanların (anne-babası, öğretmenleri, arkadaşları vb.) hakkındaki düşüncelerinden ve ona karşı olan davranışlarından da etkilenir (Frisby ve Tucker, 1993). Benlik imajı, yani algıladığı benliği (kendini nasıl gördüğü), ideal benliğe (nasıl olmak istediği) yaklaştıkça benlik saygısı gelişir (Kağıtçıbaşı, 2012: 17). Benlik saygısı, benliğin duygusal yanı olmakla beraber kişinin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumudur. En geniş anlamıyla benlik saygısı, kişinin kendini gururlu, değerli, gayretli, etkin ve başarılı hissetmesi durumudur (Özkan, 1994; Akt. Saygılı, Keçecioğlu, Kırıktaş, 2015: 211).

Ebeveynlerin, çocukların benlik saygısı üzerinde olduğu gibi akademik benlik saygısı üzerinde de etkisi vardır. Akademik benlik saygısı, bireyin akademik performansı ve yeteneği hakkındaki duygusudur (Smith vd., 1998). Çocuklar okul öncesi eğitimle birlikte çoğunlukla 5-6 yaşlarından itibaren akademik bir süreç içine girmektedirler. Bu süreçle birlikte ortaya çıkan akademik benlik saygısını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır (Başbay ve Senemoğlu, 2009). Okul öncesi dönemde yer alan okuma yazma becerileri ve matematik becerileri erken akademik beceriler olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde erken akademik becerilerin çocuklara kazandırılması, ileri akademik becerilerin kazanımı için ön koşul niteliğindedir. Okul öncesi dönemde kazanılan erken akademik beceriler çocuğu okula ve hayata hazırlamaktadır. Erken akademik becerilerin okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılması özenetimli, girişimci ve araştırmacı, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, yeteneklerini kullanabilen ve başarılı bireylerin yetiştirilmesine temel oluşturmaktadır (Uyanık ve Kandır, 2010). Okul öncesi dönemde kazandırılacak olan akademik beceri, çocuğun akademik benlik saygısını da olumlu yönde etkileyecektir. Okul öncesi çocuğunun akademik benlik saygısına ilişkin ölçüm yapılırken, bu ölçüm sosyal ve duygusal alanla ilgili davranışlarını da içine almalıdır. Bu, okul öncesi çocuğunun gelişimsel özellikleri değerlendirilirken bütüncül bir yaklaşımın ele alınması gereğinden kaynaklanmaktadır. Bu yaklaşımdan hareketle, akademik benlik saygısı çocuğun sosyal dikkat, sosyal çekicilik girişimcilik, özgüven ve başarı özellikleriyle de ilişkili olacaktır (Cevher, 2004).

Çocuklarda akademik benlik saygısının gelişimi üzerinde ebeveynlerin duygusal zekasının etkisi söz konusudur. Duygusal zekâ 'kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını gözlemleme, ayırt edebilme ve bunu düşünce ve eylemlerine rehberlik edecek şekilde kullanabilme yeteneği' olarak tanımlanmaktadır (Salovey ve Mayer, 1990: 189). Goleman (2007) duygusal zekayı 'kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme' olarak tanımlamaktadır.

Konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde akademik benlik saygısını farklı yaş gruplarında ve farklı boyutlarıyla ele alan pek çok çalışmanın mevcut olduğu görülmektedir (Ocak ve Sarlık, 2016; Kaytez ve Kadan, 2016; Sarı, 2015; Can, 2015; Canbulat, 2014; Özcan, 2012; Koç, 2011; Çağlar, 2010; Yılmaz, 2009; Gökmen, 2009; Başbay ve Senemoğlu, 2009; Göktaş, 2008; Piyancı, 2007; Sevilmiş-Kara, 2006; Cevher, 2004; Kenç ve Oktay, 2002). Duygusal zeka ile ilgili yapılmış çok sayıda çalışma olmakla birlikte bu çalışmaların çoğunun örneklem grubunun öğrenciler, öğretmen

adayları, öğretmenler, müdürler ve yöneticilerden oluştuğu gözlemlenmiştir. Ebeveynlerin duygusal zekası ile ilgili iki çalışmaya rastlanmıştır (İşmen, 2004; Özabacı, 2006). Fakat ilgili alan yazında okul öncesi eğitime devam eden çocukların akademik benlik saygısı ile ebeveynlerin duygusal zekası arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik herhangi bir çalışma mevcut değildir. Bu nedenle bu araştırmanın konusu "Okul öncesi eğitime devam eden çocukların akademik benlik saygısı ile ebeveynlerinin duygusal zekası arasındaki ilişkinin incelenmesi" olarak belirlenmiştir.

Amaç ve Alt Amaçlar

Bu çalışmanın temel amacı okul öncesi eğitime devam eden çocukların akademik benlik saygısı ile ebeveynlerinin duygusal zekası arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu temel amaca bağlı olarak belirlenen alt amaçlar şöyledir:

1. Okul öncesi dönem çocukların akademik benlik saygısı ile ebeveynlerin duygusal zekası arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi dönem çocukların akademik benlik saygısı ile ebeveynlerin duygusal zekası annenin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi dönem çocukların akademik benlik saygısı ile ebeveynlerin duygusal zekası babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi dönem çocukların akademik benlik saygısı ile ebeveynlerin duygusal zekası çocuğun doğum sırasına göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların akademik benlik saygısı ile ebeveynlerinin duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki incelendiği için "ilişkisel tarama modeli" kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modelinde ise; iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığı ve/veya derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim görmekte olan 5-6 yaş grubu çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırma örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki 6 ilçede (Küçükçekmece, Eyüp, Fatih, Bağcılar, Şişli, Ümraniye) yer alan 14 okul öncesi eğitim kurumunda (5 özel 9 devlet okul öncesi eğitim kurumu) eğitim görmekte olan 5-6 yaş grubu 334 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Örneklem grubundaki çocukların %67.4 devlet okul öncesi eğitim kurumunda, %32.6'sı özel okul öncesi eğitim kurumunda eğitim görmektedir. Çocukların %63.2'si 5 yaş grubunda, %36.8'i ise 6 yaş grubundadır. Çocukların %54.8'i ailenin ilk çocuğu, %34.5'i ailenin ikinci çocuğu, %10.8'i ise ailenin üçüncü çocuğudur. Örneklem grubundaki ebeveynlerin eğitim düzeylerine bakıldığında annelerin; %19.8'i ilkokul, %14.7'si ortaokul, %27.6'sı lise, %12'si önlisans, %25.7'si lisans ve üstü mezunudur. Babaların %14.4'ü ilkokul, %15.6'sı ortaokul, %31.4'ü lise, %7.8'i önlisans, %22.5'i lisans, %8.4'ü ise yüksek lisans ve üstü mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği ve Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Bu form araştırma konusu ile ilgili olarak ebeveyn ve okul öncesine devam eden çocuk hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuğun ailenin kaçınıcı çocuğu olduğunu belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği (ABSDÖ): Ölçek, Cevher (2004) tarafından geliştirilmiştir ve geçerlik güvenilirlik çalışmaları yine Cevher tarafından yapılmıştır. Cevher, bu ölçeği geliştirirken Coopersmith ve Gilbert (1982) tarafından geliştirilen Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeği'nden ve Hamachek Değerlendirme Envanteri'nden yararlanmıştır. Yapılan iç tutarlılık güvenilirliği analizinde Cronbach Alpha değeri .9565 olarak bulunmuştur. Güvenirlik için ayrıca iki yarım test güvenilirliği (split-half) analizi yapılmıştır. İl yarisına ait güvenilirlik katsayısının .90; ikinci yarıya ait güvenilirlik katsayısının .93; iki yarım arasındaki Spearman Brown korelasyon katsayısının .86 ve Guttman Split-Half katsayısının ise .92 olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek, 5'li likert tipinde ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22 en yüksek puan ise 110'dur (Cevher, 2004).

Schutte Duygusal Zeka Ölçeği (DZÖ): Ölçeğin orijinali Schutte ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiştir. Austin ve diğerleri (2004) tarafından modifiye edilmiş versiyonunun Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Göçet (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçek İyimserlik, Duygulardan Faydalanma ve Duyguların İfadesi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. DZÖ, 5’li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .81, iyimserlik faktörü için .77, duyguların ifadesi için .73 ve duygulardan faydalanma faktörü için .54 olarak bulunmuştur. İki yarı güvenilirliğinde ise İyimserlik .71, Duyguların ifadesi .72 ve Duygulardan Faydalanma .52 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütünü için ise 0.78 olarak bulunmuştur. (Göçet, 2006).

Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veriler 27.12.2016-14.03.2017 tarihleri arasında toplanmıştır. Verileri toplama amacıyla belirlenen örneklem grubundaki okul öncesi eğitim kurumlarına gidilerek yetkili kişilerden izin alınmış, formlar öğretmen ve velilere dağıtılması için teslim edilmiştir. Konu ile ilgili yönergeler okunmuş ve uygulamayla ilgili bilgi verilmiştir. Öğretmenler “Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği”ni her bir öğrencisi için doldurmuştur. Ebeveynler ise “Kişisel Bilgi Formu” ve “Schutte Duygusal Zeka Ölçeği”ni şahsı adına doldurmuştur. Formlar, doldurulduktan sonra araştırmacılar tarafından geri toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen araştırma verilerinin istatistiksel çözümlemeleri SPSS 20 paket programında kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

- Okul öncesi eğitime devam eden çocukların ABSDÖ’den aldıkları puanlar ile ebeveynlerin DZÖ’den aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı testi kullanılmıştır.
- Okul öncesi eğitime devam eden çocukların ABSDÖ’den aldıkları puanlar ile ebeveynlerin DZÖ’den aldıkları puanların annenin eğitim düzeyine ve çocuğun doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testi sonrası anlamlı farklılığın çıktığı durumlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Scheffe ve Tamhane’s T2 testi kullanılmıştır.
- Okul öncesi eğitime devam eden çocukların ABSDÖ’den aldıkları puanlar ile Ebeveynlerin DZÖ’den aldıkları puanların babanın eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla

Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonrası anlamlı farklılığın çıktığı durumlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Mann Whitney U ve Bağımsız Grup T testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular, alt amaçlar çerçevesinde tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ile ebeveynlerinin duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Aşağıda birinci alt amaca ilişkin bulgular tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Ölçeklerden Alınan Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	N	r	p
ABSDÖ DZÖ Genel	334	.093	.091
ABSDÖ DZÖ –Duygulardan Faydalanma Alt Boyutu	334	.010	.859
ABSDÖ DZÖ – Duyguların İfadesi Alt Boyutu	334	.077	.160
ABSDÖ DZÖ –İyimserlik Alt Boyutu	334	.101	.066

Tablo 1’de görüldüğü gibi okul öncesi eğitime devam eden çocukların ABSDÖ’den aldıkları puanlar ile ebeveynlerin DZÖ genelinden ($r = .093$; $p > .05$), Duygulardan Faydalanma alt boyutundan ($r = .010$; $p > .05$), Duyguların İfadesi alt boyutundan ($r = .077$; $p > .05$) ve İyimserlik alt boyutundan ($r = .101$; $p > .05$) aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı okul öncesi eğitime devam eden çocukların akademik benlik saygısı ile ebeveynlerinin duygusal zekâ düzeylerinin annenin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına göre belirlemeye yöneliktir. Aşağıda ikinci alt amaca ilişkin bulgular tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Çocukların ABSDÖ' den, Ebeveynlerinin DZÖ'den Aldıkları Puanların Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Sonuçları		ANOVA										
Ölçeğin	Grup	N	\bar{X}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı fark	
Alt Boyutu	DZÖ Genel	İlkokul	66	131.20	14.244	G.arası	9284.992	4	2321.248	11.824	.000*	1-4
		Ortaokul	49	136.08	17.283	G.içi	64390.816	328	196.313			1-5
		Lise	92	138.15	14.186	Toplam	73675.808	332				2-5
		Ön lisans	40	142.33	14.246							3-5
		Lisans ve üzeri	86	146.10	11.187							
		Toplam	333	139.02	14.897							
Duygulardan Faydalanma Alt Boyutu	Duyguların İfadesi Alt Boyutu	İlkokul	66	19.18	4.296	G.arası	264.329	4	66.082	4.245	.002*	1-4
		Ortaokul	49	20.12	3.717	G.içi	5105.569	328	15.566			1-5
		Lise	92	19.70	3.908	Toplam	5369.898	332				
		Ön lisans	40	21.68	3.931							
		Lisans ve üzeri	86	21.21	3.835							
		Toplam	333	20.29	4.022							
İyimserlik Alt Boyutu	İyimserlik Alt Boyutu	İlkokul	66	50.30	6.872	G.arası	1639.493	4	409.873	7.563	.000*	1-5
		Ortaokul	49	51.12	8.630	G.içi	17776.477	328	54.197			2-5
		Lise	92	52.65	7.608	Toplam	19415.970	332				3-5
		Ön lisans	40	54.15	6.837							
		Lisans ve üzeri	86	56.28	6.895							
		Toplam	333	53.08	7.647							
ABSDÖ	ABSDÖ	İlkokul	66	61.76	11.152	G.arası	1782.461	4	445.615	5.137	.001*	1-5
		Ortaokul	49	65.20	9.897	G.içi	28452.837	328	86.746			
		Lise	92	65.96	10.073	Toplam	30235.297	332				
		Ön lisans	40	66.50	9.597							
		Lisans ve üzeri	86	68.58	5.781							
		Toplam	333	65.76	9.543							
ABSDÖ	ABSDÖ	İlkokul	66	83.44	18.173	G.arası	4148.199	4	1037.050	4.621	.001*	1-5
		Ortaokul	49	89.29	17.347	G.içi	73616.125	328	224.439			
		Lise	92	88.85	14.175	Toplam	77764.324	332				
		Ön lisans	40	90.98	10.625							
		Lisans ve üzeri	86	93.81	13.292							
		Toplam	333	89.38	15.305							

Tablo 2'de görüldüğü gibi, annenin eğitim düzeyine göre DZÖ genelinde (F=11.824; p<.05), DZÖ- Duygulardan Faydalanma alt boyutunda (F=4.245; p<.05), DZÖ- Duyguların ifadesi alt boyutunda (F=7.563; p<.05), DZÖ- İyimserlik alt boyutunda (F=5.137; p<.05) ve ABSDÖ' de (F=4.621; p<.05) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Bu sonucun ardından tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Hangi karşılaştırma analizinin kullanılacağına karar verilirken öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiştir. DZÖ genelinin, DZÖ- Duygulardan Faydalanma alt boyutunun ve DZÖ- Duyguların İfadesi alt

boyutunun varyanslarının homojen olduğu bulunmuştur ($p>.05$). Bunun için Scheffe analizi uygulanmıştır. DZÖ İyimserlik alt boyutunun ve ABSDÖ' nün varyanslarının homojen olmadığı bulunmuştur ($p<.05$). Bu nedenle Tamhane's T2 analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre:

DZÖ genelinde;

-anne eğitim düzeyi ilkokul olan katılımcılar ile anne eğitim düzeyi ön lisans, lisans ve üstü olan katılımcılar arasında anne eğitim düzeyi ön lisans, lisans ve üstü olan katılımcılar lehine $p<.05$ düzeyinde,

-anne eğitim düzeyi ortaokul ve lise olan katılımcılar ile anne eğitim düzeyi lisans ve üstü olan katılımcılar arasında anne eğitim düzeyi lisans ve üstü olan katılımcılar lehine $p<.05$ düzeyinde anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Duygulardan Faydalanma alt boyutunda;

-anne eğitim düzeyi ilkokul olan katılımcılar ile anne eğitim düzeyi ön lisans, lisans ve üstü olan katılımcılar arasında anne eğitim düzeyi ön lisanslisans ve üstü olan katılımcılar lehine $p<.05$ düzeyinde anlamlı fark saptanmıştır.

Duyguların İfadesi alt boyutunda;

-anne eğitim düzeyi ilkokul, ortaokul, lise olan katılımcılar ile anne eğitim düzeyi lisans ve üstü olan katılımcılar arasında anne eğitim düzeyi lisans ve üstü olan katılımcılar lehine $p<.05$ düzeyinde anlamlı fark saptanmıştır.

İyimserlik alt boyutunda;

-anne eğitim düzeyi ilkokul olan katılımcılar ile anne eğitim düzeyi lisans ve üstü olan katılımcılar arasında anne eğitim düzeyi lisans ve üstü olan katılımcılar lehine $p<.05$ düzeyinde anlamlı fark saptanmıştır.

ABSDÖ' de;

-anne eğitim düzeyi ilkokul olan katılımcılar ile anne eğitim düzeyi lisans ve üstü olan katılımcıların arasında anne eğitim düzeyi lisans ve üstü olan katılımcıların lehine $p<.05$ düzeyinde anlamlı fark saptanmıştır.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı okul öncesi eğitime devam eden çocukların akademik benlik saygısı ile ebeveynlerinin duygusal zekâ düzeylerinin babanın eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yöneliktir. Aşağıda, üçüncü alt amaca ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3. Çocukların ABSDÖ' den ve Ebeveynlerinin DZÖ'den Aldıkları Puanların Babanın Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Babanın Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	SD	X ²	P	Anlamlı Fark
DZÖ Genel	İlkokul	48	121.66				1-2
	Ortaokul	52	165.44				1-4
	Lise	105	143.15				1-5
	Ön lisans	26	182.31	5	40.67	.000*	1-6
	Lisans	75	210.07				2-5
	Yüksek Lisans ve üstü	28	216.07				2-6
	Toplam	334					3-4 3-5 3-6
DZÖ- Duygulardan Faydalanma Alt Boyutu	İlkokul	48	145.89				
	Ortaokul	52	157.81				
	Lise	105	155.37				1-5
	Ön lisans	26	155.62	5	15.241	.009*	1-6
	Lisans	75	197.15				2-5
	Yüksek Lisans ve üstü	28	199.66				3-5
	Toplam	334					3-6
DZÖ- Duyguların İfadesi Alt Boyutu	İlkokul	48	132.91				
	Ortaokul	52	154.09				
	Lise	105	152.29				1-5
	Ön lisans	26	176.06	5	24.925	.000*	1-6
	Lisans	75	207.41				2-5
	Yüksek Lisans ve üstü	28	193.89				3-5
	Toplam	334					3-6
DZÖ- İyimserlik Alt Boyutu	İlkokul	48	134.71				
	Ortaokul	52	174.45				
	Lise	105	143.09				1-4
	Ön lisans	26	204.96	5	25.519	.000*	1-6
	Lisans	75	189.29				3-4
	Yüksek Lisans ve üstü	28	209.20				3-6
	Toplam	334					
ABSDÖ	İlkokul	48	147.52				
	Ortaokul	52	159.43				
	Lise	105	174.33				
	Önlisans	26	168.73	5	3.519	.620	-----
	Lisans	75	175.91				
	Yüksek Lisans ve üstü	28	167.45				
Toplam	334						

Tablo 3 incelendiğinde; babanın eğitim düzeyine göre ABSDÖ'den alınan puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı görülmektedir ($X^2 = 3.519$; $p > .05$).

Bundan farklı olarak babanın eğitim düzeyine göre DZÖ genelinden ($X^2 = 40.67$; $p < .05$), Duygulardan Faydalanma ($X^2 = 15.241$; $p < .05$), Duyguların İfadesi ($X^2 = 24.925$; $p < .05$), İyimserlik ($X^2 = 25.519$; $p < .05$) alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ilgili karşılaştırmalarda tercih edilen Bağımsız Grup t testi ve Mann Whitney-U Testleri uygulanmış ve gruplar arasında tek tek karşılaştırmaya gidilmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarına göre:

DZÖ Genelinde;

-baba eğitim düzeyi ilkokul olan katılımcılar ile baba eğitim düzeyi ortaokul, önlisans, lisans, yüksek lisans ve üstü olan katılımcılar arasında baba eğitim düzeyi ortaokul, önlisans, lisan, yüksek lisans ve üstü olan katılımcılar lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark saptanmıştır.

-baba eğitim düzeyi ortaokul olan katılımcılar ile baba eğitim düzeyi lisans, yüksek lisans ve üstü olan katılımcılar arasında baba eğitim düzeyi lisans, yüksek lisans ve üstü olan katılımcılar lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark saptanmıştır.

-baba eğitim düzeyi lise olan katılımcılar ile baba eğitim düzeyi önlisans, lisans, yüksek lisans ve üstü olan katılımcılar arasında baba eğitim düzeyi önlisans, lisans, yüksek lisans ve üstü olan katılımcılar lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark saptanmıştır.

Duygulardan Faydalanma alt boyutunda;

-baba eğitim düzeyi ilkokul olan katılımcılar ile baba eğitim düzeyi lisans, yüksek lisans ve üstü olan katılımcılar arasında baba eğitim lisans, yüksek lisans ve üstü olan katılımcılar lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark saptanmıştır.

-baba eğitim düzeyi ortaokul olan katılımcılar ile baba eğitim düzeyi lisans olan katılımcılar arasında baba eğitim düzeyi lisans olan katılımcılar lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark saptanmıştır.

-baba eğitim düzeyi lise olan katılımcılar ile baba eğitim düzeyi lisans, yüksek lisans ve üstü olan katılımcılar arasında baba eğitim düzeyi lisans, yüksek lisans ve üstü olan katılımcılar lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark saptanmıştır.

Duyguların İfadesi alt boyutunda;

-baba eğitim düzeyi ilkokul olan katılımcılar ile baba eğitim düzeyi lisans, yüksek lisans ve üstü olan katılımcılar arasında baba eğitim lisans, yüksek lisans ve üstü olan katılımcılar lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark saptanmıştır.

-baba eğitim düzeyi ortaokul olan katılımcılar ile baba eğitim düzeyi lisans olan katılımcılar arasında baba eğitim düzeyi lisans olan katılımcılar lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark saptanmıştır.

-baba eğitim düzeyi lise olan katılımcılar ile baba eğitim düzeyi lisans, yüksek lisans ve üstü olan katılımcılar arasında baba eğitim düzeyi lisans, yüksek lisans ve üstü olan katılımcılar lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark saptanmıştır.

İyimserlik alt boyutunda;

-baba eğitim düzeyi ilköğretim olan katılımcılar ile baba eğitim düzeyi önlisans, yüksek lisans ve üstü olan katılımcılar arasında baba eğitim düzeyi önlisans, yüksek lisans ve üstü olan katılımcılar lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark saptanmıştır.

-baba eğitim düzeyi lise olan katılımcılar ile baba eğitim düzeyi önlisans, yüksek lisans ve üstü olan katılımcılar arasında baba eğitim düzeyi önlisans, yüksek lisans ve üstü olan katılımcılar lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark saptanmıştır.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı okul öncesi eğitime devam eden çocukların akademik benlik saygısı ve ebeveynlerinin duygusal zekâ düzeylerinin çocuğun doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yöneliktir. Aşağıda dördüncü alt amaca ilişkin bulgular tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 4. DZÖ ve ABSDÖ' den Alınan Puanların Çocuğun Doğum Sırasına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	f. \bar{X} ve ss Değerleri				ANOVA Sonuçları						
	Grup	N	\bar{X}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
DZÖ Genel	1.çocuk	178	139.91	13.680	G.arası	1172.229	2	586.115	2.654.72		
	2.çocuk	112	139.38	15.476	G.içi	71102.983	322	220.817			
	3.ve üstü	35	133.63	18.308	Toplam	72275.212	324				----
	Toplam	325	139.05	14.936							
DZÖ- Duygulardan Faydalanma Alt Boyutu	1.çocuk	178	20.37	3.950	G.arası	36.654	2	18.327	1.157.316		
	2.çocuk	112	20.38	3.928	G.içi	5100.657	322	15.841			
	3. ve üstü	35	19.29	4.295	Toplam	5137.311	324				----
	Toplam	325	20.25	3.982							
DZÖ- Duyguların İfadesi Alt Boyutu	1.çocuk	178	53.22	7.435	G.arası	155.432	2	77.716	1.358.259		
	2.çocuk	112	53.66	7.472	G.içi	18430.248	322	57.237			
	3. ve üstü	35	51.26	8.486	Toplam	18585.680	324				----
	Toplam	325	53.16	7.574							
DZÖ- İyimserlik Alt Boyutu	1.çocuk	178	66.43	8.417	G.arası	354.407	2	177.203	1.947.144		
	2.çocuk	112	65.39	9.497	G.içi	29305.236	322	91.010			
	3. ve üstü	35	63.03	14.095	Toplam	29659.643	324				----
	Toplam	325	65.70	9.568							
ABSDÖ	1.çocuk	178	91.17	15.257	G.arası	2261.215	2	1130.608	4.995.007*		
	2.çocuk	112	85.68	15.840	G.içi	72886.773	322	226.356			1-2
	3. ve üstü	35	91.49	10.623	Toplam	75147.988	324				

Tablo 4'te görüldüğü üzere, çocuğun doğum sırasına göre DZÖ Genelinde ($F=2.654$; $p>.05$), Duygulardan Faydalanma alt boyutunda ($F=1.157$; $p>.05$), Duyguların İfadesi alt boyutunda ($F=1.358$; $p>.05$) ve İyimserlik alt boyutunda ($F=1.947$; $p>.05$) grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır.

ABSDÖ' de grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=4.995$; $p<.05$). Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunu üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonucuna göre söz konusu farklılığın birinci çocukla ikinci çocuk arasında birinci çocuğun lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın bulguları ışığında elde edilen sonuçlar konuyla ilgili yapılan diğer araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırma sonucuna göre okul öncesi eğitime devam eden çocukların akademik benlik saygısı ile ebeveynlerinin genel duygusal zekâ düzeyleri, duygulardan faydalanma, duyguların ifadesi ve iyimserliğe yönelik duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bu sonuç, çocukların benlik saygısı ve akademik benlik saygısının başka unsurlarla (ebeveyn tutumu, aile içi şiddet, ailenin sosyoekonomik durumu vb.) ilişkili olabileceğini akla getirmektedir. Nitekim Yücel'in (2013) ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumlarının, benlik saygıları ve öğrenilmiş çaresizlik ile ilişkisini incelediği araştırmada çocukların algıladıkları anne-baba tutumları ile benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin benlik saygıları ile algıladıkları demokratik anne-baba tutumu arasında pozitif, koruyucu ve otoriter anne-baba tutumu arasında ise negatif ilişki olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasında negatif ilişki bulunmuştur. Özmen Doğan'ın (2014) ilköğretim öğrencilerinin aile bağları ve ailede şiddet görme durumunun benlik saygısı üzerine etkisini incelediği araştırmada ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça

çocukların benlik saygısının arttırdığı ve aile içi şiddet görme durumunun azaldığı saptanmıştır. Cevher ve Buluş (2006) yaptığı araştırmada ailenin aylık toplam geliri ile çocuğun akademik benlik saygısı düzeyi arasında ters yönde ilişki olduğunu; ailenin geliri arttıkça, çocukların akademik benlik saygısının azaldığını saptamıştır. Bu durum, çocukların hem benlik saygılarının hem de akademik benlik saygılarının ebeveynlerinin ve ailenin farklı özelliklerinden etkilendiğini göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu 'çocukların benlik saygıları ile kendi duygusal zekaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?' sorusunu da akla getirmektedir. Nitekim Delikoyun (2017), üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmış ve çalışmanın sonucunda benlik saygısı ile duygusal zekanın kişisel farkındalık boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğunu; benlik saygısı ile duygusal zekanın özsaygı, iddialılık/kendine güven ve bağımsızlık boyutları arasında negatif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğunu bulgulamıştır. Araştırmanın bu sonucu 'çocukların akademik benlik saygısının çocukların kendileriyle ilgili farklı bir özellikleri (kişiler arası problem çözme becerisi, utangaçlık vb.) ile ilişkisi var mıdır?' sorusunu da akla getirmektedir. Nitekim Kaytez ve Kadan (2016) okul öncesi dönem çocuklarında akademik benlik saygısı ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çocukların akademik benlik saygıları ile kişilerarası problem çözme becerilerinin yapıcı problem çözme alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu; yıkıcı problem çözme alt boyutu arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulgulamıştır. Aliyev ve Kalğı (2014) ilköğretim öğrencilerinin utangaçlık ve benlik saygısı düzeylerini etkileyen faktörleri incelediği araştırmada, benlik saygısının utangaçlığı %1 oranında açıkladığını saptamıştır.

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların akademik benlik saygısına ilişkin sonuçlar şöyledir:

- Çocukların akademik benlik saygısı babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmazken annenin eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Buna göre; annesi lisans ve üstü mezunu olan çocukların akademik benlik saygısı annesi ilköğretim mezunu olan çocuklara göre daha yüksektir. Ocak ve Sarlıkın (2016) Afyon ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısını inceledikleri araştırmanın sonuçları, bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ocak ve Sarlık (2016), çocukların akademik benlik saygısı düzeyinin babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmazken annenin eğitim düzeyine göre farklılaştığını; yüksek okul-üniversite ve daha üzeri düzeyden mezun olan annelerin çocuklarının akademik benlik saygılarının okur-yazar, ilköğretim ve lise mezunu olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Can (2015) Muğla ili örneğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısını incelediği araştırmasında anne/babanın eğitim düzeyi ile çocuğun akademik benlik saygısı arasında anlamlı fark olduğunu; anne ve babanın eğitim düzeyleri yükseldikçe çocukların da akademik benlik saygılarının yükseldiğini bulgulamıştır. Kaytez ve Kadan'ın (2016) yaptığı çalışmada akademik benlik saygısı ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu; babası üniversite mezunu olan çocukların akademik benlik saygılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Cevher ve Buluş (2006) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarında akademik benlik saygısını incelediği çalışmada anne/babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının akademik benlik saygılarının düştüğünü saptamıştır. Farklı yaş gruplarıyla yapılan çalışmalarda çocukların akademik benlik saygısı ve benlik saygısının anne/baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Delikoyun, 2017; Özcan, 2012). Araştırma sonuçları arasındaki bu farklılık, örneklem gruplarının farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

- Çocukların akademik benlik saygısı çocuğun doğum sırasına göre farklılaşmaktadır. Buna göre; birinci çocuk olarak doğan çocukların akademik benlik saygısı, ikinci çocuk olarak doğan çocuklara göre daha yüksektir. Ocak ve Sarlık (2016) ve Kaytez ve Kadan (2016) yaptıkları çalışmalarda bu araştırma bulgusundan farklı olarak çocukların akademik benlik saygısının doğum sırasına göre farklılaşmadığını bulgulamıştır. Araştırmaların sonuçları arasındaki bu farklılık, doğum sırasının çocuklarda benlik ve akademik benlik saygısının temel belirleyenlerinden biri olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Ebeveynlerin duygusal zekâ düzeylerine ilişkin sonuçlar şöyledir:

- Annelerin duygusal zekâ düzeyleri eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Buna göre; ön lisans, lisans ve üstü mezunu olan annelerin genel duygusal zekâ düzeyleri ilkökul mezunu olan annelere göre daha yüksektir. Lisans ve üstü mezunu olan annelerin genel duygusal zekâ düzeyleri ortaokul ve lise mezunu olan annelere göre daha yüksektir. Önlisans, lisans ve üstü mezunu olan annelerin duygulardan faydalanmaya yönelik duygusal zeka düzeyleri ilkökul mezunu olan annelere göre daha yüksektir. Lisans ve üstü mezunu olan annelerin duyguların ifadesine yönelik duygusal zeka düzeyleri ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olan annelere göre daha yüksektir. Lisans mezunu olan annelerin iyimserliğe yönelik duygusal zeka düzeyleri, ilkökul mezunu olan annelere göre daha yüksektir.

- Babaların duygusal zekâ düzeyleri eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Buna göre; ortaokul, ön lisans, lisans ve üstü mezunu olan babaların genel duygusal zeka düzeyleri, ilkokul mezunu olan babalara göre daha yüksektir. Lisans, yüksek lisans ve üstü mezunu olan babaların genel duygusal zeka düzeyleri ortaokul mezunu olan babalara göre daha yüksektir. Önlisans, lisans, yüksek lisans ve üstü olan babaların genel duygusal zeka düzeyleri lise mezunu olan babalara göre daha yüksektir. Lisans, yüksek lisans ve üstü mezunu olan babaların duygulardan faydalanmaya yönelik duygusal zeka düzeyleri ilkokul mezunu olan babalara göre daha yüksektir. Lisans mezunu olan babaların duygulardan faydalanmaya yönelik duygusal zeka düzeyleri ortaokul mezunu olan babalara göre daha yüksektir. Lisans, yüksek lisans ve üstü mezunu olan babaların duygulardan faydalanmaya yönelik duygusal zeka düzeyleri lise mezunu olan babalara göre daha yüksektir. Lisans, yüksek lisans ve üstü mezunu olan babaların duyguların ifadesine yönelik duygusal zeka düzeyleri ilkokul mezunu olan babalara göre daha yüksektir. Lisans mezunu olan babaların duyguların ifadesine yönelik duygusal zeka düzeyleri ortaokul mezunu olan babalara göre daha yüksektir. Lisans, yüksek lisans ve üstü mezunu olan babaların duyguların ifadesine yönelik duygusal zeka düzeyleri lise mezunu olan babalara göre daha yüksektir. Önlisans, yüksek lisans ve üstü mezunu olan babaların iyimserliğe yönelik duygusal zeka düzeyleri ilkokul mezunu olan babalara göre daha yüksektir. Önlisans, yüksek lisans ve üstü mezunu olan babaların iyimserliğe yönelik duygusal zeka düzeyleri lise mezunu olan babalara göre daha yüksektir. Araştırmanın bu bulgusunda görülmektedir ki eğitim seviyesi, duygusal zekayı etkilemektedir. Etki yönü itibariyle değerlendirildiğinde anne-babanın eğitim seviyesi yükseldikçe duygusal zeka düzeyleri de yükselmektedir. Duygusal zekanın geliştirilebilir niteliğinin olması, ebeveynlerin duygusal zekalarının geliştirilmesine yönelik okul öncesi eğitim kurumlarında verilecek olan eğitimlerin de yararlı olacağı düşüncesini akla getirmektedir. Duygusal zeka düzeyinin geliştirilmesi, sadece ebeveynlerin çocuklarının akademik başarıları üzerinde değil, demokratik ebeveynlik tutumu, aile içi iletişim, empati vb. üzerinde de olumlu etki yapacaktır. Kurt (2007), öğrencilere verilen duygusal zeka becerileri eğitiminin empatik beceri düzeyleri üzerindeki etkisini tespit etmeye çalışmış ve bu amaçla rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencileriyle yapılan çalışmada duygusal zeka becerileri eğitimi verilen öğrencilerin empatik beceri düzeylerinde artış olduğunu saptamıştır.

Ebeveynlerin duygusal zekâ düzeyleri okul öncesi eğitime devam eden çocuğun doğum sırasına göre farklılaşmamaktadır. Araştırmanın bu sonucu göstermektedir ki, sahip olunan çocuk sayısı ve çocukların doğum sırası gibi değişkenler duygusal zeka üzerinde belirleyici bir etkiye sahip değildir.

ÖNERİLER

- Ebeveynlere yönelik olarak okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğun akademik benlik saygısını destekleyecek aile eğitimi ve aile katılımı etkinlikleri düzenlenmesi yararlı olacaktır. Nitekim Özcan (2012) okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına anne-babaların katılma düzeyi ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında ebeveynlerin aile katılım etkinliklerine katılımları ile çocuklarının akademik benlik saygısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu tesbit etmiştir.
- Bu araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin 6 ilçesindeki 14 farklı okul öncesi eğitim kurumundaki 334 çocuk ve ebeveyninden oluşmaktadır. Türkiye'nin farklı şehirlerinden daha çok sayıda örneklem grubu ile Türkiye evrenine genellenebilir bir çalışma yapılabilir.
- Okul öncesi dönem çocuklarının akademik benlik saygısı ile ilkokul, ortaokul ve lisedeki çocukların akademik benlik saygılarının karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
- 5-6 yaş grubundaki okul öncesi eğitime devam eden çocukların akademik benlik saygısı ve bu yaş grubunda olup okul öncesi eğitimi almayan çocukların akademik benlik saygısının karşılaştırıldığı bir çalışma yapılabilir.
- Bu çalışmada çocuğun akademik benlik saygısı öğretmen algısına göre değerlendirilmiştir. Çocuğun akademik benlik saygısının öğretmen ve ebeveyn algısına göre değerlendirilip karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada çocukların akademik benlik saygısı ile ebeveynlerin duygusal zekası arasındaki ilişki incelenmiştir. Çocukların akademik benlik saygısının ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları, evlilik uyumları vb. ile ilişkisel olarak inceleneceği çalışmalar yapılabilir.
- Farklı okul öncesi eğitim modellerinin (Montessori, High Scope, Waldorf, Reggio Emilia vb.) uygulandığı okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocuklar ile MEB okul öncesi eğitim programının uygulandığı okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların akademik benlik saygılarının karşılaştırıldığı bir çalışma yapılabilir.
- Ebeveynlerin duygusal zekası ile çocuğun duygusal zekasının karşılaştırıldığı veya ebeveynlerin duygusal zekasının çocukların duygusal zeka gelişimleri üzerinde etkisinin inceleneceği çalışmalar yapılabilir.
- Duygusal zekâ gibi akademik benlik saygısını etkileyen diğer faktörlerin ele alındığı nitel, nicel veya karma araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- ALİYEV, Ramin ve Mehmet Emin KALGI, (2014), “İlköğretim Öğrencilerinin Utangaçlık ve Benlik Saygısı Düzeylerini Etkileyen Faktörler”, *TURJE Turkish Journal of Education*, C:3, S:2, ss.60-69.
- AUSTIN, Elizabeth, Donald SAKLOFSKE, and Vincent EGAN, (2004), “Personality, Well-Being and Health Correlates of Trait Emotional Intelligence”, *Personality and Individual Differences*, V.38, pp.547-558.
- BAŞBAY, Makbule ve Nuray SENEMOĞLU, (2009), “Projeye Dayalı Öğretimin Akademik Benlik Kavramı ve Derse Yönelik Tutuma Etkisi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S:25, ss.55-66.
- CANBULAT, Tuncay, (2014), *Beyin Uyumlu Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Yönetici İşlevlerine Ve Akademik Benlik Saygılarına Etkisi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Doktora Tezi), İzmir.
- CAN, Süleyman, (2015), “Okul öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Akademik Benlik Saygısı (Muğla İli Örneği)”, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, S.34, ss.159-176.
- CEVHER, Fatma Nilgün, (2004), *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Öğretmen Algısına Göre Akademik Benlik Saygısı Düzeyinin Bazı Değişkenle Açısından İncelenmesi*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Denizli.
- CEVHER, Fatma Nilgün ve Mustafa BULUŞ, (2006), “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Akademik Benlik Saygısı”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.20, ss.28-39.
- COOPERSMITH, Stanley and Ragnar GILBERTS, (1982), *Professional manual. Behavioral Academic Self-Esteem*, CA: Consulting Psychologists Press, Palo Alto, USA.
- ÇAĞLAR, Aysun, (2010), *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Dersine Yönelik Tutumları Ve Akademik Benlik Kavramları*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.
- DELİKOYUN, Derya, (2017), *Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki*, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep.
- Frisby, Craig L. and Carolyn TUCKER, (1993), “Black Children’s Perceptions of Self: Implications For Educators”, *The Educational Form*, V.57, N.2, pp.146-156.
- GOLEMAN, Daniel, (2007), *Duygusal Zeka Neden IQ’dan Daha Önemlidir?*, (çev.) B.S. Yüksel, 31. Baskı, VarlıkYayımları, İstanbul.
- GÖÇET, Emine, (2006), *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.

- GÖKTAŞ, Mustafa, (2008), *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Benlik Saygısı Düzeyleri İle Ders Başarıları Arasındaki İlişkisi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- GÖKMEN, Rafia (2009), *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematiksel Akademik Benlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Yönetmeliği Uyarınca İlköğretim Anabilim Dalı, (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- İŞMEN, Esra, (2004), "Duygusal Zekâ Ve Aile İşlevleri Arasındaki İlişki", *Sosyal Bilimler Dergisi*, ss.55-75.
- KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem, (2012). *Günümüzde İnsan Ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş* (13. bs.). İstanbul: Evrim.
- KANDIR, Adalet ve Yasemin ALPAN, (2008), "Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi", *Aile ve Toplum*, C.4, S.14, ss.33-38.
- KARASAR, Niyazi (2012), *Bilimsel Araştırma Yöntemi* Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KAYTEZ, Nazan ve Gül KADAN, (2016), "Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Akademik Benlik Saygısı İle Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi", *JRET Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, C:5, Özel Sayı, ss.332-342.
- KENÇ, Muhammed Fuat ve Bünyamin OKTAY, (2002), "Akademik Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, C:27, S:124, ss.71-79.
- KOÇ, Özlem, (2011), *İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Akademik Benlik Kavramlarının Başarılarına Etkisinin İncelenmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- KURT, Güncem, (2007), *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü Öğrencilerine Verilen Duygusal Zeka Düşünme Becerileri Eğitiminin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Samsun.
- OCAK, Gürbüz ve Büşra SARLIK, (2016), "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Akademik Benlik Saygısı", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, C.5, S.22, ss.182-193.
- ÖZABACI, Nilüfer, (2006), "Emotional Intelligence and Family Environment", *Sosyal Bilimler Dergisi*, S.16, ss.169-175.
- ÖZCAN, Çağrı, (2012), *Okul Öncesinde Aile Katılımı İle Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkinin Anne-Baba Görüşlerine Göre İncelenmesi*, T.C. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- ÖZMEN DOĞAN, Sinem, (2014), *İlköğretim Öğrencilerinin Aile Bağları Ve Ailede Şiddet Görme Durumunun Benlik Saygısı Üzerine Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

- ÖNEN, Ayşem Seda, (2012), “ Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri Ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin Stresle Başa Çıkmalarına Etkileri”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S:42, ss.310-320.
- PİYANCI, Başak, (2007), *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Dersindeki Akademik Benlik Kavramları İle Başarıları Arasındaki İlişki*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- SALOVEY, Peter and John MAYER, (1990), “Emotional Intelligence”, *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, pp.185-21.
- SARI, Mehmet Hayri, (2015), *İlkokul 4. Sınıfta Dienes İlkelerine Göre Yapılandırılmış Geometri Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa Ve Akademik Benlik Algısına Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Doktora Tezi), Ankara.
- SAYGILI, Gizem, Teoman İsmail KESECİOĞLU ve Halit KIRIKTAŞ, (2015). “Eğitim Düzeyinin Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, C.4, S.2, ss. 210-217.
- SCHUTTE, Nicola, John MALOUFF, Lena HALL, Donald HAGGERTY, Joan COOPER, Charles GOLDEN and Liane DORNHEIM, (1998), “Development and Validation of A Measure of Emotional Intelligence”, *Personality and Individual Differences*, V:25, pp.167-177.
- SEVİLMİŞ KARA, Fatma Derya, (2006), *Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Akademik Benlik Ve Tutumları İle Başarıları Arasındaki İlişki (İzmir / Konak İlçesi Örneği)*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- SMITH, Carrie Leah, Marty SAPP, Walter C. FARRELL, Jr. and James H. JOHNSON, Jr. (1998), “Psychoeducational Correlates of Achievement for High School Seniors at a Private School: The Relationship among Locus of Control, Self-Esteem, Academic Achievement, and Academic Self-Esteem”, *The High School Journal*, Vol. 81, No. 3, pp. 161-166.
- UYANIK, Özgün ve Adalet KANDIR, (2010), “Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler”, *Kuramsal Eğitimbilim*, C.3, S.2, ss.118-134.
- YILMAZ, Necmettin, (2009), *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Benlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- YÜCEL, Yunus, (2013), *Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarının, Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik ile İlişkisi*, Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME MATEMATİK PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ¹

THE ASSESMENT OF PRIMARY SCHOOL FIRST STAGE MATHEMATICS PROGRAM IN THE VIEW OF TEACHERS

Gülşah BATDAL KARADUMAN², Yusuf AVCI³

ÖZET

Bu çalışmada amaç, denenip geliştirilmek üzere Talim ve Terbiye Kurulu'nun 14.07.2005 tarih ve 114 sayılı kararı ile denenip geliştirilmek üzere yürürlüğe konulan 2005–2006 İlköğretim Birinci Kademe Matematik Dersi Programı'nın incelenip değerlendirmesinin yapılması, uygulamadaki eksikliklerinin ortaya koyularak, geliştirilmesine katkıda bulunmaktır. Araştırmada örneklem grubunu, İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde farklı okullarda görev yapan 500 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, örnekleme bulunan öğretmenlere sunulan, programı amaç, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme olmak üzere dört başlık altında inceleyen anketlerden elde edilmiştir. Verilerin analizinde, İstatistik işlemler için SPSS 13.0 (Statistical Packet for Social Sciences - Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programından)' den yararlanılmıştır. Sosyo-demografik değişkenlere göre ankete verilen yanıtlar arasındaki farklılıkları test etmek için Ki-kare (Chi-square) tekniği uygulanmıştır. Bütün istatistiksel işlemlerde en az .05 düzeyinde anlamlılık aranmıştır. Araştırmanın sonucunda, İlköğretim Birinci Kademe Matematik Ders Programlarının matematiksel anlamda getirdiği yeniliklerin yanında, uygulanma esnasında bazı aksaklıkların olduğu saptanmıştır. Son olarak, elde edilen sonuçlar ışığında eksikliklerin giderilmesi konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Matematik, Matematik Öğretimi, Program, İlköğretim Matematik Programı, Program Geliştirme

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze and evaluate the 2005-2006 Primary Education First Grade Mathematics Course Curriculum, which was put in effect with Teaching and Training Council's decision number 114, dated 07.14.2005. The study also aims to contribute to the improvement of the Curriculum by revealing the deficiencies in implementation process. The sample group is composed

1 Bu çalışma 2006 yılında Prof. Dr. Yusuf Avcı danışmanlığında İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, gulsah@istanbul.edu.tr

3 Prof. Dr., İstanbul Gelişim Üniversitesi, yavci@gelisim.edu.tr

of 500 classroom teachers who work at in the district of Gaziosmanpaşa in İstanbul province. Data were gathered from the teachers in sample group through questionnaires that investigate the Curriculum under four categories, which are purpose, content, educational status and evaluation. SPSS 13.0 (Statistical Packet for Social Sciences) Curriculum was used in the analysis of data. Chi-square technique was used to test the differences between the answers given according to the sociodemographic variables. The level of significance was set as .05 in every statistical operation. The research revealed that some problems arose during the implementation of Primary Education First Grade Mathematics Course Curriculums although they brought some novelties in terms of Mathematics. In the end, suggestions were given in order to eliminate the deficiencies based on the findings.

Keywords: Mathematics, Mathematics Teaching, Curriculum, Primary Education Mathematics Curriculum, Curriculum Development

GİRİŞ

İnsanoğlunun hayatı günümüzün çağdaş dünyasındaki bilim ve teknoloji alanlarındaki hızlı gelişmeler doğrultusunda her yönüyle derinden etkilenmektedir. Günümüz insanının yeryüzündeki bu gelişmelere ayak durabilmesinin yanında bilim ve teknolojiye katkıda bulunabilmesi için her zamankinden daha çok eğitime yönelmesi gerekir. Çünkü bireyin bugünün şartlarına uygun, gelecekte de ortaya çıkacak yeni durumlara uyum gösterebilecek şekilde yetiştirilebilmesi, onları kendilerine uygun bir eğitimden geçirmekle mümkün olur (Batdal, 2005: 343). Değişen dünya kendisini ve çevresini iyi tanıyan, nasıl ve ne şekilde düşündüğünü bilen insanlara gereksinim duymaktadır. Böyle bireyleri yetiştirmenin yolu, yapıları çözümlenebilir, içindeki ilişkileri görebilme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme, kısacası muhakeme becerileri kazandırmayı hedefleyen yeni eğitim anlayışından geçer (Umay, 2003). Bireyin, hem kendinin, hem de içinde yaşadığı toplumun kaderi *eğitime*, onun sağlamlığına bağlıdır denebilir (Binbaşıoğlu, 2004: 20).

Eğitimin çağdaş anlamı, insanların davranışlarında belli amaçlara göre değişiklik oluşturmasını içerir. 1950'lerde getirdiği yaklaşımla program geliştirme alanında önemli katkıları olan Tyler, eğitimi “bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci” olarak tanımlamış ve bu tanım bugüne dek yaygın kabul görmüştür. Eğitimin davranış değiştirme süreci olarak tanımlanması, eğitim programının dinamik ve sürekli bir yaşantılar bütünü olarak görülmesine ve program geliştirme çalışmalarında ağırlığın, öğretme-öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmasına yol açmıştır (Fidan, 1996: 2).

Öğretim programları, eğitimin kalbidir. Nitelik için, öğretim programlarının öğretim elemanı, eğitim yöntemleri ve teknolojileri ile ders prog-

ramları gibi her boyutunun, ayrı ayrı ve sürekli izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi zorunlu olmaktadır (Ataünal, 2003: 64).

İlköğretimde bireylere, toplum içinde diğer üyelerle uyum içinde yaşamları ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürebilmeleri için gerekli olan temel bilgi, beceri ve tutumların yanı sıra kültürel normlar kazandırılır. Bu bakımdan ilköğretim basamağında bireylerin temel öğrenme gereksinimlerinin karşılanmasına özen gösterilir. Bu gereksimler, bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan okuma-yazma, sözlü anlatım ve hesaplama becerilerinin yanı sıra bireylerin yeteneklerini sonuna kadar geliştirme, onurlu bir biçimde yaşama ve çalışma, kalkınmaya her anlamda katılma, yaşam kalitesini yükseltme, doğru kararlar alma ve öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi temel öğrenmeleri kapsamaktadır (Fidan, Baykul, 1994, Akt. Yaşar ve arkadaşları, 2006: 316).

İlköğretimde matematik eğitiminin başlıca amacı, öğrencilerin, yetenekleri doğrultusunda mümkün olan ölçüde gelişme sağlamalarına yardımcı olmaktır. Bütün öğrencileri iyi birer matematikçi olarak yetiştirmeye çalışmak yerine öğrencilerin problem çözme tecrübelerini arttırmak, yeteneklerini ortaya çıkarmalarına ve onu kullanmalarına imkân sağlamak, henüz işin başında başarısızlıklarla karşılaştırmak yerine başarı zevkini tattırmak, kendine güvensizlik yaratmak yerine güveni geliştirmek ve arttırmak, matematiğe karşı olumlu duygular geliştirmek, onu sevdirmek öğrencilerde problem çözme becerisini artırma yönünde önemli öğretmen davranışlarıdır (Baykul, 2005: 87).

Öğrencilerin daha sonraki yaşamlarındaki öğretim hayatlarında başarıyı yakalayabilmelerinin temel öğelerinden bir tanesi, öğrenciye ilköğretimde başarılı bir ders programı eşliğinde öğretim vermektir. Bu yüzden, ilköğretimde uygulanan ders programları yeniden gözden geçirilmiş ve bazı değişiklikler yapılmıştır.

Okulda matematiğe ayrılan zaman açısından bakıldığında Türkiye, Filipinler ve Tayland'dan sonra matematiğe en az zaman ayıran ülkedir. Türkiye'de matematiğin okul içindeki payı %13 iken, Japonya'da %16, Singapur'da %19 dur (Toluk Uçar, 2005: 12). TIMSS (Üçüncü Uluslar Arası Matematik ve Fen Araştırmaları) ve benzeri araştırmaların sonuçları, Türkiye'de matematik eğitimi programının yeniden yapılandırılması ihtiyacını ortaya koymuştur. 2004 yılında geliştirilen ve 2004-2005 yılında pilot uygulaması yapılan yeni matematik programı içerik ve öğretim yöntemleri açısından yenilenecek güncellenmiştir (MEB, 2004). 2004 İlköğretim matematik programı, eski programın aksine kavramsal bir yaklaşım izlemekte ve daha öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin uygulanmasını vurgulamaktadır. Türk öğrencilerin TIMSS gibi uluslararası araştırmalarda daha yüksek başarı gösterebilmesi, bu yeni

programın öngördüğü hedefler doğrultusunda başarıyla uygulanmasına bağlıdır (Toluk Uçar, 2005).

Eğitimde ve psikolojide yeni araştırmalar eskiden uygulanan programları yeniden gözden geçirilmesi ihtiyacını ortaya koydu. Çünkü eski yöntem ve tutumların yararlı yönleri olduğu kadar yetersiz, istenmeyen, çok zaman alıcı yönleri de vardı. Değişim böyle alanlarda hep önemli olmuştur. Buradaki ana vurgu öğrencilerin anlaması ve motive olması, kalitenin artırılması, hızı, kalıcılığı, sosyal öğrenme, grup çalışması ve çocukların bir grubun üyesi olarak kişiselliklerini gelişmesi üzerindedir (Beck, Cook ve Kearney, 1960).

Müfredat genel olarak çocuğun okulda geçirdiği deyimler olarak tanımlanıyor. Aslında genel bilindik yargılar yanında toplumdaki ve kültürdeki her şey müfredatı etkiler. Müfredat eğitim sürecinin bir parçasıdır. Eğitimli öğretmenler, yöneticiler, danışmanlar ve müfettişler bunun böyle devam etmesi gerektiğini vurgular. Genel ilköğretim kurumlarındaki müfredat 1) çocuğun, toplumun gerektirdiği genel yargılar kazanması, 2) öğretmen, ebeveyn ve diğerlerinin kullandıkları yöntem ve aletler 3) çocuğun yapısını içerir (Beck, Cook ve Kearney, 1960).

Yirmi birinci yüzyılın ilk yıllarında müfredat değişikliğiyle ilgili özellikle düşünülmesi gereken sorular şu şekilde sınıflandırılmıştır (Wiles, ve Bondi, 2002):

1. Eğitimin planlanmasında hangi yöntemleri izlemek toplum için gelecek vaat edici gözüküyor?
2. Profesyonel eğitimciler öğretimsel alternatifleri değerlendirmeye nerede ve ne zaman başlıyorlar?
3. Gelecek bizim hareketlerimizden etkilenir mi, yoksa büyük oranda daha önceden mi belirlenmiştir?
4. Plan yapan kişiler olarak biz geleceğe dair plan yapmak için değer yapısını nerede kazanıyoruz?
5. Geleceğe dair planlama yaparken toplumdaki diğer kişileri nasıl bu işe dâhil ederiz?

Müfredat bunlar gibi birçok genel soruyla ilgilenir. İlköğretimde çok farklı özelliklerde çok farklı şeyler isteyen birçok çocuk vardır. Öğretmen bu farklı ihtiyaçları ve kabiliyetleri olan öğrenciler için ne yapabilir? Özel yetenekler teşvik edilmeli ve müfredatın parçası olan genel bilgiler verilmelidir. Bundan doğan cevaplanması gereken çok fazla soru vardır ve öğretmenler ve öğretmen adayları bu sorulara cevap hazırlamalıdır. Birçok öğrenci okullara genel bilgileri almak için gelir, fakat amaçlarını

başarabilmeleri için farklı şeylere ihtiyaç duyarlar; mesela bazılarının ihtiyacı sadece övgüdür. Kısaca, müfredat okulda olan ve çocuklarla ilgili olan şeylerden oluşur. Bunlar uzmanlık gerektiren durumlardır, bunun için gerekli yetenek ve donanım olması gerekir (Beck, Cook ve Kearney, 1960).

Yeni matematik öğretim programının başarıyla uygulanabilmesi, öğretimi yapacak olan matematik öğretmenlerinin bu yönde ne derece hazırlıklı olduklarına bağlıdır. Yılların alışkanlığı olan öğretmen merkezli bir öğretim anlayışından daha öğrenci merkezli yaklaşımlara bir geçiş yapmak gereklidir. Böylesi bir geçiş sadece programı kâğıt üzerinde değiştirmekle gerçekleşmez. Programın vizyonunun öğretmenler, öğretmenleri yetiştirenler, yöneticiler ve veliler tarafından benimsenip hayata geçirilmesi gerekmektedir. Bu geçiş, ancak, uzun bir uğraş ve çaba sonunda gerçekleştirilebilir (Toluk Uçar, 2005). Çünkü müfredat değişse bile çok yavaş değişir. Profesyonel eğitimciler gücünü yeni yapılan değişiklikleri görme ve onların üzerine dikkatli araştırmalarla değişimleri yavaşça uygulamadan alır. Eğitim bilimi geliştikçe genel duygulara, akıl sağlığına, sosyal becerilere, iyi yurttaşlığa, problem çözebilmeye, öğrenmeye, sevmeye gittikçe artan bir önem verme gözlenir. İlk adım şu andaki eğitimi en iyi yapabilmek için bilgimizi uygulamaya aktarmaktır (Beck, Cook ve Kearney, 1960).

Yeniden düzenlenen yeni ilköğretim programı içinde yer alan Matematik Dersi Öğretim Programı, matematiği anlayabilme ve kullanabilme gereksiniminin önem kazanması ve sürekli artmasının yanı sıra, değişen dünyada matematiğe bakışın ve matematik eğitiminin belirlenen gereksinimler doğrultusunda yeniden gözden geçirilmesi gerekçeleri ile hazırlanmıştır. Matematik dersi Öğretim Programı, “her çocuk matematiği öğrenebilir” ilkesine dayanmaktadır. Matematikle ilgili kavramlar, somut ve sonlu yaşam modellerinden yola çıkılarak ele alınmış ve programda vurgu, işlem bilgilerinden kavram bilgilerine kaymıştır. Programın önemli hedeflerinden biri ise, öğrencilerin öz denetim gibi bireysel yeteneklerinin geliştirilmesidir. Diğer taraftan temel kavram ve becerilerin kazanılmasının yanı sıra matematiksel düşünmeyi, genel problem çözme stratejilerini kavramayı, matematiğe karşı olumlu tutum içinde olmayı ve matematiğin gerçek yaşamda önemli bir araç olduğunu takdir etmeyi de kazandırmak amaçlanmıştır (MEB, 2004).

Matematik programı, sekiz yıllık ilköğretim bütünlüğü ve matematiğin evrensel bir dil olduğu göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Programa eklenen konular olduğu gibi çıkarılan konular da vardır. Örneğin, matematiğin örüntü, estetik ve eğlenceli yönünü öne çıkaran etkinlikler, süslemeler, dönüşüm geometrisi, olasılık, tahmin ve nesne grafiği konuları eklenmiş; varlıklar arası ilişkiler, ayrı birer ünite olmaktan çıkarılarak ilgili öğrenme

alanlarında gerekli kazanımlar olarak düzenlenmiş; kümeler ünitesi amaç olmaktan çıkıp araç olmuş; ölçme, öğrenme alanında, öğrencilerin yaşantılarında en çok karşılaştıkları fiziksel birimlere yer verilmiştir. Programdaki diğer yenilikler ise içeriğin ve işlenişin çocuğun yaşantısı ile ilgili olması; öğrencilerin zihinsel ve fiziksel olarak aktif olmasını sağlayacak öğretim yöntem veya tekniklerin kullanılması; matematiğin anlamlı öğrenmesini kolaylaştıran ders araç- gereçlerine ve çocuğun çevresinden kolayca bulabileceği somut modellere yer verilmesi; kuralların ezberlenmesi yerine bunların anlamlarının öğrenilmesi; matematiksel kavramların kazanılması; matematiğin çevresinde, sanatta, diğer derslerde ve ara disiplinlerde matematiğin ne işe yaradığını görmelerine yardımcı olacak etkinliklerin kullanılması; uzamsal becerilerin ve estetik duygularının geliştirilmesine önem verilmesi ve öğrenciler değerlendirilirken klasik ve yeni ölçme tekniklerinin birbirini tamamlayacak şekilde kullanılmasıdır (Bulut, 2004).

Matematik Dersi programını daha iyi ve etkili hale getirmek için yapılan bütün bu değişikliklerin programın uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından nasıl karşılandığı, programın eksik yönlerinin belirlenmesi açısından çok önemlidir. Bu çalışmayla da öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak, henüz yeni uygulanmaya başlanan programın daha iyi hale getirilmesine katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Matematik alanında, her yıl yapılan çalışmalar sonucunda pek çok yeni bilgiler ve kavramlar ortaya koyulmaktadır. Bunların yeni kuşaklara öğretilmesi için matematik programlarına bu bilgilerin, kavramların aktarılması gerekir. Bu nedenle bilim ve teknolojiadaki yeni gelişmeleri izleyebilecek bir toplumun yetiştirilebilmesi için matematik programlarının geliştirilmesi gereklidir. Programın amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme gibi değişik boyutlarında meydana gelen değişme ve gelişmelerin, program üzerindeki etkilerinin araştırılması gereklidir. Program değerlendirme çalışmaları ile programın sürekli yenilenmesi gerekmektedir. Bunun sonucunda, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya koyulan İlköğretim Birinci Kademe Matematik Dersi Öğretim Programı ile ilgili olarak çeşitli kişi ve kurumlar tarafından pek çok araştırma yapılmış olmakla birlikte, programın yeterlilik ve verimliliğini belirlemek için öğretmen görüşlerini de içeren kapsamlı bir değerlendirme çalışması gereğine ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışma, programın, öğrenci ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, programa ilişkin öğretmen görüşlerinin nasıl değiştiği, programın geliştirilmesinde yararlı olması açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin 2005–2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ve uygulanmakta olan birinci kademe matematik dersi programına karşı olan tutumlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda birinci kademe matematik dersi müfredat programını amaçlar, içerik, eğitim durumlarının değerlendirilmesi ve değerlendirme açılarından ayrı ayrı ölçmeyi hedefleyen bir anket geliştirilerek uygulanmıştır.

Araştırmanın temel amacı kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

- Öğretmenlerin, matematik dersi müfredat programı hakkındaki genel görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin, matematik dersi müfredat programının, genel amaçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin, matematik dersi müfredat programının, özel amaç ve davranışlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin, matematik dersi müfredat programının, öğretim metotlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin, matematik dersi müfredat programının araç-gereçlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin, matematik dersi müfredat programındaki değerlendirmeye ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin, matematik dersi müfredat programının, seviyeye uygunluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin, matematik dersi müfredat programı için ayrılan süreye ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin yeni matematik programına ilişkin görüşleri; cinsiyet, mezun olunan okul, mesleki kıdem, öğretmenlik yapılan sınıf düzeyi, daha önce bu düzeyde öğretmenlik yapılmadığı, sınıf mevcudu, öğretmenlik yapılan kurumun türü, İstanbul dışında görev yapılıp yapılmadığı ve katılınan hizmet içi kursu bakımından farklılıklaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin yeni matematik öğretim programına ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin çeşitli sosyo-demografik özelliklere göre farklılaşmasını inceleyen ilişkisel tarama türünde bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu araştırmanın da içinde yer aldığı ilişkisel tarama modellerinde ise, iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının ve/veya derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2000).

Evren Ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2005–2006 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili, Gaziosmanpaşa ilçesinde görev yapan birinci kademe sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evrenden oranlı küme örnekleme yolu ile seçilen 500 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Veriler Ve Toplanması

Araştırmanın temelini oluşturmak amacıyla, özellikle konu ile ilgili kaynaklar incelenip, edinilen bilgiler doğrultusunda araştırmanın amaçlarına paralel olarak, öğretmenlere uygulanmak üzere bir anket formu hazırlanmıştır. İlköğretim birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uygulamakta oldukları matematik dersi müfredat programı hakkındaki görüşlerini almak amacıyla hazırlanan anket formu toplam 4 bölüm ve 80 sorudan oluşmaktadır. Her bölüm ve her bölüme ait soru adedi aşağıda verilmiştir:

- Matematik dersi müfredat programının amaçlar bölümüne ait 25 soru.
- Matematik dersi müfredat programının içerik bölümüne ait 14 soru.
- Matematik dersi müfredat programının eğitim durumları bölümüne ait 18 soru.
- Matematik dersi müfredat programının değerlendirme bölümüne ait 23 soru yer almaktadır.

Verilerin Çözümü Ve Yorumlanması

İlköğretim birinci kademedeki matematik dersi müfredat programı değerlendirme anketine göre çalışma 2005–2006 eğitim-öğretim yılında İlköğretim birinci kademe öğretmenlerine uygulanmıştır. Değerlendirmeye alınan 500 anket verileri bilgisayara kodlanarak girildikten sonra istatistiksel

işlemlere geçilmiştir. İstatistik işlemler için SPSS 13.0 (Statistical Packet for Social Sciences - Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programından)' den yararlanılmıştır. Sosyo- demografik değişkenlere göre ankete verilen yanıtlar arasındaki farklılıkları test etmek için Ki-kare (Chi-square) tekniği uygulanmıştır. Bütün istatistiksel işlemlerde en az .05 düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Sınıftaki Mevcut Öğrenci Sayısı İle “Amaçların Milli Eğitimin Genel Amaçlarını Gerçekleştirebilmesi” Arasındaki Bağımlılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Ki-kare Testi Sonuçları

	Kategoriler	N ve % Değerleri	Amaçlar Milli Eğitimin Genel Amaçlarını Gerçekleştirebilir		Toplam	sd	X ²
			Evet	Hayır			
Sınıf mevcudu	29 ve daha az öğrenci	N	29	0	29	2	21,754**
		İçinde%	100,0%	,0%	100,0%		
	30-49 arası öğrenci	N	190	25	215		
		İçinde%	88,4%	11,6%	100,0%		
	50 ve daha çok öğrenci	N	191	65	256		
		İçinde%	74,6%	25,4%	100,0%		
Toplam		N	369	131	500		
		Toplam içinde%	73,8%	26,2%	100,0%		

** p<.01

“Programın genel amaçları, Milli Eğitimin genel amaçlarını gerçekleştirecek niteliktedir” ifadesine 29 ve daha az sayıda öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlerin %100’ü, 30-49 sayıları arasında öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlerin %88, 4’ü, 50 ve üstü sayıda öğrenci mevcuduna sahip öğretmenlerin %74, 6’sı evet cevabı vermiştir. 29 ve daha az sayıda öğrenci mevcuduna sahip olan öğretmenlerin, bu ifadeye istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha olumlu yaklaştıkları görülmektedir. Sınıftaki öğrenci mevcudunun artmasıyla birlikte “Programın genel amaçları, Milli Eğitimin genel amaçlarını gerçekleştirecek niteliktedir” ifadesine katılım oranı istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde düşüş göstermektedir.

Tablo 2. “Materyallerin Amaçlara Ulaşmadaki Katkısı” İle “Programın Matematik Dersine Karşı Olumlu Tutum Geliştirebilmesi” Arasındaki Bağımlılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları

	Kategoriler	N ve % Değerleri	Program matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirebilir		Toplam	sd	X ²
			Evet	Hayır			
Materyaller amaçlara ulaşmada katkı sağlar	Evet	N	289	55	344	1	32,183**
		Evet içinde%	84,0%	16,0%	100,0%		
	Hayır	N	95	61	156		
		Hayır içinde%	60,9%	39,1%	100,0%		
Toplam	N	384	116	500			
	Toplam içinde%	76,8%	23,2%	100,0%			

** p<.01

“Kullanılan materyaller amaçlara ulaşılmada yardımcı olacak niteliktedir” ifadesine evet diyenlerin %84’ü aynı zamanda “Program, öğrencide matematik dersine karşı olumlu bir tutum geliştirecek niteliktedir” ifadesine de katılmışlardır. Hayır diyenlerde ise bu oran %60, 9 olarak bulunmuştur.

Tablo 3. “Ders Kitaplarının Dilinin Öğrenci Seviyesine Uygunluğu” İle “Programın Matematik Dersine Karşı Olumlu Tutum Geliştirebilmesi” Arasındaki Bağımlılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları

	Kategoriler	N ve % Değerleri	Program matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirebilir		Toplam	sd	X ²
			Evet	Hayır			
Ders kitaplarının dilinin öğrenci seviyesine uygundur	Evet	N	275	34	309	1	67,536**
		Evet içinde%	89,0%	11,0%	100,0%		
	Hayır	N	109	82	191		
		Hayır içinde%	57,1%	42,9%	100,0%		
Toplam	N	384	116	500			
	Toplam içinde%	76,8%	23,2%	100,0%			

** p<.01

“Kullanılan ders kitaplarının dili, öğrencilerin anlayacağı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayıcı niteliktedir” ifadesine evet diyenlerin %89’u aynı zamanda “Program, öğrencide matematik dersine karşı olumlu bir tutum geliştirecek niteliktedir” ifadesine de katılmışlardır. Hayır diyenlerde ise bu oran %57, 1 olarak bulunmuştur.

Tablo 4. “İçeriğin Matematiğin Gelişimi İzlenerek Hazırlanması” İle “Programın Matematik Dersine Karşı Olumlu Tutum Geliştirebilmesi” Arasındaki Bağımlılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları

	Kategoriler	N ve % Değerleri	Program matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirebilir		Toplam	sd	X ²
			Evet	Hayır			
İçerik matematiğin gelişimi izlenerek hazırlanmıştır	Evet	N	310	53	363	1	54,985**
		Evet içinde%	85,4%	14,6%	100,0%		
	Hayır	N	74	63	137		
		Hayır içinde%	54,0%	46,0%	100,0%		
Toplam		N	384	116	500		
		Toplam içinde%	76,8%	23,2%	100,0%		

** p<.01

“Program, içerik yönünden matematikteki ve matematik öğretimindeki gelişmeler dikkate alınarak hazırlanmıştır” ifadesine evet diyenlerin %85, 4’ü aynı zamanda “Program, öğrencide matematik dersine karşı olumlu bir tutum geliştirecek niteliktedir” ifadesine de katılmışlardır. Hayır diyenlerde ise bu oran %54 olarak bulunmuştur.

Tablo 5. “Konuların Dilinin Anlaşılabilirliği” İle “Programın Matematik Dersine Karşı Olumlu Tutum Geliştirebilmesi” Arasındaki Bağımlılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları

	Kategoriler	N ve % Değerleri	Program matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirebilir		Toplam	sd	X ²
			Evet	Hayır			
Konuların dilinin anlaşılır şekildedir	Evet	N	290	43	333	1	59,215**
		Evet içinde%	87,1%	12,9%	100,0%		
	Hayır	N	94	73	167		
		Hayır içinde%	56,3%	43,7%	100,0%		
Toplam		N	384	116	500		
		Toplam içinde%	76,8%	23,2%	100,0%		

** p<.01

“Konular, öğrencilerin anlayabileceği, açık ve anlaşılır bir dille yazılmıştır” ifadesine evet diyenlerin %90, 1’i aynı zamanda “Program, öğrencide matematik dersine karşı olumlu bir tutum geliştirecek niteliktedir” ifadesine de katılmışlardır. Hayır diyenlerde ise bu oran %56, 3 olarak bulunmuştur.

Tablo 6. “İçerikteki Resimlerin Dikkat Dağınlığına Yol Açması” İle “Programın Matematik Dersine Karşı Olumlu Tutum Geliştirebilmesi” Arasındaki Bağımlılığın Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Ki-Kare Testi Sonuçları

	Kategoriler	N ve % Değerleri	Program matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirebilir		Toplam	sd	X ²
			Evett	Hayır			
			N	%			
İçerikteki resimler dikkat dağınlığına yol açıyor	Evet	N	151	27	178	1	10,006**
		Evett içinde%	84,8%	15,2%	100,0%		
	Hayır	N	233	89	322		
		Hayır içinde%	72,4%	27,6%	100,0%		
Toplam	N	384	116	500			
	Toplam içinde%	76,8%	23,2%	100,0%			

** p<.01

“İçerikte resim ve şekillerden yararlanılması öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına yol açıyor” ifadesine evet diyenlerin %84, 8’i aynı zamanda “Program, öğrencide matematik dersine karşı olumlu bir tutum geliştirecek niteliktedir” ifadesine de katılmışlardır. Hayır diyenlerde ise bu oran %72, 4 olarak bulunmuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Tablo 1’e baktığımızda, 29 ve daha az sayıda öğrenci mevcuduna sahip olan öğretmenlerin, bu ifadeye istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha olumlu yaklaştıkları görülmektedir. Sınıftaki öğrencileri mevcudunun artmasıyla birlikte “Programın genel amaçları, Milli Eğitimin genel amaçlarını gerçekleştirecek niteliktedir” ifadesine katılım oranı istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde düşüş göstermektedir. Bu da bize gösteriyor ki, program kalabalık sınıflarda uygulandığında Milli Eğitimin genel hedeflerine ulaşma daha da zor olmaktadır. Albayrak’ın (1996: 41) yaptığı çalışmada, ilköğretim matematik programında belirtilen amaçların gerçekleştirilmesinde karşılaşılan güçlüklerin başlıca sebepleri araştırılmış ve bu sebeplerin basında sınıf mevcudunun fazla olması, ders sayısının azlığı belirtilmiştir.

Tablo 2 nin yorumlarını ele alındığımızda: Tablo 2’de “Kullanılan materyaller amaçlara ulaşmada yardımcı olacak niteliktedir” ifadesine evet diyenlerin %84’ü aynı zamanda “Program, öğrencide matematik dersine karşı olumlu bir tutum geliştirecek niteliktedir” ifadesine de katılmışlardır. Tablonun sonucuna dayanarak diyebiliriz ki, derslerin de konunun amacına göre araç gereçlerden faydalanan ve bu araç gereçleri bulmak konusunda yaratıcılıklarını da kullanabilen öğretmenler, öğrencileri üzerinde bu programın olumlu etki yarattığını düşünmektedirler. Derslerinde kullandıkları araç gereçler sayesinde derslerin daha zevkli ve bilgilerin daha kalıcı olmasının sonucu öğretmenlerin bu şekilde düşünmeleri olası olabilir.

Tablo 5 de “Kullanılan ders kitaplarının dili, öğrencilerin anlayacağı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayıcı niteliktedir” ifadesine evet diyen öğretmenler aynı zamanda bu programın, öğrencide matematik dersine karşı olumlu bir tutum geliştirebileceği inancındadırlar. Matematik derslerinde kullanılan birinci ders materyali olan ders kitaplarının dilinin çocukların anlayacağı şekilde olması, bu derse karşı olan tutumlarını da olumlu yönde etkileyecektir. Bunun bilincinde olan öğretmenlerin cevaplarını bu doğrultuda vermiş olabilirler.

Sonuç olarak, 2004–2005 eğitim-öğretim yılında denenerek 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan İlköğretim Birinci Kademe Matematik Dersi Öğretim Programı, günümüz matematik öğretimi açısından bazı yenilikler getirmektedir. Yeni programın çoğu açıdan eski programa göre ileri atılmış önemli bir adım olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programı’nın amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarını genel olarak olumlu buldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra öğretmenler Matematik Dersi Öğretim Programı’nın uygulanmasında bazı sorunlar yaşanabileceğini belirtmişlerdir. Programın her boyutuyla öğretilere ve velilere yeterince tanıtılmaması, eğitim ortamlarının oluşturmaları temel alan programın gereklerine göre düzenlenememesi ve sınav sisteminin yeni uygulanan programın içeriğine göre düzenlenmemesi durumunda öğretmenlerin eski programı uygulamaya geri dönebilecekleri belirtilmiştir. Bu da öğrenci merkezli olmayı temel alan programın uygulanamaması anlamına gelmektedir. Buna benzer sorunların üstesinden gelebilmek için Milli Eğitim Bakanlığı’na, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve velilere önemli görevler düşmektedir.

ÖNERİLER

Oluşturmacılığı temel alan yeni programın uygulama aşamasının değerlendirilmesine yönelik bu çalışmanın bize verdiği sonuçlarının ışığında, elde edilen bulgulara dayanarak, aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

❖ Öğretmenlere, bakanlık tarafından hazırlanıp uygulamaya koyulan yeni Matematik Dersi Programı'na yönelik kapsamlı hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.

❖ Matematik Dersi Öğretim Programı'nın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için eğitim ortamları düzenlenmelidir.

❖ Bütün öğretmenlere bilgisayarların okullardaki kullanımını arttırıcı etkinlikler yaptırılabilir.

❖ Öğretmenlerin bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri alanında yetiştirilmesi gerekmektedir.

❖ Matematik yapısına uygun bir öğretimi sağlamak sadece işlemsel ya da kavramsal bilgiyi oluşturmak değildir. İşlemsel ve kavramsal bilginin öğrenci zihninde oluşturulmasına yardımcı olacak etkinliklerin düzenlenmesi gerekir.

❖ Ders programlarında geçen kavramlar günlük hayatla ilişkilendirilmelidir.

❖ Uygulamaya konulan yeni İlköğretim Matematik Ders Programında, eski programda var olan bazı konuların çıkartılmış olduğunu görmekteyiz. Ama bu konuların, hala Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı kapsamında olmasından dolayı, programın uygulayıcısı olan öğretmenler için bazı zorluklar getirmektedir. Bu sorunun giderilmesi için, Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı'nda sorulan sorular, İlköğretim Matematik Ders Programı'nda yer alan bütün konularla örtüşecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.

❖ Eğitim-öğretim faaliyetleri çeşitli duyu organlarına hitap ettiği sürece kalıcılık arttırılır. Matematik programlarının tam anlamıyla başarılı olarak uygulanabilmesi için uygun araç ve gereçler seçilip derste kullanılmalıdır. Matematik dersleri için uygun araç gereçler geliştirilmeli ve okullarda matematik laboratuvarı kurulmalıdır.

❖ Ölçme ve değerlendirme süreci içindeki örnek soruların içeriği zenginleştirilerek kitaplarda daha fazla örnek soruya yer verilebilir.

❖ Matematik programında metot ve tekniklerle ilgili geniş açıklamalara yer verilmelidir.

- ❖ Matematik Ders Programları'nın amacına ulaşması için, okullardaki eğitim- öğretimin baş aktörü olan öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu açıdan, matematik derslerinde, öğretim etkinliklerinin istenilen öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için öğretmenler, ders hazırlığını özenle yapmalı ve öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve konunun özelliklerine uygun matematik öğretim strateji ve yöntemlerini belirleyip, uygulamalıdır.
- ❖ Sınıflardaki öğrenci sayıları zaman kaybetmeden azaltılmalıdır.
- ❖ Bu konuda daha güvenilir sonuçlar elde edilmesi için Türkiye'nin değişik yerlerinde bu araştırma yapılmalı ve öğretmenin sınıf ortamında gözlenerek neyi ne kadar yaptığı belirlenmelidir.

KAYNAKÇA

- ALBAYRAK, Mustafa (1996). 5+3=8 İlköğretim Matematik Dersi Programının Uygulayıcı ve Denetleyicilerin Görüşleri Doğrultusunda-Değerlendirilmesi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Van, Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- ATAÜNAL, Aydoğan (2003). *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen?*, Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları, No:4.
- BATDAL, Gülşah (2005). Öğrenci Odaklı Bir Yaklaşımla İlköğretim Matematik Programlarının Değerlendirilmesi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, s.343-346.
- BAYKUL, Yaşar (1998). *İlköğretim Birinci Kademe Matematik Öğretimi*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- BECK, Robert H, WALTER W. Cook & NOLAN C. Kearney. (1960). *Curriculum in the Modern Elementary School*, U.S.A: Prentice Hall, Inc., Second Edition.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit (1977). *Genel Öğretim Bilgisi. Öğretim İlke, Yöntem ve Teknikleri*, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- BULUT, Safure (2006). İlköğretim Programında Yeni Yaklaşımlar Matematik (1-5. Sınıf), *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Yıl:5, Sayı:54-55, (Çevrimiçi) <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi5455/bulut.htm>, 22 NISAN 2006.
- FİDAN, Nurettin (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme. Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Alkım Yayınevi.
- KARASAR, Niyazi (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TOLUK UÇAR, Zülbiye (2005). Türkiye'de Matematik Eğitiminin Genel Bir Resmi: TIMSS 1999, Ed. Arif Altun ve Sinan Olkun, *Güncel Gelişmeler Işığında İlköğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık, s.1-19.
- UMAY, Aysun (2003). Matematiksel Muhakeme Yeteneği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:24, s.234-243.

TÜRKİYE VE KIRGIZ CUMHURİYETLERİNDE OKUL ÖNCESİ EĞİTİME ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN TARİHİ SÜRECİ

HISTORICAL PROCESS OF PRE-SCHOOL TEACHER TRAINING EDUCATION IN TURKEY AND THE KYRGYZ REPUBLIC

Medera HALMATOV¹

ÖZET

Günümüzde kitle iletişim araçlarının yaygın olarak kullanılmasıyla birlikte uluslararası ilişkiler artmış, bununla birlikte eğitim de uluslararası bir nitelik kazanmıştır. Globalleşen dünyada nüfus artışı, kültürel farklılıklar, ekonomi, ekoloji ve eğitim problemleri ortak sorunlardır. Eğitim sorunlarındaki benzerlikler nedeniyle alınan önlemler, örnekler ve uygulamalar mutlaka yer almaktadır. Eğitim sorunlarının çözümü farklı ülkelerin tecrübelerinden faydalanmayı ve geliştirmeyi gerektirir. Ülkelerin eğitim sorunlarının çözümü için geliştirdikleri yöntemler ve uygulamalar, diğer benzer sorunlarla karşılaşan ülkeler için örnek teşkil etmektedir. Bu sebeple farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizlerinin yapılması eğitimin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Cho, 1997, s.5). Türkiye ve Kırgız Cumhuriyetlerinde okul öncesi eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme konusunda yönelik kapsamlı başka bir çalışmaya rastlanmadığından her iki ülke eğitim sistemlerine yeni bir bakış açısı kazandırma amacıyla bu araştırma yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmayla ilgili veri toplamak için kütüphane taraması yapılmıştır ve literatür dışında araştırmacının şahsi gözlemleri de bu çalışmanın değerlendirmesinde katkıda bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, öğretmen yetiştirme, eğitim sistemi

ABSTRACT

Today, with the widespread use of mass media, international relations have increased, and education has gained an international character. Population growth, cultural differences, economics, ecology and education problems are common problems in the globalizing world. Precautions, examples and practices taken due to the similarities in educational problems are definitely included. The solution of educational problems requires to take advantage of the experiences of different countries. The methods and practices that countries have developed for solving educational problems are examples for countries that face other similar problems. Therefore, comparative analysis of educational systems of different countries

¹ Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, mederahalmatov@gmail.com

contributes to the development of education (Cho, 1997, p.5). This research was conducted to gain a new perspective on both countries pre-school education system in Turkey and for teacher training in the education system of the Kyrgyz Republic for another as there was no comprehensive study. The survey model was used in the study. A library search was conducted to collect the data related to the research, and the personal observations of the researcher outside the literature also contributed to the evaluation of this study.

Keywords: pre-school education, teacher education, education system

GİRİŞ

Okul, çocukların ve ailelerin eğitimi sağlayan, ailelerin giderek azalan çevre ilişkilerinin canlandırıldığı bir merkez olmalıdır. Ayrıca, okul, ebeveynlerin çocuk eğitimi konusunda bilgilendirilmesi, aile problemlerinin çözümlenmesinde en önce başvurulacak bir merkez olabilmelidir. Bütün bunlar okulun yeni bir anlayışa yönetilmesini ve bu yeni yönetim ve eğitim yaklaşımına uygun öğretmenlere sahip olmasını gerektirmektedir (Oktay, 1991).

Okul öncesi öğretmeni çocuğun aile dışında karşılaştığı ilk yetişkin ve ilk öğretmen modelidir. Bu öğretmen, çocuğun ev dışındaki yetişkinlere güvenmesine ve sosyal hayata atılmasına yardımcı olur. Çocukları destekler, gelişmesinden zevk alır ve önemser. Çocukları önemsemek ise başarılı bir okul öncesi öğretmenin en önemli özelliğidir (Robinson, 1983).

Literatürde, okul öncesi öğretmenlerin çeşitli özellikleri belirtilmiştir. Örneğin, Hymes'e (1968) göre,

- Öğretmen, etkili ve güçlü olmalıdır.
- Öğretmen titiz bir toplayıcı ve seçici olmalıdır.
- Her türlü materyal toplayıp, değerlendiren kişi olmalıdır.
- Aynı zamanda toplum planlamacısı ve mühendisi olmalıdır.
- Güvenlik mühendisi (güvenliği sağlayan kişi) olmalıdır.
- Faaliyetlerin devamlığını sağlayan bir uzman olmalıdır.
- Aynı zamanda temkinli ve düşünceli bir yönetici olmalıdır (Akt. Oktay,1991).
- Robinson'a (1983) göre:

- İyi bir mizah duygusuna sahip olmalı;
- Güçlüklerden yılmamak ve problem çözmekten hoşlanmalı;
- Kendiliğinden davranışı, taklitçiliğe tercih etmeli;
- Kontrolünü kaybetmeden çeşitli faaliyetlerle ilgilenebilmeli;
- Çocukça davranışlar ve ihtiyaçlar karşısında rahatsız olmamalı;
- Çok küçük de olsa ilerlemeyi görebilmeli (Akt. Oktay,1991).

Okulöncesi öğretmen yetiştiren programların, bu meslek elemanlarına kazandırması gereken beş temel niteliği sunmuştur:

1. Çocukların gelişim ve öğrenmelerini destekleme,
2. Çocukların aileleri ve içinde yaşadıkları toplumla ilişkiler kurma,
3. Çocukları gözlemlene, kayıt tutma ve değerlendirme,
4. Çocuklar için etkili öğretme-öğrenme stratejilerini ve alan bilgilerini çocukların gelişim ve öğrenmelerinde tutarlılık sağlayacak şekilde kullanma,
5. Kendini okulöncesi eğitimde bir meslek elemanı olarak tanımlama, toplumdaki kritik rolünün farkına varma ve mesleğin standartlarına uygun hareket etme.

Günümüzde okul öncesi eğitimi ve bu alanda öğretmen yetiştirme konusunda uluslararası boyutunda birçok araştırma yapılarak, halen ortak çözümler aranmaktadır, örneğin, Gürkan (2005)'in çalışmasında göre, okulöncesi eğitimi anabilim dalı başkanları ve öğretim elemanları buldukları ilde okulöncesi eğitim kalitesinin artırılması için öncelikle '*öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi*' gerektiğini ifade edilmektedir. Buna karşın Eurydice (2009), okulöncesi öğretmen yetiştirme programlarının erken çocukluk eğitiminde istenilen uygulamaları gerçekleştirme açısından yetersiz olduğunu belirtmektedir.

Bu çalışmanın amacı da Türkiye'de ve Kırgızistan'da okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme konusunda iki ülkenin geçirdiği tarihsel süreci izlemektir.

1. Türkiye'de Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme Süreci

1.1. Meşrutiyet Döneminde Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Süreci

Okul öncesi eğitimin tarihi *İmparatorluk Dönemi* ve *Cumhuriyet Dönemi* olmak üzere başlıca iki dönem içinde ele alınabilir. Türkiye'de erken çocukluk eğitimi batıdaki ülkelerle hemen hemen aynı gelişmeyi göstermiştir. 20. yüzyılın başlarında çok sayıda eğitim görmüş erkek,

savaş sırasında hayatını kaybetmiş, geriye çok sayıda yaşlı, çocuk ve kadın kalmıştır. Kadınlar, kaybedilen erkek gücünün yerini doldurmak için çalışma hayatına atılmış, böylece çalışan Türk anneleri için okul öncesi eğitim bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır (Oktay, 2002).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde erken çocukluk döneminin eğitimi üstlenen bazı kurumlar mevcuttu. Bunların arasında bu döneme özgü olan ve ilköğretim kurumları diye niteleyebileceğimiz *Sıbyan Okulları*, *Islahaneler* ve *Darüleytamlar* bulunmaktaydı. Sıbyan okulları yada diğer adıyla *Mahalle Mektepleri* Kur'an okumayı, hesap yapmayı, biraz da yazmayı öğreten ilköğretim kurumlarıdır. Kaynaklara göre, Islahaneler ve Darüleytamlarda savaşta ailelerini kaybeden çocukları barındıran ve temel eğitimi veren kurumlardı (Oktay, 2002). Ancak bu kurumlarda bu yaş çocuklarına verilen eğitim bugünkü okul öncesi eğitim anlayışından uzak olmuştur (Akyüz, 1996).

Cumhuriyet öncesi döneminde Anaokulu öğretmenleri yetiştirme konusunda çeşitli girişimler yapılmıştır. Öncelikle 1869 tarihinde *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* ile *Rehnumai Mualimi Sübyan* (Anaokulu Öğretmenlerine Yol Gösterici) adıyla bir program hazırlanmış fakat beklentileri karşılayamamıştır (14. MEŞ, 1993).

Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumları 1900'lerde çeşitli vilayetlerde açılmaya başlamış, ancak bu okullara uygun nitelikte eğitim almış öğretmenlerin ataması son derece güç olmuştur. Çünkü bu dönemde, okul öncesi öğretmenliği henüz özel eğitim gerektiren bir meslek niteliğinde olmadığı için bu kurumlara öğretmen yetiştiren herhangi bir okul bulunmamaktaydı (Oktay, 2002).

II. Meşrutiyet dönemi eğitimcilerinden Satı Bey'in verdiği bilgilere göre, II. Meşrutiyetin başlangıç tarihi olan 23 Temmuz 1908'den önce bazı illerde özel ana mekteplerinin açıldığını, ama resmi anaokullarının Balkan Savaşlarından (1912- 1913) sonra açıldığını ve yaygınlaştığı belirtilmektedir (Akyüz, 1996; Onur, 2005).

1912-13 Balkan Savaşları dönemde gerek özel gerek resmi anaokullarının en büyük sorunu, uygulanan eğitim yöntemleri (özellikle Frobel yöntemi öne çıkmaktadır) ve buna göre yetişmiş öğretmen bulmaktaki zorluktur. 1914 yılında eğitim bakanlığı bütçesi düzenlenirken *Çocuk Bahçesi* denilen mekteplerin açılması için bütçeye ödenek konmuş ve İstanbul'da o yıl Fatih, Şehremini, Sultanahmet, Eyüp, Nişantaşı, Kasımapaşa, Üsküdar ve Kadıköy'de toplam 10 okulun açılması planlanmıştır. Bu durum devletin ailelerdeki eğitim yetersizliği ve farklılıklarını azaltmak için anaokullarını yaygınlaştırmayı amaçladığı dikkati çekmektedir. Bu amaç, bugünkü Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan 'fırsat eşitliği' ilkesiyle büyük ölçüde örtüşmektedir (Akyüz, 1996; Oktay, 2002).

1.2. Cumhuriyetten Günümüze Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme

Cumhuriyet kurulduğunda tüm ülkede 80 civarında anaokulu faaliyet göstermekteydi. Bu alana öğretmen yetiştirme yolunda ilk somut adım atılarak 1914-1915 öğretim yılında İstanbul'da bir Ana Muallim Mektebi açılmıştı. Ancak bu okul, 1918-1919'da ihtiyaç fazlası öğretmen bulunduğu gerekçesiyle tekrar kapatılmıştır. Daha sonra, 1927'de Ankara'da bir Ana Muallim Mektebi açıldı fakat bir süre sonra İstanbul Kız Muallim Mektebi'ne nakledilen bu okul da 1932-1933 yılında, bir yıl faaliyet gösterdikten sonra kapatılmıştır. Bundan sonra uzun yıllar, Türkiye'de okul öncesi eğitim öğretmeni gereksinimi, kız meslek liselerinde karşılanmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun tüm öğretmenlerin mutlaka yükseköğrenim görmeleriyle ilgili hükmü, bu alanda beklenen etkisini göstermiştir (Öztürk, 2001).

1960'ta okul öncesi eğitimi alanında öğretmen yetiştirmek amacıyla *Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'nda Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*, ayrı bir bölüm olarak eğitim vermeye başlamıştır. 1961'de 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu okul öncesi eğitimi yeniden gündeme gelerek, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu okul öncesi eğitimin amaçlarını belirlemiştir. Bundan sonraki dönemlerde okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması Hükümet programlarında, Kalkınma planlarında, eğitim komisyonlarında ve Milli Eğitim Şuralarında ele alınmıştır (Başaran, 1996; Şahin, 2005).

1962-1963 öğretim yılı Yaygın Eğitim Kurumlarına öğretmen yetiştiren, öğrenim süresi iki yıl olan *Kız Sanat Okulu* açılmıştır. Bu okulda Çocuk Gelişimi ve Bakımı Bölümü de öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır.

Ayrıca, okul öncesi eğitimi alanına öğretmen yetiştirme amacıyla 1963-1996 öğretim yılında *Kız Enstitülerinde* ortaokula dayalı, üç yıl eğitim süreli Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü açılmıştır. Aynı dönemde Kız Enstitüleri bünyesinde, laboratuvar niteliğinde Uygulamalı Anaokulları da eğitim-öğretime açılmıştır (14. MEŞ, 1993).

Türkiye'de, okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirilme konusunda, başlangıçtan günümüze kadar farklı uygulamalara gidilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri, 1973 yılına kadar ortaokula dayalı üç yıllık meslek lisesi düzeyinde yetiştirilirken, 1973 yılından itibaren ortaöğretime dayalı *iki yıllık önlisans programları* ile yetiştirilmeye başlamıştır (Güler, 1997).

1979 yılında hazırlanan iki yıllık *Anaokulu Öğretmenliği Önlisans Programı*, 1980-1981 eğitim-öğretim yılında faaliyete geçmiştir.

1982 yılında tüm Yüksek Öğretmen Okullarının üniversitelere bağlanması kararı sonucu, Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans Programı Yüksek Öğretim Kurulu tarafından, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi

Çocuk Gelişimi ve Ev Ekonomisi Bölümü, aynı fakültenin Kız Sanat Eğitim Yüksekokulu'na ve Selçuk Üniversitesi'ne bağlı Kız Sanat Eğitimi Yüksek Okulu da bu kapsamda eğitime başlanmıştır (Oktay, 2002). 1987-1988 öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'ne bağlı Eğitim Yüksek Okulu'nda da Anaokulu Öğretmenliği Önlisans Programı açılmıştır. Bu programın açılmasıyla birlikte, okul öncesi öğretmenini yetiştirme, Mesleki Eğitim ve Sanat Fakültelerinde dışında Eğitim Fakültelerinde de yer almaya başlamıştır.

1991-1992 öğretim yılından itibaren Anaokulu Öğretmenliği Programı dört yıla çıkarılarak doğrudan Eğitim Fakültesi bünyesinde ayrı bir bölüm olarak yer almıştır. Bunun ilk örneği Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği Bölümüdür (Oktay, 2002). Bugün okul öncesi eğitim, Eğitim Fakültelerinin yeni yapılanması çerçevesinde, Temel Eğitim Bölümü'nün içinde yer alan bir Anabilim Dalı şeklinde programını yürütmektedir. Bu alanda üniversitelerde yüksek lisans ve doktora programları mevcuttur.

Türkiye'de okulöncesi eğitim öğretmeni yetiştirme tarihçesi incelendiğinde, bu işin süreklilik göstermediği görülmektedir (MEB, 1995; Öztürk, 1991). Bazı Milli Eğitim Şuralarında (Şura No: 11, 12, 14 ve 15) bu konuda önemli kararların alındığı ve okulöncesi eğitiminin yaygınlaştırma konusunda kararlı olduğu saptanmıştır (TTKB, 1982; 1988; 1993; 1996). Bu şuraların çalışmaları sonucunda (1998 ve 2006) okulöncesi eğitim öğretmeni lisans programında iki kez değişiklik yapılarak daha nitelikli öğretmen yetiştirme yolları aranmıştır.

Okul öncesi öğretmeni yetiştiren bölüm programları, Türkiye üniversitelerinin çeşitli fakültelerinde bugüne kadar bazı farklılıklar gösterse de, lisans programları bu şekilde yürütülmektedir:

1. Alan Bilgisi Dersleri,
2. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri,
3. Öğretmenlik Uygulaması Dersleri,
4. Genel Kültür Dersleridir.

2012 yılın verilerine göre, okul öncesi eğitime yükseköğretimin birinci öğretimin kısmının son sınıfında 2.026, ikinci öğretim son sınıfında 541, açık öğretim son sınıfında ise 3.515 öğrenci öğrenimine devam etmiştir. 2011 yılında okul öncesi öğretim programlarında 5.345 öğrenci mezun olmuştur. KPSS sonrası okul öncesi öğretmenliğe atama bekleyen öğretmen adayı sayısı 11.513. Okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde bir öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 208'dir. Bu durum okul öncesi eğitiminin niteliği bakımından üzerinde durulmaya değer bir konudur. Nitelikli okul

öncesi öğretmenlerinin yetiştirilmesi amacı ile Yükseköğretim Kurumu ve Millî Eğitim Bakanlığı ortak çalışmalar planlayarak üniversitelerle işbirliğini güçlendirerek çözüm önerileri aramaktadırlar (Abazaoglu ve ark., 2015).

2. Kırgızistan'da Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme (1910-1940 yıllar)

1910-1911 yılları arasında Pişpek'te (şu anda Bişkek) "Malova Hanımı-nefendinin Anaokulu" olarak bilinen ve zengin aile çocuklarının eğitimi üstlenen bir okul faaliyet göstermekteydi. Başarılı bir şekilde yürütülen ve ihtiyaçları karşılamayan bu okulun örneğinde 1917 yılında ilk defa 1. Okul Öncesi Eğitim Toplantısında, çocukların ilkokula başlamadan önce, okulöncesi eğitim almaları konusunda karar alınmıştı.

Kırgızistan'da, okul öncesi eğitim Sovyet Hükümeti tarafından eğitime atılan ilk önemli adım olarak belirlenmişti. 1917 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Okulöncesi Eğitim Müdürlüğü teşkilatı kurularak, 1919 yılı Celal-Abad, Oş, Prjevalsk, Pişpek, Tokmok, ve Narın gibi illerde anaokullarında çocuklar eğitim görmeye başlamışlardır (Okul Öncesi Eğitim, 1950).

1929 yılında Kırgızistan'da 10 anaokulunda 3900 çocuk eğitim görmekteydi, ayrıca 710 kontenjanlı 14 anaokulunun temeli atılmıştı. 1928-1930 yılları arasında göçebe hayatı yaşayan çoban aileler için taşınabilen çadırları (boz üylör) bir eğitim merkezi olarak faaliyete geçmişti.

Kırgızistan'da okulöncesi eğitimi hızla gelişme göstermekteydi, örneğin, 1937'de 64 anaokulunda 2.143 çocuk, taşınabilir çadırlarda ve mevsimlik çocuk bahçelerinde (kolhozlarda) toplamda 20.370 çocuk eğitim almaktaydı (Kırgız SCB. MEB Arşivi, 1940).

Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin nesli 1920-1922 yıllarında oluşarak, ilk defa okulöncesi öğretmenler için kriterler belirtilmişti. Öğretmen adayların siyasi görüşleri, hükümetin ideolojisini destekleyen bireyler olması önem taşımaktaydı. Bu özellikleri taşıyan öğretmenler Komünist Partisinin yandaşları olduğu için, dolayısıyla ilk okul öncesi öğretmenleri komünist bayanlardı (Rahimova, 2004).

1930'lu yıllarında anaokulu yapımı için 62.2 bin Ruble harcanmış, 1937 yılında ise bu harcama tam 52 kat artmıştı. Çalışan kadınların tamamen işlerine konsantre olabilmeleri için devlet, çocukların bakımı ve eğitimi üstlenmesi gerekiyordu. Bu da daha fazla anaokulu ve daha fazla öğretmen atama yapılmasını gerektiriyordu. 1940-1941 eğitim-öğretim yılında öğretmenlerin %40 ortaokul, %36 ise lise mezunlarıydı. Lise mezunları il merkezlerine, ortaokul mezunları da köylere atanmaktaydı (Statistiçeskoe Upravlenie Kirgizsoy SSR, 1957).

Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitimi hakkında Deklarasyon ve okul öncesi eğitimi ilkelerini belirleyerek, öğretmenlerin çalışma yollarını belirlemiştir. Bunlar:

- Çocuklarda materyalist düşüncenin temelini oluşturma,
- Her yönlü gelişimini sağlama,
- Yaratıcı düşünmeyi ve yaratıcı becerileri geliştirme,
- Kolektif anlayışını ve ahlak gelişimi destekleme.

Ayrıca, Rusya Federasyonu Halk Eğitim Komiserliğinin hazırladığı 'Okulöncesi Eğitimi Organizasyonu ve Kullanılan Yöntemler' öğretmenlerin eğitim programlarını hazırlama ve çocuk gelişimi hakkında bilgilendirme konusunda bir rehber olarak sunulmaktaydı. Örneğin, 1940'da okulöncesi öğretmenlere için belirlenen konular:

- Okul Öncesi Eğitimde Çevreyi Tanıma ve Koruma,
- Müzik Eğitimi,
- Yapı-İnşa Materyalleri Kullanma,
- Anlatma Yöntemini Kullanma,
- Çocuk Bahçelerinde Düzen (Milli Eğitim Hakkında SSCB KP'si Direktif ve Sovyet Hükümetinin Kararnameleri, 1947).

14 Şubat 1940 yılında okul öncesi eğitim kurumlarında 336 öğretmen bulunmaktaydı. Bunlardan 1 kişi üniversite mezunu, 127 pedagoji eğitimi almış, 58 lise mezunu, 149 ilkokul eğitimi almış çalışanı mevcuttu (Kırgız SCB. Merkez Devlet Arşivi, 1976).

2.1. II. Dünya Savaşında Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme Durumu

İkinci Dünya Savaşı anaokulların sayısını arttırmasını, bununla birlikte öğretmen yetiştirme ve atama durumlarını hızlandırmasını gerektirdi. Çünkü Sovyet Birliği ülkelerinden (15 ülke), mülteci kadınların, yaşlıların ve özellikle de çocukların sayısı her gün artmaktaydı. Kırgız bilim akademisi arşivinde sadece Moskova Araba Fabrikası çalışanların çocukların Kırgızistan'a gelen sayısı 800'den fazla (Rahimova, 2004).

Savaş döneminde anaokulların sayısı 6 katına artmış, 1940 yılında 3659 çocuklu 101 anaokulu, 1944 yılında, 13845 çocuklu 197 anaokulunun açılmasına sebep olmuştur. Savaş ve yoksulluk durumu öğretmenlerin çocuklar için oyuncak yapımını üslenmesini ve sağlık konusunda seminerlere katılarak ilkyardım belgeleri almaları için yeni çalışmalar başlamıştır.

Savaş yıllarında fabrikalardaki çalışmaların uzun sürmesi, değişik tipteki anaokullarına gereksinim duyulmuştur. Gece, gündüz ve 10-12 saat çalışan anaokulları faaliyete geçmiş, birçok fabrika binaları anaokullarına çevrilmişti. Bu durum okul öncesi öğretmenlerin vardiyalı çalışmasını gerektirdi (Rahimova, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, anaokulların ve kreşlerin eğitim durumlarını geliştirmek adına yeni kararlar alınmıştır. 15 Mart 1945 tarihinde Bişkek'te *Metodoloji Odası* faaliyete geçerek, okul öncesi eğitim kurumları öğretmenlerin eğitimlerini geliştirme çalışmasına başlamıştır. Bu amaçla öğretmenlere Bişkek ve Tokmok'to açılan 3 aylık kurslarda eğitim verilmiş, ayrıca Pedagoji Yüksekokulu açılarak daha nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda ciddi adımlar atılmıştır (Rahimova, 2004).

1945 yılında yayınlanmış olan '*Okul Öncesi Eğitim Kurumların Tüzüğü*' ve '*Okul Öncesi Öğretmen Kılavuzu*' öğretmenlerin eğitim düzeylerinin ve kalitelerinin artmalarında ilk adımları olmuştur. 1945 yıllarında yapılmış olan '*Okul Öncesi Eğitimi Toplantısı*' sonuçları Kırgızistan için bilimsel-pratik açıdan hedefleri belirlemiştir. Bu toplantının önemli konuları aşağıda verilmiştir:

- Eğitimin Ana Dilinde Olması
- Sanat Eğitimin Önemi
- Okul Öncesi Kurumların İlkokulların İzleyicisi Olması
- Okula Hazırlık Okul Öncesi Kurumlarında Başlamasıdır
- Zekâ Gelişimi ve Zekâ Geliştirici Oyunlarının Önemi
- Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Eğitimi ve Yetiştirilmesinin Önemi.

Savaş sırasında yaygınlaştırılan çocuklarda fiziksel gelişim ve sağlık eğitimi, okul öncesi öğretmenlerine "çelikleştirme" (yaz, kış soğuk suda yıkanma) yöntemini kullanmaları konusunda seminerler verilerek yeni yaklaşımlar öğretilmekteydi. Çünkü savaş döneminde yaşanan yoksulluk, yeterli ve dengeli beslenememe birçok hastalık doğurmuştur.

Savaş döneminde, çocuklara estetik eğitim çalışmaları yeterli olmadığı tespit edilmiş ve bu konuda Moskova'dan Plotitsina, Frenkel gibi ünlü bes-tecilerin katkıları ile Kırgızistan'da okul öncesi eğitimde müzik eğitiminde köklü değişimler yapılmıştır. Öğretmenlere müzik aracılığıyla estetik eğiti-mi verilmesi konusunda çalışmalar yürütülmüştür (Kırgız SCB'nin Merkez Devlet Arşivi).

Kırgızistan'da okul öncesi eğitim politikasına mülteci öğretmenlerin önemli katkıda bulunmuşlardır. Çocukların sayısının artmasıyla birlikte metodik çalışmalar düzenlenerek, büyük, orta, küçük yaş gruplar

öğretmenleri ve karışık gruplar öğretmenleri olarak yaşlara göre gruplara ayırmışlardır. Ayrıca bu dönemde, ‘Eğitimde Birleştirilmiş Yöntem Kullanımı’, ‘Sistemik Çalışma’ gibi eğitim konuları belirlenerek çalışmalarının kalitesini artırma ve öğretmenlerinin hizmet içi eğitimi çabaları sürdürülmüştür. II. Dünya Savaşı yıllarında eğitim çalışmaları gelişmişti, özellikle öğretmenlerin genel kültürü bilgileri yükselmiş, mülteci öğretmenleri ile mesleki alış veriş önemli bir derecede katkı sağlamıştı.

Seminerler, grup çalışmaları, sorunlara birlikte çözüm bulma, müze gezileri ve sosyal, kültürel hayatları ile çocuklara model olma konularında çalışmalar yapılmıştır. 1943-1944 yıllarında “Çocukların Konuşmalarını Düzeltme ve Geliştirme” konusu gündeme gelerek, 1943 yılında bu düşünceler Milli Eğitim Yasası’nda 964 no’lu kararla yasalaştırılmıştır. Bundan böyle yedi yaşını dolduran öğrenciler ilköğretime başlamaları gerekmektedir. Buna göre çocuk birinci sınıfa başlamadan önce kendini iyi ifade edebilmesi gerekmektedir. Böylece dil eğitimi ve ilkökula hazırlık okul öncesi eğitimin başlıca amaçlarından biri olmuştur (Rahimova, 2004).

1946 yılında ülkede sadece 196 anaokulunda 4.5 bin çocuk kalmıştır. Çocuk sayısının bu kadar azalması:

- Savaş döneminde doğum oranının düşüşü,
- Mülteci çocukları kendi memleketine dönmüş olması,
- Savaş sonrası maddi imkânların yeterli olmaması.
- Savaş sırasında anaokulların yıpranması gibi durumlardan kaynaklanıyordu (Kırgız SCB. Merkez Devlet Arşivi, 1976).

1960’da Kırgızistan’da 100’den fazla yeni tipteki ‘kreş-bahçe’ okul öncesi eğitim kurumları faaliyete geçti. 1967’de ülkede 1.715 kreş-bahçesinde 67.498 çocuk eğitim almaktaydı (Kırgız SCB. MEB Arşivi, 1940-1980).

1964’te ülkede kreş-bahçelerinde uygulanacak Kırgız Dili’nde ilk Okul Öncesi Programı yayınlanmıştı. Bu programda kültürel özellikleri içeren değişiklikler yapılmış, ana dili öğretimi, sanatsal faaliyetler, müzik dersleri gibi etkinliklerin içeriği yeniden yapılmıştır. Yeni Programa göre kreş-bahçelerinde öğretim Kırgız Dilinde yapılmıyordu. Küçük yaş gruplardan itibaren Kırgız masalları, Kırgız çocuk edebiyatı (bulmacalar, atasözleri, deyimler), Kırgız yazarları eserleri gibi dil etkinlikleri mevcuttu. ‘Müzik Eğitimi’ etkinliklerinde Kırgız Halk müziği, Kırgız bestecilerin eserleri ek olarak düzenlenerek:

- Küçük yaş grupların programlarında 21 edebi eser, 10 müzik eseri,
- Orta yaş grubunda 32 edebi eser ve 14 müzik eseri,
- Büyük yaş grubunda 34 edebi eser ve 14 müzik eseri,

- Hazırlık grubunda 41 edebi eser ve 19 müzik eseri yer almıştır (Kırgız SCB'nin Merkez Devlet Arşivi, 1976).

1946-1947 yılında okul öncesi eğitim kurumların yöneticileri için 27 seminer düzenlenmişti. Seminerde:

1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çocukların Gelişim Düzeylerine Uygun Şekilde Etkinliklerin Planlanması;
2. Ana Dilinin Doğru, Güzel Kullanılması;
3. Resim Etkinliğinin Önemi;
4. Oyun Hamurların Yatacılığın ve El Becerinin Temelini
5. Oluşturmasındaki Önemi;
6. Lego Oyununun Zeka Gelişiminde Önemi;
7. Sayıların Öğretilmesi, gibi konular sunulmuş ve bu talimatların yerine getirilmesi istenmişti (Kırgız SCB'nin Merkez Devlet Arşivi, 1976).

Okul öncesi öğretmenlerinin özellikle resim yapabilmelerine ve şarkı söyleyebilme konulara önem verilmişti. Bu konuda öğretmenlere çocukların yaş grubuna uygun çocuk şarkıları, çocuk dansları ve resim dersleri hizmet içi eğitim kapsamında verilmiştir.

Haziran 1947'de Kırgızistan'da '*Birinci Bilimsel-Uygulamalı Konferansı*' düzenlenmiş, konferansa öğretmenler, okul öncesi eğitim kurumların yöneticileri, bilim adamları ve yazarların katılımıyla:

1. Okul öncesi eğitim kurumlarında programların doğru uygulamaları için çocukların yaş ve kişisel özelliklerini öğrenme ve araştırma.
2. Çocukların bilgi ve becerilerinin gelişiminde öğretmenin rehberliği.
3. Estetik eğitiminde milli desenlerinin ve folklorun önemi;
4. Okul öncesi öğretmenlerin yeterli olmaması,
5. Öğretmenlerinin lise ve ortaokul mezunları olması ve bu konuda Kırgızistan Millî Eğitim Bakanlığını okul öncesi öğretmen yetiştirme ile ilgili acil kararlar almasını gerektiği gibi konular ele alınmıştır (Kırgız SCB'nin Merkez Devlet Arşivi, 1976).

1947 yılında okul öncesi öğretmeni yetiştirmek amacıyla Mesleki Eğitim Liseleri ve Frunze, Oş şehirlerinde Pedagoji Okullarında 30 kontenjanlı Okul Öncesi Bölümleri açılmıştı. 1950 yılında ilk 78 okul öncesi öğretmen mezunu kırgız anaokullarına atanmıştı. Ama bu bölümlerin açılması uzman öğretmenlerinin açığını karşılamadığı için, 1953 yılında Frunze ve Prejevalsk Pedagoji Okullarında okul öncesi öğretmenliği bölümünün

açıköğretimi açılmıştı. Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından anaokulu öğretmenleri yetiştiren 2-2.5 aylık 25-50 kontenjanlı öğretmen yetiştirme kursları açılmıştır. Bu kurslara lise mezunları kızları alınıp: psikoloji, pedagoji, anaokulu tüzüğü, anaokulu öğretmenin rehberi, çocuk edebiyatı, oyun yöntemleri, eliş, resim vb. dersler sunulmuş, uygulama dersleri anaokullarında görülmüştü. 1947 yılın sonunda bu kurslardan eğitim alan 400 öğretmen atanarak göreve başlamıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim aşamasında karşılaştıkları sorunlarını tartışmak amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı ve İlçe Milli Eğitimi Müdürlüğü tarafından düzenlenen “Okul Öncesi Eğitimin Sorunları” düzenlenmiş ve olumlu kararlar alınmıştır.

1953 yılında okul öncesi eğitime temel matematik (sayılar), ana dili, çevre ve çevrenin koruması gibi bazı yenilikler girmişti. Bu değişiklikler anaokulların ve okul öncesi öğretmenlerinin eğitimine ve yetiştirilmesine de yansımıştı. Okul öncesi kurumlar artık sadece çocuk yetiştirme ile kalmayıp, ilkokula hazırlık dönemini de kapsamaktaydı. Okul öncesi öğretmenlerinin sayısı az olduğundan dolayı sınıf öğretmenlerin mesleki ilerleme kursunda eğitim alarak okul öncesi öğretmenliğine geçiş yapıldı. Bu kursların dersleri aşağıdaki tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. 1953 Yılında Mesleki İlerleme Kursunun Ders Planı

Dersin Adı	Saati
İ.P. Pavlov’un sinir sistemi eğitimi	10
Pedagoji	42
Çocuk Psikolojisi	15
Yöntemler ve Uygulamalar	68
Anaokullarındaki etkinliklerinde gözlem ve değerlendirme	15
Toplam	150

Aynı zamanda bu kurslarda resim, oyun, müzik eğitimi gibi etkinlikler yer almaktaydı. Kırgızistan’da okul öncesi öğretmenlerinin eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılmış olan kurslarında, Mesleki Eğitim Liselerinde, Pedagoji Bölümlerinde ve açıköğretimde devam etmekteydi. 1957 yılında Kırgız Kız Pedagoji Üniversitesinde Okul Öncesi Eğitimi bölümü açılarak yükseköğretimin önu açılmıştır.

2.2. 1960-1980 Yıllarda Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme Süreçteki Yenilikler

1960 yıllar okul öncesi öğretmen yetiştirme alanında önemli gelişmeler gerçekleşmişti. 1960-1961 öğretim yılında 8 yıllık ilk ve ortaokul eğitimden sonra pedagoji ağırlıklı lise eğitimi başlamıştı. 1961 yılında 16 okulda 703 öğrenci anaokulu öğretmeni olarak atanmıştı. 9-11 lise sınıflarında, anaokulu öğretmen yetiştirme programında 1214 saat - temel dersler, 226

saat - mesleki dersler görülmüştü. 390 saat da okul öncesi kurumlarda uygulama derslere katılmaktaydılar. Bu okullarda: pedagoji ve okul öncesi pedagoji, psikoloji ve çocuk psikolojisi, anatomi ve fizyoloji, çocuk edebiyatı ve okul öncesi çocukların eğitim yöntemleri, ev yönetimi, milli müzik enstrümanlarını çalma vb. gibi dersleri görülmüştür (Rahimova, 2004).

25 Ekim 1966 yılında “Kırgızistan’da Okul Öncesi Eğitim Kurumlar Ağı Geliştirme Hakkında” hükümetin kararnamesinde İnşaat Bakanlığının anaokulların ve kreşlerin fiziki şartlarının iyileştirilmesi, yeni binaların inşaatına başlaması konusunda önemli kararlar alınmıştı. Anaokullara ihtiyaç her gün artmaktaydı ve bundan sonraki aşamada anaokulları için standart binaların yapılması şarttı. 1969’da anaokulların ve kreşlerin Sağlık bakanlığı sorumluluğundan Milli Eğitim Bakanlığına geçirilmesi ve ‘kreş-anaokulu’ olarak birleştirilmesi kararı alınmıştır. Bu adım 1960-1980 yıllar için alınan önemli kararlardan biri olarak daha sonra büyük sonuçlar getirmiştir.

21 Şubat 1961’de alınan kararnameye göre “Okul Öncesi Kurumları Görevlileri Toplantısı’nda kadronun kalifiyeli olması, mesleki gelişim sağlanması için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim hedeflerler belirlenmiştir:

- Okul öncesi dönemdeki çocuk hastalıkları ve hijyen;
- Okul öncesi eğitimde kullanılan yöntemler;
- Okul öncesi eğitimde oyun ve önemi
- Okul öncesi eğitimde müzik ve dil etkinlikleri (Rahimova, 2004).

‘Kreş-Anaokulu’ tipi eğitim kurumları okul öncesi öğretmenler için yeni bilgi ve becerilerin kazanılması gerektiğini gösterdi, çünkü artık 0-2 yaş çocukların gelişim, sağlık, beslenme ve oyun gibi bilgiler alınması gerekiyordu. Okul öncesi eğitim kurumlarının çalışmalarındaki öğretmenlerin etkili pratik çalışmaları, hedefe oluşturmaları, perspektif görüşü ve yaratıcı etkinlikleri teşvik edilmekteydi.

II. Dünya Savaşından sonra hükümetin okul öncesi eğitime özel ilgi göstermiştir. 1967 yılında ülkede toplamda 67498 kontenjanlı 1715 anaokulu ve kreş mevcuttu; bunların içinden 23629 öğrenciyle 264 anaokulu, 11039 kontenjanlı 153 kreş, 32830 kontenjanlı kreş-bahçeler ve toplamda 3375 öğretmen görev yapmaktaydı. Kreş-anaokulların binaları aynı tipteydi ve standart donanımlara sahipti.

Diğer yandan okul öncesi öğretmeni yetiştirme çabaları sürmekteydi. Okul öncesi çocuklara çevre eğitimi konusu gündeme gelerek, öğretmenlere bu konuda seminerler düzenlenmekteydi. Bununla birlikte kreş-anaokulu binaların çevresine çocuklarla birlikte bahçe çalışmaları başlamıştır.

Kırgızistan 1960. yıllarında eğitimde teknoloji araçları kullanımı konusunda çalışmalara başlamış, öğretmenlere televizyon, teyp, radyo ve kamera gibi cihazların önemi ve eğitim yöntemleri konusunda yeni bir hizmet içi çalışmaya başlamıştır. Anaokulların fiziki, eğitim ve sağlık şartları önemsenmekteydi, örneğin, tüm anaokulu binaları standart olduğundan dolayı 2 katlı, 150 kontenjanlı, 6 grupta eğitim veren, grup odaları büyük ve doğal ışık önemsenmekte, binada merkezi ısıtma, sıcak ve soğuk ile donatılmaktaydı. Her grubun lavabosu, tuvaleti ve soyunma odası mevcut olup, anaokulunda büyük giriş, mutfak, depo, çamaşırhane, kırtasiye odası, öğretmenler odası ve hemşire odası bulunmaktaydı. Her gruba ait yapay peyzajı ve oyun bahçesi mevcuttu. Anaokulunun bahçesinde meyve ağaçları, çiçekler, üzüm asmaları, kaydırak, banklar, kum bahçesi, salıncaklar ve tahterevalliler standart bir şekilde yer almaktaydı (Kırgız SCB'nin Merkez Devlet Arşivi, 1976).

1971'de okul öncesi eğitim programında bazı değişiklikler yapılmıştır. Örneğin dil gelişimi etkinlikleri ve müzik etkinlikleri yeniden hazırlanmıştır. Programda kültürel, sanatsal ve yaratıcı etkinliklere daha çok ağırlık verilmesi konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim vermeye başlamıştır. Kırgız Halkı yaşamıyla bağlı olan materyallerle zenginleştirilmiştir etkinlikler ve uygulamalara yer verilmiştir, örneğin, ekmek-boorsok (Kırgız böreği), piala (çay bardağı), vazoların süslemesinde milli desenlerden çizimi boyaması, Kırgız evi (boz üy), kilden çeşitli kapları yapımı gibi etkinlikleri programda yer almıştır

Çocuklara beden eğitimi etkinliklerinde milli hareketli oyunların oynanması programın yeniliklerinden biriydi, örneğin, "Bulan Kuyruk", "Attar", "Kum Solu", "Ak Söök", "Balapandar", "Kazan Dop" gibi oyunlardır. Müzik etkinlikleri de önemli ölçüde yenilenmiştir. Buraya Kırgız Halk Küüleri (milli enstrüman olan komuzla çalınan besteler), Kırgız bestecilerin müzikleri, Kırgız halk oyunları parçaları eğitimde yer almıştır. Yapılan bu değişiklikler için yeni hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, öğretmenlerin bu konuda eğitimi sağlanmıştır (Kırgız SCB'nin Merkez Devlet Arşivi, 1976).

1969'da yeni bir okul öncesi programı hazırlanarak, okul öncesi dönem çocukların grupları 'isimlendirilmiştir', artık:

- Erken yaş grubu (0-2 yaş);
- Küçük yaş grubu (2-4 yaş);
- Orta yaş grubu (4-5 yaş);
- Büyük yaş grubu (5-6 yaş);
- Hazırlık grubu (6-7 yaş) olarak belirtilmiştir (Kırgız SCB'nin Merkez Devlet Arşivi, 1976).

1966 yılında Kırgızistan'da 2089 okul öncesi kurumlarında uzman okul öncesi öğretmeni-74, açiköğretime devam eden -105, orta pedagoji eğitimi mezunu olan-420, lise mezunları olan- 795 okul öncesi öğretmeni ve öğretmen adayı mevcuttu (Kırgız SCB'nin Merkez Devlet Arşivi, 1976). 1969 yılında pedagoji sınıfları Kırgızistan'ın bütün bölgelerinde açılmış 106 öğrenci eğitim almaktaydı

1960 yıllarda okul öncesi eğitimi dalında bilimsel-araştırma çalışmaları artmıştı. Kırgız Kız Üniversitesinde Okul Öncesi Eğitimi Bölümünde 8 deneyimli öğretim görevlisi, 3 Doçent Doktor görev yapmaktaydı.

Okul öncesi öğretmen yetiştirme eğitimin sayısı artmaktaydı, 1963' 5 Pedagoji Okulu eğitim verirken, 1983'de artık 7 Pedagoji Okulu olmuştu (Kırgız SCB'nin Merkez Devlet Arşivi, 1976).

2.3. Günümüzdeki Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme Durumu

Öğretmen yetiştirmede genelde üç yön esastır. Bunlar meslek bilgileri dersleri, pedagoji ve psikoloji dersleri ve toplumbilim dersleridir. Bu derslerin orantısı %60, %20 ve %20'dir. Ayrıca, Pedagoji Üniversitesi tarafından hazırlanan ilkeler vardır, bunlar: atanan bölgenin eğitim özelliği, bölgede aile ve çocukları desteklemeye yönelik programlar, bölgede yaşamakta olan çeşitli milletlerin, etnik grupların kültürel geleneklerini, ekoloji, epidemiyoloji ve bunların bölgenin çeşitli yerlerindeki etkilerini, çocuk hastalıklarının görülme sıklığı ve tüm bunların eğitime olan etkisini bilmelidirler. Ayrıca, eğitim-öğretimde yeni teknolojileri kullanmayı bilmelidir.

Öğretmen adayı şunları bilmeli ve hazır olmalıdır: çocukların bireysel özelliklerine göre bireysel eğitim yönlerini oluşturma ve projelendirme, okulda eğitim faaliyetlerini yapabilme, planlayabilme, eğitim kurumları için proje çalışması yürütebilme, ekolojik sorunları olan bölgelerde öğretmenlik yapmaya hazır olma, iyi iletişim kurabilmelidir (Chepurensko, 1998). Mesleğinin sırlarını öğrenmeye yatkın ve yaratıcı olmalıdır (Miroshnichenko, 1998).

Okul Öncesi Eğitimi Bölümünde 1. ve 2. Sınıfta öğretmen adayları aşağıdaki teorik ve uygulamalı dersleri alır ve uygulama okullarında 1 ay kesintisiz uygulama yapılır. Ekonomi Teorisi, Ekonomi, Eğitim Bilimine Giriş, Çocuk Gelişimi, Görsel Araç Gereç Yapımı, Müzik Eğitimi ve Öğretimi, Beden Eğitimi ve Öğretimi, Kırgız Dili Öğretim Yöntemleri, Rusça Öğretim Yöntemleri; Matematik; Matematik Öğretim Yöntemleri; Çocuk Hastalıkları ve Sağlığı, Çocukta Konuşma Gelişiminin Temelleri, Mesleki Hastalıklar gibi dersler görülmektedir.

3.sınıfta ve 4. Sınıflarda öğretim yöntemleri dersleri devam eder: Vatan Bilgisi; Sosyal Psikoloji, Etnopedagoji, Özel Eğitim, Dünya Kültürü gibi dersler okutulur ve eğitim-öğretim döneminin başında 1,5 aylık süre ile okullarda staj yapılır.

4. ve 5. Sınıflarda yan branş olarak sınıf öğretmenliğinden dersler alınır. Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi çerçevesinde Araştırma Projesi dersi görülür (Stankulova, 2000).

Pedagoji enstitüsü ve üniversitelerde, öğretmenlik mesleğine ek olarak 1.ve 2.Sınıflarda “Hemşirelik Eğitimi Ve Sivil Savunma” dersi kızlara, erkek öğrencilere ise “Sivil Savunma Ve Askerlik” dersi okutulur. Amacı, öğrencinin mezun olduktan sonra çalışacağı okulda hemşire olmaması olasılığına karşı bir hazırlıktır. Bu sebeplerden dolayı, ek hemşirelik ve sivil savunma eğitimi verilir. Bu uygulamalı eğitimi tamamladıktan sonra sınava girilir. Başarılı olanlara sertifika verilir. O derslerde çeşitli hastalıklar, onların semptomları, ilk yardım, savaş ve kaza, reçete yazma, tedavi, vs. öğretilmektedir.

SONUÇ

Dünyanın pek çok gelişmiş ülkesindeki öğretmen yetiştirme sistemlerindeki en önemli boyut, öğretmen yetiştirme etkinliklerinde kuramsal boyutun azaltılarak, okullarda geçen uygulama boyutunun önemli ölçüde artırılmasıdır. Bu durum birden fazla amaca hizmet etmektedir. Bu uygulama yoluyla öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimleri sırasında okul ortamlarında daha fazla olgunlaşmakta, öte yandan kurumlar arasında etkileşim ve iletişimi de ciddi biçimde güçlendirmektedir. Kırgızistan’da eğitim programlarının yeniden düzenlenmesinin ön plana çıkardığı önemli boyutlardan birisi öğretmen adaylarının okullarda gerçekleştirecekleri uygulanmalardır. Adaylar, Temel ve hazırlayıcı eğitimden geçirilir. Aday olarak atanmak için devlet sınavına tabii tutulurlar (Milli Eğitimle ilgili Mevzuat, 1999).

Kırgızistan’da, 1945 yılında yayınlanmış olan “Okul Öncesi Eğitim Kurumların Tüzüğü” ve “Okul Öncesi Öğretmen Kılavuzu” öğretmenlerin eğitim düzeylerinin ve kalitelerinin artmalarında ilk adımları olmuştur. Ayrıca, öğretmen yetiştirmede lisans eğitiminde, teorik ve genel bilgiler yanında uygulamaya ağırlık verilmiştir. Kırgız eğitim sisteminde de öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimi sırasında öğretmenlik uygulamaları, yani pedagojik staj 4 safhada gerçekleşmektedir.

1-3. sınıftaki öğretmen adayları için okul öncesi eğitim kurumlarında her hafta eğitici staj; 3. sınıf stajyerlik dönemi kesintisiz 1,5 aydır ve 4. sınıfta staj 3 aylık Mesleki Hazırlık Stajı yapılır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan staj öğretmenleri ve fakülte öğretim üyeleri “başarılı” notunu verdikten sonra diploma verilmektedir.

Ülkede öğretmen kadrosunun yetiştirilmesinde başarılı olunduğu söylenemez. Çok kısa zamanda çözülmeyi bekleyen birçok problem vardır.

Türkiye’de öğretmen eğitimi 1848’ de açılan öğretmen okulu ile başlar. Okul öncesi öğretmeni yetiştirilmesi ise 1914-1915 öğretim yılında Anamuallim Mektebi ile başlamıştır. Bu okulun ömrü uzun sürmemiştir. 1932-1933 öğretim yılından itibaren okul öncesi öğretmeni gereksinimi Kız Meslek Liselerince karşılanmıştır. 1979 yılında hazırlanan 2 yıllık Anaokulu Öğretmenliği Ön lisans programı, 1980-1981 yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Böylece okul öncesi eğitim öğretmeninin yükseköğrenim görmesi hayata geçirilmiştir. 1982 yılından itibaren Mesleki Eğitim Fakülteleri, 1987-1988 öğretim yılından itibaren Eğitim Fakültelerine bağlı olarak okul öncesi eğitim öğretmeni yetiştirilmeye başlamıştır.

Öğretmen yetiştirme programları alan dersleri, öğretmenlik formasyon dersleri ve genel kültür dersleri olarak biçimlendirilmiştir.

Her iki ülke için de okul öncesi dönemin okullaşma oranını arttırma, okulların fiziki şartlarının iyileştirmesi ve öğretmen yetiştirme gibi konularda birçok problemlerin aşması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., Yıldızhan, Y. (2015). 2015) (Okul Öncesi Öğretmenliğine İlişkin Genel Bir Bakış. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching. Şubat, Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 39 ISSN: 2146-9199.
- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye’deki Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi. Milli Eğitim Dergisi. 132, 11-17
- Başaran, İ.E. (1996). Türkiye Eğitim Sistemi (3. baskı). Ankara:Yargıcı Matbaası.
- Eurydice. (2009). Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/098EN.pdf 13.04.2009’da alındı.
- Gürkan, T. (2005). Okulöncesi eğitiminde kaliteyi etkileyen faktörler konusunda üniversitelerden toplanan anket sonuçları. Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantı Raporu, AÇEVYayı, <http://www.acev.org/arastirmalarimiz.php?id=24&lang=tr&page=2> 27.07.2009’da alındı.
- MEB. (1979). Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu eğitim programları. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1995). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme (1848-1995). Ankara: Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu Matbaası, Yayın no: 4.
- MEB. (2004). Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması. http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat/genelge_71.pdf 23.06.2009’da alındı.

- MEB. (2007). Okul öncesi eğitim. http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat/genelge_2007_89.pdf adresinden 23.06.2009'da alındı.
- MEB. (2008). Okulöncesi öğretmenleri özel alan yeterlikleri. http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/Öğretmen_Yeterlikleri_Kitabı_okul_öncesi_öğretmeni_özel_alan_yeterlikleri_ilköğretim_parça_8.pdf 15.04.2009'da alındı.
- MEB. (2009). Okul öncesi eğitim. <http://ooegm.meb.gov.tr/donatim/2009-53genelege.pdf> 23.06.2009'da alındı.
- NAEYC. (2000). A call for excellence in early childhood education. <http://www.naeyc.org/policy/excellence> 24.07. 2009'da alındı.
- NAEYC. (2006). Where we stand on standards for programs to prepare early childhood professionals. <http://208.118.177.216/about/positions/pdf/programStandards.pdf> 24.07. 2009'da alındı.
- Onur, B. (2005). Türkiye'de Çocukluğun Tarihi. Ankara: İmge Kitabevi
- Oral, G. (2000). Okulöncesinde yaratıcı öğretmen eğitimi. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Tekışık Yayınları: Ankara.
- Öztürk, C. (1991). Atatürk Devrinde öğretmen yetiştirme politikası ve öğretmen yetiştiren kurumlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Rahimova, M.,R. (2000). Detski Sad. Molbulak. Bişkek.
- Rahimova, M.,R. (1967). Ocherki po İstorii Doshkol'nogo Vospitaniya v Kirgizii. (1917-1967). Frunze
- Şahin, E. (2005). Okul öncesi Eğitimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenleri için Uygulama Kılavuzu. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TTKB. (1982). XI. Milli Eğitim Şurası. http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/11_sura.pdf 14.07.2009'da alındı.
- TTKB. (1988). XII. Milli Eğitim Şurası. http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/12_sura.pdf 14.07.2009'da alındı.
- TTKB. (1993). XIV. Milli Eğitim Şurası. http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/14_sura.pdf 14.07.2009'da alındı.
- TTKB. (1996). XV. Milli Eğitim Şurası. http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/15_sura.pdf 14.07.2009'da alındı.
- TTKB. (2006). XVII. Milli Eğitim Şurası. <http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/sura.htm> 15.07.2009'da alındı.
- Zentral'niy Gosudarstvenniy Arhiv KSSR (1976)

İLKOKUL HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER DERSLERİNDE GÜNCEL HABER KAYNAKLARININ KULLANIMI

USING CURRENT NEWS RESOURCES IN ELEMENTARY LIFE STUDIES AND SOCIAL STUDIES COURSES

Tuncay CANBULAT¹

ÖZET

Günümüzde, eğitimin bilgi aktarması görüşü geçerliliğini yitirmiş; bunun yerine, değişen topluma kolayca uyum gösterebilen, hızlı ve akılcı kararlar verebilen, birbirleriyle ve çevreleriyle etkili iletişim kurabilen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda Türk Eğitim Sistemi de 2005 yılında yapılandırmacı felsefeye dayalı bir anlayışla öğretim programlarını güncellemiş ve daha öğrenci merkezli bir anlayışı benimsemiştir. Bu yaklaşımla birlikte derslerin öğrenme-öğretme süreçlerinin ve derslerde kullanılan yöntem-tekniklerin de değişmesi kaçınılmaz olmuştur. Bu değişikliklerden birisi de güncel haber kaynaklarının (televizyon, internet, gazete, dergi vb.) öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının yararlı olacağı görüşüdür. Yaşamın içinde yer alan haber kaynaklarının, özellikle güncel olayların bilgisini vererek “öğrencileri hayata hazırladığı, onların derse olan ilgisini artırdığı ve derse daha aktif katılmalarına olanak sağladığı” belirtilmektedir.

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri de sınıflar seviyesinde günlük olaylara, belirli gün ve haftalara yer vererek eğitimin amaçlarını gerçekleştirmeye en yatkın derslerin başında gelmektedir. Güncel haber kaynakları ve dolayısıyla güncel olayların, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretiminde etkin kullanımı; toplumu ilgilendiren her sorunda çözüm üretmeye istekli bireylerin yetiştirilmesi için önemli katkılar da bulunabileceği düşünülmektedir.

Bu nedenle, güncel haber kaynaklarının ve dolayısıyla güncel olayların ders ortamına nasıl ve hangi şekilde getirilebileceği bu araştırmanın amacı olarak belirlenmiştir. Araştırmada güncel olaylara ulaşmada önemli birer kaynak olan televizyon, internet, gazete ve dergi haberlerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler kazanımlarıyla nasıl ilişkilendirileceğine ilişkin örneklerle yer verilmiştir. Araştırmanın, güncel haber kaynaklarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim sürecinde kullanılmasına dikkat çekmede yararlı olacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Güncel Haber Kaynakları, Güncel Olaylar.

1 Dr. Öğretim Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, tuncaycanbulat@gmail.com

ABSTRACT

Nowadays, the traditional educational view that highlights the knowledge transmission is losing its value. Instead, the educational systems are shifting their aim to prepare students to be able to adapt to the changing society, make rational and quick decisions be able to communicate effectively with others. In 2005, Turkish educational system adapted this contemporary education view and updated the educational curriculums nationwide. With this newconstructivists perspective, the learning objectives, learning process as well as learning materials were also changed. Using current news resources (television, internet, newspapers, magazines etc.) in the classroom learning is one of the learning instructional strategies which has been used to teach the school subjects. Current events from daily routines are important because they can prepare students for their future life, increase their motivation to learn, and create the opportunities for cooperative learning.

The life studies and Social Studies are ideal courses in which students can make the curriculum relevant to their lives. Current news resources can increase students' awareness and willingness to the problems in their society giving them an opportunity to think about social problems and try to find solutions.

The aim of this study is to understand the ways to incorporate current news resources and therefore current events into the curriculum subjects. In the study, there were examples demonstrating the use of the current events, from television, internet and newspapers in to the social studies and life studies. This research thought to be important since it points out to the importance of integration of the current events into the social studies and life studies curriculums.

Keywords: Life Studies, Social Studies, Current News Resources, Current Events.

GİRİŞ

Türk Eğitim sisteminin 2005 yılında yapılandırmacı felsefeye dayalı bir anlayışla öğretim programlarını güncellediğini ve güncelleme çalışmalarının bu perspektifte devam ettiği görülmektedir. Yapılandırmacı programlarla birlikte öğrencinin araştırmacı kimliğe bürünmesi, bilgisini yapılandırması, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmesi ön plana çıkarılmaktadır. Bu becerilerin gelişmesi şüphesiz öğrencilerin içinde yaşadığı toplumu tanınması ve yaşama dair birtakım farkındalıkları kazanmasıyla olur. Güncel haber kaynaklarının ve dolayısıyla güncel olayların derslerde eğitici birer kaynak olarak kullanılması bu amaçların kazanılmasında bir araç olarak düşünülmektedir (Deveci, 2005; Arın ve Deveci, 2008; Gedik, 2010; Memişoğlu ve Güçin, 2017).

20. yüzyılda başlayan ve halen devam etmekte olan bilgi ve teknolojilerdeki değişim her alanda olduğu gibi güncel haber kaynaklarının

(gazete, dergi, radyo, televizyon (tv), internet vb.) değişimi ve gelişiminde de etkili olmuştur. Bu gelişim, güncel haber kaynaklarının derslerde eğitici ve öğretici birer kaynak olarak kullanılmasında ve 21. yüzyılın gerektirdiği becerilerin öğrenenlere kazandırılmasında önemli bir araç olacaktır (Taşlı ve Çelik, 2007, Özay Köse, 2008, Gökçe, 2009). Güncel haber kaynaklarının çok çeşitliliği, cazibesi, hemen her şeye nüfuz ediciliği gücünün eğitimcilerce de görülmesine neden olmuş ve eğitimde bu kaynakların nasıl öğrenme-öğretme sürecine dahil edilmesi gerektiğine yönelik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Devci'nin (2005) çalışmasından edinilen bilgiye göre Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da "Eğitimde Gazeteler" (NIE= "Newspapers in Education") olarak bilinen yayıncılar derneğinin araştırma sonuçları; gazetelerin öğretimde yaygın olarak kullanılan bir güncel haber kaynağı olduğunu göstermektedir. Benzer çalışmalar Türkiye'de de yapılmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2008) öğrenme-öğretme sürecinde güncel haber kaynaklarından olan gazetelerden yararlanılması gerektiğine yönelik Talim Terbiye Kurulu kararı almış ve 2008-2009 eğitim-öğretim yılından itibaren; ilköğretim kurumları Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji (4-8. sınıf) ve sosyal bilgiler (4-7. sınıf) dersi öğretim programlarının ilgili bölümlerine "öğrenme öğretme sürecinde gazete kupürlerinden yararlanma" ile ilgili ilavelerin yapılmasına ve gazetelerden yararlanılması gerektiğine karar vermiştir.

MEB (2008) güncel haber kaynaklarının sınıf ortamında kullanılmasıyla öğrencilerin;

- Okul içi ve okul dışı yaşam; geçmiş ve gelecek arasında bağ kurabilmelerinin,
- Derste edindikleri bilgileri, güncel bilgi ile harmanlarken; okuma, konuşma, yazma, anlama, dinleme, iletişim, kendini ifade etme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebilmelerinin,
- Elde ettiği bilgileri farklı kaynaklarla karşılaştırırken, eleştirel bir bakış açısı edinerek; medya okuryazarlığı konusunda bilinç kazanabilecekleri ve "gerçek" ve "kurgu" arasındaki farkı ayırt edebilecekleri belirtilmiştir. Bu açıdan benzer amaçları olan ve İlköğretimde seçmeli ders olarak okutulan Medya Okuryazarlığı dersinde edinilen bilgiler pekiştirebilir; beceriler geliştirebilmelerinin,
- Gazetelerdeki güncel konuları yaşadığı yerden, Türkiye'den ve dünyadan örneklerle incelerken, kendilerinin de toplumun bir parçası olduğunun farkına varabilmelerinin,
- Ders işlenişinde kullanılacak gazete kupürleri ile toplumsal olaylara karşı duyarlı, sorumlu; içinde yaşadığı toplumu ve dünyayı tanıyan birey olma şansını kazanabilmelerinin" sağlanabileceğini belirtmiş-

tir.

Güncel haber kaynakları en sık güncel olayların öğretiminde kullanılmaktadır. Güncel olaylar, her gün radyo, televizyon, internet ve gazetelerde çeşitli görünüşleriyle yer almaktadır. Güncel haber kaynaklarından elde edilen bilgilerin ve güncel olayların etkili bir biçimde yararlanılabileceği derslerin başında Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri gelmektedir. İlk ve ortaokul dönemlerinde, öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumsal gerçeklikle yakından ilişkili olan bu dersler, onların okulda ve okul dışı öğrenme ortamlarında diğer insanlarla ve çevreleriyle etkileşimlerini sağlayarak sosyal katılım becerilerini geliştirmek, vatandaşlık yeterliliği edindirmek ve vatandaşlığa hazırlamak görevini üstlenmişlerdir (Deveci, 2005). Ayrıca bu dersler günlük olaylara, belirli gün ve haftalara yer vererek eğitimin amaçlarını gerçekleştirmeye en yakın derslerin başında gelmektedir. Yine bu derslerin iyi ve etkili vatandaş yetiştirme gibi temel amaçlara ulaşmayı hedeflemesi, öğrencilerin dünü, bugünü ve geleceği anlamalarına yardımcı olmasını sağlayan güncel olayların kullanımını gündeme getirmektedir. Güncel olayların, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğretiminde etkin kullanımı; toplumu ilgilendiren her sorunda çözüm üretmeye istekli bireylerin yetiştirilmesi için önemli katkılarda bulunabileceği düşünülmektedir.

Güncel haber kaynaklarının derste kullanımıyla ilgili yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde Arın ve Deveci (2008) Sosyal Bilgiler dersinde, güncel olayların kullanımının öğrencilerin başarıları ve bilgileri hatırlama düzeylerini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Tomal, Karadeniz ve Demirkaya (2008) yaptıkları araştırmada gazetelerin coğrafya eğitimde sıklıkla kullanılan bir ders materyali haline geldiği, öğrencilerin derse ilgisini artırdığı ve bir çok coğrafya dersi becerisini geliştirmede kullanıldığını belirtmişlerdir. Gökçe (2009) öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmasında öğrenme-öğretme ortamında gazetelerden yararlanılmasının çevre eğitime ve öğrencilerin kişisel gelişimine çeşitli katkıları bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Canbulat (2011) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde güncel haber kaynaklarını yeterince kullanmadıkları, kaynaklara ulaşmada sıkıntı yaşadıkları ve yeterli bilgilendirmeye sahip olmadıklarını belirlemiştir. Çelikkaya ve Yakar (2015) yaptıkları araştırmalarında sosyal bilgiler dersi kitaplarında gazete, dergi ve internet haberlerine çok sık yer verildiği, öğretmenlerin özellikle internet haberlerini derslerinde sıklıkla kullandığı sonuçlarına ulaşmıştır. Eryılmaz ve Çengelci Köse (2017) Sosyal Bilgiler dersinde güncel olay kullanımının öğrencilerin sosyal problemlere duyarlılıklarına anlamlı derecede etkilediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Bütün Kar ve Elma (2017) araştırmalarında “medya destekli (video, şarkı, gazete kupürü vb.) öğretim yapılan hayat bilgisi dersinin öğrencide başarı

ve kalıcılığa anlamlı derecede katkı sağladığı belirlenmiştir. Memişoğlu ve Güçin (2017) araştırmalarında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin güncel konuların derste kullanılmasının öğrencileri hayata hazırladığını, onların derse olan ilgisini artırdığını ve derse daha aktif katılmasına olanak sağladığını belirtmişlerdir.

Araştırmalar güncel haber kaynaklarının derste kullanımının öğrencilerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerine karşı daha olumlu tutuma sahip olmaları ve bu derste daha başarılı olmalarına katkı sağlamalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Ayrıca güncel haber kaynaklarının öğretim aracı olarak kullanılması, ders ve ders kitaplarından edinilen bilginin pekiştirilmesinde ve hedeflenen becerilerin kazanılmasında “her gün yenilenen bir kitap” işlevi görebilecekleri düşünülmektedir (DeFleur, Davenport, Cronin ve DeFleur, 1992). Bu konuda, öğretmenlerin ilgilerini yoğunlaştırmaları gereken nokta güncel haber kaynaklarının eğitim yapısını nasıl etkileyeceği, öğrenme-öğretme sürecinde nasıl kullanılacağıdır. Çalışmalar göstermektedir ki, günümüzde hemen hemen tüm öğretmenler internetin, televizyonun, dergilerin, gazetelerin aslında insanları etkileyen tüm güncel haber kaynaklarının eğitimin yeniden yapılanmasında mutlaka kullanılması gerektiği düşüncesinde birleşmektedirler. Fakat eğitimciler bu kaynakların öğrenme-öğretme sürecinde nasıl kullanılacağı konusunda ayrıntılı bilgi sahibi değillerdir (Dalka ve Altun, 2002; Canbulat, 2011). Ayrıca güncel haber kaynakları içinde eğitim-öğretim faaliyetlerini ilgilendirenler olabileceği gibi içerik olarak bu şartları taşımayanlar da olabilir. Bunun için içeriklerinden seçim yapmak gerekir. Güncel haber kaynaklarında her gün yüzlerceyle karşılaşabilecek bilgiler arasında eğitim değeri olanları seçmek oldukça güçtür. Günlük olayların seçilmesi, düzenlenmesi ve işlenmesi belli bir planlamayı, belli kurallara ve ilkelere göre hareket etmeyi gerektirir. Bu nedenlerle güncel haber kaynaklarının ve dolayısıyla güncel olayların ders ortamına nasıl ve hangi şekilde getirilebileceği bu araştırmanın amacı olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda ilkökul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri kazanımlarının güncel haber kaynaklarından edinilen bilgilerle nasıl ilişkilendirileceği örneklerle açıklanmaya çalışılmıştır.

Örneklerle Güncel Haber Kaynaklarının Kullanımı

Aşağıdaki güncel haber kaynaklarından edinilen bilgilerin İlkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanımına ilişkin örnekler sunulmuş ve açıklamalarda bulunulmuştur. Güncel haber kaynaklarından elde edilen bilgiler ya da güncel olaylar Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin 2018 öğretim programlarındaki kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir.



Resim 1: “Bilgisayar oyunları hiç masum değil!”

Resim 1’de görseli verilen 7 Eylül 2017 tarihli Hürriyet gazetesindeki haberde, “Günümüzde ekranların içine doğan çocukları, fizyolojik ve psikolojik açıdan birçok tehlike bekliyor” diyen Nöroloji Uzmanı Dr. Bülent Madi’nin uyarıları şöyle: ‘Bağımlılık’ olumsuz etkilerin en başında geliyor. Bu beyinde bazı alanları olumsuz etkiliyor. Yetişkinleri de etkileyen ekran bağımlılığı, verim düşüklüğü, odaklanamama, dikkat dağınıklığı gibi sorunlara yol açarken çocuklarda bu sıkıntılar daha da fazla artarak ilerliyor. Sosyalleşememe, çevrelerine ve çevreden gelen uyarılara verilen tepkinin azlığı/ilgisizliği, öğrenme güçlüğü, kitap okuma zamanlarının büyük çoğunluğunu ekran başında geçirmeyi tercih etmeleri, kötü not almaya yol açıyor. Bununla birlikte, oyunların uzun süre oynanması, çocuğun gerçekliği ve hayali birbirine karıştırmasına sebep olabiliyor. Şiddet, intikam ve olumsuz davranış içeren, şiddeti artırdıkça ödüllendiren oyunlar da çocuğa bağımlılık kazandırabilir, şiddetli davranmaya meyilli hale getirebilir, empati kurma becerisini engelleyebilir. Sadece psikososyal değil fizyolojik zararları da mevcut. Obezite, eklemlerin bozulması, sinir sıkışması, baş, boyun, sırt ağırları gibi postüral, kas ve iskelet bozukluklarına neden olabiliyor.” denilmiştir. Bu haber 4. Sınıf, Sosyal Bilgiler “Bilim, Teknoloji, Toplum” öğrenme alanının, “Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.” kazanımıyla ilişkilendirilebilir. Bu haberin sınıfta tamamen okunması ve tartışılmasıyla bilgisayarın çoğunlukla oyun için kullanıldığı günümüzde bilgisayarın doğru kullanımıyla ilgili birçok kazanımın içselleştirilmesi sağlanabilir (Haber Linki 1).



Resim 2: “Egzoz dumanına, gürültüye maruz kaldığımız bir dönem kapanmak üzere. Çevreci elektrikli otobüsler yaygınlaşıyor!”

Resim 2’de görseli verilen “Onedio” internet sitesinin 28 Nisan 2017 tarihli yazısında bulunan haberde, “İzmir’de hizmete girecek olan bu filoda ilk etapta 20 otobüs olacak ve iki yıl içinde bu sayı 400’ü bulacağı belirtilmektedir. Sistemin Türkiye’de ilk kez uygulanmasından dolayı otobüsler 45 günlük test sürüşlerinden geçiriliyor ve İzmir’in yol güzergâhları yazılımlarına ekleniyor. Otobüsler gün boyu durmaksızın 250-400 kilometre yol alabiliyorlar ve klima açıkken 13 saat, klimasız 16 saat hiç durmadan çalışabilme özelliğine sahipler. Hızlı şarj olma özelliğiyle 2,5 saatte, normal şartlarda ise 4 saatte şarj ediliyorlar. Çevreci ve ekonomik otobüslerin enerji maliyetleri, ESHOT tesislerindeki 10 bin metrekairelik güneş enerjisi santralinden karşılanacak. Yılda 1 milyon 230 bin kwh elektrik enerjisi üretecek olan santral sayesinde yıllık 670 ton karbondioksit salınımı engellenerek hava kirliliği önlenecek.” denilmiştir. Bu haberle 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi, “Doğada Hayat” ünitesinin, “Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır” kazanımı pekiştirilebilir. Öğrencilerin olumlu bir çevre bilinci geliştirmelerine katkıda bulunabilir (Haber Linki 2).



Resim 3: “Zencefilin Faydaları Nelerdir?”

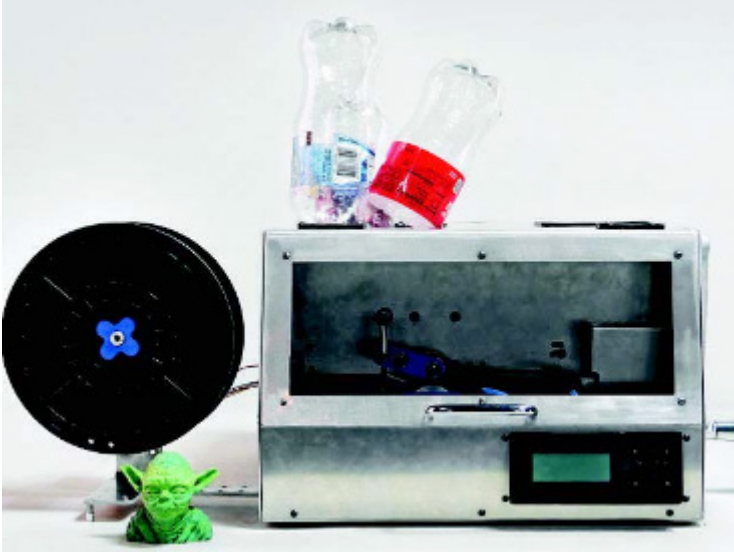
Resim 3’te görseli verilen 14 Ocak 2018 tarihli Popular Science dergisinin haberinde “yemeklere, çorbalara tat, koku vermek, çayı tatlandırmak, bağışıklık sistemini güçlendirmek, sindirim sisteminin fonksiyonlarını düzenlemek ve kilo vermek denilince akla ilk gelen bitkilerden birisi zencefildir. Çinliler ve Kızılderililer, 4700 yılı aşkın süredir pek çok rahatsızlığı tedavi etmek için zencefil kullanırken, bu günün dünyasında artık zencefil, her mutfağın vazgeçilmezi oldu.”denilmiştir. Bu haberle 3. Sınıf Hayat Bilgisi dersi “Sağlıklı Hayat” ünitesinin, “Vücudun gereksinimi olan besinleri yeterli miktarlarda, uygun zamanlarda ve dengeli bir şekilde tüketir” kazanımı ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan temel yaşam becerileri listesinde bulunan “Dengeli Beslenme” becerisiyle ilişkilendirilebilir (Haber Linki 3).



Resim 4: “Meyve Sineklerinin Yönlerini Nasıl Bulabildikleri Anlaşıldı”

Resim 4’te görseli verilen Bilim Çocuk dergisinin Şubat 2018 tarihli haberinde, “meyve sinekleri üzerinde yapılan bir çalışmada, bu hayvanların yönlerini bulurken Dünya’nın manyetik alanından nasıl yaralandıkları ortaya çıkarıldı.” denilmiştir. Bu haberle 3. Sınıf Hayat Bilgisi

dersi “Doğada Hayat” ünitesinin, “Doğadan yararlanarak yönleri bulur” kazanımı ilişkilendirilebilir. Öğrencilere yazıdaki bilgiden yola çıkılarak “Biz de bir araç kullanmadan yönümüzü bulabilir miyiz? Bizim de dergide verilen örnek gibi doğal yön bulma yöntemlerimiz var mıdır? soruları yönlendirilerek kazanıma geçiş yapılabilir (Haber Linki 4).



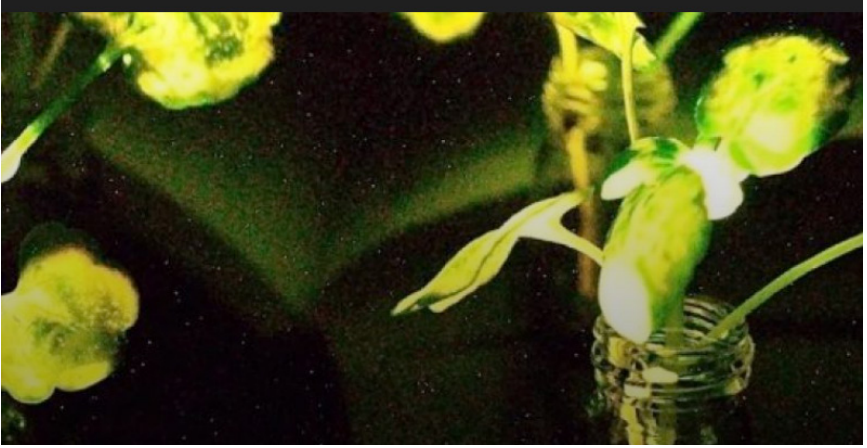
Resim 5: “3B Yazıcınızı Geri Dönüşümlü Plastikle Besleyin”

Resim 5’te görseli verilen Popular Science dergisinin 24 Kasım 2017 tarihli haberinde 2013’te “Eğer tüm fikirlerinizi 3B olarak basmayı düşünüyorsanız 3B yazıcıların kullandığı “mürekkep ”ten, yani plastik filamandan yığınla bulundurmanız gerekiyor. Ya da bir ProtoCycler alıp kendi plastiğinizi kendiniz üretebilirsiniz. Dennon Oosterman ile eski sınıf arkadaşları Alex Kay ile David Joyce, filamana para yetiştirmekten bezdiler. Ardından, plastiği geri dönüştürerek kullanılabilir biçime getiren bir makine yaptılar. 700 dolarlık ProtoCycler (Makinenin adı) işe yaramaz 3B modeller ya da boş plastik şişeler gibi artık plastikleri öğüterek küçük parçalara ayırıyor, eritiyor, haddeden (Sıcak madeni tel durumuna getirmekte kullanılan ve türlü çapta delikleri bulunan çelik araç) geçiriyor ve bir makaraya sarıyor.” denilmiştir. Bu haber 3. Sınıf Hayat Bilgisi “Doğada Hayat” ünitesinin, “Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir” kazanımıyla ilişkilendirilebilir (Haber Linki 5).



Resim-6: “TP-Link’in akıllı ampulleri Türkiye’de!”

Resim 6’da görseli verilen 20 Kasım 2017 tarihli Hürriyet gazetesinin haberinde “TP-Link, bir süredir kendini akıllı ev ekosistemi içinde konumlandırıyor ve bu doğrultuda ürünler, çözümler geliştiriyor. Akıllı prizlerini geçtiğimiz yıl satışa sunan şirket, akıllı ampullerini de Türkiye’ye getirdi. Dört model akıllı ampül Türkiye’de satışa sunan TP-Link, akıllı ev ürünlerinde de tıpkı ağ ürünlerinde olduğu gibi fiyat/performans çözümleri sunuyor. TP-Link akıllı ampuller ek bir donanım gerektirmeden WiFi’ya bağlanıyor ve TP-Link’in ücretsiz uygulaması olan Kasa ile her yerden kolayca, akıllı telefonlar üzerinden yönetilebiliyor. Evde olunmadığı durumlarda bile ışıkları kolayca açıp kapamayı sağlayan akıllı ampuller ile ayrıca her duruma uygun ortam ışığını ayarlamak ve önceden programlamak da mümkün. Enerji tasarruflu TP-Link akıllı ampullerin enerji tüketimi Kasa ile takip edilebiliyor. Amazon Alexa ile uyumlu olan ampuller bu sayede ses ile de yönetilebiliyor.” Bu haberle 3. Sınıf Hayat Bilgisi “Evimizde Hayat” ünitesinin, “Evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımıza olan katkılarına örnekler verir” kazanımıyla ilişkilendirilebilir. Bu haberle birlikte evde kullanılan alet ve teknolojik ürünlerin hayatımızı nasıl etkilediği ve bu etkilerin nasıl olduğu yönünde sınıfta tartışma ortamı oluşturulur (Haber Linki 6).



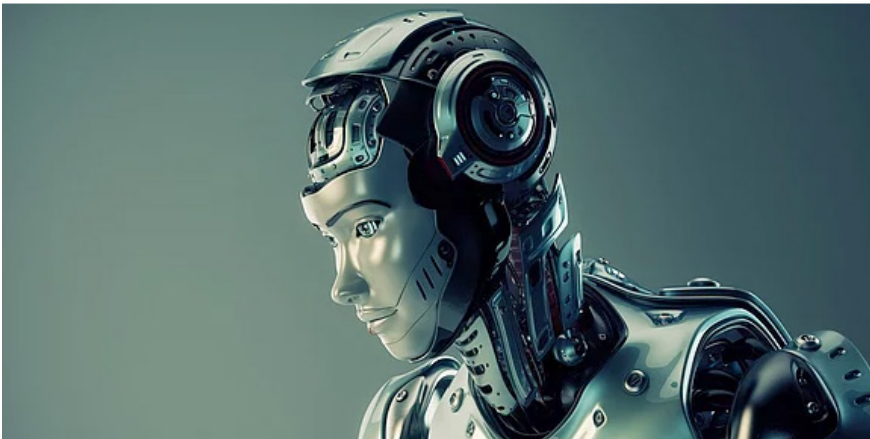
Resim 7: “Parlayan Bitkiler, Masa Lambasının Yerini Alabilir”

Resim 7’de görseli verilen Popular Science dergisinin 18 Aralık 2017 yazısındaki haberde “Doktora sonrası araştırmacı Seon-Yeong Kwak önderliğindeki takım, parlayan bir su teresi (Bitki) oluşturdu. Üstelik bunu yaparken bitkinin genetiğini değiştirmediler. Bilim insanları, yaptıkları araştırmanın günün birinde elektrikli ışıklara olan bağımlılığımızı azaltmaya yardımcı olmasını umuyor. Kıdemli yazar Michael Strano şöyle söylüyor: “Hayalimiz, masa lambası görevi gören bir bitki yapmak; bu lambayı fişe takmanız gerekmeyecek. Işıık için gereken güç, bitkinin enerji metabolizmasından (Canlılardaki kimyasal süreçlerin tümü) sağlanacak.” denilmiştir. Bu haberi 4. Sınıf Sosyal Bilgiler “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanının, “Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.” kazanımı ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Program’ında Temel Beceriler arasında yer alan “Girişimcilik” ve “Yenilikçi Düşünme” becerileriyle ilişkilendirilebiliriz. Bu haberden yola çıkılarak öğrencilerin çevresindeki ihtiyaçların neler olduğu ve bu ihtiyaçlara yönelik neler yapılabileceği üzerinde düşünmeleri sağlanır (Haber Linki 7).



Resim 8: Ayrıntılar: Deprem

Resim 8’te görseli verilen *Bilim ve Teknik* dergisinin Haziran 2017 sayısındaki haberinde “Ayrıntılar: Deprem” adlı yazıda Dünyanın aktif deprem kuşaklarından biri olan Alp-Himalaya deprem kuşağı üzerinde olan ülkemizin yüz ölçümünün % 42’si birinci derece deprem kuşağında yer aldığı belirtilmiştir. Bu haberle 4. Sınıf Sosyal Bilgiler, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının, “Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar” kazanımıyla ilişkilendirilebilir. Doğal afetlerden biri olan depremle başlayarak diğer doğal afet örneklerinin ve doğal afetlere yönelik hazırlıkların neler olduğu sınıfça tartışılır, video izletilebilir (Haber Linki 8).



Resim 9: “Teknoloji Devinin Uzmanlarına Göre 2022’ye Kadar Hayatımıza Girmesi Beklenen Gelişmeler”

Resim 9’da görseli verilen “Onedio” internet sitesinin 26 Ocak 2017 tarihli haberinde “Teknoloji uzmanları geleceğe görüş yeteneğini bir kez daha insanlık yararına kullanarak 2022 yılında hayatımızın nasıl olacağı ile ilgili öngörülerini belirtti” denilmektedir. Haber “IBM’den uzmanlar ‘5’te 5’ adında bir liste hazırlayıp 5 yıl sonra dünyamızı değiştirmesi mümkün 5 ana teknolojik devrimi açıkladı” şeklinde devam etmektedir. Ayrıca, IBM’in 2022 yılına kadar uydularla toplanan verilerle, iklim değişikliği, toplumsal olaylar ya da bunlar gibi birbirine bağlı durumlarının analiz edilmeye başlanacağına inandığı belirtilmektedir. Bu haberi 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinin “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanının, “Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır” kazanımına uygun hale getirilebilir. Böylece geçmişte ve günümüzde kullanılan teknolojik ürünlerin kullanım amaçları üzerinde durulabilir (Haber Linki 9).

SONUÇ

Bu araştırmanın amacı güncel haber kaynaklarının ve dolayısıyla güncel olayların ders ortamına nasıl ve hangi şekilde getirilebileceği olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda ilkokul Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri kazanımlarının güncel haber kaynaklarından edinilen bilgilerle nasıl ilişkilendirileceği örneklerle açıklanmıştır.

Güncel haber kaynaklarındaki bilgilerin seçimi ve hangi ünite ve kazanımlarla ilişkilendirilmesinde öğretmenlere aşağıdaki öneriler sunulabilir (MEB, 2008).

- “Güncel haber kaynaklarının eğitim amaçlı kullanımının etkin ve kalıcı olması için öğretmenler, zümre öğretmenleri ve diğer ders öğretmenleri ile yapacakları etkinlikler konusunda kararlar almalıdır. Bu amaçla birden fazla dersin içeriği dikkate alınarak disiplinler arası etkinlikler tasarlanabilir. Örneğin; çeşitli gazetelerden bir hafta boyunca hava tahmin raporları takip edilir. Hava tahminlerinden elde edilen sayısal veriler matematik dersinde; grafik okuma becerisinin geliştirilmesi yanında; sosyal bilgiler dersinde yaşanan şehir ya da bölgenin hava şartları ve iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunmak için kullanılabilir.
- Güncel haber kaynakları kullanılarak etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturulması için; haberlerin genel düzeni, belli bölümlerin amaçları, belli bilgilerin nereden bulunabileceği, başlıkların amacı ve kullanılması, gazetelerde yer alan resim, şekil, şema ve grafiklerin nasıl okunacağı konusunda öğrenciler bilgilendirilmelidir.

- Öğretmenler öğrencilere (eğer mümkünse velilere) dönemin başında güncel haber kaynaklarından yararlanmanın önemini vurgulayan ve nasıl yararlanılacağı konusunu açıklayan bir yönerge hazırlayarak dağıtabilirler.
- Öğretmen pedagojik açıdan uygunluğunu dikkate alarak farklı güncel haber kaynaklarından dersin amacına uygun haberler belirleyebilir. Bu haberleri dersin başında ya da sonunda konu ile ilişkilendirebilir. Öğretmen haberlerin hangi bölümünü, hangi kazanım için, hangi yöntem ve teknikle kullanacağını önceden belirlemelidir. Gerekirse öğrenci için; sınıf içi, sınıf dışı ve sanal ortamda hazırlanan etkinliklere yardımcı materyal hazırlayabilir.
- Güncel haber kaynaklarından yararlanırken; tartışma grupları oluşturma, haber defteri/dosyası düzenleme, sınıf ya da okul gazetesi oluşturma gibi tekniklerden yararlanılabilir.
- Etkinliklerde kullanılan güncel haber kaynaklarının resimleri, çıktıları sınıf panosunda kullanılabilir. Okul gazetesinde de bu materyallerden yararlanılabilir.”
- Eğer, imkanlar mevcutsa eğitim ağırlıklı, nitelikli ve faydalı olabileceği düşünülen birkaç dergi, gazeteye abone olunarak düzenli olarak sınıflar da kullanılması sağlanabilir.

Sonuç olarak, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin temel amacı olan çocuğun toplumsallaşması ve iyi bir vatandaş haline gelmesini sağlama da güncel haber kaynaklarından yararlanmak oldukça etkili bir yöntem olarak kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Arın, D. & Deveci, H. (2008). EFFECTS of using current events in social studies course over students' retaining knowledge and success. *Electronic Journal of Social Sciences*, 7(26), 170-185.
- Bütün Kar, E. & Elma, C. (2017). The effects of media-supported education on academic success and permanence of learning in social studies course. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(2), 531-549.
- Canbulat, T. (2011). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde güncel haber kaynaklarını kullanma durumları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 187-204.
- Çelikkaya, T. & Yakar, H. (2015). The use of newspapers, magazines and internet news in social studies curriculum. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 251-270.

- Deveci, H. (2005). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4 (3), 159-166.
- Dalka, S. & Altun, G. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. sınıfların bilgisi derslerinde internetten yararlanma*, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı. s. 286, 16-18 Eylül. Ankara.
- DeFleur, M., Davenport, L., Cronin, M., & DeFleur, M. (1992). Audience recall of news presented by newspaper, computer, television and radio. *Journalism Quarterly*, 69(4), 1010-1022.
- Eryılmaz, Ö. & Çengelci Köse, T. (2017). THE effect of using current events in the social studies course on students' sensitivity to social problems. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16 (62), 985-1000.
- Gedik, H. (2010). Güncel olayların ilköğretim Sosyal Bilgiler derslerinde kullanımı ve öğrenci görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 97-118.
- Gökçe, N. (2009). Çevre eğitiminde gazetelerden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 251-265.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı), (2008). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı), (2018). İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (4-5. sınıflar) Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 11.02.2018 tarihinde elde edilmiştir.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı), (2008). İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. sınıflar) Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 11.02.2018 tarihinde elde edilmiştir.
- Memişoğlu, H. & Güçin, G. (2017). Current issues teaching according to the opinions of social studies teachers. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(4), 1275-1295.
- Özay Köse, E. (2008). Gazete haberlerinin biyoloji eğitiminde kullanımı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(2), 84-91.
- Taşlı, İ. & Çelik, H., (2007). Yapılandırmacı öğretimde günlük olaylar ve medyatik haritalardan yararlanma. *İlköğretmen Dergisi*, 2(11), 38-42, Ankara, 2007
- Tomalı, N., Karadeniz, C. & Demirkaya, H. (2008). Gazete haberlerinin coğrafya öğretimindeki önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1). 73-85.

Güncel Haber Kaynaklarının Erişim Adresleri

Haber Linki 1: <http://www.hurriyet.com.tr/bilgisayar-oyunlari-hic-masum-degil-40572097/>

Haber Linki 2: <https://onedio.com/haber/izmir-den-ornek-adim-cevre-ci-yatirimla-turkiye-nin-ilk-elektrikli-otobus-filosu-kuruluyor-768153/>

Haber Linki 3: <https://popsci.com.tr/zencefilin-faydalari-nelerdir/>

Haber Linki 4: <http://www.bilimcocuk.tubitak.gov.tr/dergi-sayisi/2018-subat>

Haber Linki 5: <https://popsci.com.tr/3b-yazicinizi-geri-donusumlu-plastikle-besleyin/>

Haber Linki 6: <http://www.hurriyet.com.tr//tp-linkin-akilli-ampulleri-turkiyede-40651130/>

Haber Linki 7: <https://popsci.com.tr/parlayan-bitkiler-masa-lambanizin-yerini-alabilir/>

Haber Linki 8: <http://www.bilimteknik.tubitak.gov.tr/makale/ayrintilar-deprem/>

Haber Linki 9: <https://onedio.com/haber/teknoloji-devinin-uzmanlarina-gore-2022-ye-kadar-hayatimize-girmesi-beklenen-gelistmeler-753155/>

ÇOCUK VE SANAT EĞİTİMİ

CHILD AND ART EDUCATION

Banu AKGÜN¹

ÖZET

Okul öncesinde resim, çocuğun kendini ifade ettiği grafik dilidir. Çocuklar resimlerinde becerilerini, hayal güçlerini kullanarak dünyayı kendilerince yorumlar ve kendi sanat anlayışlarını, istek ve özlemlerini özgürce dile getirirler. Sanat yaşamın her döneminde bireylerin ayrılmaz parçasıdır. Bu nedenle sanat eğitimi hem bireyler hem de toplum açısından vazgeçilmez bir eğitim alanıdır. Çocuğun yeteneğini yöneltme ve yeteneğinin açığa çıkarılmasında öğretmenin rolü çok önemlidir. Öğretmen çocuklara resim yapmaları için uygun ortam hazırlamalı ve başarılı olan çocukları teşvik etmelidir. Ayrıca çocuğun yeteneğinin geliştirilmesinde ev ortamı da çok etkilidir. Anne ve babalar, çocukların resim yapmalarında bağımsız olmalarını sağlamalıdır. Çocuklar, kendilerine özgü yetenekleri sayesinde olayları kendilerine göre yorumlayarak çizgi ve renklerle iç dünyalarını yansıtır. Üç yaşına kadar gelişmiş güzel resim yapan çocuklar, dört yaşına geldiklerinde ise daha anlamlı kompozisyonlar yaparlar. Okul öncesi dönemde resim çocuğun bilişsel gelişimi ve kavram kazanma ile ilgili becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Çocuklar çevrelerinde gözlemledikleri ve başlarından geçen olayları kendi hayal güçlerini yardımcı ile resme dökmektedirler. Resim çocuklarda sorunları yorumlamak ve çözümlenmek için de kullanılmaktadır. Bunun içinde çocukların resim yaparken serbest olmaları gerekir. Çocukların yaptıkları resimler asla başka resimler ile kıyaslanmamalıdır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Sanat, Eğitim, Resim

ABSTRACT

Preschool painting is the graphic language that child expresses himself. Children use their talents and imaginations in their paintings to interpret the world for themselves and express their passions and aspirations freely. Art is an integral part of each person's life. For this reason, art education is an indispensable educational field in terms of both individuals and society. The role of the teacher is crucial for pointing out the children's abilities. The teacher should prepare suitable environments for the children to paint. Also, the teacher should provide support and encouragement for successful children. The home environment can even affect the development of the children's abilities. Parents should ensure that children are

¹ Öğr. Gör. Gazi Üniversitesi Polatlı Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Görsel İştisel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü, Türkiye banuakgun@gazi.edu.tr

free to paint. Children reflect their own world with lines and colors by interpreting events according to their own talents. Children up to three years of age paint indiscriminately, by four years of age, they represent meaningful compositions. In the preschool period, the painting influences the children's cognitive developments and acquisition of skills positively. Children draw the events that they observed and experienced by the help of their own imagination. The painting is also used to interpret and solve problems of the children. They should be free to paint. Children's paintings should never be compared with other paintings.

Keywords: Child, Art, Education, Painting

GİRİŞ

Sanat eğitimi kavramı, toplumsal ve genel anlamda, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yetenek ve sanat eğitimi tanımlamaktadır. Okul öncesi dönemde sanat eğitimi uygun şekilde hazırlandığında, çocukların yeteneklerini geliştiren büyük bir potansiyel oluşturulabilmektedir (Kırışoğlu,2009; Artuk, 2002).

Yaşamın ilk altı yılını kapsayan okul öncesi dönem, çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişiminin hızlı olduğu, kişilik yapısının şekillenmeye başladığı, temel alışkanlıklarının da çocuğa kazandırıldığı bir dönemdir. Sanat eğitimi bütün öğrenciler için olduğu gibi okul öncesi çocuklar içinde gereklidir. Çocukların özgür hayal güçlerini, duygu, düşünce ve yeteneklerini birleştirerek çizdikleri şekiller; kullandıkları renklerle çocuk resmi, çağımız sanatı içinde önemli bir olgudur (Özkan & Girgin, 2014; Zincirci, 2012).

Okul öncesinde resim, çocuğun kendi kendini ifade ettiği grafik dilidir. Çocuk resmi doğaldır. Becerisini, hayal gücünü kullanarak dünyayı kendince yorumlar ve kendi sanat anlayışını istek ve özlemlerini özgürce dile getirir. Aynı zamanda çocuklar, sorunlarını açığa çıkaran, emek ve çaba harçayarak yapabildiğinin en iyisini ortaya koyan resimler yaparlar. Bu dönemde bazen çok uzun süre harçayarak bazen de en kısa sürede resimler yaparak dış dünya ile iç dünya arasındaki kurduğu bağlantıları kağıda aktarmış olur (Linderman, 1997; Nicholas, 2007).

Sanat, bireyin yaşamının hemen hemen her alanında onun ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü insanlar her nereye bakarsa baksınlar her yerde sanat ve tasarım çalışmalarını görebilirler. Sanat eğitimi hem birey hem de toplum açısından vazgeçilmez ve yaşam boyu elde edilmesi gereken bir eğitim alanıdır. Toplumun ve insanlığın gelişmesinde önemli bir yer tutan ve çocukların belirli bir yeteneğini ifade eden sanat ve resim doğuştan gelen gizli bir güç olarak ifade edilebilir. Her çocukta resim yapma yeteneği bulunmakta ise de yeteneğin sürekliliği ve derecesi çocuktan çocuğa farklılıklar göstermektedir.

Okul öncesi dönemde çocuklar kendilerine özgü yetenekleri sayesinde olayları kendilerine göre yorumlayarak çizgi ve renkler kullanarak iç dünyalarını yansıtırlar (Kırıçoğlu, 2005; Zeece ve ark., 2006).

Çocuklarda Resim Sanatının Gelişimi

Çocuklarda resim bilinçaltı ve bilinçüstü birikimlerin ortaya çıkmasıdır. Çocuklarda resmin gelişmesi her çocukta farklılık göstermektedir. Çocuklar dış dünyalarını ilk önce oyunla tanır ve hayal güçlerini oyunla ortaya koyarlar. Oyun oynayarak büyüyen çocukların, oyun oynamadan yetişen çocuklardan sosyal yönden daha aktif, hayal güçlerinin daha fazla, iletişim kurmalarının daha iyi ve kelime hazinelerinin daha zengin olduğu bilinmektedir (Anderson, 2010; Epstein, 2001).

Çocuklarda var olan yeteneğin ortaya çıkarılması olumlu bir şekilde kullanılması ve geliştirilmesi için gerekli eğitim programlarının okul öncesi kurumlarında hazırlanması gerekmektedir. Temel hareket noktası, gerekli eğitim ortamı düzenlendiğinde yeteneğin geliştirilmesinin mümkün olduğudur. Çocuklarda yeteneğin ortaya çıkarılmasında okul öncesi kurumun ortamının kısıtlayıcı otoriter ve aşırı yapılandırılmış olmaması gerekir. Anaokulunda resim sanatı yapılan yer, oyun ortamı ile çakışmadığı, aynı zamanda aydınlık, temiz ve tuvaletlere yakın yerlerde olmalıdır. Çocuk engeller ile çatışmadığı bir ortamda yeteneğini dışa vurmada daha özgür olacaktır. Okul öncesi kurumlar çeşitli materyal, araç gereç ve fikirlerle çocukların yeteneklerini geliştirmesine yardımcı olmalıdır (Fawcett & Hay, 2004; Gibson, 2010).

Resim, Çocuk ve Öğretmen

Çocuğun yeteneğini yönlertme ve yeteneğinin açığa çıkarılmasında sistematik bir eğitim uygulamada öğretmenin rolü çok önemlidir. Çocuklar yaptıkları resimlerde içten, doğal ve genellikle coşku doludur. Öğretmen çocukların başarılarından onur duymalıdır. Aynı zamanda öğretmen, çocukların yeteneklerinin ortaya çıkması için insanlar ve eşyalara ilişkin fikirlerini resim yaparak göstermelerini sağlamalıdır. Öğretmen, çocuklara resim yapmaları için uygun bir ortam hazırlamalı ve başarılı olan çocukları ödüllendirerek resim yapmalarını teşvik etmelidir. Ayrıca, çocukların resim yeteneklerini ortaya çıkarırken pahalı resim malzemelerine gerek olmadığını, çevredeki çeşitli materyallerin çocuğun yeteneğini desteklemede yeterli olacağını bilmelidir. Çocukları desteklemek için yapılan resimler sınıf içinde ve özel günlerde sergilenmelidir. Okulda serbest resim çalışmaları yapılarak çocuğun konuları kendisinin seçmesi, izlenimlerini, sorunlarını, yaşantısını, duygu ve düşüncelerini kalem ve boya ile kağıt üzerine aktarması sağlanmalıdır (Fawcett & Hay, 2004; Rubin, 2005; Savva & Trimis, 2005).

Çocuk, Anne, Baba ve Resim

Çocuğun yeteneğinin geliştirilmesinde ev ortamı da çok etkilidir. Çocuklarının resim yeteneklerinin ortaya çıkmasını isteyen anne ve babalar, düşünce ve etkinliklerinde onların bağımsız olmalarını sağlamalıdır. Çocuğun yeteneğinin çevresi ile giderek artan karşılıklı etkileşimde önemli olduğu bilinmektedir. Çocuk, düşünsel ve duygusal yaşamını yaptığı resimlere yansıtmaktadır. Evde küçük yaştan itibaren çocukların görsel algılamalarını ve imgesel düşünmelerini geliştiren resimler yapmalarına izin verilmelidir. Sürekli televizyon seyreden, telefon veya bilgisayar ile oynayan çocukların var olan yeteneklerini ortaya çıkarmaları imkansızdır. Resim çalışmalarında çocukların bir deha olması beklenmemelidir. Resim etkinlikleri, zevk almaya, duygusal rahatlamaya, kendini ifade etmeye, el becerilerine, göz koordinasyonuna ve dikkati toplamaya son derece yardımcıdır. Buna ek olarak, çocuğun bellek işlevlerinde olumlu etkilere sahiptir (Horn,2006; Sever, 2008).

Çocuklar resim yaparak boyayarak ve sanatsal aktiviteler ile kendilerini kolayca ifade edebilirler. Çocukların yaptıkları resimler, büyüklerin yaptıklarına benzemediğinden eğitimciler, anne ve babalar, kendi düşünce ve değerlendirme ölçütlerini kullanmamalıdır. Çocuklara temel bilgileri vererek özgür bırakılmalıdır. Çocukların resimlerinde asla düzeltme yapılmamalıdır.

Okul Öncesi Dönemde Çocuk Resimlerinin Genel Özellikleri

- Çocuk resminin gelişim dönemleri: Karalama, sembolik resim ve gerçekçilik dönemi olarak ayrılmaktadır.
- Okul öncesi dönemde çocuk 3 yaşına kadar bilinçsiz, gelişi güzel karalamalar yapar. 3 yaşa kadar yukarıdan aşağıya doğru çizdiği karalamalar ve dairesel hareketler resimlerinde geniş yer bulur.
- Çocuk, 3 yaşına kadar resim yapmayı denerken belirli bir obje çizmeyi düşünmez. Bu dönemde resimlerinde şekil, renklerden daha fazla ön plandadır. Ana renklerden özellikle kırmızı, sarı ve maviyi, ara renklerden ise yeşili daha çok kullanır. Mor, turuncu, eflatun gibi ara renkleri resimlerinde nadiren kullanır. Eşyaları düşey ve yatay çizgilerle belirtirler. Geometrik şekilleri (daireler, kareler, paralel çizgiler) her alanda çok kullanırlar. Çizgilerde dik açı hakimdir ve resimlerde tekrarlar fazladır.
- Çocuklar (4-5 yaş), resim yaparken kendi buluşu olan bir motifi hemen her resimlerinde kullanırlar. Ev resimlerinde insanları evden daha büyük çizerler.

- Çocuklarda resim ahenkli ve anlamlı bir kompozisyona kısa sürede ulaşamaz. 4-5 yaş arasındaki çocukların yaptıkları resimlerde simetri ve tekrar gibi unsurların değişerek daha anlamlı kompozisyonlar yaptıkları görülür.
- 4-6 yaş arası çocukların yaptıkları resimleri öğretmen, anne- baba ve çevresindekilerin eleştirmesi, yargılaması çocukların yeteneğinin açığa çıkmasını engelleyebilmektedir.
- 5-6 yaş arası çocukların yaptıkları resimler ise ruhsal ve zihinsel gelişimleri ile yakından ilişkilidir.
- Aileler ve okul öncesi eğitiminde görev alan eğitimciler, çocukların yeteneklerini açığa çıkarmak, düşüncelerini, yorumlarını, yaşantılarını, duygularını kağıda dökmelerini sağlamak için resim yapmayı teşvik etmelidirler.
- Çocukların resim yapmaları için hazır kopya edecekleri modeller verilmemelidir. Bunlar çocukların yeteneklerinin ortaya çıkmasını engeller.
- Çocukların yaptıkları resimler, kardeş veya arkadaşlarının resimleri ile kıyaslanmamalıdır.
- Okul öncesi dönemde resim çocuğun gelişimi açısından çok önemlidir. Bu dönemdeki hedeflerden biri, her çocuğun gelişimine yardımcı olmak, bir diğeri ise çocuğa birey olarak kendi potansiyelini fark ettirmektir (Brookshire ve ark., 2002; Horn, 2006; Epstein, 2001).

Okul öncesi eğitim kurumlarında nitelikli bir şekilde verilen resim eğitimi çocuğun bilişsel gelişimi ve kavram kazanma ile ilgili becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Çocuklar, aile ortamında birçok kavramı öğrenmektedirler. Ancak akıl yürütme ve problem çözmeye ait becerilere ilişkin davranışları okulda uygulanan etkinlikler ile öğrenmektedirler. Okul öncesi dönemdeki çocuklar; renk, şekil gibi kavramları nesnelere oynayarak okula gitmeden de doğal bir şekilde de ayırt edebilirler. Ancak, çocuklarda zaman, miktar ve büyüklük kavramları ise eğitimle kazanılabilmektedir. Eğitimin nitelikli olması ile bu kavramları kazanma arasında olumlu bir ilişki olduğu bilinmektedir (Anderson, 2010).

Araştırma sonuçları bize okul öncesi eğitimde resim sanatı ile çocukların mantıksal akıl yürütme ve gerçek dünya ile ilgili deneyim sahibi olmaya ilişkin becerilerinin arttığını göstermektedir.

SONUÇ

Çocuklar, dış dünyalarını ilk kez oyunla tanımakta, oyunla denemekte ve yeteneklerini oyun ve resim yaparak ortaya koymaktadırlar. Çevrelerinde gözlemledikleri veya başlarından geçen olayları kendi hayal güçlerinin yardımı ile resme dökmektedirler. Resim insan yaşamının her döneminde rastlanılan ve değişik amaçlarla yapılan bir etkinliktir. Okul öncesi çocuklarda resim, daha önceden belirlenmiş metinlere ya da kurallara bağlı kalmadan gelişim düzeylerine uygun hayal güçlerini geliştirmekte ve yetenekleri de harekete geçirmektedir. Küçük yaşta resim yapan çocukların sosyal yönden daha aktif olduğu yapılan çalışmalar ile ortaya konmuştur. Resim çocuklarda sorunları yorumlamak ve çözümlemek için kullanılmaktadır. Bunun için çocukların resim yaparken serbest olmaları ve ellerindeki materyalleri çekinmeden kullanabilmeleri gerekir. Okul öncesi kurumlarda çocuklara resim yapmalarına izin vermek, onların yeteneklerinin ortaya çıkmasına imkan verirken göze koordinasyonu, sosyal-duygusal alandaki yetenekleri ve motor gelişimleri içinde oldukça yardımcıdır (Linderman, 1997; Rubin, 2005).

Resim ve çizgi becerilerinin gelişimde okul öncesi dönemdeki çocuklarda belirli aşamalar vardır. Eğitimciler ve anne-babalar bu aşamaları bilirlerse çocukların yeteneklerini ve gelişimlerini destekleyebilirler. Çocukların resim yapabilmesi için teşvik edilmeleri gerektiği unutulmamalıdır. Bu nedenle resim yapılan ortamın aydınlık ve temiz olduğu kadar materyallerin çocuğun ulaşabileceği bir yerde durması da önemlidir. Çocuklarda resim onların gelişim ve becerilerinin genel özelliklerini yansıttığı bilinmektedir. Çocukların esin kaynağı kendisi ve çevresidir. Resimleri çevrenin yansıması olan çocuk, iç dünyasını ve sorunlarını resimlerine aktarır. Resim yaparak yeteneğini ortaya koyar. Okul öncesi dönemde resim, çocuklar için bu nedenlerle ayrı bir önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Özkan, B. & Girgin, F. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görsel Sanat Etkinliği Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Vocational Colleges, December*, 79-85.
- Kırıoğlu, O.T. (2005a). *Sanatta Eğitim Görmek-Öğrenmek-Yaratmak*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kırıoğlu, O.T. (2009b). *Sanat Kültür Yaratıcılık, Görsel Sanatlar ve Kültür Eğitimi-Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zncirci, D. (2012). Okul Öncesi Resim Eğitimi Dersi Kolaj Uygulamaları. *Ege Eğitim Dergisi*, 13-21.

- Artut, K. (2002). *Sanat Eğitimi Kuram ve Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epstein, A.S. (2001). *Thinking about Art: Encouraging Art Appreciation in Early Childhood Settings*. *Young Children* 56(3), 38-43.
- Fawcett, M. & Hay, P. (2004). 5×5×5 = Creativity in the Early Years. *Journal of Art and Design Education*, 23(3), 234-245.
- Horn, S. (2006). *Inspiration into installation: An exploration of contemporary experience through art*. *Journal of Art & Design Education*, 25 (2), 134-145.
- Rubin, J. A. (2005). *Child Art Therapy: Understanding and helping children grow through art*, New York: Wiley.
- Savva, A. & Trimis, E. (2005). Responses of young children to contemporary art exhibits: The role of artistic experiences. *International Journal of Education and the Arts*, 6(13), 1-22.
- Brookshire, J., Scharff, L.F. & Moses, L.E. (2002). *The influence of illustrations on children's book preferences and comprehension*. *Reading Psychology*, 23, 323-339.
- Linderman, G. (1997). *Art in the Elementary School*, New York: Mc Graw Hill.
- Zeece, P. D., Harris, B., & Hayes, N. (2006). *Building literacy links for young children*. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 61-65.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*. 4. Baskı, İzmir: Tudem.
- Anderson, N.A. (2010). *Elementary Childrens Literature: Infancy through Age 13*. (4th ed), Boston, Mass: Allyn & Bacon.
- Nicholas, J. L. (2007). An exploration of the impact of picture book illustrations on the comprehension skills and vocabulary development of emergent readers. Submitted to the Graduate Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in The Department of Educational Theory, Policy and Practice.
- Gibson, R. (2011). *Erken Çocukluk Kitaplığı Sayabilirim Ciltsiz 6 Yaş+*, Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

Tematik

MESLEK YÜKSEKOKULLARI ÖĞRENCİLERİNİN İŞ SAĞLIĞI VE GÜVENLİĞİ FARKINDALIKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: KEŞAP MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ

ASSESSMENT OF OCCUPATIONAL HEALTH AND SAFETY AWARENESS OF VOCATIONAL HIGH SCHOOL STUDENTS: EXAMPLE OF KEŞAP VOCATIONAL SCHOOL

Halit Erdem ÇOLAKOĞLU,¹ Merdan Törehan TURAN²,
Muhammed ÖZTEMEL³

ÖZET

İş sağlığı ve güvenliği, iş dünyasının meydana getirdiği faaliyetlerden etkilenen tüm bireylerin sağlığına ve güvenliğine etki eden faktörleri ve koşulları inceleyen bilim dalı olarak ifade edilmektedir. Ülkemizde de 6331 sayılı iş sağlığı ve güvenliği kanunu işveren ve çalışanlar açısından bu alanda büyük önem teşkil etmektedir. Bu kanunda iş sağlığı ve güvenliği açısından önemli düzenlemeler yapılarak, iş kazalarında önleyici olacak yaklaşımlar sunulmaktadır. TÜİK verilerine göre ülkemizde her yıl iş kazaları nedeni ile binin üzerinde insanımız hayatını kaybetmekte ya da sakat kalmaktadır. İş kazaları sonucu can kaybı ve sakatlanma oranını azaltmak için iş güvenliği önlemlerinin önemini ve bu alanda verilen eğitimlerin değerini ortaya koymak gerekmektedir. Bu durum göz önüne alındığında, meslek yüksekokullarından mezun olacak ara elemanların iş sağlığı ve güvenliği konusundaki farkındalıkları iş kazalarını önleme açısından önemlidir. Bu çalışmada Keşap Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin eğitim-öğretimin ikinci yarısında almış oldukları iş sağlığı ve güvenliği dersine bakış açıları incelenmiştir. Çalışmada 16 ifadeden oluşan anket 100 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Anketlerden elde edilen veriler doğrultusunda sonuçlar tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Çalışmanın sonucunda iş kazalarının önlenmesinde iş sağlığı ve güvenliği eğitiminin büyük etkisinin olduğu ve Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin mezun olarak iş hayatına atılmalarından önce bu konudaki farkındalıklarının oluşturulması gerekliliği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Meslek Yüksekokulu, İş Sağlığı ve Güvenliği, Farkındalık, Bakış Açısı

1 Öğretim Görevlisi, Giresun Üniversitesi Keşap MYO, erdem.colakoglu@giresun.edu.tr

2 Öğretim Görevlisi, Giresun Üniversitesi Keşap MYO, torehan.turan@giresun.edu.tr

3 Öğretim Görevlisi, Giresun Üniversitesi Keşap MYO, muhammed.oztemel@giresun.edu.tr

ABSTRACT

Occupational health and safety is expressed as a scientific discipline that examines the factors and conditions that affect the health and safety of all individuals affected by the business world. In our country, Law 6331 on occupational health and safety is of great importance for employers and employees. In this case, important regulations are made in terms of occupational health and safety and approaches to prevent accidents are presented. According to the TUIK data, our country is losing or losing the lives of our people on the grounds that every year in our country, there is a job accident. It is necessary to demonstrate the importance of occupational safety measures and the value of the trainings given in this field in order to reduce the rate of death and disability resulting in work accidents. Given this situation, the awareness of occupational health and safety professionals of graduates from vocational high school is important to prevent occupational accidents. In this study, the perspectives of Keşap Vocational High School students on the occupational health and safety course they had taken in the second semester of education were examined. The questionnaire consisting of 16 questions was applied to 100 students in the study. The results of the questionnaires were discussed and suggested. As a result of the study, it was determined that the prevention of occupational accidents was the greatest effect of occupational health and safety education and that the necessity of establishing awareness of Vocational High School students before their graduation into business life was determined.

Keywords: Vocational High School, Occupational Health and Safety, Awareness, Perspective

GİRİŞ

En güzel görünüşte var edilmiş insan dünyadaki diğer tüm canlılardan ayrı olarak eşi ve benzeri olmayan bir düşünme yeteneğine sahip olarak yaratılmıştır. Bu yetenek sayesinde yeryüzünün her alanına yayılmış ve birçok medeniyetin oluşmasına öncülük etmiştir. Zaman içerisinde gelişen ve sürekli değişime uğrayan teknoloji insanoğlunun sağlığı ve güvenliği konularında birtakım sorunların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu sağlık ve güvenlik sorunları çok kısa süre içerisinde büyüyerek iş verimini ve kalitesinin azaltmış, kurumları her yönüyle tehlikeye sürüklemiştir. Böylece çalışma alanlarında iş gücünün sağlığı ve güvenliği kavramları oluşmaya ve sıkça konuşulmaya başlamıştır.

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tanımlamasına göre iş sağlığı, bütün mesleklerde çalışanların bedensel, ruhsal ve sosyal yönden iyilik hallerinin en üstün düzeyde tutulması, sürdürülmesi ve geliştirilmesi çalışmalarından oluşmaktadır. İş güvenliği ise,

çalışanların iş ve iş yerlerinde karşılaştıkları tehlikelerin bertaraf edilmesi, bu mümkün değilse azaltılması için getirilmiş yükümlülüklerle ait teknik kuralların bütününe ifade etmektedir. İş güvenliğinin amacı; çalışanın yaşamına ve vücut bütünlüğüne yönelik risklerin ortadan kaldırılmasını sağlamaktır.

Günümüzde iş kazaları ve meslek hastalıklarının oluşması ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, iş kazası ve meslek hastalıkları sayısının azımsanamayacak kadar yüksek olduğu görülmektedir. İş kazalarının büyük çoğunluğunun çalışanların dikkatsiz davranışları ve eğitimsizliğinden kaynaklandığı, bilinçsizliğin ve ihmallerin ön plana çıktığı görülmektedir. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO)'nun değerlendirmesine göre, dünyada her yıl iki yüz yetmiş milyon iş kazası meydana gelmekte ve yüz altmış milyon kişi meslek hastalığına yakalanmaktadır. İki milyon insan iş kazaları ve meslek hastalıkları sonucu hayatını kaybetmekte ve bu sayının artma eğiliminde olduğu belirtilmektedir (Global Strategy On Occupational Safety and Health, 2013). Ayrıca ILO'nun değerlendirmesine göre, Avrupa Birliği ülkeleri içinde meydana gelen iş kazaları oranları bakımından Türkiye'nin ilk sırada olması, işçi sağlığı ve güvenliği eğitimine daha fazla önem verilmesi gerektiğini açıkça göstermektedir (Özkılıç, 2005). Bu durumda, ülkemizde meydana gelen iş kazaları ve meslek hastalıklarının azaltılması ve bu kazalar ve hastalıklar nedeniyle oluşan iş gücü ve maddi kayıpları en aza indirebilmek adına başta üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin iş sağlığı ve güvenliği konusunda gerekli eğitimi almalarını sağlamak, bu konuda onları bilinçlendirmek ve durumun ciddiyetinin kavratılması gerekmektedir. Bu çalışmada da; Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin iş sağlığı ve güvenliği konusundaki algı düzeyleri yapılan anketler ile değerlendirilerek alınması gereken tedbirler belirtilmiştir.

(Özgüler & Koca, 2013) yapmış oldukları çalışmada, meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili bilgilere ulaşma düzeylerini araştırmışlardır. Bu amaçla hazırlanan 20 soruluk bir anket, 1000 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Sonuç olarak, meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları ancak; iş sağlığı ve güvenliği konusunun önemli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

(Sarıkaya & Diğerleri, 2009) yapmış oldukları çalışmada, meslek yüksekokulu öğrencileri ve okul yönetiminin işçi sağlığı ve güvenliği konusuna yaklaşımları ile öğrencilerin staj yaptıkları işletmelerin aynı konudaki tutumlarını belirlemek için 240 öğrenciye 15 ifadeden oluşan bir anket çalışması uygulamıştır. Sonuç olarak işçi sağlığı ve güvenliği kavramının tüm çalışanlara kazandırılmasında temel eğitimin şart olduğu ve bu eğitimin öğrencilere iş hayatına başlamadan önce öğrenim gördükleri Meslek Yüksek Okullarında verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

(Çopur & Diğerleri, 2006) yapmış oldukları çalışmada, üniversite hastanesinde çalışan ev idaresi personelinin iş sağlığı ve güvenliği konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada, üniversite hastanesi ev idaresi bölümünde çalışan 260 personel üzerinde bir anket uygulanmış, bu anketin sonucunda personelin tamamına yakınının hizmet içi eğitim aldığı belirlenmiştir. Hizmet içi eğitim alanların iş sağlığı ve güvenliğine ilişkin olarak “temizlik yöntemleri”, “temizlik maddelerinin kullanımı”, “kazalardan korunma”, “hijyen”, “araç-gereçlerin bakımı ve kullanımı”, “enfeksiyon kontrolü” ve “ilkyardım” konularında eğitim aldığı saptanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Giresun Üniversitesi, Keşap Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin iş sağlığı ve güvenliği eğitimine bakış açılarının belirlenmesi ve bu konudaki farkındalıklarının ölçülerek toplum genelindeki çeşitli sektörlerde adım atacak öğrencilerin iş sağlığı ve güvenliği konusunda bilinçlendirilmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın Problemleri

Bu araştırmada Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin iş sağlığı ve güvenliği eğitimine bakış açılarını belirlemek amacıyla aşağıdaki ifadelerle yanıt aranmıştır:

1. 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu hakkında bilgi sahibiyim
2. İş sağlığı ve güvenliğinin, her öğretim kademesinde ders olarak verilmesini doğru buluyorum
3. Öğrenci olarak iş sağlığı ve güvenliği kurallarına gereken hassasiyeti gösteriyorum
4. İş sağlığı ve güvenliği derslerinin iş güvenliği bilincini arttırdığına inanıyorum
5. İş sağlığı ve güvenliği eğitiminin iş hayatında verimliliği ve kaliteyi arttırdığını düşünüyorum
6. Türkiye’de iş sağlığı ve güvenliği ihlallerine dönük yaptırımların caydırıcı olduğunu düşünüyorum
7. Türkiye’de iş sağlığı ve güvenliği kültürünün tüm sektörlerdeki çalışanlarda var olduğunu düşünüyorum
8. Çalışacağım iş yerinde herhangi bir kazayla karşılaşırsam veya meslek hastalığına yakalanırsam kanuni olarak haklarımı biliyorum

9. Her firmanın işe aldığı personeli işe başlatmadan önce iş sağlığı ve güvenliği eğitimine tabii tutması gerekliliğine inanıyorum
10. Eğitimini aldığım önlisans programı ile ilgili güncel iş kazaları ve meslek hastalıklarından haberdarım
11. Üniversite öğrenimim sırasında iş sağlığı ve güvenliği konusunda bilgilendirildim
12. Çeşitli kurumlar tarafından verilen iş sağlığı ve güvenliği uzmanlığı eğitimlerinin niteliği tartışmalıdır
13. İşverenlerin personelini çalıştırdığı alanlarda iş güvenliğini sağlaması en temel görevlerinden biridir
14. İş kazaları ve meslek hastalıkları sonucu oluşan kaybın işveren, işçi ve devlete olan yansımaları hakkında bilgi sahibiyim
15. İş sağlığı ve güvenliği hakkındaki güncel gelişmeleri araştırıp yakından takip ediyorum
16. Staj yapmış olduğum yerde iş kazalarını önlemek adına uyarıcı levhalar bulunuyordu

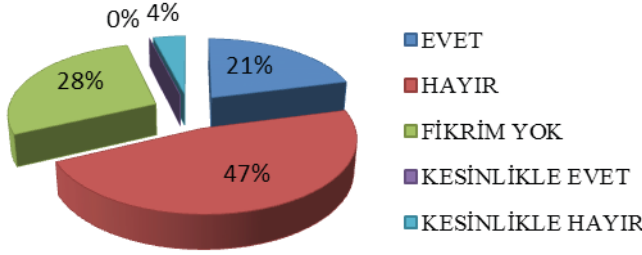
YÖNTEM

Anket çalışması Giresun Üniversitesi, Keşap Meslek Yüksekokulu bünyesinde aktif olarak öğrenci alan Dış Ticaret, Emlak ve Emlak Yönetimi, Sağlık Kurumları İşletmeciliği ve Yapı Denetim programları olmak üzere dört programda yapılmıştır. Dört programda toplam 100 öğrenciye 16 ifadeden oluşan bir anket çalışması uygulanmıştır. Anket sonuçlarını değerlendirmek için bilgisayar ortamında Microsoft Office Excel 2010 programı kullanılmıştır. Anket çalışması her bir soru için beş farklı cevap olacak şekilde hazırlanmıştır.

BULGULAR

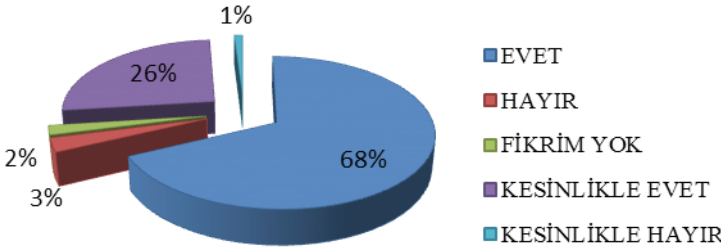
Giresun Üniversitesi Keşap Meslek Yüksekokulu'nda eğitim-öğretim gören öğrencilerin iş sağlığı ve güvenliği konusundaki görüşlerini belirlemek ve bu öğrencilerin iş sağlığı ve güvenliği farkındalıklarını ortaya çıkarmak için yapılan bu çalışmada 100 öğrenciye 16 ifadeden oluşan anket çalışması uygulanmış elde edilen veriler grafiklerle açıklanmıştır.

Ülkemizde yürürlükte olan 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'nun içeriğinin bilinmesi bu konuda farkındalık yaratılmasının başlıca koşulunu oluşturmaktadır. Bu farkındalığı değerlendirmek için öğrencilere yöneltilen 1. ifadede %47'lik bir kesimin iş sağlığı ve güvenliği kanunu hakkında bilgi sahibi olmadığı belirlenmiştir (Şekil 1). Öğrencilere yöneltilen 11. ifadede %58'lik bir çoğunluğun üniversite öğrenimi sırasında iş sağlığı ve güvenliği konusunda bilgilendirildiği belirlenmesine karşın 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'nu bilmemesi bir tezat oluşturmaktadır.

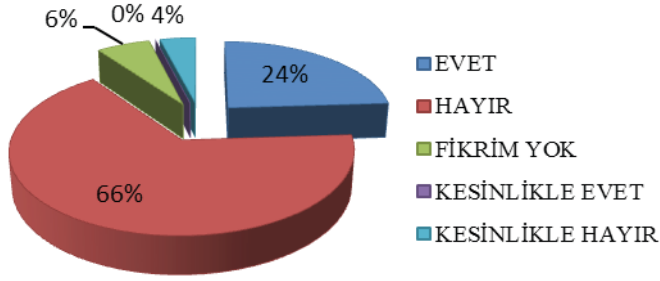


Şekil 1: 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu hakkında bilgi sahibiyim

İş sağlığı ve güvenliği özellikle çeşitli sektörlerin üretim alanlarında faaliyet gösteren firmalar açısından büyük önem taşımaktadır. Bu firmalara ara eleman yetiştiren Meslek Yüksekokullarında öğrencilere iş sağlığı ve güvenliğinin önemini aktarılabilmesi için müfredatlara zorunlu bir ders olarak konulmasının faydalı olacağı açıktır. Her öğretim kademesinde iş sağlığı ve güvenliği eğitiminin ders olarak verilmesine yönelik 2. ifadede %68'lik büyük bir çoğunluğun konunun ders olarak okutulmasını istedikleri ve bunun önemini farkında oldukları belirlenmiştir (Şekil 2). Ancak, verilecek iş sağlığı ve güvenliği eğitimin kalıcı olması ve geliştirilmesi için öğrencinin de üzerine düşen birtakım şeyler vardır. Öğrencilere yöneltilen 15. ifadede %70'lik çok büyük bir çoğunluğun iş sağlığı ve güvenliği hakkındaki güncel gelişmeleri takip etmedikleri belirlenmiş olup bu eksikliğin önemli sonuçları olacağı açıktır (Şekil 3).

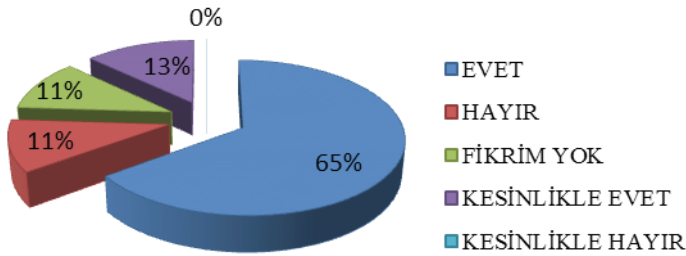


Şekil 2: İş sağlığı ve güvenliğinin her öğretim kademesinde ders olarak verilmesini doğru buluyorum

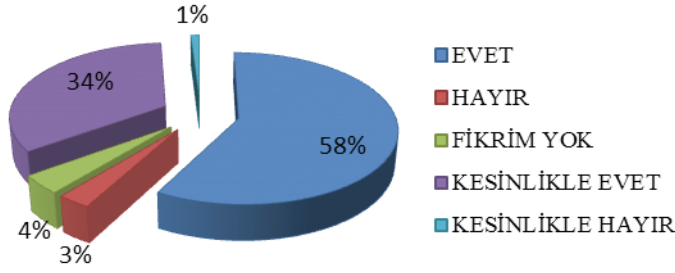


Şekil 3: İş sağlığı ve güvenliği hakkındaki güncel gelişmeleri araştırıp yakından takip ediyorum

İş sağlığı ve güvenliği eğitimlerinin verilmesi kadar öğrencilerin bu konuya hassasiyet göstermesi ve iş güvenliği kurallarına uymaları da çok önemlidir. Meslek Yüksek Okullarından mezun olacak öğrencilerin bu konudaki hassasiyetinin oluşması, ara eleman olarak çalışacakları firmalarda iş gücüne büyük katkı yapılmasını sağlayacaktır. Yapılan anket çalışmasında öğrencilere yöneltilen 3.ifadede %65’lik bir çoğunluğun iş sağlığı ve güvenliği kurallarına gereken hassasiyeti gösterdikleri belirlenmiştir (Şekil 4). Öğrencilerin iş sağlığı ve güvenliği kurallarına uymak konusunda gösterecekleri hassasiyet iş sağlığı ve güvenliği derslerinde bu konuyla ilgili bilinçlendirilmeleriyle sağlanabilir. Öğrencilere yöneltilen 4. ifadede %58’lik bir kısım iş sağlığı ve güvenliği derslerinin iş sağlığı bilincini arttırdığını düşünmektedir (Şekil 5).

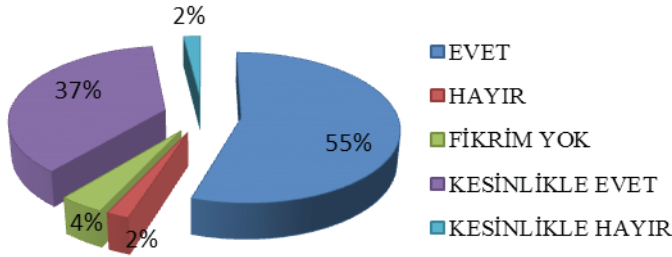


Şekil 4: Öğrenci olarak iş sağlığı ve güvenliği kurallarına gereken hassasiyeti gösteriyorum



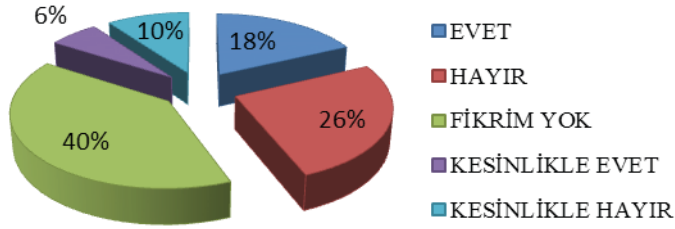
Şekil 5: İş sağlığı ve güvenliği derslerinin iş güvenliği bilincini arttırdığına inanıyorum

İş sağlığı ve iş güvenliğinin işletmeler açısından çok yönlü önemi vardır. İş kazaları nedeniyle meydana gelecek işgücü kayıpları hem verimlilik sorunu yaratacak hem de maliyetlerin artmasına neden olarak işverene külfetler getirecektir (Odaman, 2005:39). Firmaların personelinin iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerine yapacağı harcamalar, iş kazaları ve meslek hastalıklarını azaltarak, nitelikle personel yetiştirilmesine katkı sağlayarak verimlilik ve kaliteyi arttıracaktır. Meslek Yüksek Okulu öğrencilerine yöneltilen 5. ifade de %55'lik bir çoğunluğun iş sağlığı ve güvenliği eğitimin iş hayatındaki verimlilik ve kaliteyi arttırdığı düşüncesinde oldukları belirlenmiştir (Şekil 6).



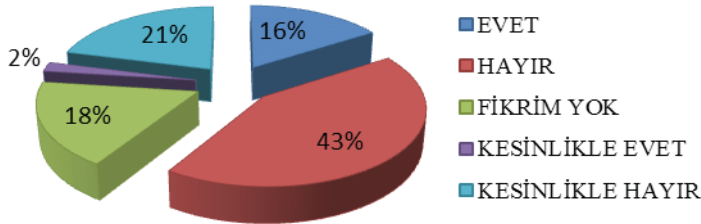
Şekil 6: İş sağlığı ve güvenliği eğitiminin iş hayatında verimliliği ve kaliteyi arttırdığını düşünüyorum

Dünyada ve ülkemizde iş sağlığı ve güvenliği ihlallerine yönelik cezalar ve uygulanacak yaptırımlar kanunlarla belirlenmiş olup uygulanmaktadır. Ancak ülkemizde bu cezaların ne derecede caydırıcı olduğu tartışmalıdır. Bu konuda Meslek Yüksekokulu öğrencilerine yöneltilen 6. ifade de %36'lık bir çoğunluğun ülkemizde iş sağlığı ve güvenliğine yönelik yaptırımların caydırıcı olmadığını düşündüğü, %24'ünün bu konudaki yaptırımların caydırıcı olduğunu düşündüğü, %40'lık bir çoğunluğun da bu konuda fikrinin olmadığını belirtmektedir (Şekil 7).



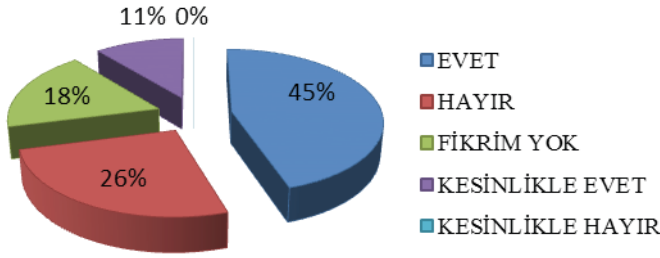
Şekil 7: Türkiye’de iş sağlığı ve güvenliği ihlallerine dönük yaptırımların caydırıcı olduğunu düşünüyorum

Ülkemizde sektörel firmalarda çalışan insanların tümünde yerleşmiş ve kalıplaşmış bir iş sağlığı ve güvenliği kültürünün oluşturulması bu alanda meydana gelecek kazaların azaltılmasında çok önemli bir etkiye sahiptir. Ülkemiz genelinde böyle bir kültürün olup olmadığını belirlemek için öğrencilere yöneltilen 7. ifadede %64’lük büyük bir çoğunluğun bu kültürün olmadığını düşündüğü belirlenmiştir (Şekil 8).

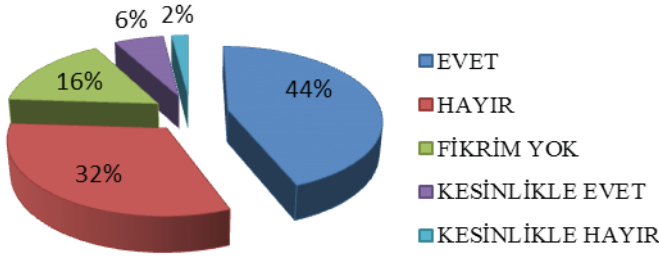


Şekil 8: Türkiye’de iş sağlığı ve güvenliği kültürünün tüm sektörlerdeki çalışanlarda var olduğunu düşünüyorum

Öğrencilerin çalışacağı işyerlerinde herhangi bir kazaya maruz kaldıklarında veya meslek hastalıklarına yakalandıklarında kanuni olarak sahip oldukları hakları bilmesi ve gerekli yerlere başvuru yapabilmesi konusunda yöneltilen 8. ifadede %56’lık bir çoğunluğun iş sağlığı ve güvenliği konusunda sahip olduğu hakları bildiği, %26’lık bir çoğunluğun ise haklarından haberdar olmadığı belirlenmiştir (Şekil 9). Öğrencilerin %50’lik bir kısmının eğitim aldıkları alan ile ilgili iş kazalarını ve meslek hastalıklarını takip etmeleri de bu durumu destekler niteliktedir (Şekil 10).

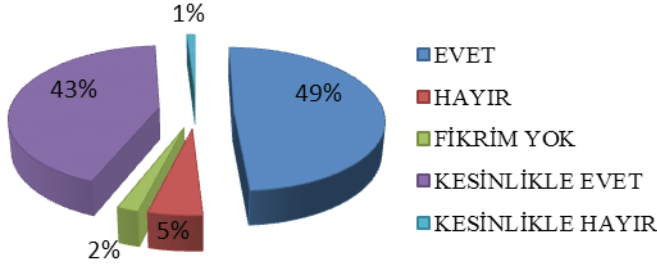


Şekil 9: Çalışacağım iş yerinde herhangi bir kazayla karşılaşsam veya meslek hastalığına yakalanırsam kanuni olarak haklarımı biliyorum

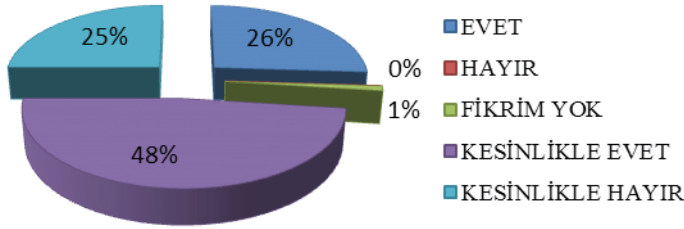


Şekil 10: Eğitimini aldığım önlisans programı ile ilgili güncel iş kazaları ve meslek hastalıklarından haberdarım

6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'nda belirtildiği gibi işverenlerin çalışanların işle ilgili sağlık ve güvenliğini sağlamakla yükümlü oldukları ve bu çerçevede mesleki risklerin önlenmesi, eğitim ve bilgi verilmesi dâhil her türlü tedbirin alınması, organizasyonun yapılması, gerekli araç ve gereçlerin sağlanması, sağlık ve güvenlik tedbirlerinin değişen şartlara uygun hale getirilmesi ve mevcut durumun iyileştirilmesi için çalışmalar yapması gerekmektedir (İş sağlığı ve Güvenliği Kanunu, 2012:28339). Meslek Yüksekokulu öğrencilerine yöneltilen 9. ifadeye %92'lik bir çoğunluğun firmaların işe aldığı personeli iş sağlığı ve güvenliği konusunda eğitimden geçirmeleri gerekliliğine inandıkları belirlenmiştir (Şekil 11). Ayrıca, öğrencilerin %74'lük bir kısmı işverenin işle ilgili alanlarda, çalışanlarının iş güvenliğini sağlamanın en önemli görevi olduğuna inandıkları belirlenmiştir (Şekil 12).

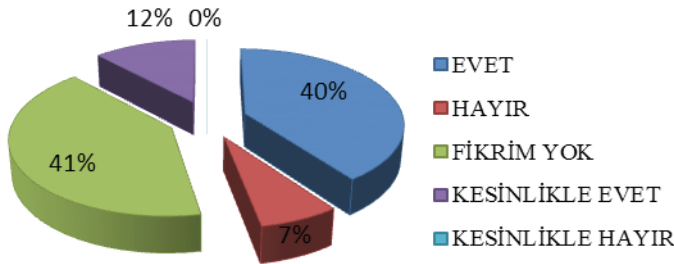


Şekil 11: Her firmanın işe aldığı personeli işe başlatmadan önce iş sağlığı ve güvenliği eğitimine tabii tutması gerekliliğine inanıyorum



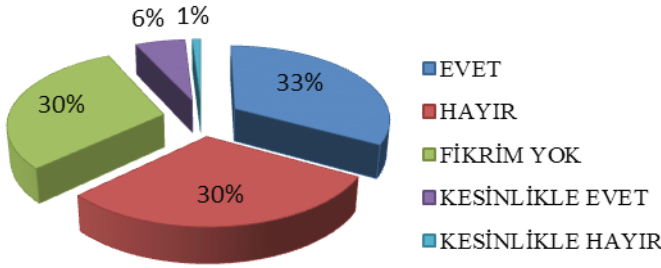
Şekil 12: İşverenlerin personelini çalıştırdığı alanlarda iş güvenliğini sağlaması en temel görevlerinden biridir

Ülkemizde iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerinin nitelikleri konusunda öğrencilere yöneltilen 12. ifadede, öğrencilerin %52 si ülkemizde çeşitli kurumlar tarafından verilen iş sağlığı ve güvenliği uzmanlık eğitimlerinin niteliğinin tartışılır olduğunu düşündükleri belirlenmiştir (Şekil 13). Bunun en önemli sebeplerinden biri bu uzmanlık eğitimlerinin verilmesinde özel sektörün daha etkin olması, devletin bu eğitimlerdeki etkinliğinin daha az olması gösterilebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin %41'lik bir çoğunluğunun bu ifadeye karşı fikrinin olmadığı da belirlenmiştir.



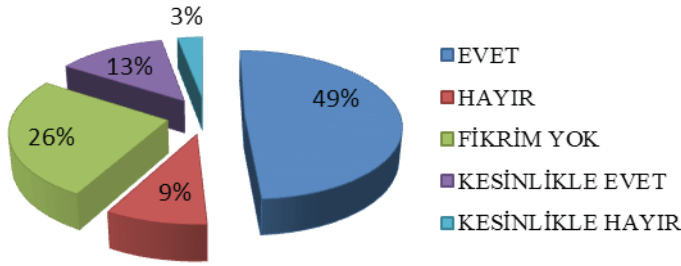
Şekil 13: Çeşitli kurumlar tarafından verilen iş sağlığı ve güvenliği uzmanlığı eğitimlerinin niteliği tartışmalıdır

Değişik sektörlerde faaliyet gösteren firmaların ve bu firmalarda çalışan insanların 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'na uygun olmayan davranışları, iş sağlığı ve güvenliği konusundaki bilinçsizlikleri ve dikkatsizlikleri sonucunda ülkemizde birçok insan meslek hastalıklarına maruz kalmakta veya hayatını kaybetmektedir. Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (ILO) iş kazaları verilerinde ülkemiz, hayatını kaybeden insanların sayısının çokluğu ve meydana gelen iş kazaları sayısı bakımından Avrupa Birliği ülkeleri arasında ilk sıralardadır (Özkılıç, 2005). Özellikle inşaat, madencilik ve taş ocakçılığı sektöründe kendine özgü çalışma koşullarının daha fazla olması diğer sektörlerle göre iş kazası yaşanması olasılığını da arttırmaktadır. İş kazalarının sonucunda meydana gelen ölümler hem maddi hem de manevi olarak işgücü kayıplarına sebep olacağına sektörlerde verimliliğini düşürmekte ve kaliteyi azaltmaktadır. Öğrencilere yöneltilen 14. ifade, %39'luk bir çoğunluğun iş kazaları ve meslek hastalıkları sonucunda meydana gelecek kaybın hem işverenlere hem de işçiye olan yansımaları konusunda bilgi sahibi olduğu, %31'lik bir çoğunluğun ise bu konudaki yansımaları bilmediği belirlenmiştir (Şekil 14).



Şekil 14: İş kazaları ve meslek hastalıkları sonucu oluşan kaybın işveren, işçi ve devlete olan yansımaları hakkında bilgi sahibiyim

Öğrencilerin staj yaptıkları firmaların iş sağlığı ve güvenliği kurallarına bakışını belirlemek amacıyla öğrencilere 16. ifade yöneltilmiştir. Öğrencilerin %62'si staj yaptıkları yerlerde iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili uyarıcı levhaların olduğunu, %12'si ise bu uyarıcı levhaların bulunmadığını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra %26'lık bir çoğunluğun ise fikrinin olmadığı ortaya çıkmıştır (Şekil 15). Bunun sebebinin anket uygulanan bir kısım öğrencinin henüz stajlarını yapmaması olduğu söylenebilir.



Şekil 15: Staj yapmış olduğum yerde iş kazalarını önlemek adına uyarıcı levhalar bulunuyordu

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Ülkemizde son yıllarda iş sağlığı ve güvenliği konusunda yapılan çalışmalar işletmelerin en büyük hedefi olan iş verimliliği ve kalitesinin arttırılması alanlarında büyük bir ilerleme kaydedilmesini sağlamıştır. İşverenlerin işyerlerinde sağlıklı ve güvenli ortamlar oluşturması meydana gelebilecek iş kazaları ve meslek hastalıklarını azaltacağından ülke ekonomisine çok büyük katkılar sağlayacaktır. Bu katkılar sadece işveren açısından değil işyerlerinde çalışan işçiler açısından da önemlidir. İş kazası ve meslek hastalıklarının engellenmesi iş sağlığı ve güvenliği eğitimleri ile sağlanmaktadır. Bu eğitimlerin düzenli bir şekilde verilmesi ve toplumun her kademesinin bu eğitimlerden faydalanabilmesi gerekmektedir. Bu açıdan çeşitli sektörlerde faaliyet gösteren firmalara ara eleman yetiştiren Meslek Yüksekokullarında iş sağlığı ve güvenliği derslerinin zorunlu hale getirilmesi ve mezun olacak öğrenciler arasında bir iş sağlığı ve güvenliği kültürünün oluşturulması sağlanmalıdır. Meslek Yüksekokullarında verilecek iş sağlığı ve güvenliği eğitimleri ile öğrencilerde oluşturulacak bilinç ancak ve ancak özel sektör firmalarının da iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerine verecekleri değerle anlam kazanacaktır. Bu nedenle özel sektörde faaliyet gösteren firmalar işe aldıkları her çalışana bu eğitimlerin önemini hissettirmesi ve iş kazalarına karşı önleyici ve uyarıcı levhaları buldurması gerekmektedir. İş sağlığı ve güvenliği uzmanlık eğitimlerinin daha çok özel sektör bünyesinde olması bu eğitimlerde nitelik problemlerinin yaşanmasına ve eğitimlerin tartışmalı hale gelmesine sebebiyet vermektedir. Bu nedenle iş sağlığı ve güvenliği uzmanlık eğitimlerinin verilmesinde devletin de önyak olması ve bu eğitimlerin devlet kurumları bünyesinde verilmesi çok daha faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Global Strategy On Occupational Safety and Health, Conclusions Adopted by the International Labour Conference at its 91st Session, (2003).
- ÖZKILIÇ, Özlem, (2005), 2005, İş Sağlığı ve Güvenliği Yönetim Sistemleri ve Risk Değerlendirme Metodolojileri, *TİSK Yayınları*, Ankara.
- ÖZGÜLER, A. Tunga., KOCA, Tarkan, (2013), “Meslek Yüksekokullarında İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitiminin Gerekliliği”, *Electronic Journal of Vocational Colleges*, Cilt:3, Sayı:4.
- SARIKAYA, Murat., GÜLLÜ Abdulkadir., SEYMAN M. Nuri (2009) “Meslek Yüksek okullarında İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Verilmesinin Önemi (Kırıkkale meslek yüksek okulu örneği)”, *TÜBAV Bilim Dergisi*, Cilt:2, Sayı:3, 327-332.
- ÇOPUR, Zeynep., VARLI, Berrin., AVŞAR, Melda., ŞENBAŞ, Merve, (2006) “Ege Üniversitesi Hastanesi’nde Çalışan Ev İdaresi Personelinin İş Sağlığı ve Güvenliği Konusundaki Görüşlerinin İncelenmesi”, *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, Cilt:9, Sayı:1, Ankara
- ODAMAN, Serkan, (2005) “4857 Sayılı Yeni İş Kanunu Döneminde İş Sağlığı ve Güvenliği Hükümlerinin Önemi ve OHSAS 18001 Yönetim Sistemi”, *Mercek Dergisi*, Sayı:39, ss:132-138.
- İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu, (2012), *Resmi Gazete*, Cilt:52, Sayı: 28339, Ankara.

DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE MEDYA OKURYAZARLIĞI EĞİTİMİ

MEDIA LITERACY EDUCATION IN THE WORLD AND THE CASE OF TURKEY

Cahit ERDEM¹

ÖZET

Medya mesajı içeriklerine doğru yol ve yöntemlerle erişme, erişilen içerikleri analiz etme ve değerlendirme, yeni medya içerikleri üretme ve medya yoluyla çeşitli sorunlara çözüm bularak toplumsal hayata katılma gibi beceriler içeren medya okuryazarlığı özellikle bilgi iletişim teknolojilerinin gelişiminin hızlandığı, bireylerin medya ile yüksek düzeyde etkileşim içerisinde olduğu yirmi birinci yüzyılda kazanılması bir zorunluluk haline gelen bir beceri olmuştur. Bu nedenle medya okuryazarlığı eğitimi okulöncesinden yükseköğretime ve sonrasına bireylere sunulmalıdır ancak Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimine yönelik çalışmaların son dönemde başladığı ve çok sınırlı düzeyde olduğu ifade edilebilir. Etkili bir medya okuryazarlığı eğitimi için uzun süredir medya okuryazarlığı eğitimi deneyimi edinmiş ülkeleri incelemek bir rehber görevi görebilir. Bu çalışmada ilk olarak medya okuryazarlığı eğitimine nasıl yaklaşıldığı ele alınmış ve daha sonra medya okuryazarlığı eğitiminde öncü olarak kabul edilen Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'de medya okuryazarlığı eğitimi uygulamaları özetlenmiştir. Son olarak da Türkiye'deki medya okuryazarlığı eğitimi uygulamaları kronolojik bir sıra ile açıklanmıştır. Diğer ülkelerin yanı sıra Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitiminin gelişimini belirlemek daha sonraki uygulamalar için yol gösterici olabilir.

Anahtar Kelimeler: Medya okuryazarlığı, Medya okuryazarlığının gelişimi, Yirmi birinci yüzyıl becerileri.

ABSTRACT

Media literacy, which involves skills regarding accessing to contents of media messages through appropriate methods, analyzing and evaluating the accessed contents, producing new media contents and participating to social life through finding solutions to various problems with the help of media, is a mandatory skill to acquire in the twenty first century in which information and communication technologies have advanced rapidly and individuals have a level of interaction with media. Therefore, media literacy education should be available for individuals from kindergarten to higher education and beyond; however, it can be argued

¹ Öğr. Grv. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, cerdem@aku.edu.tr

that attempts of media literacy education in Turkey have recently started and it is highly limited. Analyzing countries which have had long years of experience in media literacy education can serve as a guide for efficient media literacy education. This chapter firstly deals with how media literacy has been addressed and then summarized media literacy education implications in the U.S.A. and England which are accepted as leading countries in this respect. Finally, media literacy education implications in Turkey are explained chronologically. Identifying the development of media literacy education in Turkey as well as other countries may lead the way for future implications.

Keywords: Media literacy, Development of media literacy, Twenty first century skills.

GİRİŞ

Medya içeriklerine erişme, onları analiz etme, değerlendirme ve iletme becerisi olarak tanımlanan medya okuryazarlığı (Aufderheide, 1993) 21. yüzyılda bir bilgi bombardımanı altında olan bireyler (Bawden, 2001) için edinilmesi gereken en önemli 21. yüzyıl becerileri arasında kabul edilmektedir (Finegold & Notabartolo, 2008). Bu yüzyıldaki medya-yoğun yaşam, bireylerin medya ile olan etkileşimlerine ilişkin istatistikler, medyanın bireyler ve toplumlar üzerindeki etkisi gibi konular bir arada değerlendirildiğinde medya okuryazarlığının önemi daha belirgin hale gelmektedir. Geçmiş çok eskilere götürülebilecek olan medya okuryazarlığı son dönemde hızla gelişen bilgi iletişim teknolojilerinin gelişimiyle önemini artırmış ve medya okuryazarlığı eğitimi çalışmaları hız kazanmıştır. Türkiye’de ise medya okuryazarlığı eğitimi çabalarının 15 yıllık kısa bir deneyime sahip olduğu ifade edilebilir ancak son dönemde yapılan çalışmalar ve araştırmalar bu konudaki artan ilgiyi göstermektedir. Örneğin internet arama motorunda 2005 yılında Türkçe olarak medya okuryazarlığı anahtar kelimeleri ile yapılan bir sorgulamada yaklaşık 20 sonuç bulunurken (Pekman, 2006), aynı sorgulama 2017 yılında yaklaşık 537.000 sonuç vermiştir (Erdem, 2018). Bu artan ilgi ile beraber medya okuryazarlığı eğitiminin istenen niteliğe ulaştığı henüz söylenemez. Bu nedenle, dünyada medya okuryazarlığı eğitimi uygulamalarının incelenmesi ve Türkiye için bir rehber olarak kullanılması akılcı bir yol olacaktır. Uzun yıllardır devam eden bu deneyimden faydalanılması medya okuryazarlığı eğitiminin gelişimi için katkı sunacaktır. Bunun için ilk olarak medya okuryazarlığı eğitimine nasıl yaklaşıldığı incelenmelidir.

Medya okuryazarlığı çeşitli bilim insanları tarafından çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Medya okuryazarlığı kimi araştırmacılarca bir kamu politikası konusu olarak, bir eleştirel kültürel konu olarak, ilkökul öğretmenleri için

bir pedagojik araçlar seti olarak, ebeveynlere öneriler olarak veya bilimsel bir araştırma konusu olarak ele alınmıştır. Bazı yazarlar bir tek kültüre odaklanırken bazı yazarlar da çeşitli ülkelerin kültürlerine odaklanmıştır (Christ & Potter, 1998; Potter, 2010). Medya okuryazarlığı ilk başta öğrencilere medya hakkında bilgi vermeyi içermektedir- reklamcılığın nasıl işlediği gibi. Daha sonra, ortaya çıkan yeni iletişim araçlarını kullanarak okuma ve yazma deneyimine dönüşmüştür. Günümüzde ise medya okuryazarlığı artık küresel multimedya ortamında öğrenmenin doğasını değiştirmektedir. Sorgulama ve süreç tabanlı bir pedagoji ile kullanıldığında medya okuryazarlığı öğretilecek yeni bir konu olmaktan ziyade yeni bir öğrenme ve öğretme yolu halini almaktadır (Thoman & Jolls, 2004).

Medya okuryazarlığı eğitimin geçmişi çok eski tarihlere dayandırılabilir ancak günümüzde kullanılan anlamda medya okuryazarlığının ve medya okuryazarlığı çalışma ve uygulamalarının 20. yüzyılın son çeyreği itibari ile yoğunluk kazandığı söylenebilir. Medya okuryazarlığı 1970'li yıllardan bu yana önem kazanan bir çalışma alanı olmuştur (Kubey, 2003; Pekman, 2006; Topuz, 2011; Cramer, 2015). Federov (2008) medya okuryazarlığı eğitiminin gelişimini;

- (a) başlangıç dönemi (1920'ler-1940'lar),
- (b) estetiğin baskın olduğu dönem (1950'ler-1960'lar),
- (c) basın ve filmde medyaya geçiş dönemi (1970'ler-1980'ler)
- (d) yenilik arayışları dönemi (1990'lar-2000'lerin başları)

olmak üzere dört başlık altında ele almıştır. Medya okuryazarlığı eğitiminin gelişiminde dünyada bir birlik olduğu söylenemez; kimi ülkelerde medya okuryazarlığı eğitimi çok erken dönemlerde başlamışken kimilerinde son yıllarda gündeme gelmiştir ve medya okuryazarlığı eğitiminin içeriği ve kapsamı çeşitlilik göstermektedir. Örneğin Pekman'a (2006) göre medya okuryazarlığı ABD'de kökenlidir ve daha sonra özellikle İngiltere'de ve İskandinavya'da gelişme imkânı bulmuştur ve kurumsal olarak Avrupa Birliği'nin gündemine gelmesi 2000'li yılları bulmuştur.

Medya okuryazarlığı eğitiminin gelişmesinde UNESCO gibi dünya çapında örgütler ile beraber ulusal düzeyde medya okuryazarlığı kuruluşları da çok etkili olmuştur. Medya okuryazarlığının önemini 1970'lerde fark eden ve gelişimine dönük çalışmalara başlayan UNESCO 1982'de Grunwald'da uluslararası bir sempozyum düzenlemiş ve medya eğitimine ilişkin Grunwald deklarasyonunu ilan etmiştir; 1990 yılında Toulouse'da Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansını, 1999'da Viyana'da uluslararası Medya ve Dijital Çağ için Eğitim konferansını düzenlemiştir; 2002'de Seville'de Gençlik Medya Eğitimi Semineri'ni düzenlemiştir ve medya eğitiminin temelleri belirlenmiştir. Buna benzer çeşitli konferans ve

seminerlere ek olarak “medya eğitim programları, “öğretmenlerin eğitimi”, “araştırma” ve “uluslararası iş birliği” başlıkları altında birçok çalışma yapmış ve eğitim programları dâhil olmak üzere birçok yayın hazırlamıştır (Altun, 2011). ABD’de ise Center for Media Literacy, National Association for Media Literacy Education ve Action Coalition for Media Education medya okuryazarlığı eğitimine önemli katkı sunan kuruluşlar arasındadır (Martens, 2010). Medya okuryazarlığı alanında önemli çalışmalar yapmış olan ülkelerdeki medya okuryazarlığı eğitiminin durumunu kısaca ele almak faydalı olacaktır. ABD ve İngiltere medya okuryazarlığına ilişkin olarak önemli ülkeler arasındadır (Cramer, 2015; Martens, 2010).

ABD’de Medya Okuryazarlığı Eğitimi

ABD’de medya okuryazarlığına ilişkin ulusal bir politika olmamakla beraber eyaletlerin tamamında eğitimin bir bölümünde medya okuryazarlığı yer almaktadır. Eyaletler veya okul bölgeleri bireysel olarak medya okuryazarlığı standartları belirlemektedirler ve medya okuryazarlığı eğitimi İngilizce, dil, iletişim sanatları, sosyal bilimler, vatandaşlık veya sağlık derslerine entegre edilmektedir (Cramer, 2015). Medya okuryazarlığının çeşitli derslerle ilişkili olarak verilmesine ek olarak okul sonrası programlarda, yaz kamplarında, dini eğitim programlarında, kütüphane ve önleyici programlarda, toplum temelli kurumlarda ve ebeveyn kontrolü yoluyla evde medya okuryazarlığı eğitimi sunulmaktadır (Martens, 2010).

ABD’de 50 eyaletin ve yaklaşık on beş bin okul bölgesinin var olması nedeniyle medya okuryazarlığının eğitimine ilişkin çok farklı yaklaşım ve uygulamalar geliştirilmiş olmasına rağmen (Hobbs, 2004) dünyanın en önemli medya ürünleri ihracatçısı konumunda olan ABD medya okuryazarlığı eğitiminin okullarda öğrencilere sunulmasına ilişkin olarak diğer İngilizce konuşan ülkelerin gerisinde kalmıştır (Kubey, 1998; Kubey, 2003). İngiltere, Kanada, Avustralya gibi ülkelerin yıllar önce başlamış olduğu medya okuryazarlığı eğitimine ABD 1990’larda medya okuryazarlığını eğitim standartlarına ancak dâhil edebilmiştir (Stein & Prewett, 2009). ABD’de medya okuryazarlığına ilişkin temel eleştiri bu eğitimin okuryazarlıktan çok medyaya dönük olmasıdır. Araştırmacılar medya etkilerine, teorisyenler kültürel eleştiriye odaklanırken çok az eğitimci medya okuryazarlığının gerçek işlevini fark etmiştir (Rogow, 2004).

Topuz’a (2011) göre ABD’de medya eğitimi 1932’de New York Times’ın girişimiyle başlatıldı. İlk başlarda 17 bin okula çeşitli gazeteler gönderilmiş, 48 bin öğretmen bu programın uygulanmasında görev almış ve 350 basın kuruluşu da programa destek vermiştir. Ancak bugünkü anlamda medya okuryazarlığı uygulamaları çok daha geç başlamıştır. Baker (2010) ABD’de medyanın eğitim ile ilişkisini ve medya okuryazarlığının gelişimini adım adım açıklamıştır. Buna göre, ABD’de medya uzun yıllar öğrenmenin

düşmanı olarak görüldüğünden sınıflara 1960'larda televizyonun girmesi çok eleştirilmiştir ancak zamanla kabul görmüştür. Çeşitli kurumların eğitimi medya ve teknoloji ile buluşturma projeleri başarıya ulaşmış ve öğretimde eğitimsel medyanın kullanımı çok artmıştır. 1970'lerde National Council of Teachers of English (Ulusal İngilizce Öğretmenleri Konseyi) televizyon ve filmin önemine dikkat çekmiş ve üyelerine bu basılı olmayan metinleri kullanarak öğretim yapmayı tavsiye etmiştir. Aynı süreçte şimdiki adı The Journal of Media Literacy (Medya Okuryazarlığı Dergisi) olan Telemidium yayınlanmıştır. Center for Media Literacy (Medya Okuryazarlığı Merkezi) 1970'lerde medya okuryazarlığı eğitim programı kitleri geliştirmiştir ve bu çalışmalar 1980'lerde okullar ve toplum grupları için devam etmiştir. 1990'larda Alliance for a Media Literate America (Medya Okuryazarı bir Amerika Birliği) oluşturulmuştur ve medya okuryazarlığı hareketini destekleyen ve 2008'de National Association for Media Literacy Education adını alan bu birlik iki yılda bir yapılan ulusal medya eğitimi konferansını düzenlemektedir. 1993 yılında New Mexico Media Literacy Project (New Mexico Medya Okuryazarlığı Projesi) ulusal çapta medya okuryazarlığını okullara taşımaya ve düzenli öğretmen eğitimi sağlamayı hedefleyen ilk proje olmuştur. Kubey ve Baker'ın 1999 yılındaki raporunda görüleceği üzere o yıl itibarıyla neredeyse bütün eyaletler medya okuryazarlığı öğeleri içeren öğretim standartları geliştirmiştir ve bu standartlar İngilizce / dil sanatları, sosyal bilimler ve sağlık derslerinde görülebilir. Medya okuryazarlığı eğitimi anaokulundan üniversiteye kadar olan eğitim düzeylerinde 1990'lar boyunca görünürlüğünü artırmıştır (Hobbs, 2004). National Communication Association 1990'ların sonunda eğitimciler için medya okuryazarlığı standartları geliştirdikten sonraki süreçte 50 eyaletin tamamında K-12 düzeyinde medya eğitimi standartları kabul edilmiştir (Kim, 2016)

Chen (2007: 88-89) ABD'deki medya okuryazarlığı eğitiminin tarihini üç aşamada ele almıştır. Birinci aşama 1960'lı yılları içeren 'aşılama dönemidir'. Bu aşamada eğitimciler aşılama stratejisi ile öğrencilerini kitlesel medyanın etkilerinden korumaya çalışmıştır. İkinci aşama 1970'li yıllarda başlayan 'yüzleşme dönemidir'. Bu dönemde medyadan kaçılmayacağı gerçeği anlaşılmış ve medyayı bir öğretim aracı olarak kullanmak hedeflenmiştir. Örneğin popüler müzik kliplerini kullanarak klasik çalışmalara geçiş yapmak için öğrenci dikkatini çekmek amaçlanmıştır. Ayrıca bu dönemde medya metinlerine eleştirel yaklaşım geliştirme çalışmaları da başlamıştır. Üçüncü aşama ise 1980'lerden itibaren başlayan 'geçiş dönemidir'. Bu dönemde bireyler medyanın sadece tüketicisi değil aynı zamanda anlam oluşturucuları olarak görülmeye başlanmıştır. Bu sebeple öğrencileri medya mesajlarını eleştirel olarak işleyebilmeleri için güçlendirme yaklaşımı başlamıştır. Bu dönem itibarıyla medya eğitimcileri dünyadaki medya okuryazarlığı çalışmalarını takip etmiş ve çalışmalar hızlanmıştır. Medya

okuryazarlığı eğitimi İngilizce, dil ve iletişim sanatları, sosyal bilgiler, tarih, vatandaşlık, sağlık, beslenme ve tüketicilik gibi derslerde verilmektedir.

Korumacı yaklaşımdan güçlendirmeci yaklaşıma geçiş yapmış olan ABD'deki medya okuryazarlığı eğitimi (RobbGrieco, 2014) çeşitli aşamalardan geçerek gelişmiştir ve artık bütün eyaletlerin eğitim standartlarında yerini almıştır. Ülke çapında medya okuryazarlığı uygulamaları değişiklik göstermekte olup çok kötüden çok iyiye kadar nitelendirilebilecek programlar vardır (Ward-Barnes, 2010).

İngiltere'de Medya Okuryazarlığı Eğitimi

ABD ile karşılaştırıldığında İngiltere'de medya eğitimi çok daha eski bir tarihe sahiptir ve eğitim programlarında kesin olarak yer almaktadır (Buckingham, 1998). Her ne kadar ulusal politika bağlamında bazı eksiklikler olsa da medya okuryazarlığı eğitimi konusunda İngiltere diğer ülkelere oranla son derece başarılıdır (McDougall & Livingstone, 2014). Bu ülkede medya okuryazarlığı eğitiminin geçmişi film çalışmaları bağlamında 1920'lere kadar götürülebilir (Alagözlü, 2013). Buckingham (1998) İngiltere'de medya okuryazarlığının gelişimini çeşitli aşamalarda ele almıştır. İlk aşama ayırdında olma dönemidir. Buna göre İngiltere'de medya eğitimi tarihi Leavis ve Thompson'un 1933 yılındaki kitabına dayandırılır. Bu kitap okullarda kitlesel medyaya ilişkin eğitim vermeye yönelik ilk sistematik teklifi içerir. Öğrencilere medyaya yönelik farkındalık kazandırma çabasının yoğun olduğu bu anlayış aşılama (inoculation) yaklaşımı olarak da ifade edilmiştir. Bir sonraki dönem kültürel çalışmalar ve popüler sanatlar dönemidir. 1950 ve 1960'ları içeren bu dönemde kültür artık kıymet verilen ürünler olarak değil yaşama biçimi olarak görülmeye başlanmıştır. Medya ve özellikle sinema ile ilişkili konuların öğretimini bu bağlamda gerçekleştirmek hedeflenmiştir ve filmler analiz edilmek için sınıfa girmiştir. Bir sonraki dönem ise 1970'ler itibariyle ekran eğitimi dönemidir. Bu dönemde farklı bir yaklaşım geliştirilmiş ve bunda rol oynayan temel kurum Society for Education in Film and Television olmuştur. Bu yaklaşımın en önemli destekçisi Len Masterman olmuştur ve öğrenciler medya metinlerindeki gizli ideolojileri ortaya çıkararak sistematik analizler yapmaya yönlendirilerek öğrencilerin medyanın etkilerinden kendilerini bağımsızlaştırmaları hedeflenmiştir (Buckingham, 1998).

İngiltere'de medya okuryazarlığının gelişmesinde Eğitim Bakanlığı'nın yanı sıra birçok kurum önemli rol oynamıştır. İletişim Ofisi (The Office of Communications), İngiliz Film Enstitüsü (British Film Institute), İngilizce ve Medya Merkezi (English and Media Center), Medya Eğitimi Birliği (Media Education Association), İngiliz Yayıncılık Kuruluşu (British Broadcasting Corporation) bunlardan bazılarıdır. Bunlardan en önemlileri ise İletişim Ofisi ve İngiliz Film Enstitüsüdür. İngiliz Film Enstitüsü hükümet

fonlu bir kurum olup son yarım yüzyılda İngiltere’de medya eğitiminin gelişiminde kilit rol oynamıştır. Bu kurumun eğitim bölümü 1970’lerde ve 1980’lerde 14-19 yaş grubu için medya öğretim programı oluşturulmasına yardımcı olmuş; 1980’lerin sonunda medya eğitiminin ulusal eğitim programına dâhil edilmesi için çalışmalar yürütmüş ve 1990’larda ortaokul eğitim programına medya çalışmalarının dâhil edilmesini sağlamıştır (Domaille & Buckingham, 2001). Medya okuryazarlığının gelişimini değerlendirmenin yanı sıra bu eğitimin sağlanması için parlamento ya da kurumlar ya da vatandaş düzeyinde katılımı artırmayı hedefleyen İletişim Ofisi (Perez Tornero, Celot & Varis, 2007) 2003 İletişim Yasası ile medya okuryazarlığını geliştirme görevini üstlenmiş ve önemli çalışmalar gerçekleştirmiştir (McDougall & Livingstone, 2014).

İngiltere’de medya okuryazarlığı yaklaşımları, çalışmaları ya da uygulamaları demokratikleşme ve korumacılık anlayışı arasında gelgitler yaşayarak gelişmiştir. Öğrencilerin okul dışındaki kültürlerinin aşamalı olarak geçerli kabul edilmeye başladığı ve okullardaki eğitim programlarında yer bulmaya başladığı bir demokratikleşme sürecinin bir alt boyutu olarak medya okuryazarlığı eğitimi ilerlemeci eğitsel stratejilerin bir parçası olmuştur. Diğer yandan ise medya okuryazarlığı öğretmenlerin öğrencileri medyanın olumsuz etkilerinden korumaya çalıştığı korumacılık yaklaşımında bir araç işlevi görmüştür. Kısaca medya okuryazarlığı eğitimi bir yandan eğitim programlarının demokratikleşmesinde diğer yandan da kültürel ve politik korumacılığın uygulanmasında işe koşulmuştur ancak son dönemde korumacılık anlayışı etkisini yitirmiştir (Buckingham, 1998). İngiltere’de medya eğitimi öğrencileri medyanın eleştirel ve bilinçli tüketicileri olarak güçlendirmeyi hedefler. Buna rağmen öğretmenlere medya eğitimi konusunda eğitimin verilmiyor olması medya okuryazarlığı eğitiminin kendi görevlerini öğrencileri medyanın olumsuz etkilerinden korumak olduğunu düşünen deneyimsiz öğretmenler tarafından verilmesine neden olmaktadır. Öğretmenlerin eğitimi İngiltere’de temel eksikliklerdir (Domaille & Buckingham, 2001).

Medya Çalışmaları dersi ayrı bir ders olarak uzun süredir var olduğundan İngiltere medya okuryazarlığı konusunda sağlam bir deneyime sahiptir. İngiltere’de medya okuryazarlığı eğitimi birbirleri ile bütünleşik bir şekilde dört kategoride sağlanmaktadır (McDougall & Livingstone, 2014: 3):

- Ayrıntılarının ve niteliklerinin tanımlanmış olduğu, ölçülebilir değerlendirme çıktıları olan ortaöğretim ve ileri ve yükseköğretim eğitim programlarında medyanın öğretilmesini içeren resmi eğitim. Bunun örnekleri Medya Çalışmaları (ve mesleki eş değer dersler), Film Çalışmaları ve Medya/ Edebi olmayan metinlerin İngilizce dersinde analizleridir.

- Eğitim kurumları tarafından sağlanan eğitim programı dışındaki etkinlikler ve eğitim programlarında yer alan daha geniş kapsamlı ancak çeşitli ve ölçülmesi daha zor olan medya okuryazarlığı eğitimi. Bunun örneği medya okuryazarlığı eğitiminin ilköğretim eğitim programındaki okuryazarlık eğitimi kapsamında ve Vatandaşlık, Tarih, Sanat ve Sosyoloji derslerinde yer almasıdır.
- Okul sistemindeki e-güvenlik politikası.
- Resmi eğitim sistemi dışındaki bilgisayar ve bilgi okuryazarlığı eğitimi.

Görüldüğü üzere medya okuryazarlığı eğitimi bu ülkede bir yandan ilköğretim düzeyinde anadili, vatandaşlık, tarih vb. derslerin öğretim programı içinde yer alırken ortaöğretim (11-16 yaş grubu) ve ileri düzeylerde (16-19 yaş grubu) seçmeli ayrı dersler olarak verilmektedir. Medya ile ilgili derslerde çoğunlukla 'medyanın dili', 'medya kurumları', 'medyanın hedef kitlesi' ve 'temsil' anahtar kavramları işlenmektedir. Değerlendirme ise genellikle yazılı kompozisyonlar, uygulamalı görevler ve değerlendirme çalışmaları yoluyla yapılmaktadır. Zorunlu İngilizce dersi öğretim programındaki medya okuryazarlığı ile ilişkili öğeler ise test edilmemektedir (Domaille & Buckingham, 2001). Diğer yandan, birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi İngiltere'de medya okuryazarlığı ile ilişkili televizyon ve radyo programları yapılmaktadır. Genç izleyicileri hedefleyen bu programlarda analiz becerileri üzerinde durulur veya medya okuryazarlığına ilişkin temel hususlar üzerinde durulur (Perez Tornero, Celot & Varis, 2007). Özetle söylemek gerekirse İngiltere medya okuryazarlığı eğitimi konusunda önemli bir deneye sahiptir.

Türkiye'de Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitiminin gelişim süreci

Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimi ve çalışmaları son yıllarda başlamış ve seçmeli medya okuryazarlığı dersinin eğitim programına dahil edilmesini takiben hız kazanmıştır. Ancak yine de İnal'a (2009) göre Türkiye'de medya okuryazarlığı henüz emekleme aşamasındadır. Türkiye'de medya okuryazarlığı diğer ülkelere göre gecikmeli olarak gündeme gelmiştir (Som & Kurt, 2012). İngiltere'de 1930'larda, Kanada'da 1960'larda başlayan medya okuryazarlığı eğitimi Türkiye'de 2007-2008 öğretim yılında başlamıştır (Çakmak & Altun, 2013). Her ne kadar ders anlatımında medya araçlarından yararlanılması uygulaması 1930'lu yıllara kadar götürülebilse de (Asrak Hasdemir, 2012; İnal, 2009), Türkiye'de medya okuryazarlığı çalışmaları 2000'li yıllardan sonra (Önal, 2007) RTÜK ve MEB'in ortak çalışmaları ile gündemde yer bulmuş ve artış göstermiştir. Medya

okuryazarlığına ilk kuramsal vurgu 2003 yılı olarak kabul edilirse (Altun, 2009), bu tarihten sonra geçen yaklaşık on beş yıl içerisinde Türkiye’de medya okuryazarlığı ve eğitimi konusunda ciddi çalışmalar yapılmıştır. Bu süreçte idari ve akademik alanda gerekliliği anlaşılan medya okuryazarlığı, eğitim politikalarında yer bulmuştur ve bu konuda ciddi akademik çalışmalar yapılmaktadır (Bilici, 2014).

Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitimi çalışmalarının gelişim süreci incelendiğinde Radyo Televizyon Üst Kurulu’nun (RTÜK) ciddi katkılar yaptığı ve sürece liderlik ettiği görülmektedir. Altun (2008) RTÜK’ün bu katkılarını iki boyutta değerlendirmiştir. Buna göre RTÜK bir yandan medyanın toplum üzerindeki etkilerine yönelik çalışmalar yapmış diğer yandan da medyanın etkilerine karşı toplumu koruma ve eğitme konusunda çalışmalar yapmıştır. Türkiye’de RTÜK, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve diğer paydaşların iş birliği ile ortaya çıkan medya okuryazarlığı eğitimi deneyimi aşağıda kronolojik olarak sıralanan aşamalardan geçmiştir.

2003

2003 yılında RTÜK, Basın-Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü ve TRT’nin katkılarıyla İletişim Şurası düzenlenmiştir. Şuranın sonuç raporunda şu öneriye yer verilmiştir (RTÜK, 2016):

“Toplumsal ve bireysel eğitim ve kültüre katkı sağlayacak, ruh sağlığını zedelemeyecek bir yaklaşımla ve özellikle çocukların zararlı yayınlardan korunması için Avrupa Birliğine uyumlu çalışmaların başlatılması ve ilk ve orta öğretim ders programlarına, çocuklar ve gençlerin bilinçlendirilmesini sağlayacak medya okuryazarlığı dersinin eklenmesi”.

İlk ve ortaöğretim öğrencileri için medya okuryazarlığı dersinin verilmesi gerektiği ilk defa bu şurada önerilmiştir.

2004

İletişim Şurası sonrasında medya okuryazarlığı dersi RTÜK’ün gündemine girmiş ve 2004 yılında ilköğretim okullarına bu dersin eklenmesi önerisi RTÜK tarafından Şiddeti Önleme Platformu’nda önerilmiştir (RTÜK, 2016). Medya okuryazarlığına olumlu katkıları olan Şiddeti Önleme Platformu 2004 yılında Devlet Bakanlığı bünyesinde kurulmuş olan ve önemli kamu kurumlarının, sivil toplum kuruluşlarının ve üniversitelerin temsil edildiği bir platformdur (Altun, 2009). Medya okuryazarlığı dersinin eğitim programına eklenmesi konusunda çalışma yapmak üzere bir komisyon kurulmuştur. RTÜK uzmanları ve çeşitli üniversitelerdeki akademisyenlerden oluşan bu komisyon özellikle ABD ve Avrupadaki medya okuryazarlığı uygulamalarını incelemiştir.

2005

RTÜK ve MEB'in çalışmaları başlangıç aşamasında iken diğer yandan medya okuryazarlığına ilişkin ilk akademik çalışmalar da gerçekleşmeye başlamıştır. 2005 yılında Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi tarafından 1. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı düzenlenmiştir (Türkoğlu & Cinman Şimşek, 2007). Türkiye'de bir ilk olan bu konferans konunun gündeme taşınması, medya okuryazarlığı dersini önermesi ve konuya ilgi duyanları bir araya getirmesi açısından önem taşımaktadır (Önal, 2007; Altun, 2008; RTÜK, 2016). Bu konferanstan önce medya okuryazarlığı konusunda akademik çalışmalar son derece sınırlıdır; öyle ki bu ilk konferansta sunulan bildirilerin çoğu doğrudan medya okuryazarlığı ile ilgili değildir (İnal, 2009).

2006-2007

22 Ağustos 2006 tarihinde RTÜK ile Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı arasında "Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İş Birliği Protokolü" imzalanmıştır ve kurumların yükleneceği sorumluluklar belirlenmiştir. Bu protokole dayalı olarak oluşturulan komisyonun yaptığı çalışmalar sonucunda "Medya Okuryazarlığı Dersi Taslak Öğretim Programı ve Öğretmen Kılavuzu" hazırlanmıştır (Alagözlü, 2013; RTÜK, 2016). 31 Ağustos 2006 tarihinde "İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı" Talim ve Terbiye Kurulu'nda kabul edilmiştir. Bu kararla beraber Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimi başlamıştır. Medya okuryazarlığı dersi bir sonraki öğretim yılında 6., 7. ve 8. sınıflarda seçmeli olarak okutulmaya başlamıştır. Ders ülke genelinde uygulanmadan önce 2006-2007 öğretim yılında beş ilde (Adana, Ankara, Erzurum, İstanbul, İzmir) bu dersin pilot uygulaması yapılmıştır.

7-10 Eylül 2006 tarihlerinde Ankara'da "Eğitici Eğitimi Programı" gerçekleştirilerek pilot okullarda bu dersi verecek olan 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni eğitilmiştir. Bu illerde öğrenim gören toplam 780 yedinci sınıf öğrencisi medya okuryazarlığı dersini almıştır (Önal, 2007).

24 Kasım 2006 tarihinde RTÜK tarafından Uluslararası Medya Okuryazarlığı Paneli düzenlenmiştir ve yurt içinden ve dışından akademisyen ve yetkililerin görüşleri ve deneyimlerini paylaşmalarına imkân sağlanmıştır (Alagözlü, 2013; Altun, 2008).

2007-2008

2007-2008 öğretim yılından itibaren medya okuryazarlığı dersi tüm Türkiye'de 6. 7. ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak uygulanmaya başlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

bu dersin sosyal bilgiler öğretmenleri, ve iletişim fakültesi veya basın yayın yüksekokulu mezunu olan sınıf öğretmenleri tarafından verilmesini gerektiği kararını vermiştir.

2007 yılının sonunda yardımcı doküman olarak “İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı” hazırlanmıştır. Bu kitapta ünitelerle ilgili teorik bilgilere ve farklı yazılara yer verilerek öğretmenlere yardımcı olunmaya çalışılmıştır (Altun, 2008). 2007-2008 öğretim yılında öğrencileri bu derse yönlendirmek için öğrencilere ve velilere yönelik tanıtım filmi hazırlanmış ve <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr> adresi ile bir resmi internet sitesi açılmıştır (Alagözlü, 2013).

2012

2012 yılında medya okuryazarlığının dersinin süresi bir saatten iki saate çıkarılmış ve bu ders not ile değerlendirilmeye başlanmıştır (Çakmak ve Altun, 2013). Aynı yılda, RTÜK, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğinde “Medya Okuryazarlığı Çalıştayı” düzenlenmiştir. Çalıştay medya okuryazarlığı dersi çalışma grubu ve yaşam boyu medya okuryazarlığı çalışma grubu olmak üzere iki grup olarak gerçekleştirilmiştir. Çalıştayda medya okuryazarlığı dersinin uygulama ağırlıklı olması, medya okuryazarlığı eğitiminin öğrenci öğretmen aile üçgeninde ele alınması ve ilgili paydaşların ve öğretmenlerin katılımcı bir anlayışa sürece dahil edilmesi öngörülmüştür (RTÜK, 2016).

2013

23 Mayıs 2013 tarihinde RTÜK ve Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü arasında “İlköğretim Öğrencilerinde Medya Okuryazarlığı Bilincinin Geliştirilmesi ve Medya Okuryazarlığı Dersine Yönelik İşbirliği Protokolü” imzalanmıştır. Protokole dayalı olarak kurulan komisyonun çalışmaları neticesinde “Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Materyali” hazırlanmış ve 27 Ocak 2014 tarihinde Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmıştır (RTÜK, 2016).

Medya okuryazarlığının ilköğretimde ders olarak okutulması bu alandaki çalışmaları hızlandırmış ve çeşitli tartışmalara yön vermiştir (Som & Kurt, 2012). 2007-2008 öğretim yılında medya okuryazarlığını 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinden toplamda 424.655 öğrenci seçmiştir. Bu sayı 2008-2009 öğretim yılında 1.010.514, 2009-2010 öğretim yılında 838.915, 2010-2011 öğretim yılında 407.976, 2011-2012 öğretim yılında 553.791 olmuştur (Alagözlü, 2013). Aralık 2014 verilerine göre 8. Sınıf düzeyinde en çok tercih edilen ders medya okuryazarlığı olmuştur. 1 milyon 229 bin 591 8. sınıf öğrencisinden 351 bini medya okuryazarlığı dersini tercih etmiştir (MEB, 2014).

Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitiminin ilköğretimde yer alan seçmeli bir ders ile sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. Üniversitelerde medya, iletişim, eğitim, bilgi ve belge yönetimi ile ilgili bölümlerinde 2000’li yıllardan itibaren medya okuryazarlığı dersleri konulmaya başlanmıştır (Önal, 2007). Ancak çok az üniversitede bu eğitimlerin yapıldığı bilinmektedir (İnal, 2009). Son yıllarda iletişim fakültelerine medya okuryazarlığı dersleri eklenmeye başlamış ve eğitim fakültelerinde akademisyenler medya okuryazarlığına ilişkin çalışmalar yapmaktadırlar (Bilici, 2014) ancak bu çabalar son derece sınırlıdır. Örneğin öğrencilere eğitimleri boyunca süreç içerisinde medya okuryazarlığı becerilerini kazandırması gereken ve aynı zamanda öğrencilere bir model olması için kendisinin de medya okuryazarlığı becerilerine sahip olması gereken öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler çok sınırlı kalmıştır. Aynı zamanda, hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı dersi veren üniversite sayısı birkaçı geçmemektedir. Verilen dersler de medya ve iletişime yönelik teorik içerikler ile yetinmektedir.

Ortaokul seçmeli medya okuryazarlığı dersi ve öğretim programı

2006 yılında uygulamaya konan İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı 11 Aralık 2013 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca uygulamadan kaldırılmış ve yerine Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı kabul edilmiştir. Kabul edilen öğretim programında bilgi ve iletişim teknolojileri ve medyanın bireylerin hayatındaki merkezi konumu belirtilerek medyanın bilinçli şekilde kullanılmasının önemine vurgu yapılmıştır. Programda yer alan açıklamalara göre çocuklara yönelik medya içeriğindeki artış, medyanın ve medya aralarının eskiye oranda çok daha kolay ulaşılabilir hale gelmesi, bireylerin medya tüketicisinden üreticisi konumuna geçmesi özellikle medyanın olumsuz etkilerinden korunmak için bu gerekliliği çok daha fazla artırmıştır.

Medyanın özellikle çocuklar için taşıdığı riskleri azaltmak için medya okuryazarlığı dersinin verildiğini vurgulayan öğretim programı “medya iletilerine ilişkin farkındalık düzeyi yüksek; medyadaki olay, olgu ve içeriklere eleştirel yaklaşabilen, aynı zamanda karar alıp medya süreçlerinde yer alabilen; sorumlu ve etik davranan; İnsan Hakları ve Çocuk Haklarının (istismarın önlenmesi ve katılım) bilincinde; evrensel ve yerel değerlere saygılı medya okuryazarı birey yetiştirme vizyonu etrafında; medya kültürüne sahip, medyaya erişim ihtiyacı duyan, medyayı anlama (çözümleme ve değerlendirme) çabası gösteren, medya üretme bilinci ile davranan, medya ve yarın için uygun hedefler ve tasarımlar geliştiren, medya tüketimi ve üretimine ilişkin davranış ve becerileri kazanmış bireyler ve bu donanımlarla

örülü bir toplum oluşturmayı” amaçlamaktadır (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı, 2013).

Öğretim programının öğrencilerde gelişmesini beklediği beceriler şunlardır (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı, 2013):

- “1. Medya olgusunu ve zaman içindeki değişimi ile bunun bireysel ve toplumsal yaşama yansımalarını kavrama.
2. Medya iletilerinin üzerinde düşünebileceğini fark etme.
3. İhtiyaç duyduğu doğru ve geçerli bilgiye farklı medya araçlarını etkin şekilde kullanarak erişme.
4. Medya iletilerini biçimsel ve içerik özellikler bakımından çözümlenme.
5. Medya iletilerini toplumsal, kültürel, ekonomik, politik bağlamları çerçevesinde değerlendirme.
6. İnsan hakları, sorumluluk, etik, mahremiyet, kişisel güvenlik konularını dikkate alarak etkili ve özgün iletiler oluşturma.”

Yeni öğretim programı önceki öğretim programından farklı olarak medya aracı temelli bir yaklaşım yerine beceri temelli bir yaklaşımı benimsemiştir. Bu beceriler medya okuryazarlığının temel becerileri olan erişme, analiz, değerlendirme ve üretme (iletme) becerileridir.

RTÜK’ün medya okuryazarlığı yaklaşımı temel olarak korumacılık ile bilgilendiriciliğin bir sentezine dayandığından (İnal, 2009: 161), 2006 yılında kabul edilen İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı korumacı yaklaşıma dayalı olduğu, eleştirel yaklaşıma dayanmadığı sebebiyle eleştirilmiştir (Binark & Gencil Bek, 2010). Yeni öğretim programının açıklamaları ve amaçları incelendiğinde her ne kadar eleştirelilik vurgulansa da korumacı yaklaşımın devam ettiği söylenebilir. Diğer yandan, yeni öğretim programının medya okuryazarlığı becerileri temelli olması ve kazanımlar içerisinde üretime dayalı amaçların da olması yeni öğretim programının olumlu yanı olarak görülebilir.

SONUÇ

Bu çalışmada, en önemli yirmi birinci yüzyıl becerileri arasında gösterilen medya okuryazarlığı becerisinin eğitimine yönelik yaklaşımlar ele alınmış, dünyadaki uygulamalara örnek olması için ABD ve İngiltere’de medya okuryazarlığı uygulamaları ortaya konmuştur. Türkiye’de medya okuryazarlığı eğitiminin kısa süreli olan serüveni ise kronolojik bir sıra ile açıklanmış ve sürecin en önemli boyutu olan ortaokul kademesindeki seçmeli medya okuryazarlığı dersine ve dersin öğretim programına ilişkin

açıklamalara yer verilmiştir. Türkiye’de medya okuryazarlığı alanında akademik çalışmaların artması (Altun, 2014; Erdem, 2017), medya okuryazarlığı dersinin beceri temelli bir yapıya dönüşmesi gibi gelişmeler medya okuryazarlığı eğitimi için son derece önemli olmakla beraber özellikle öğretmen eğitiminde medya okuryazarlığı eğitiminin eksikliği önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Medya okuryazarlığı becerilerinin bütün derslerde öğrencilere kazandırılabilmesi için, öğrenciler için öğretmenlerin bu anlamda bir model olması için ve öğretim süreçlerinin medya okuryazarlığı ile bütünleşik olması için öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinin bu becerileri ile donanık olması gerekmektedir (Erdem, 2018). Bunun yanı sıra, medya okuryazarlığı eğitiminin gelişimi için bu alanda faaliyet gösteren kuruluş ya da vakıflara da ihtiyaç olduğu açıktır. Medya okuryazarlığı eğitimi her ne kadar son on beş yılda kayda değer bir gelişme göstermiş olsa da bu eğitimin okul öncesinden yükseköğretime ve hatta halk eğitimi ve yetişkin eğitimine kadar geniş bir yelpazede bireylere sunulması için yapılması gereken önemli ihtiyaç alanları bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Alagözlü, Ç. (2013). *Türkiye’de ve AB ülkelerinde medya okuryazarlığı: Örnek incelemeler*. Ankara: Pelikan Yayıncılık.
- Altun, A. (2008). Türkiye’de medya okuryazarlığı. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 16, 30-34.
- Altun, A. (2009). Eğitim bilim açısından seçmeli medya okuryazarlığı dersi programına eleştirel bir yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 97-109.
- Altun, A. (2011). An overview of UNESCO activities in connection with media literacy (1997, 2009). *Journal of National Education*, 191, 86-107.
- Altun, A. (2014). Medya okuryazarlığı eğitimine yönelik Türkçe yayınlar: Bir bibliyografya denemesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9, 5-15.
- Asrak Hasdemir, T. (2012). Gelenekselden yeni medya okuryazarlığına: Türkiye örneğinde bir değerlendirme. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 23-40.
- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*. Washington DC: Aspen Institute.
- Baker, F.W. (2010). Media literacy: 21st century literacy skills. H. Hayes Jacobs (Ed.) *Curriculum 21: Essential Education for a changing world* içinde (s. 133-152). Alexandria: ASCD.

- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.
- Bilici, İ. E. (2014). *Medya okuryazarlığı ve eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Binark, M. & Gencil Bek, M. (2010). *Eleştirel medya okuryazarlığı: Kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar*. İstanbul: Kalkedon Yayınları
- Buckingham, D. (1998). Media education in the UK: Moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, 48(1), 33-43.
- Chen, J. J. (2016). Educating english language learners for success in the 21st century: Facilitating their acquisition of multiliteracies. M. Yıldız ve J. Keengwe (Editörler), *Handbook of research on media literacy in the digital age* içinde (s. 75-90). Hershey, PA: IGI Global.
- Christ, W. G. & Potter W. J. (1998). Media literacy, media education, and the academy. *Journal of Communication*, 48(1), 5-15.
- Cramer, L. M. (2015). Teaching the foundations of media literacy in the basic communication course. *The Forensic of Pi Kappa Delta*, 100, 13-32.
- Çakmak, E. & Altun, A. (2013). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında medya okuryazarlığı eğitimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 152-170.
- Domaille, K. & Buckingham, D. (2001). *Youth media education survey 2001 final report*. Londra: UNESCO, Sector of Communication and Information.
- Erdem, C. (2017). Medya okuryazarlığı alanındaki eğilimler: Lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. I. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi*, Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Erdem, C (2018). *Öğretmen adayları için medya okuryazarlığı dersi öğretim programı tasarısı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Federov, A. (2008). Media education around the world: Brief history. *Acta Didactica Napocensia*, 1(2), 56-68.
- Finegold, D. & Notabartolo, A. S. (2008). 21st century competencies and their impact: an interdisciplinary literature review. <https://www.hewlett.org/library/21st-century-competencies-impact-interdisciplinary-literature-review/> (Erişim tarihi: 13.02.2018)
- Hobbs, R. (2004). A review of school-based initiatives in media literacy education. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 42-59.
- İnal, K. (2009). *Medya okuryazarlığı elkitabı*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Kim, J. H. (2016). Pedagogical approaches to media literacy education in the united states. M. Yıldız ve J. Keengwe (Editörler), *Handbook of research on media literacy in the digital age* içinde (s.53-74). Hershey, PA: IGI Global.
- Kubey, R. (1998). Obstacles to the development of media education in the united states. *Journal of Communication*, 48(1), 1-10.

- Kubey, R. (2003). Why U.S. media education lags behind the rest of the English-speaking World. *Television & New Media*, 4(4).
- Martens, H. (2010). Evaluating media literacy education: concepts, theories and future directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1-22.
- McDougall, J. & Livingstone, S. (2014). *Media and information literacy policies in the UK*. Londra: London School of Economics and Political Science, Department of Media and Communications.
- Önal, İ. H. (2007). Medya okuryazarlığı: kütüphanelerde yeni çalışma alanı. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(3), 335-359.
- Pekman, C. (2006). Avrupa birliğinde medya okuryazarlığı. *I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı*, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Pérez Tornero, J. M., Celot P. & Varis T. (2007). *Current trends and approaches to media literacy in Europe*. Brüksel: Avrupa Komisyonu.
- Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55(4), 675-696.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. (2016). Türkiye'de medya okuryazarlığı. https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/menu_goster.php?Guid=E56CE034-6CEB-41AE-A12C-B618EBEA461B&MenuId=2 (Erişim tarihi: 25.02.2018)
- RobbGrieco, M. (2014). Why history matters for media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, 6(2), 3-22.
- Rogow, F. (2004). Shifting from media to literacy: one opinion on the challenges of media literacy education. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 30-34.
- Som, S. & Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 104-119.
- Stein, L. & Prewett, A. (2009). Media literacy education in the social studies: teacher perceptions and curricular challenges. *Teacher Education Quarterly*, 36(1), 131-148.
- Thoman, E. & Jolls, T. (2004). Media literacy- a national priority for a changing world. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 18-29.
- Topuz, H. (2011). Medya eğitimi: medya çözümlemesi. N. Türkoğlu ve M. C. Şimşek (Editörler), *Medya okuryazarlığı* içinde. İstanbul: Kalemus Yayınları.
- Türkoğlu, N. & Cinman Şimşek, M. (2007). *Medya okuryazarlığı*. İstanbul: Kalemus Yayınları.
- Ward-Barnes, A. K. (2010). *Media literacy in the united states: a close look at Texas*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Georgia: Georgia Devlet Üniversitesi.

DAVA ANALİZİ YAKLAŞIMI İLE EĞİTİMDE DİSİPLİNDE BİR ARAÇ OLARAK ŞİDDET KULLANIMININ HUKUKİ SONUÇLARI¹

CASE ANALYSIS APPROACH AND LEGAL CONSEQUENCES OF “USING VIOLENCE AS A DISCIPLINARY TOOL” IN EDUCATION

Zeynep UĞURLU²

ÖZET

Bu çalışmada, temel olarak, disiplin sağlama aracı olarak okulda fiziksel şiddet kullanımının hukuki sonuçları üzerinde durulmuştur. Disiplin ve düzenin sağlanması toplu yaşamın olduğu tüm ortamlar için gereklidir. Eğitim sürecinin bir parçası olan okullarda disiplinin ve düzenin sağlanması ceza ve ödülü içermektedir. Fiziksel cezalandırma, çok eskiden beri bir eğitim ve disiplin aracı olarak kullanılmıştır. Ancak çağdaş eğitim, kaba kuvvete dayalı olan ya da şiddetin herhangi bir türünü içeren tüm yaklaşımları pedagojik ilkelerle uyumlu bulmamaktadır. Fiziksel cezalandırmalar hukuk sistemleri içinde suç olarak değerlendirilir. Okulda ve sınıfta düzeni sağlamaktan sorumlu olan öğretmen bir eğitimci olduğu kadar aynı zamanda devlet okullarında bir kamu görevlisidir ve memur yargılanmalarına (4483 sayılı Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun-KGYHK) tabidir. Bu çalışmada, fiziksel cezalandırmaların ceza davalarında yaygınlığı ve öğretmenin bu suçtan yargılanma sürecinin 4483 sayılı kanun kapsamına girip girmeyeceği ve disipline etme aracı olarak kullanımının hukuki sonuçları dava analizi yaklaşımı ile incelenmiştir. Tarama modelindeki bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı ile yürütülen bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın verileri doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde örnek bir dava seçilerek dava analizi yapılmıştır. Araştırmada öğretmen ve yöneticilerin öğrencilere dayak suçundan yargılandığı mahkeme kararları Hukuk veri tabanı üzerinden 2008-2012 yılları arasındaki beş yıllık dönemde incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre anılan dönemde okul ortamında yönetici ve öğretmenlerin fiziksel şiddet vakalarından dolayı yargılandığı 86 adet Yargıtay kararına rastlanmıştır. Ardından, seçilen davalardan biri hukuki işleyişin incelenmesi açısından örnek olarak seçilerek analiz edilmiştir. Dava analizi sonucunda incelenen suçun 4483 kapsamına girmediği sonuçlarıyla ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Disiplin, öğretmen, şiddet, fiziksel cezalandırma, okul, memur suçları, 4483 sayılı kanun.

1 Bu çalışma 18-20 Haziran 2014 tarihinde İstanbul'da düzenlenen VI. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuş ve bildiri özetleri kitabında özet olarak yayınlanmıştır.

2 Dr. Öğretim Üyesi Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sinop, zeynepugurlu2002@yahoo.com

ABSTRACT

In this study, legal consequences of using brute force at school as a tool for enforcing discipline have been discussed. Enforcing discipline and maintaining the order are necessary in all social environments. Based on the determination of the current situation, the research in the screening modal has been conducted by means of qualitative research method. Data of the research were collected by means of document analysis technique. In the study, verdicts within 5 years with regards to trials of teachers and administrators due to crimes involving using brute force towards students have been retrospectively examined via the data base of Law. One of the verdicts among those obtained from the database was selected and a “case analysis” was practiced. Findings obtained were interpreted depending on theoretical information within the scope of the trial of teachers as public officials and the legal aspects of punishment by using brute force in education. In line with the findings obtained from the research and as per the Supreme Court’s decisions examined 5 years retrospectively, 86 Supreme Court decisions were found. In the sample case where a public official is trailed in order to be considered within the scope of KGYHK Law No. 4483. Just like personal crimes, crimes committed during the duty of the teacher but which are unrelated to his/her duty are considered outside the scope of the aforementioned law.

Keywords: Discipline, teacher, violence, corporal punishment, schools, prosecution of civil servants, KGYHK No. 4483

GİRİŞ

İnsanların toplu halde yaşadıkları her ortamda düzenin sağlanması temel bir gerekliliktir. Düzenin sağlanması için toplumu düzenleyen yazılı ve yazısız kurallar oluşturulmuş ve bu kuralları işletecek mekanizmalar kurulmuştur. Hukuk kuralları da toplumu düzenleyen en bağlayıcı kurallar içerisinde yer alır. Toplu yaşamın olduğu her alanda düzenin sağlanması nasıl gerekliyse aynı durum okullarımız için de geçerlidir. Okullar, düzenli ve özel olarak oluşturulmuş öğrenme çevreleridir. Bu sosyal çevre içinde öğrenciler çeşitli bilgi ve becerileri, tutumları kazandıkları gibi toplum içinde nasıl davranmaları gerektiği ve diğer insanlarla birlikte sorunsuz ve birbirini destekleyen biçimde nasıl yaşayabileceklerini de öğrenirler. Okul, çoğu çocuk için kurallı bir çevrede ailesinden olmayan daha geniş çevredeki insanlarla nasıl yaşanacağını öğrenildiği bir laboratuvar gibidir. Öğretmenlerin söylediklerinden çok davranışlarının model alındığı bir çevre olarak okullar sadece gelecekte ihtiyaç duyulacak bilgi ve becerileri değil toplum içinde diğer insanlarla birlikte yaşamak için gerekli sosyal becerilerin de kazanılmasına hizmet eden özel olarak kurgulanmış çevrelerdir. En azından bu şekilde olmaları beklenir.

Okullarda disiplin ve düzenin sağlanması ideal bir öğrenme ortamı yaratmak ve eğitim öğretimin sürdürülmesi açısından temel gereklilikler içinde yer alır. Okullarda ve sınıfta düzenin sağlanması ve öğrenmeye en uygun ortam oluşturulması sınıf yönetimi konu alanına girer. Sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin ilgi, dikkat ve motivasyonunu sağlayarak öğrenme için ideal koşulların oluşturulmasını amaçlar. Sınıfta öğrencilerin uymaları gereken kuralların oluşturularak sınıfın düzeninin sağlanması, sınıfta istenmeyen davranışların azaltılması, zamanın verimli kullanılması gibi çalışmalar eğitim öğretimin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Okulda ve sınıfta uyulması gereken kuralların oluşturulması kurallara uygun davranış kalıplarının öğrencilere kazandırılması sınıf yönetiminin boyutları arasında yer alır. Sınıfta hem öğrenciler arası hem de öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesinin amacı, sınıfta eğitim öğretimin nitelikli bir biçimde sürdürülmesinin koşullarını yaratmaktır. Bu ilişkilerin düzenlenmesinde kuralların oluşturulması önemli yer tutar. Kurallardaki belirsizlikler düzenin sağlanmasını güçleştirir. Sınıf yönetiminde öğrencileri güdülemeyi kolaylaştıran pozitif bir sınıf atmosferi oluşturmak pek çok sorunu daha ortaya çıkmadan önlemeyi sağlar. Ayrıca sorunlar ortaya çıktığında olabilecek en etkin ve verimli biçimde müdahale etmeyi kolaylaştırır. Pozitif ve çekici bir sınıf atmosferi, öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmek ve sorunlu öğrenci davranışlarının oluşmasını önlemek için öğretmen tarafından kullanılabilecek en güçlü araçlardan biridir. Ayrıca öğrenci-öğretmen arasında yaratılan olumlu etkileşim, olumlu sınıf iklimi açısından önemli olan bir yöntem olarak değerlendirilebilir (Conroy, Sutherland, Snyder, Al-Hendawi & Vo, 2009). Tüm bunların nihai amacı sınıfta öğretimin nitelikli bir biçimde sürdürülmesini ve öğrenme amaç ve hedeflerine ulaşılmasını kolaylaştırmaktır.

Düzenin ve disiplinin sağlanması her zaman beklendiği kadar kolay olmamaktadır. Toplumun diğer katmanlarında ve diğer çevrelerde olduğu gibi okul ve sınıf çevresinde de kurallara uyulmayan davranışlarla karşılaşılabilir. Öğrencilerin diğer insanlarla birlikte yaşamının gerekliliklerini öğrendikleri böyle bir çevrede bir takım istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşılması da normaldir. Öğretmenin görevi, bu tür davranışları bildiğince azaltarak doğru davranış kalıplarını kazandırmaktır. Sınıf yönetiminin boyutlarından biri olarak istenmeyen öğrenci davranışları, sınıfta eğitim öğretimin sürdürülmesini engelleyen, sınıfta huzuru ve düzeni bozan davranışlar olarak açıklanabilir. Sınıfta istenmeyen davranışların genel olarak kendisinin ve diğer öğrencilerin öğrenmelerini engelleyen, huzuru ve düzeni bozan, öğrencilerin güvenliğini riske atan davranışlar olarak açıklanması yaygın bir yaklaşımdır. Sınıfta istenmeyen davranışların yönetilmesi eğitimcilerin bu tür davranışlarla başa çıkma bilgi ve becerileri kazanmalarını gerektirmektedir. Sınıfta ve okulun her alanında düzenin sağlanmasında çağdaş pedagojik ilkelerle uyumlu yöntem ve stratejilerin kullanılması temel bir zorunluluktur.

Çağdaş yaklaşımlar ve insan hak ve özgürlüklerindeki gelişmeler ne kadar ilerlemiş olsa da bazı öğretmenlerin her zaman insancıl ve çağdaş pedagojik ilkelerle uyumlu çözümlere başvurmadığı da anlaşılmaktadır. Geçmişten günümüze okullarda disiplini sağlama yöntemlerine bakıldığında öğretmenin öğrenciyi “terbiye etme” amaçlı olarak daha sert önlemlere başvurmasına hiç de az rastlanmadığı hatta geleneksel eğitim sistemlerinde kendisine hayli yer bulabildiği gerek tarihsel metinlerden gerekse öğrenci deneyimlerinden anlaşılmaktadır. Sümer & Aydın (1999) fiziksel cezaların yıllardır eğitimin bir parçası ve otorite figürünün bir temsili olarak kullanıldığını belirtmiştir. Ülkemizde ilk olarak bu konuda araştırmalar yapan Gözütok (1993), öğretmenlerin %30’unun olumsuz disiplin yöntemleri (tokat atma, kulak ve saç çekme, hakaret etme, tehdit etme gibi) olarak adlandırdığı fiziksel şiddet davranışlarını kullandığını belirlemiştir. Ancak bilimsel araştırmalarda öğrencilerin birbirine ve öğretmenlere yönelik şiddeti çok irdelenmiş olsa da öğretmenin öğrenciye şiddetini içeren bu alan tabu olarak görülmüş ve neredeyse hiç irdelenmemiştir (Kondrasuk, Pamplin, Greene, Waggoner, Edwards & Nayak-Rhodes, 2005). Alan yazında bu konuya ilişkin çalışmalar ender biçimde görülmektedir (Hyman & Perone, 1998). Ülkemizde de okulda öğretmen tarafından öğrencilere yönelik fiziksel cezalandırmaların bilimsel araştırmalarda yeterince incelenmediği görülmektedir (Gözütok, Er & Karacaoğlu, 2006). Aynı biçimde Amerikan Psikologlar Derneği (1993) de, öğretmenden öğrenciye yönelik şiddetin şimdiye kadar çok dikkat çekmesine ve toplumda varlığını sürdürmesine karşın araştırmacıların ilgisini yeterince çekmediğini, incelenmediğini, bunun engellenmesi ve azaltılması için yeterince önleyici programlar ve müdahale programları düzenlenmediğini belirterek eleştirmiş ve bunu önemli bir eksiklik olarak belirtmiştir (Bulut, 2008). Pişkin, Atik, Çınkır, Ögülmüş, Babadoğan & Çokluk (2014) öğretmen şiddetinin yeterince araştırılmama ve bir tabu alan olarak kalma sebeplerini (1) birçok kültürde öğretmenin bir otorite figürü olarak görülmesine ve onların davranışlarının sorgulanmasının kültürel açıdan uygun olmayabileceği düşüncesi, (2) öğretmenlerin davranışlarının eğitim sürecinin ve disiplinin bir parçası olarak algılanması nedeniyle şiddet içerikli olanların bile eğitim yöntemi olarak görülmesine ve (3) bu davranışları ölçebilecek bir ölçme aracının olmamasından kaynaklanabileceği biçiminde açıklamıştır. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik şiddet davranışlarını araştıran sınırlı sayıda araştırma bulunduğunu ve bunların da çoğunlukla anket ve görüşme gibi yöntemlerle gerçekleştirildiğini belirtmiştir.

Sebebi ne şekilde açıklanırsa açıklansın, araştırmalarda bu kadar az yer almasına rağmen okullarda çeşitli eğitim ortamlarında şiddetin disiplin amaçlı kullanımı oldukça yaygındır. Basında sıklıkla yer almakta, giderek daha fazla mahkemelerde dava konusu olmaktadır. Son yıllarda bu konudaki araştırmalarda da sayısı hala az olsa da bir artış olduğu görülmektedir.

Okulda disiplini sağlama aracı olarak fiziksel şiddetin hukuki boyutlarına geçmeden önce aşağıda öncelikle konunun eğitimsel boyutları irdelenmiştir.

Eğitimde Disiplini Sağlama Aracı Olarak Fiziksel Şiddet Kullanımı

Disiplin, eğitimsel amaçları davranışa dönüştürme sürecinde öğrencilerden istenen davranışları belirlemeye, sergilemeye, yenilemeye ve bunları denetleyip sonuçlarını değerlendirmeye yönelik etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilir (Küçükahmet, 2000: 55). Eğitim sürecinin bir parçası olan okullarda disiplini gerekli kılan çeşitli nedenler bulunmaktadır: Disiplinin okullar açısından gerekli olmasının başlıca nedenini, okulların kuruluş amaçları ve onlardan beklentiler oluşturmaktadır. Bilindiği gibi formal ve bürokratik bir örgüt olan okulun işleyişi, yönetimi ve denetimi yasalarla düzenlenmiştir. Okul, tanımlanmış amaçları ve işlevleri yönüyle de, büyük bir toplumsal sorumluluk yüklenmiştir. Öte yandan toplum da, okuldan her açıdan dengeli bireyler yetiştirmeyi beklemektedir. Okuldaki etkinliğin eğitimsel amaçlara uygun, plânlı, kurallı ve düzenli olması toplumsal bir beklentidir (Şimşek, 2004).

Düzeni sağlama açısından güçlerin dengelenmesi ve bir takım kuralların oluşturulması açısından ele alındığında, disiplin kavramı özünde bir hak koruma etkinliği olarak nitelendirilebilir. Disiplin sağlama etkinlikleri yaptırım olarak hem ödül hem de cezayı içerir. Disiplin, Milli Eğitim Bakanlığı yönetmeliklerinde daha çok cezayı vurgulayan tarafıyla yer almıştır. Oysaki bu kavram, öğrenciye düzenli davranış ve iyi alışkanlıklar kazandırıcı; kendisi ve çevresiyle uyum içerisinde hayata hazırlayıcı kuralları ve önlemleri kapsar. Bu kurallar ve önlemler öğrenciye zorla kazandırılmaz. Çünkü disiplin bir amaç değil, eğitimin amaçlarına ulaşmak için bir araçtır.

Disiplinin sağlanmasında katı yaklaşımların kullanımı ise tarihsel süreçte çok eskiye dayanmaktadır. Özellikle XVII. yüzyıldan itibaren katı disiplin anlayışı, eğitimin 'olmazsa olmaz' unsuru haline gelmiş, Ortaçağ ve daha sonraki yıllarda cezalandırmayı teşvik eden eğitim anlayışı kabul görmeye başlamıştır (Şimşek, 2004). Türk eğitim tarihine ilişkin birçok eserde, eğitim kurumlarında, cezalandırma yöntemi olarak dayanın bulunduğu ve bazı eğitimcilerin de dayağı tavsiye ettikleri bilinmektedir. Türk eğitim tarihine ilişkin birçok eserde, eğitim kurumlarında, cezalandırma yöntemi olarak fiziksel şiddetin bulunduğu ve bazı eğitimcilerin de dayağı tavsiye ettikleri bilinmektedir. Akyüze (2002) göre yüzyıllarca dayak eğitim sisteminin gerekli bir parçası olarak görülmüş, dayağın eğitici, terbiye edici bir işlevi bulunduğu inanılmıştır. Yaygın kaniya göre, hocanın elinin sopalı olması normal karşılanmıştır. Bugün bile yasalar karşısında suç kabul edilmesine karşın öğretmenlerin öğrenciyi dövebilecekğine ilişkin bir kanı hala söz konusu olmaktadır.

Okulda yöneticinin ve öğretmenlerin disiplin açısından görevi düzeni sağlamaktır. Bunu sağlarken çoğulcu demokratik toplumun özgür bireylerinden oluşan okullarını yönetmekle görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin hoşgörülü olmaları bir zorunluluktur. Kavcar'a (1995) göre farklı duygu ve düşünceleri doğal karşılamak, bu duygu ve düşünceleri özgürce dile getirme olanağı tanımak, zora ve baskıya başvurmadan farklılıkları kabul etmek ve insanları sevmek hoşgörü için ön koşullardır. Okullarda hoşgörü ortamının oluşturulması sayesinde okulun ikliminin gelişeceği ve sonuçta okulda etkililiğin ve verimliliğin artacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Ancak elbette hoşgörü de özgürlük gibi sınırsız bir kavram değildir ve kural dışı durumlara karşı anlayış göstermek ya da toleranslı olmak anlamında ele alınmamalıdır (Karaman-Kepenekçi, 2004: 250-265).

Okulda sorunların çözülmesinde saldırganca ya da şiddet içermeyen yöntemlerle çatışmaları çözüme becerisi de hoşgörü sınırları içerisinde yer almaktadır. Karaman-Kepenekçi'nin (2004: 254) belirttiği gibi hoşgörünün sınırını etik kurallar ve hukuk çizer. Okulda düzeni sağlamakla görevli olan yöneticinin saldırgan ve kırıncı olmadan kuralları uygulayabilmesi yöneticinin uyması gereken hoşgörü ve etik davranış ilkelerindedir (Aydın, 2001). Geleneksel eğitimde öğretmenin görevi de belli bir gelişim düzeyinde (yaşta) olduğu varsayılan bir grup öğrenciye sınıf bütünlüğünü içine alan bir disiplin içinde, belli bir konu alanıyla ilgili bilgi, beceri ve tutumu kazandırmaktır. Öğretmenin tüm dikkati konu, yöntem ve sınıf disiplini üzerinde toplanmaktadır. Çünkü geleneksel ölçütler iyi bir öğretmenin bu üç yönde beceri sahibi olması üzerinde yoğunlaşmıştır. Ancak bunların öğrencilerin fiziksel, psikolojik, sosyal ve zihinsel gelişimlerini kolaylaştırıcı bir ortam sağlanarak öğrencinin kişilik gelişimini sağlama amacını riske atmak pahasına önde tutulması eğitimin temel sorunlarından biridir. Bir öğretmenin öğrencinin kişilik gelişiminde etkin rol oynaması için mesleğiyle ilgili bilgi, beceri ve tutumları kadar bir insan olarak da gelişip olgunlaşması ve başkalarının kişilik gelişimini kolaylaştırıcı kişilik özelliklerine sahip olması, insanlarla ilişkilerinde daha duyarlı olması gerekmektedir (Kılıççı, 2000:173).

Balay'a (2003) göre disiplin sorunlarını ortaya çıkaran davranışlar sadece öğrencilerden kaynaklanmaz. Özellikle pedagojik yaklaşımlarla bağdaşmayan öğretmen davranışları da öğrencilerde disiplin sorunlarının oluşmasında etkenlerden biridir. Örneğin sürekli azarlamak, tehdit etmek, kıyaslamak, bağırarak, soğuk ve ilgisiz davranmak, her olumsuz davranışı cezalandırmak, küçümsemek ve olumsuz eleştiriler gibi öğretmen davranışları öğrencilerin disiplini bozucu davranışlar sergilemelerini tetikleyen davranışlardır. Buna ek olarak öğretmenlerin kendi sorunlarıyla nasıl başa çıktıkları konusunda model oldukları da unutulmamalıdır. Öğretmen ve yönetici yaklaşımlarını inceleyen Yurtal ve Artut (2010), çocukların çizimlerdeki saldırgan

öğretmen ve yönetici figürlerini incelemişler ve yetişkinlerin sorunlarla başa çıkmada şiddet içeren yöntemler kullanmalarının çocuklarda da şiddet eğilimini artırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenciler tarafından model alındıklarının bilincinde davranmalarının önemi üzerinde sıklıkla durulmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencileri disipline etmede fiziksel şiddeti bir araç olarak kullanmalarının etkili olmadığı gibi zarar verici yönünün çok daha fazla olduğu çeşitli araştırmalarla da ortaya konulmuş bir realitedir.

Çoğu öğretmen fiziksel cezalandırmanın disiplini sağlamada etkin bir yöntem olmadığı görüşüne katılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkmak için öğretmenlerin yeni yöntemler geliştirmeleri gerektiği görüşünde birleşmektedirler (Sümer & Aydın, 1999). Çünkü eğitim süreçlerinde fiziksel cezaların kullanılmasının disiplini oluşturmada fayda sağlamadığı gibi fazladan başka sorunlara da yol açtığı çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Straus'a (1993, 1996) göre bu tür cezaların kullanılması okuldaki şiddet olasılığını artırmaktadır. Fiziksel cezalarla disipline edilmeye çalışılan çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarda, çevrelerinde olumsuz algılanan bu çocukların hem isyankâr tutumlar takınmalarına ve intikamcı davranışlarla istenmeyen davranışlarını sürdürme eğiliminde oldukları hem de ileriki yıllarda kendi yakın çevrelerine karşı şiddet sergileme, suç işleme olasılıklarının arttığını göstermektedir (Poole, Ushokow & Nader, 1991; Ada, 2010).

Devlet okullarında görev yapan bir öğretmen görevi gereği bir eğitimci olduğu gibi aynı zamanda da bir kamu görevlisidir. Dolayısıyla okulda işlenen eylemler sadece eğitsel boyutları ve sonuçları açısından değil hukuki boyutları açısından da sonuçlar doğurur. Hangi amaçla olursa olsun çocukların yetişkinlerce şiddete, dayığa maruz bırakılması kim tarafından yapılsa yapılsın suç olarak tanımlanmıştır ve bu kural öğretmenler içinde de geçerlidir.

Bir Kamu Görevlisi Olarak Öğretmenin Suç İşlemesi

Suçun öğrenilmesinden hükmün kesinleşmesine kadar sanık hakkında yapılacak bütün işlemlerin adli makamlar ve görevlilerce yapılması genel kuraldır. Memurlar ve kamu görevlilerinin, bu genel prensibin istisnasını oluşturacak biçimde, ayrı bir yargılama rejimine tabi kılınmaları konusu ise geçmişten günümüze daima tartışma konusu olmuştur (Yargıtay Ceza Genel Kurulu Karar: 2004/40). Bir kamu görevlisi olarak öğretmen de hukuki statüsü gereği yasalar çerçevesinde ayrı bir yargılama rejimine tabidir. Ancak suçun niteliği ve göreviyle ilgili olup olması, görevi sırasında işlenmiş olması ya da göreviyle nedensellik bağı bulunup bulunmaması gibi ölçütlerden hareketle onun hangi yargı sistemine göre yargılanacağı yasalarla belirlenir.

Anayasamızın 129. maddesinde *memurlar ve diğer kamu görevlileri hakkında işledikleri iddia edilen suçlardan ötürü ceza kovuşturması açılması, kanunla belirlenen istisnalar dışında, kanunun gösterdiği idari merciin iznine bağlıdır* denilmektedir. 4483 Sayılı Memurların Yargılanması hakkındaki kanunda soruşturma izni vermeye yetkili merciler belirtilmiştir (m.3). İşleyişte, bir suçun varlığı halinde Cumhuriyet Savcısı suça yönelik olarak hazırlık soruşturması yapar ve sonrasında son soruşturmaya geçilmek üzere suç mahkemeler önüne gelir. Suç soruşturması adli makamların görev ve yetki alanları içindedir. Ancak kamu yönetiminde idari görevler yerine getirilirken karşılaşılan yoğun işlemler bu hizmetin verimli ve hızlı bir şekilde yerine getirilememesine neden olmaktadır. Kamusal bir yetkiyi kullanan kamu hizmetlerinin gerektirdiği asli ve sürekli görevleri yerine getiren memurlar ve diğer kamu görevlilerinin bu görevleri sebebiyle işlemiş oldukları suçlardan dolayı bir soruşturmaya maruz kalmaları hem kamu hizmetlerinin düzenin bozularak aksamasına hem de devletin sahip olduğu itibarın sarsılmasına neden olmaktadır. Buna ek olarak kamusal hizmetleri yerine getiren kişilerin bu görevleri yerine getirirken karşılaştıkları birçok insan tarafından iftiralara ve çeşitli suçlamalara maruz kalabilme olasılıkları yüksektir. Bu nedenle vaka hakkında idarenin bir ön inceleme yapması sonrasında vakanın gerekirse yetkili adli mercilere devredilmesi kamusal hizmetin kesintisiz bir şekilde yerine getirilmesini sağlamaktadır. Kısaca kamu görevlileri için ayrı bir yargılama sisteminin varlığının temel amacı kamu yönetimini zaafa uğratmadan hizmetin düzenli şekilde yerine getirilmesini sağlamaktır.

1913 tarihinden 4483 Sayılı Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkındaki Kanunun (KGYHK) çıkarıldığı 1999 yılına kadar yürürlükte olan Memurin Muhakematı Hakkında Kanunu Muvakkat (MMHKM) uzun yıllar memurların işledikleri suçlarda izlenecek yargılama kurallarını düzenlenmiştir. Anılan Yasanın 1. maddesinde; memurların memuriyet görevlerinden doğan ya da görevlerini yaptıkları sırada işledikleri suçlarından dolayı soruşturulmalarının ve yargılanmaları için suç oluşturan eylemin ya görevle bağlantılı olması ya da görev sırasında işlenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, kovuşturma genel hükümlere göre yapılacaktır. Yasanın uygulama alanı oldukça geniş tutulmuş olsa da zaman içerisinde bazı özel yasalarla kimi suçların MMHKM dışına çıkarılmasıyla memurların yargılanması ile ilgili özel düzenlemenin uygulama alanı daralmış ve memur soruşturması konusunda genel hükümlere yaklaşan bir gelişme gözlenmiştir (Çetin, 2003: 392). MMHKM'nin kaldırılması nedenleri 4483 sayılı Yasanın genel gerekçesinde,

“...sistemdeki soruşturma aşamalarının çokluğu ve bu aşamalarda görev alanlarının yetersizliği sebebiyle soruşturmaların uzamasına ve sürüncemede kalmasına neden olmak, bazen de bu süreçte zamanaşımının dolması nedeniyle suçun cezasız kalmasına yol açması; konu ve kapsam yönünden de görev sırasında işlenen, ancak görevle ilgisi bulunmayan suçların da bu Kanun kapsamında bulunması nedeniyle

belirtilen suçlar hakkında adli mercilerce doğrudan soruşturma yapılmasına olanak verilmemesi,.”

olarak sıralanmıştır. Ayrıca Kanunun Türkiye Büyük Millet Meclisinin 8.8.1941 tarih ve 1255 sayılı yorum kararı uyarınca memur olmayan ancak Türk Ceza Kanununun memur saydığı kişilere de uygulanması nedeniyle çok geniş bir personel grubunu sistemin içine dâhil etmesi de kaldırılma nedenlerindedir.

Belirtilen sakıncaları gidermek için 4483 sayılı yasa ile ceza kovuşturması açılmadan önce idare tarafından yapılacak ön incelemeye göre karar verilmesi esası getirilmiştir. Ayrıca yasa kapsamındaki *“memurlar ve diğer kamu görevlileri kavramı açıklığa kavuşturulmuş; görev sırasında işlenen, fakat görevle ilgisi bulunmayan suçlar kapsam dışı bırakılarak sistemin uygulama alanının daraltılması öngörülmüştür...”*denilerek açıklanmıştır. 4483 sayılı Yasada geçen *“görev sebebiyle işlenen suç”* kavramı, memuriyet görevinden doğan, görev ile bağlantılı ve görevden yararlanılarak işlenebilen suçları, yani sadece memurlar tarafından işlenebilen, eylemi yapanın memur olmasının suç tipinde kurucu unsur olarak öngörüldüğü suçları ifade etmektedir (Yargıtay Ceza Genel Kurulu Karar: 2004/40).

4483 sayılı Yasanın uygulanabilmesi için kamu görevlisine yürürlükteki yasal hükümler çerçevesinde bir görev verilmiş olması ve kamu görevlisinin de bu görevini yerine getirirken bir suç işlemesi gerekir. Aksi düşünce memurun görevinden doğan veya görevi sırasında işledikleri suçlar için uygulanacağını kabul eden fakat yürürlükten kaldırılan Memurin Muhakematı Hakkında Kanunu Muvakkat'ın benimsediği, yürürlükten kaldırılan eski sistemin kabulünü gerektirir ki yasa koyucunun amacı bu değildir. Yasa koyucu amacının bu olmadığını da açıkça *görevle ilgisi bulunmayan suçlar kapsam dışı bırakılmıştır* diyerek vurgulamıştır. Başka bir anlatımla yeni yasa, memurların görevlerini yaptıkları sırada işledikleri suçları dışlayarak yalnız görevleri sebebiyle işledikleri suçları kapsamına almıştır (Çetin, 2003: 392). Memurların işledikleri suçların görevleriyle bağlantısı olup olmaması nedeniyle üç grup içinde toplama olanaklıdır (Çetin, 2003: 401-402):

1. Görev nedeniyle işlenen suç: Memurun yasal düzenlemelerle kendisine verilen görevlerinden doğan ve bu görevleriyle ilgili olan suç olarak tanımlanmıştır. Bunlarla işlenen suç ile görev arasında bir nedensellik bağı vardır ve suç görevin sonucu olarak ortaya çıkar.
2. Görev sırasında işlenen suç: Memurun göreviyle ilgili olmayan, görevin yapıldığı sırada işlenen suç demektir. Bir nüfus memurunun bütün belgeler verildiği halde, yeni doğan bir çocuğun kaydını uzun süre yapmama eylemi yaptığı görevden doğduğundan görev sebebiyle işlenen suça, makamında çalışırken, bu kaydın gecikme nedenini soğan çocuğun babasını dövmesi görev sırasında işlenen suça örnektir.

3. Kişisel suç: Bir memurun yaptığı görevle hiçbir bağlantısı olmayan suçlar olduğundan 4483 sayılı yasa kapsamı dışındadır.

4483 sayılı yasaya göre yasanın amacı, memurlar ve diğer kamu görevlilerinin görevleri sebebiyle işledikleri suçlardan dolayı yargılanabilmeleri için izin vermeye yetkili mercileri belirtmek ve izlenecek usulü düzenlemektir (m.1). Bu yasa Devletin ve diğer kamu tüzel kişilerinin genel idare esaslarına göre yürüttükleri kamu hizmetlerinin gerektirdiği asli ve sürekli görevleri ifa eden memurlar ve diğer kamu görevlilerinin görevleri sebebiyle işledikleri suçlar hakkında uygulanır. Görevleri ve sıfatları sebebiyle özel soruşturma ve kovuşturma usullerine tabi olanlara ilişkin kanun hükümleri ile suçun niteliği yönünden kanunlarda gösterilen soruşturma ve kovuşturma usullerine ilişkin hükümler saklıdır. Ağır cezayı gerektiren suçüstü hali genel hükümlere tabidir. Disiplin hükümleri saklıdır (m.2).

Bu çalışmanın amacı, görevi sırasında öğrenciye kaba kuvvet kullanarak disiplini sağlamaya çalışmanın hukuki sonuçlarını ortaya koymaktır. Burada dava iki açıdan ele alınacaktır. Dava çerçevesinde birinci boyutta öğretmenin bir kamu görevlisi olarak yargı süreci ve eylemin görevden kaynaklanan bir suç olma durumu; ikinci boyutta ise dava konusu eylem olarak öğretmenin disipline etme amaçlı olarak okulda kullandığı dayanın hukuki sonuçları üzerinde durulmaktadır. Buna göre:

1. Eğitim sisteminde disiplini sağlamada fiziksel şiddet (dayak) kullanımının genel görünümü nasıldır?
2. Eğitim sisteminde disiplini sağlamada fiziksel şiddet (dayak) kullanımının hukuki sonuçları nasıldır?
3. Öğretmenin devlet okullarında aynı zamanda bir kamu görevlisi olduğu düşünülürse, öğretmenin böyle bir eyleme yeltenmesinin hukuki sonuçları; (a) Türk yargı sisteminde genel olarak (b) Memur suçları açısından nasıldır? Başka bir ifade ile kamu görevlisi olarak öğretmenin bu suçu işlemesi, Türk yargı sisteminde devlet memurlarının yargılanması esaslarına göre nasıl değerlendirilmektedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Tarama modelindeki bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı ile yürütülen bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesinde ele alan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984: 23, akt: Yıldırım & Şimşek, 2008: 277).

Örneklem

Bu araştırmanın evrenini öğretmen ve yöneticilerin öğrencilere dayak suçundan yargılandığı mahkeme kararları oluşturmaktadır. Mahkeme kararları alenidir yani kamuya açıktır. Yargıtay Ceza Dairesi tarafından erişime açık olarak yayınlanmaktadır. Araştırma öncesi çeşitli hukukçulardan alınan görüşlere göre mahkeme kararları hem emsal teşkil eden davalarda dayanak olarak hem de analiz amaçlı kullanılabilir. Her ne kadar kamuya açık kaynak olarak kabul edilse de kişisel haklara saldırı ve incinme ihtimalinin önüne geçmek için taraf isimlerinin şifrelenerek ya da gizlenerek kullanılması daha uygundur.

Mahkeme kararları, olayların derinliğine ve ayrıntılı biçimde incelenmesine olanak sağlaması, tekrar tekrar incelenebilmesi olanağını sağlaması ve yargıya aksetmesi nedeniyle vaka içeriklerinin farklı bakış açılarından anlatılarak objektif biçimde değerlendirilme olanağını sağlaması nedeniyle seçilmiştir. Dava özetlerinde ve karar içeriklerinde çeşitli tanık ifadeleri de yer aldığından bu metinler, olayların nasıl gerçekleştiğine ilişkin hem öğretmen hem de öğrenci ve velisi tarafından olayların anlatıldığı ve sonuç olarak hâkimin gerekçeli kararlar hükmü açıkladığı değerli ve güvenilir kaynaklardır.

Araştırmanın örneklemini, Hukuk veri tabanı üzerinden 2008–2012 yılları arasındaki beş yıllık dönemdeki yargı kararları oluşturmaktadır. Bu beş yıllık süreç “ölçüt örneklem” yöntemine göre amaçlı olarak seçilmiştir. Bu örneklem yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Türkiye’de dava süreçlerinin uzun sürmesi nedeniyle özellikle dava süreci tamamlanmış vakaların incelenmesi için seçilen aralık olarak 2008–2012 yılları incelenmiştir. Araştırmanın dava analizi boyutunda ise örnek davanın seçilmesinde, erişilen yargı kararları içinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile biri seçilerek hukuki işleyişi analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler Hukuk veri tabanı (Hukuktürk) üzerinden 2008–2012 yılları arasındaki beş yıllık dönemdeki yargı kararları taranarak elde edilmiştir. Bu araştırmada sadece hukuk görevi olanların (hâkim, savcı, avukat) kullanabildiği yargı ağı olan UYAP üzerinden tarama yapılmamıştır. Dolayısıyla elde edilen veriler ulaşılabilir yargı kararları ile sınırlıdır. Patton (1990) nitel araştırmalarda verilerin derinlemesine görüşmeler, doğrudan gözlem ve dokümanlar yoluyla elde edileceğini belirtmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerinin analizinde doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmada iki aşamalı analiz kullanılmıştır.

Öncelikle bu tür davaların ne kadar yaygın olduğunu belirleyebilmek amacıyla belirlenen yıllar için erişilebilen dava kararları sıralanmış ve yıllara göre sınıflandırılmıştır. Eşlik eden diğer suçlar (kişisel ve basit suçlar, istismar, zimmet, görevi kötüye kullanma gibi) tarama dışında bırakılmıştır. Eğitim süreçlerinde disiplin amaçlı fiziksel şiddetin ele alındığı bu araştırmada cinsel suçlar da fiziksel şiddet içermesine rağmen tarama dışında bırakılmıştır. Fiziksel şiddet içermesine rağmen araştırmanın kapsamına giren vakalar eğitsel amaçlı yani başka bir ifade ile disipline etme amaçlı fiziksel şiddet kullanımınıdır. Araştırmada taranan örnekleme çocuklara yönelik cinsel şiddet içeren çok sayıda dava örneğine rastlanmasına rağmen bunların eğitsel amaçlı şiddet kapsamında olmadıkları varsayıldığından kapsam dışı bırakılmıştır.

Ardından dava içerikleri taranarak şiddetin ortaya çıkış sürecindeki gerekçesinin incelenmesi ve sınıflandırılması için temalar oluşturulmuştur. Temaların belirlenmesinde ve kodlamada Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) disiplin yönetmeliklerinde disiplini bozucu davranışlar olarak kabul edilen davranışlar incelenerek listelenmiş ve kullanılmıştır. Yönetmeliklerde öğrencilerde sıklıkla görülen ve disiplin bozucu olarak kabul edilen davranışlar şunlardır:

- Sigara içmek,
- Okula geç kalmak, okulu izinsiz terk etmek,
- Koridorlarda koşmak, yarışmak
- Diğer öğrencilere, öğretmenlere, personele ve yöneticilere kaba hareketlerde bulunmak, sözle taciz etmek,
- Fiziksel olarak arkadaşlarına zarar vermek,
- Okul malına zarar vermek,
- Yasaklanmış alanlara girmek
- Görevlendirildiği okul etkinliklerine katılmamak,
- Kopya çekmek,
- Hırsızlık,
- Devlet bütünlüğüne karşı suçlar

Analizin ikinci basamağında ise Yargı kararları içinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilen dava analiz edilmiştir. Bu analiz sürecinde kullanılan dava analizi yaklaşımı, Amerikan hukuk eğitiminde ve

ülkemizdeki çeşitli hukuk eğitimi programlarında gerçek hayattan alınmış hukuki problemler ve okumalar aracılığıyla emsal davalardan gelen kuralları sentezlemek ve kendi davalarına uygulamak olarak açıklanan Anglosakson Hukuk Sistemi (*Common Law*) Analizi Tekniği adıyla kullanılmaktadır. Seçilen örnek dava bir kamu görevlisi olarak öğretmenin yargılanması ve eğitimde dayakla cezalandırmanın hukuki boyutları bağlamında pedagojik ilkeler ve memur yargılanması esasları doğrultusunda analiz edilmiştir. Tüm bu analiz süreçlerinden sonra araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda 2008–2012 döneminde okul ortamında gerçekleşen öğretmen ve okul yöneticilerinin faili olduğu fiziksel şiddet içeren davalar taranarak ulaşılan ve incelenen Yargıtay Kararlarına göre, erişilen davalar içinde tarama kriterlere uygun (yönetici ve öğretmenlerin sadece öğrencilere yönelik dayak/disiplin maçı fiziksel şiddet vakalarından dolayı yargılandığı ve diğer eşlik eden suçların kapsam dışı bırakıldığı) 86 adet Yargıtay kararına rastlanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. 2008–2012 Dönemlerinde Öğretmen ve Yöneticilere Öğrencilere Şiddet Gerekeşi İle Açılan Davaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	n
2008	16
2009	12
2010	17
2011	22
2012	19
Toplam	86

Tablo 1’de görüldüğü gibi, incelenen yargı kararlarında 2008–2012 yılları arasında öğretmen ve derse giren yöneticilere, öğrencilere fiziksel şiddet gerekeşi ile açılan Türkiye genelinde toplam 86 dava tespit edilmiştir. Yıllara göre dağılımı açısından en fazla 2011 yılında açılan dava bulunurken 2012 yılında nispeten düştüğü ancak önceki yıllara göre incelenen son iki yılda daha fazla dava açıldığı görülmüştür. Erişilen mahkeme kararları incelendiğinde dava özetlerinde ifade edilen ya da sorunun ortaya çıktığı ileri sürülen konuların MEB Disiplin Yönetmeliklerinde de istenmeyen öğrenci davranışı ve okul disiplinini bozucu davranışlar olarak kabul edilen çeşitli davranışlara öğretmenin şiddetle müdahale ettiği tespit edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Davalardaki İfadelere Göre Sorunu Başlatan Konulara Göre Dağılımı

Yıllar	n
Kaba hareketlerde bulunma ve sözle taciz etmek	62
Okulu izinsiz terk etmek	10
Okul malına zarar vermek	5
Koridorlarda koşmak	5
Sigara içmek	4
Toplam	86

Tablo 2’de görüldüğü gibi, 86 vakanın 62’si “diğer öğrencilere, öğretmenlere, personele ve yöneticilere kaba hareketlerde bulunmak, sözle taciz etmek”, 10’u “okulu izinsiz terk etmek”, 5’i “okul malına zarar vermek”, 5’i “koridorlarda koşmak” ve 4’ü “sigara içmek” gibi bir nedenle başlamıştır. Ancak vaka içerikleri ve dava özetleri incelendiğinde bir vaka içinde bu sınıflandırma içinde birden fazla sorunun ya da disipline aykırı durumun olabileceği görülmektedir. Örneğin 62 vaka içerisinde arkadaşlarına, öğretmenlerine ya da diğer kişilere kaba davranışlarda bulunmaya kopya çekme, okulu izinsiz terk, verilen görevi ya da ödevi yapmamak ya da derse katılmamak gibi çok sayıda davranışın aynı anda eşlik ettiği görülmektedir. Basit gibi görünen ve uygun eğitimsel tavırla başa çıkılabilecek ve en önemlisi de kuralların aşılması durumunda yönetmeliklerde karşılığı bulunan istenmeyen davranışlara şiddet yönelimli tepki vermenin olayları tırmandırdığı anlaşılmaktadır. Burada öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkma becerilerinin zayıflığı ve uygun strateji kullanmamalarının çok ciddi sonuçlar doğurabileceği ve hukuki davaların konusunu oluşturabileceği de anlaşılmaktadır.

Araştırmada rastlantısal olarak seçilen bir dava, hukuki işleyişi daha ayrıntılı biçimde ortaya koymak üzere analiz edilmiştir. İncelenen dava, MEB Disiplin yönetmeliğinde suç sayılan eylemlerden kopya çekme fiiline okulda öğretmenin fiziksel şiddet kullanarak tepki göstermesi ve devamında işleyen hukuki süreçleri içermektedir:

Örnek Dava Özeti ve Kararı

“Lisede müdür yardımcısı ve sağlık bilgisi dersi öğretmeni olarak görev yapan sanığın, kendi dersinden yapmış olduğu yazılı sınavında, sınav kâğıdının ön yüzüne kendi ad ve soyadını, arka yüzüne ise başka birinin ad ve soyadını yazan mağdura tokat atmak suretiyle “kasten yaralama” eylemini işlediği iddiasıyla hakkında kamu davası açılmıştır. Kamu görevlisi olan sanık hakkında görevi esnasında işlediği iddia edilen suçla ilgili 4483 Sayılı Kanunun 2. ve 3. maddelerine göre yetkililerden izin alınmadan dava açıldığı anlaşıldığından ve bu izin dava şartı olduğundan 5275 Sayılı Kanunun 223/8 mad-

desi uyarınca yargılamanın durdurulmasına karar verilmiştir. Ardından Yargıtay ... Ceza Dairesine giden davada sanığa isnat edilen kasten yaralama eyleminin anılan madde uyarınca değerlendirilemeyeceği ve görevi sebebiyle işlenen suçlar kapsamına alınamayacağı, bu nedenle sanık hakkındaki yargılamanın genel hükümler uyarınca yapılarak, hukuki durumunun tayin ve tespiti ile sonucuna göre bir karar verilmesi gerektiği gözetilmeden yazılı şekilde karar verilmesinde isabet görülmediğinden 5271 sayılı Ceza Muhakemesi Kanunu'nun 309. maddesi uyarınca anılan karar bozulmuştur.”

Örnek davada, kamu görevlisinin yargılanmasında, işlenen suçun 4483 sayılı KGYHK kapsamına girebilmesi için suçun görev nedeniyle işlenen suç sayılması gerekmektedir. Öğretmenin göreviyle ilgili olmayan ancak görev yapıldığı sırada işlenen suçları tıpkı kişisel suçlar gibi yasa kapsamı dışında bırakılmıştır. Dolayısıyla örnek davada sanık işlediği iddia edilen eylem nedeniyle 5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu'nun kasten yaralama eylemine göre (86, 87, 88 ve 89. md) yargılanmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada incelenen yargı kararlarında 2008–2012 yılları arasında öğretmen ve derse giren yöneticilere, öğrencilere fiziksel şiddet gerekçesi ile açılan Türkiye genelinde toplam 86 dava tespit edilmiştir. Yıllara göre dağılımı açısından en fazla 2011 yılında açılan dava bulunurken 2012 yılında nispeten düştüğü ancak önceki yıllara göre incelenen son iki yılda daha fazla dava açıldığı görülmüştür. Kuşkusuz, bu durum, fiziksel şiddetin okullarda artışı mı yoksa velilerin bu tür durumlarda yargıya müracaat etmelerinde daha bilinçli oldukları mı konusunda yorumlanması açısından daha derinlemesine analizleri ve araştırmaları gerektirse de sorunun artık daha görünür olduğunu göstermektedir. Disiplin anlayışındaki değişimler günümüzde şiddeti eskiye nazaran daha kabul edilemez bulduğundan öğrencilerin velileri giderek bu tür durumlarda yargıya daha fazla başvurmaktadır.

İncelenen yargı kararlarının konu içeriklerine bakıldığında bu davalara konu olan olayların başlatıcısı ya da nedeni olarak “kaba hareketlerde bulunma, sözle taciz”, “okulu izinsiz terk etme” hatta “koridorlarda koşmak” kadar sıradan sebeplerden kaynaklanabileceği bulunmuştur. Araştırmalarda öğretmenin fiziksel şiddetine maruz kalan öğrencilerin profili incelendiğinde en çok kronik sağlık sorunu olan, özel gereksinimli (Youssef, Attia ve Kamel, 1998); arkadaşlarından yaşça daha büyük (Chapell, Casey, De la Cruz, Lipkin, Newsham, Sterling & Whittaker, 2004) ve diğer öğrencilere nazaran daha çok bozan öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Youssef, Attia ve Kamel (1998), okulda öğretmenleri tarafından en çok fiziksel cezalara maruz kalan öğrencilerin genel özelliklerini karşı gelen,

daha sık yalan söyleyen, okuldan kaçan, okulun eşyalarına zarar veren, diğer arkadaşlarına sözel saldırganlıkta bulunan, öğretmene saygısızlık eden, sınıfın disiplin ve düzenini bozan, akademik başarısı düşük ve kendinden daha küçüklere fiziksel olarak zarar veren öğrenciler olarak tanımlamıştır. Öğretmen dâhil hiçbir insan kendisine kötü davranış sergileyen, hakaret eden bir insana duyarsız kalsın denilemez. Elbette insanlar kendilerine karşı olumsuz davranıldığı ortamlarda baskı altında hissedebilirler. Ancak bu durum onların meşru müdafaa gerektiren durumlar dışında (onun da hukuken koşulları bellidir) diğer insanlara zarar vermesini haklı kılmaz. Özellikle de söz konusu olan bir öğretmen-öğrenci ilişkisi ise zaten güç dengesi olmayan ve tümüyle saygı ve sevgi çerçevesinde yürütülmesi gereken profesyonel bir ilişkide “terbiye etme amaçlı dahi olsa kaba kuvvet, fiziksel cezalar, kişinin beden bütünlüğüne ve ruh sağlığına zarar verici eylemlerde bulunmak” ana-babanın bile hakkı olamaz. Araştırmalar göstermektedir ki, ülkemizdeki okullarda şiddet olaylarının yaşanmakta, bu olaylarda okulda yer alan tüm tarafların (öğretmen, öğrenci, yönetici, çalışanlar ve velilerin) değişen oranlarda hem şiddetin uygulayıcısı hem de mağduru olduğunu ve şiddet olaylarının zaman zaman ölüm ile sonuçlanabilecek kadar ciddi boyutlara ulaşmaktadır. Şiddete uğrayanın şiddete başvurması ile oluşan kısır döngüyü kırmak yine yetişkinlere düşmektedir. Bu nedenle, okullardaki şiddetin önlenmesine öncelikle okul ve okul çevresindeki yetişkinlerin şiddet içermeyen örnek davranışlar sergilemeleri büyük önem taşımaktadır (Akbaba–Altun, Güneri & Baker, 2006). Burada öğretmenin bu tür durumlarla başa çıkabilme becerisi önemlidir.

Coetzee, Van Nierkerk & Wydeman’a (2008: 154–155) göre yaşamın mükemmelliği için bütüncül bir yaklaşım gerekir. Bu hem özel hem de çalışma hayatının bütünlük içinde ve dengeli olmasını gerektirir. Dengeli olması gereken yaşamın boyutları mesleki, mali, sosyal, kültürel ve kişisel boyut olarak ayrıştırılabilir. Kişinin tüm hayatı, çalışma hayatını belirler. Bir öğretmenin kendi hayatını yönetme şekli, sınıfı yönetme şekline de yansır. Yazara göre öğretmenler kendilerini ve yaşamın tüm boyutlarını iyi yönetmelidir, çünkü bir eğitimci, öğrencilere bir şeyler öğretmenin yanı sıra kendi hayatlarını nasıl yönetecekleri konusunda da örnek oluşturmanın sorumluluğunu taşır. Kendini ve sınıfını iyi yöneten öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme süreçlerini yönetme konusunda da başarılı olurlar. Öğretmenlerin kendilerini yönetme konusundaki başarıları bazı süreçlere gösterilen özenle ilgilidir. Bu süreçler genel olarak aşağıdaki aşamalarda ele alınabilir (Coetzee, Van Nierkerk & Wydeman, 2008: 154–155):

- *Bir hayat ve iş vizyonuna sahip olmak:* Öğretmenlerin sınıf lideri olarak görevlerinden biri vizyon oluşturmakla ilgilidir. Eğitimciler görevleri gereği sadece öğrencilerine karşı değil topluma karşı da sorumludurlar. Topluma karşı sorumlulukların yerine getirilmesi iyi bir vizyon oluşturmayı ve iyi bir özyönetim becerisi geliştirmeyi gerekli kılar.

- *Kendi çalışma yaklaşımını yönetmek:* Kendi çalışma yaklaşımını yönetmek adına her birey kendi özelliklerini, hedeflerini, koşullarını ve beklentilerini gözden geçirerek kendisine uygun bir çalışma yaklaşımını geliştirir. Öğretmenin iş ortamında kendi çalışma yaklaşımını oluşturması, özyönetim becerisini de güçlendirir.
- *Kendi çalışma hedeflerini yönetmek:* Kendi çalışma hedeflerini yönetmek tüm iş ve meslek grupları için işyerindeki başarıyla doğrudan ilişkilidir. Çalışma hedeflerinin iyi yönetilmesi yapılması gerekenlerin yapılmasını, önemli süreçlere odaklanılmasını ve kişinin amacını gerçekleştirmesini sağlar. Öğretmenin hedeflerini iyi seçmesi ve iyi yönetmesi sınıfın yönetimini de önemli ölçüde kolaylaştıracaktır.
- *Bir eğitimci olarak kendi gelişimini yönetmek:* Bir öğretmen eğitim ve öğretimin kalitesini artırmak, sınıf yönetimi becerilerinin gelişmesini sağlamak için yetenek ve becerilerini geliştirmek durumundadır. Öğretmenlerin kendi gelişim ihtiyaçlarını belirlemeleri, bir eylem planı hazırlamaları, süreci izlemeleri ve gelişimlerini değerlendirmeleri ve gelişimleri ile ilgili sonuçları yöneticileri ve meslektaşları ile zaman zaman gözden geçirmeleri önerilir. Kendini geliştirmek öğretmen açısından bir etik sorumluluk olarak da değerlendirilmelidir.
- *Duygularını yönetmek:* Duyguları yönetmek, öğretmenlik gibi insanlarla birlikte yoğun çalışılması gereken mesleklerde çok daha önemlidir. Bu boyutta duygusal zekâ ve stres yönetimi önemlidir. Öğretim etkinliği, insanlara yönelik bir çabadır. İnsanlarla iç içe çalışmayı gerektirir. Bu özelliği, kişinin mesleğinden doyum sağlama-sını kolaylaştırdığı gibi, insanlarla birlikte çalışmanın zorluklarını da içinde barındırır.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinden önce kendilerini yönetme becerilerinin geliştirilmesi bu tür zorlu durumlarla başa çıkılmalarında daha eğitimsel yaklaşımlar sergilemelerine de katkı sağlayacaktır.

Araştırmada örnek davanın analizinde öğretmenin öğrenciye yönelik tokat atma eylemi 4483 kapsamına giren bir memur suçu değil, 5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu'nun vücut bütünlüğüne yönelik suçlar başlığı altında yer alan 86, 87, 88 ve 89. maddelerine giren kasten yaralama şeklinde tanımlanan suçlar gibi değerlendirilmiştir. Örnek davada öğrencinin kısaca kopya çekme olarak nitelendirilebilecek ve okul yönetmeliğine göre suç sayılan eylemine karşı öğretmenin bizzat kendisinin öğrenciyi cezalandırma davranışı söz konusu olmuştur. Görevi gereği öğretmenin böyle bir durumda prosedüre göre olayı tutanakla tespit ederek okul yönetimine ve disiplin kuruluna bildirmesi kurullarla düzenlenmiştir. Ancak davada

öğretmen öğrenciyi bizzat kendisi cezalandırma ya da kendi görüşüne göre terbiye etme yoluna gitmiştir. Başlangıçta da belirtildiği gibi öğretmenin okulda öğrenciyi disipline etme görev ve sorumluluğu kapsamında okulda fiziksel cezalar çok uzun yıllardır eğitim sistemlerinin sorunlarındandır. Yasal olarak suç teşkil etmekle birlikte uygulamada karşılaşılan bu durum, felsefi açıdan öğretmenin bu hakka sahip olduğuna ilişkin yanlış toplumsal kanıdan ve fiziksel cezalandırmanın bir eğitim ve disipline etme aracı olarak uzun yıllar kabul edilmesinden de kaynaklanmaktadır. Oysaki fiziksel cezalandırmalar hem etkisiz disiplin modelleridir hem de yeni ve farklı sorunların ortaya çıkmasına neden olur. Fiziksel cezaların daha iyi bir sınıf kontrolü sağladığı, öğrencilerin öğretmenine ve okul yönetimine saygısını artırdığına ve öğrencinin kontrol becerilerini geliştirdiğine ilişkin hiçbir bilimsel bulgu yoktur (Dubanaski, Inaba ve Gerkewicz, 1983). Ancak pozitif ve çekici bir sınıf atmosferi oluşturmanın öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmek ve sorunlu öğrenci davranışlarının oluşmasını önlemek için öğretmen tarafından kullanabilecek en güçlü araçlardan biri olduğuna ilişkin çok sayıda araştırma bulgusu bulunmaktadır (Conroy, Sutherland, Snyder, Al-Hendawi & Vo, 2009). Pozitif bir sınıf ikliminin oluşturulmasında öğretmenin yapması gerekenlerden biri de öğrencilerin küçük düşürülme, rahatsız edilme veya incitilme korkusu hissetmeden öğrenmeyi gerçekleştirebilecekleri rahat ve huzurlu bir ortamı teşvik edecek bir iletişim tarzı kullanmaktır (Cangelosi, 2016: 59). Öğretmen, öğrencilerle insani ilişkiler geliştirmeli, öğrencilerine ilgi göstermeli, sözel ve davranışsal pekiştireçler vermeli, yardım etmek konusunda istekli olduğunu belli etmeli, nezaket ve iyi tavırlarıyla model olmalıdır.

İlginç olan şudur ki, toplumun kültürel algısı ve öğretmenin bir otorite figürü olarak algılanmasının yanı sıra geçmişte zor kullanma yetkisinin hukuken de benzer bir dayanak bulunabildiği görülmektedir. Bunun kaynağının kısmen Eski Medeni Kanun'da da yer alan terbiye ve tedip hakkı adı verilen bir kavramda da yer bulduğu görülebilir. İmamoğlu'na (2005) kelime olarak uslandırma, yola getirme, terbiye etme anlamlarına gelen terbiye ya da tedip hakkı, çocuğun terbiye ve eğitiminde fiziksel şiddet ve benzer bedensel yaptırımların bile kullanılabilmesine ilişkin bir hak olarak açıklanmaktadır. Eski Medeni Kanun'un 267. Maddesinde yer alan terbiye ya da tedip hakkı, velayet hakkının bir parçası olarak ana ve babanın çocuğun eğitimi için gerektiğinde zorlayıcı ve güç kullanmayı gerektirecek çeşitli önlemleri bile kullanabilecek biçimde davranma hakkı vermektedir. Çocuğun eğitimi amacıyla uygulanan tedip önlemleri, genellikle çocuğun davranışını doğruya yönlendirmek ve düzeltmek üzere başvurulmuş zorlama araçları niteliğini taşımaktadır. Örneğin, evden kaçan bir çocuğun ailesi tarafından tekrar eve getirilerek sert biçimde cezalandırılması mantığı tedip hakkı çerçevesinde ele alınabilir. Ancak tedip hakkı bazı durumlarda hatta

çoğu zaman çocuğun vücut bütünlüğü, onuru, kişisel özgürlüğü gibi kişilik değerlerine müdahale oluşturur. Bu nedenle bu hakkın kullanılabilmesi için çocuğun kişilik değerlerine yönelik müdahaleyi hukuken haklı kılan ve çocuğun kişilik değerlerinin ihlalinden daha üstün değerlendirilmesi gereken bir sebep bulunmalıdır. Ancak yeni Medeni Kanun'da tedip hakkı açıkça yer almamıştır. Yapılan yorumlarda ana-babanın velayet hakkına bağlı bir hak olarak varlığını sürdürdüğü belirtilmektedir.

İncelenen örnek davada, öğretmen ifadesinde “öğrenciyi bizzat kendisi cezalandırma / terbiye etme” amacıyla olduğunu belirtmiştir. Anne ve babanın çocuk üzerindeki velayet hakkının bir sonucu olarak varlığı bile hala hukuk alanında tartışmalı olan tedip hakkının öğretmende kesinlikle bulunmadığı açıktır. Dolayısıyla örnek vakadaki/davadaki olayda öğretmen kendisinde olmayan bir yetkiyi kullandığını ifade etmektedir. Her ne kadar öğrencilerine karşı sevgi ve ilgi gösterme, duyarlı davranma, onlara iyi ve doğruyu göstererek davranışlarını düzeltmeleri için gerekli yardımın yapılması öğretmenlerin görevleri ve meslek değerleri içinde yer alsada bu durum onlara zor kullanma yetkisini vermez. Öğretmenin bu yöndeki eylemleri de görevi ve yetkisi çerçevesinde kullandığı bir hakkın kötüye kullanılması değil, doğrudan kasten yaralama olarak değerlendirilmiştir. Bu suçun cezası TCK' da bir yıldan üç yıla kadar hapis cezası olarak öngörülmüştür (m.86/1). TCK'na göre kasten yaralama suçunun kamu görevlisinin sahip bulunduğu nüfuzu kötüye kullanmak suretiyle (m.86-d) işlenmesi durumunda şikâyet aranmadan verilecek ceza yarı oranında artırılır. Ayrıca beden ve ruh bakımından kendisini savunamayacak kişiye karşı (m.86/2-b) işlenmesi de aynı şekilde ağırlaştırıcı nedenlerden sayılmıştır. Her ağırlaştırıcı neden cezayı ayrı ayrı artırır.

Konunun bir başka boyutu bedensel yaptırımlardır. Örneğin sınıfta öğrencilerin tek ayaküstünde uzun süre bekletilmesi bedensel bir yaptırım olarak düşünülürse (ki öyledir) yine TCK'ndaki eziyet (m.96) suçunun işlenmesi şeklinde ele alınabilir. TCK'nda bir kimsenin eziyet çekmesine yol açacak davranışları gerçekleştiren kişi hakkında iki yıldan beş yıla kadar hapis cezasına hükmolunur (m.96/1). Bu kapsamdaki fiillerin çocuğa, beden ve ruh bakımından kendisini savunamayacak durumda olan kişiye yapılması ise ağırlaştırıcı nedendir (m.96/2-a). Öğretmenin bedensel yaptırıma başvuru görev ve yetkisinin bulunmadığı konusunda hem eylemin görevden kaynaklanmadığı hem de disipline etmede bedensel yaptırım kullanılmayacağı Yargıtay'ın aldığı benzer kararlardan da anlaşılmaktadır. Dolayısıyla zaten çocuğun kişiliğine saygı gerekçesi ile hiçbir şekilde kaba kuvvet kullanılmasını onaylamayan eğitimsel yaklaşım, öğretmenin sergilediği tavırla ters düşmektedir.

ÖNERİLER

Disiplin sağlama açısından yönetici ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin artırılması gerekmektedir. Disiplini sağlamak önemlidir ancak bunun pedagojik ilkelerle uyumlu stratejilerle sağlanması gerekmektedir. Öğretmenlerin hak ve sorumlulukları açısından temel hukuki prosedürler açısından da bilgilendirilmesi gerekmektedir. Öğretmenler aynı zamanda şiddete maruz kalan kamu görevlileri olarak da davalarda yer almaktadır. Buna ek olarak görevi sırasında karşılaştığı suça karşı nasıl davranacakları konusunda da bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu konuda verilecek hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler hukuki duyarlılığı artıracaktır. Araştırmada öğretmenin öğrencisine tokat atma eylemi dava analizi yöntemi ile incelenmiştir. Eğitimcilerin taraf olduğu türdeki davaların analizi ve yargı kararlarının incelenmesi, sistemdeki sorunların analizi için zengin veri kaynaklarıdır ve kamuya açıktır. Dava analizi yöntemi eğitim araştırmacılarına farklı bakış açıları sunabilir.

KAYNAKLAR

- ADA, Ş. (2010), “Analyzing Peer Bullying 6th, 7th, and 8th Grades Primary School Students From The Aspects of Different Variables in Erzurum”, *Education and Science*, 35 (158), 90–100.
- AKBABA–ALTUN; GÜNERİ, O.Y. & BAKER, Ö.E. (2006), “Basındaki Yansımaları ile Okulda Şiddet”, *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, pp, 12–21.
- AYDIN, İ. (2001), *Yönetmelik, Mesleki ve Örgütsel Etik*, Pegem Akademi, Ankara.
- AKYÜZ, Y. (2002), “Türk Eğitim Tarihinde Okullarda Disiplin Anlayış ve Uygulamalarına Bir Bakış”, *II. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Yargı Öncesi ve Yargılama Süreci. Türkiye Çocuklara Yeniden Özgürlük Vakfı Kurban Matbaası*, 27–43.
- BALAY, R. (2003), *2000’li Yıllarda Sınıf Yönetimi*, Sandal Yayıncılık, Ankara.
- BULUT, S. (2008), “Öğretmenlerden Öğrenciye Yönelik Olan Fiziksel Şiddet: Nicel Bir Araştırma”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), Haziran, 1005-118.
- CANGELOSI, J.S. (2016), *Sınıf Yönetimi Stratejileri*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- CHAPPELL, M. ; CASEY, D.; DE LA CRUZ, C.; FERRELL, J. ; FORMAN, J. ; LIPKIN, R. ; NEWSHAM, M. ; STERLING, M.; WHITTAKER, S. (2004), “Bullying in College by Students and Teachers”, *Adolescence*, 39, 53–64.
- COETZEE, S.A., VAN NIEKERK, E.J. ; WYDEMAN, J.L. (2008), *An Educator’s Guide to Effective Classroom Management*, Van Schaik, Hatfield, Pretoria.
- CONROY, S., SNYDER, A. ; AL-HENDAWI, M. & VO, A. (2009), “Creating a Positive Classroom Atmosphere: Teachers’ Use of Effective Praise and Feedback”, *Beyond Behavior*, 18 (2) pp.1826.

- ÇETİN, E. (2003), *Açıklamalı - İctihatlı Ceza Hukukunda ve Özel Yasalarda Memur, Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanma Usulü ve Memur Suçları*, Seçkin Yayınları, İstanbul.
- DUBANASKI, R.A., INABA, M. & GERKEWICZ, K. (1983), "Corporal Punishment in Schools: Myths, Problems and Alternatives", *Child Abuse and Neglect*, 7 (3), 271-278.
- GÖZÜTOK, F.D., (1993), *Okulda Dayak*, 72 Ofset, Ankara.
- GÖZÜTOK, F.D., ER, K. , KARACAOĞLU, Ö.C. (2006), "Okulda Dayak: 1992 ve 2006 Yılları Karşılaştırması". 1. *Toplumsal Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu*, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara.
- HYMAN, I.A. & PERONE, D.C. (1998), "The Other Side of School Violence. Educator Policies and Practices That May Contribute to Student Misbehavior", *Journal of School Psychology*, 36 (1), 7-27.
- İMAMOĞLU, H. (2005), "Yeni Medeni Kanundaki Düzenleme ve Velayete Hâkim İlkeler Çerçevesinde Tedip Hakkının Değerlendirilmesi" *A.Ü. Hukuk Fakültesi Dergisi*, 54 (1), 165-190. <http://auhf.ankara.edu.tr/dergiler/auhfd-arsiv/AUHF-2004-54-01/AUHF-2004-54-01-Imamoglu.pdf>
- KEPENEKÇİ-KARAMAN, Y. (2004), "Sınıf Öğretmenlerine Göre Hoşgörü", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10 (38), 250-265.
- KILIÇCI, Y. (2000), *Okulda Ruh Sağlığı*, Nobel Yayınları, Ankara.
- KONDRASUK, J.N., PAMPLIN, R.B., GRNE, T. , WAGGONER, J., EDWARDS, K., NAYAK-RHODES, A. (2005). "Violence Affecting School Employees", *Education*, 125, 638-647.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2000), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Nobel Yayınları, Ankara.
- PATTON, M.Q. (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage Publication, Newbury Park, C.A.
- PİŞKİN, M., ATİK, G., ÇINKIR, Ş., ÖĞÜLMÜŞ, S. BABADOĞAN, C. & ÇOKLUK, Ö. (2014), "The Development and Validation of Teacher Violence Scale." *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, 1-24.
- POOLE, S.R., USHOKOW, M.C., NADER, P.R. (1991), "The Role of the Pediatrician in Abolishing Corporal Punishment in Schools. *Pediatrics*, 88, 162-167.
- STRAUS, M.A. (1996), "Spanking and the making of a violent society?" *Pediatrics*, 98, 837- 831.
- STRAUS, M.A. (1999) "Is it Time to Ban Corporal Punishment of Children?" *Canadian Medical Association Journal*, 161, 821-822.
- ŞİMŞEK, H. (2004), "Osmanlı Dönemi Okullarında (Sıbyan Mekteplerinde) Disiplin Anlayışı", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 162. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/162/simsek.htm
- YILDIRIM, A., & ŞİMŞEK, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin yayınları, Ankara.

YOUSSEF, R M., ATTIA, R. M. & KAMEL, M. I. (1998). "Children Experiencing Violence. Prevalence and Determinants of Corporal Punishments in Schools." *Child Abuse and Neglect*, 22 (10), 975-985.

YURTAL, F. & ARTUT, K. (2010). "An Investigation of School Violence Through Turkish Children's Drawings". *Journal of Interpersonal Violence*, 25(1), 50-62.

Url1.http://www.hukukturk.com/fractal/hukukTurk/pages/findKararDetail_n.jsp?&pTopHtml=<table%20border=0%20cellspacing=0%20cellpadding=0></table>&pKararId=812929&pMevzuatId=&pMainCategoryId=-Yargitay&pSearchKeyToBold=okul

Url2.<http://www.hukukturk.com/fractal/hukukTurk/pages/findMevzuatDetail.jsp?pTabId=443&pInstanceId=3483&pViewId=496&pObjectId=414>

Url3.http://www.hukukturk.com/fractal/hukukTurk/pages/findMevzuatDetail.jsp?pTabId=443&pInstanceId=6407&pViewId=496&pObjectId=414#-Madde_84_

Url4.http://www.hukukturk.com/fractal/hukukTurk/pages/findMevzuatDetail.jsp?pTabId=443&pInstanceId=12041&pViewId=496&pObjectId=414#-Madde_223_

EXPANDED ABSTRACT

Problem

In this study, legal consequences of using brute force (beating) at school as a tool for enforcing discipline have been discussed. Enforcing discipline and maintaining the order are necessary in all social environments. Enforcement of discipline and order at schools which are a part of the education process involves punishment and reward. Historically, beating has been used as a tool for educating and enforcing discipline (Şimşek, 2004; Akyüz, 2002). However, modern education does not correlate with the pedagogical principles the utilization of any kind of approach based on brute force including beating, and such behaviours are considered as a crime in the legal system. The aim of this study is to set forth the legal consequences of intending to enforce discipline by means of using brute force towards the students in the exercise of the teachers' duties. The aforementioned *undesired behaviour against the undesired behaviour* which is occasionally discussed within the examination and interrogation processes is also a subject of law cases. A teacher who is under the status of *public official* goes by Law No. 4483 related to the Trial of a Public Official (KGYHK) and benefits from certain *shields* formed for the sake of maintaining the safety of public service. *By means of the case analysis approach*, this study examines (1) whether the trial process of a teacher with

regards to a crime committed against the student may be considered within the scope of Law No. 4483, and (2) the legal consequences of using brute force as a disciplinary tool.

Method

Based on the determination of the current situation, the research in the screening modal has been conducted by means of qualitative research method. Qualitative researches are studies where *qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used and where a qualitative process is followed towards the demonstration of perceptions and events within their natural environments and in a realistic and integrative way* (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Data of the research were collected by means of document analysis technique. In the study, verdicts within 5 years with regards to trials of teachers and administrators due to crimes involving using brute force towards students have been retrospectively examined via the data base of Law (Hukuktürk). *Court decisions are open to public*. In order to avoid the probability of violation of personal rights and offence, verdict numbers and names of parties have been concealed (Expert opinions of legal experts). One of the verdicts among those obtained from the database was selected and a “case analysis” was practiced. In American Law Education and various law education programmes in our country, Case analysis method is being used under the name *Common Law (Anglo-Saxon Law System) Analysis Technique* which is explained as “*synthesising and applying to current cases the rules determined in sample cases which are taken from real life legal problems*”. Findings obtained were interpreted depending on theoretical information within the scope of the trial of teachers as public officials and the legal aspects of punishment by using brute force in education.

Findings

In line with the findings obtained from the research and as per the Supreme Court’s decisions examined 5 years retrospectively, 86 Supreme Court decisions were found regarding trials involving brute force applied by teachers and administrators towards the students. Other crimes accompanied (personal and summary offences, abuse, charge, malpractice, etc.) were excluded in the screening activity. When the verdicts obtained were examined, it was observed that teachers and administrators interfered by means of using brute force to situations which are considered as *undesired student behaviour and behaviours distorting the school discipline* by The Ministry of National Education (MEB) Disciplinary Regulations (smoking, being late to school, leaving the school without permission, running in the corridors, competing, rude behaviours, displaying rude behaviours towards other students, teachers, personnel and administrators, verbal abuse, displaying inappropriate behaviours, physically hurting other students,

damaging school property, trespassing, not attending to school activities taken part in, cheating, crimes against the national integrity and theft).

In the sample case where a public official is trailed; the *mentioned crime is required to be committed during the conduct of duty*, in order to be considered within the scope of KGYHK Law No. 4483. Just like personal crimes, crimes committed during the duty of the teacher but which are unrelated to his/her duty are considered outside the scope of the aforementioned law. Hence; as a consequence of the asserted crime, the defendant was put on trial for wilful and malicious wounding (Articles 86, 87, 88 and 89), pursuant to Law No. 5237 of Turkish Penal Code.

Discussion

Discipline may be defined as the whole of the activities towards the determination, demonstration, renewal, control and evaluation of the consequences of the terminal behaviours of students during the process of the transformation of educational aims to behaviours (Küçükahmet, 2000, 55). There are certain reasons which require discipline at schools which constitute an important part of the education process: The main reason why discipline is necessary for schools comprises the aim of foundation of schools and expectations from these schools. As commonly known; operation, management and control of school as a formal and bureaucratic institution have been regulated by laws. Also with its defined aims and functions, schools undertake a great social responsibility. On the other hand, the society expects the schools to raise well-balanced individuals in all aspects. It is a social expectation that the effectiveness of school fits for purpose, that it is planned, regulated and organized (Şimşek, 2004). When it is considered from the perspective of maintaining the order for balancing the powers and generating certain team rules, the concept of discipline may originally be defined as an activity for the protection of rights. The duty of school administrative in terms of discipline is to maintain the order. While doing so, it is an obligation for the administrators who are responsible from managing their schools composed of free individuals of a pluralistic democratic society to be tolerant.

According to Kavcar (1995); taking the different emotions and ideas naturally, providing the appropriate conditions for people to express these emotions and ideas freely, accepting the differences without using coercive measures and pressure and loving people are the preconditions for tolerance. The ability to solve the conflicts occurring at schools with methods which do not involve violence and aggression is also included in the limits of tolerance. As Kepenekçi states; “*The lines of tolerance are drawn by ethical rules and laws*” (Kepenekçi, 2004, 254). The ability of the administrator who is responsible from maintaining the order at school to

apply the rules without using an aggressive and offensive manner is among the principles of tolerance and ethical conduct (Aydın, 2001). Equally, a teacher must develop and mature in terms of both the professional knowledge, skills, attitudes and as a human as well, possess personal characteristics facilitating others' self-improvement and be more sensitive in his/her relationships with others, in order to play an effective role in the self improvement process of students (Kılıççı, 2000,173).

According to Balay (2003), behaviours which lead to disciplinary problems do not only derive from the students. In addition, teachers' behaviours which conflict with pedagogical approaches are among the factors which contribute in the emergence of disciplinary problems in students. For instance, teachers' behaviours such as constantly reprimanding, threatening, comparing, shouting, keeping the distance and being insensible, punishing each and every negative behaviour, underestimating and negative criticisms are among the behaviours provoking the undesired attitudes of students. Among the punishment types, beating is considered as the most offensive one. Historically, beating has been used as a means for educating and enforcing discipline in the Eastern and Muslim societies and has been supported by certain educators. Particularly from the 17th century, the strict disciplinary approach has become an indispensable part of education and an educative approach encouraging punishment has started to find acceptance in the Middle Age and the following years (Şimşek, 2004).

As a concept, law may be defined as the right to nurture and discipline and the possibility of using beating and similar physical sanctions in the nurturing and education of a child. According to İmamoğlu (2005), the term "discipline" which means to chasten, reclaim and educate used to express the father's and mother's authority to use the necessary tools for the education of the child as a part of their parental rights, pursuant to the old Civil Law No. 267. The old Civil Law No. 267 which stated the right to educate which included using various physical tools including beating and physical power provided to parents as a consequence of the parental rights, has not been explicitly mentioned in the new Civil Law. Hence; it is not possible to consider the authority of the teachers and school administrators to use this right - which is not even given to parents pursuant to the new Civil Law - towards enforcing discipline at school.

Within this context, as a public official, teachers and administrators may be put on trial due to "beating", which is considered as a "crime". At this point, which law shall they be subject to? The provisional Law on Prosecution of Civil Servants which remained in force from 1913 until 1999 when the KGYHK Law No. 4483 was introduced has regulated the rules of jurisdiction to be followed with regards to crimes committed by

civil servants for many years. Article 1 of the aforementioned law stipulates that:”for the civil servants to be interrogated or prosecuted as the result of the crimes deriving from their duties or committed during the conduct of the aforementioned duties, the activity of crime is required to be related with the duty or be committed during the conduct of the duty (Çetin, 2003:392).

Law no. 4483 stipulates the basis of making a resolution as per the preliminary examination to be conducted by the administration prior to any criminal proceeding. In addition, the term” official servants and other public officials” has been clarified, “crimes committed during the conduct of the duty which are not related to the aforementioned duty” has been excluded from the scope and the area of application of the system has been narrowed... The term “crime committed as a consequence of the duty” mentioned in Law No 4483 refers to crimes deriving from and related to the civil duty, those solely committed by public officials and those where the lawbreaker being an official servant is considered as the constituent element (Resolution No 2004/40 of the Penal Supreme Court). In the case examined, crimes committed by the teacher which are not related to his/her duty but are committed during the conduct of the aforementioned duty have been excluded from the scope of the law, just like personal crimes. As per the resolution of the Supreme Court Criminal Division No. 3, it was stated that the crime attributed to the defendant was not included within the scope of crimes committed as a consequence of the duty. Hence, the defendant would be prosecuted as per the article “wilful and malicious wounding” of Turkish Penal Code No. 5237.

Keywords: Discipline, teacher, violence, corporal punishment, schools, prosecution of civil servants, KGYHK No. 4483

YAŞLILARDA YALNIZLIĞIN NEDENLERİ¹

LONELINESS OF REASONS FOR OLDER AGE

Hanife AKGÜL²

ÖZET

Günümüzde, gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda, yaşlı bireylerin sorunları arasında, yalnızlık önemli bir problemdir. Yaşlılık hayatın doğal ve zorunlu bir dönemi olmasıyla beraber, hayatın tüm dönemleri içinde yalnız kalınan veya yalnızlık duygusunun fazla yaşandığı dönemdir denilebilir. Yalnız olmak yaşlıların en büyük korkularından birisidir. Bu nedenle yaşlılıkta yalnızlaşma çağımızın önemli problemleri arasındadır. Yaşlıların sayısı demografik verilere paralel olarak artarken yalnız yaşayan yaşlıların sayısı da buna paralel olarak artmaktadır. Yaşlı nüfustaki bu hızlı artış ve uzun yaşam süresi, gün geçtikçe yaşlılıkta ilgili sorunların da artmasına neden olmaktadır. Bu sorunların en önemlileri; yalnızlık, bağımsızlığın kaybı, işe yaramazlık, yoksulluk, parasal güvence yokluğu, özürsüzlük, kronik hastalıklar, bunama, bakım ve destek gereksinimidir.

Literatür taraması yönteminin kullanıldığı bu çalışmada yaşlılık, yalnızlık, yaşlılıkta yalnızlık konuları teorik temelde incelenmiş, yaşlılarda yalnızlığa neden olan faktörler geliştirilen şekil çerçevesinde; bireysel faktörler, aile ve sosyal faktörler, fiziksel faktörler, toplumsal ve kültürel faktörler, yaşam olayları ve durumları başlıklarında araştırılmış, incelenmiş ve tartışılmıştır. Yaşlılarda yalnızlık konusu hem Türkiye’de hem de farklı kültürlerde yapılan çalışmalar kısaca gözden geçirilmiştir. Yaşlılarda yalnızlığı azaltıcı stratejiler incelenmiş ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yaşlılık, yalnızlık, yaşlılarda yalnızlık.

ABSTRACT

Today, loneliness is an important problem among problems of the elderly in developed and developing countries. Being a natural and essential period of life, old age is asserted as the period in which individual is alone or experiences the feeling of loneliness much within all periods of the life. Being alone is one of the biggest fears of the elderly. Therefore, becoming isolated is one of the most crucial problems of the elderly in our age. While the number of the elderly increases

1 Bu Çalışma Hanife Akgül’ün “Yalnızlığı Azaltma Psiko-Eğitim Programının Yaşlıların Yalnızlık Düzeyine Etkisi” adlı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, hanifeakgul@comu.edu.tr

in parallel to demographic data, the number of solitary elderly also increases correspondingly. This rapid increase in elderly population and long life span cause to increase the problems associated with elderly day by day. The most important ones of these problems are; loneliness, loss of independence, uselessness, poverty, lack of financial assurance, disability, chronic disorders, dementia, and needs of care and support.

In the present study conducted using literature review method, the issues of old age, loneliness, and loneliness in old age were theoretically investigated; factors causing loneliness in elderly people were researched, examined, and discussed within the frame developed under the titles of individual factors, familial and social factors, physical factors, social and cultural factors, life events and situations. Studies conducted in both Turkey and in different cultures were briefly reviewed for the issue of loneliness in elderly people. Strategies reducing loneliness in elderly people were investigated and recommendations were presented.

Keywords: Elderly, loneliness, loneliness in elderly people.

GİRİŞ

Yalnız olmak yaşlıların en büyük korkularından birisidir. Bu nedenle yaşlılıkta yalnızlaşma çağımızın önemli bir problemidir (Akyıldız, 1999; Tufan, 2003). Yalnızlık, yaşlı insanlar açısından incelenip değerlendirildiğinde; hemen hemen her ülkede farklı derecelerde yaşanıyor olması nedeniyle küresel boyutlu sosyal bir sorundur. Özellikle gelişmiş ülkelerde modernleşmenin insan yaşamına etkileriyle birlikte yaşlılarda yalnızlık artmış ve bir sorun olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Yalnızlık ortak bir deneyimdir ve insanlar hayatlarının çeşitli dönemlerinde, az ya da çok, olarak yalnızlık duygusunu yaşamaktadır. Günümüzde, gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda, yaşlı bireylerin sorunları arasında, yalnızlık önemli bir problemidir. Yaşlılık hayatın doğal ve zorunlu bir dönemi olmasıyla beraber, hayatın tüm dönemleri içinde yalnız kalınan veya yalnızlık duygusunun fazla yaşandığı dönemdir (Dereli, Koca, Demircan ve Tor, 2010). Yaşlıların sayısı demografik verilere paralel olarak artarken yalnız yaşayan yaşlıların sayısı da buna paralel olarak artmaktadır. Yaşlı nüfustaki bu hızlı artış ve uzun yaşam süresi, gün geçtikçe yaşlılıkla ilgili sorunların da artmasına neden olmaktadır. Bu sorunların en önemlileri; yalnızlık, bağımsızlığın kaybı, işe yaramazlık, yoksulluk, parasal güvence yokluğu, özürlülük, kronik hastalıklar, bunama, bakım ve destek gereksinimidir (Aközer, Nuhurat ve Say, 2011; Gökçe-Kutsal, 2006; Kılıç, 2013; Uysal, 2002; Victor ve Scharf, 2005).

Kılıç (2013), yaşlılığı sorunlar dönemi olarak görmüş ve “Y” harfiyle başlayan kavramlarla açıklamış, sembolik olarak 5Y ile ifade etmiştir: 1) Yalnızlık-yoksunluk (çocukların evden ayrılması, eşin arkadaşların ölümü), 2) Yetkinsizlik (hayattaki rollerin değişimi, kaybı, otoritenin kaybı), 3) Yetersizlik (yaşlanmaya bağlı olarak giderek uğranan fiziksel, bilişsel, psikolojik güç kaybı), 4) Yoksulluk (emeklilikle başlayan gelirin, alım gücünün azalması), 5) Yetisizlik-yeti yitimi (duyu organlarında meydana gelen kayıplar, sosyal becerilerin azalması)

Yalnızlık, özellikle yaşlının psiko-sosyal iyilik halini etkileyen karmaşık bir kavramdır (İlgar, 2008). Duygusal ihtiyaçların karşılanmaması sonucu duygusal yalnızlık, sosyal ihtiyaçların karşılanmaması, ilişkilerin kurulmaması sonucu sosyal yalnızlık meydana gelebilmektedir (Kılavuz, 2005). MacCourt (2004), yaşlı yalnızlığını; yoldaşlık ve sevgi kaybı, tek başına hissetme duygusu olarak belirtmiş ve yalnızlık deneyiminin öznel olduğunu vurgulamıştır. Yaşlanma, bireylerin toplum içinde sosyal ve önemli rollerini, işlevlerini kaybetmesine neden olurken, bedensel güç kaybıyla başlayan zorlanmalar, fonksiyonel kayıplar ve bedeninde ki değişikliklere uyum sağlamaya çalışmak ve bu uyumun zorlaşması yaşlıların psikolojik problemler yaşamasına neden olur. Bu durum yaşlı bireylerin kendi kabuğuna çekilmesine yol açmakta; topluma uyum sürecinde çeşitli problemler yaşanmasına, toplumdan uzaklaşmaya, yalnızlaşmaya ve yalnızlık duygusu yaşanmasına neden olmaktadır (Gamble, 2011; Öz, 2003; Victor ve Scharf, 2005). Yaşlı bireyler, yalnızlığa karşı; durumdan kaçınma, öfke ve apati olmak üzere üç şekilde reaksiyon gösterirler. Yaşlılık dönemi hayat telaşının azaldığı, amaçların gerçekleşmesi durumunun yaşandığı ve bunların sonucunda bütünlük duygusunun olduğu bir evre olduğu, hayatta bağın zayıfladığı, hayattaki amaçların bitimi sonucu yaşanan anlamsızlık duygusunun neden olduğu yoğun umutsuzluğun hissedildiği bir evredir. Bu nedenle, ölüm korkusu ve umutsuzluk bu dönemin en büyük tehlikesidir (Erikson, 1982). Yaşlılıkta yaşanan yalnızlık ve izalasyon duyguları, intihar girişimi ve depresyon gibi ruhsal problemlere yol açmaktadır. Yalnızlık ve depresyon arasında güçlü bir ilişki vardır. Özellikle yakın dönemde olan ölümler, yas, sosyal izalasyon, ilerleyen yaş, yaşlıların yalnızlığının en önemli nedenlerindedir (Adams ve ark., 2004; Bekaroğlu, 1991; Copeland ve ark., 1992; Gamble, 2011; Kılavuz, 2005; Kurt, Beyaztaş ve Erkol, 2010; Kurtoğlu ve Rezaki, 1999; MacCourt, 2004; Öz, 2003; Thomas, Keman ve Kennedy 1992; Whal ve Colling, 2001). Buradan hareketle çalışmanın amaçlarından bir tanesi yalnızlık duygusu hakkında farkındalık yaratmak bir diğeri ise yaşlılarda yalnızlık nedenlerini inceleyerek yaşlılarda yalnızlığı azaltıcı stratejiler sunmaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme yaklaşımı nitel araştırma kapsamında değerlendirilir. Bu yönüyle araştırma nitel bir çalışmadır. Doküman analizi yöntemi, araştırmanın amacına yönelik kaynaklara ulaşmada ve elde edilecek verilerin tespit edilmesinde kullanılır (Çepni, 2007). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Yüksek lisans ve doktora tezleri, bildiriler, makaleler, kitaplar ve internet kaynakları gibi veri tabanları kullanılarak bu dokümanlar incelenip analiz edilmeye çalışılmıştır. Yerli ve yabancı alan yazın taraması yönteminin kullanıldığı çalışmada yaşlılık, yalnızlık, yaşlılıkta yalnızlık konuları teorik temelde incelenmiş, yaşlılarda yalnızlığın nedenleri geliştirilen şekil çerçevesinde; bireysel faktörler, aile ve sosyal faktörler, fiziksel faktörler, toplumsal ve kültürel faktörler, yaşam olayları ve durumları başlıklarında araştırılmış, incelenmiş ve tartışılmıştır. Yaşlılarda yalnızlık konusunda hem Türkiye’de hem de farklı kültürlerde yapılan çalışmalar kısaca gözden geçirilmiştir. Yaşlılarda yalnızlığı azaltıcı stratejiler incelenmiş ve öneriler sunulmuştur.

YAŞLILIK

Günümüzde uzmanların yaşlanma, yaşlı, yaşlılık ve yaşlılık dönemi kavramlarını farklı kullandıkları görülmektedir. Yaşlı; yaşı ilerlemiş insanları ve yaşlanmanın sonuçlarını öne çıkarırken; yaşlılık, yaşam dönemlerinden biri ve yaşlıları toplumun parçası olarak algılamayı sağlayan bir kavramdır. Yaşlanma ise, yaşlılığı yaratan süreçleri ve mekanizmaları ifade etmektedir (Baltes ve Baltes, 1990; Akt. Tufan 2014b). Bu kavramlar kısaca tanımlanacak olursa.

Yaşlanma: Her canlıda görülen normal bir fizyolojik süreç olup, döllenme yani zigot ile başlayan ve ömür boyu süren, tüm işlevlerde azalmaya neden olan, moleküler, hücresel, fizyolojik ve psikolojik değişimleri kapsayan doğal, gerekli, engellenemez ve geri dönüşümsüz bir süreçtir (Gökçe ve Kutsal 2006; Koşar, 1996) . Yaşlanma evrensel, çok boyutlu, çok yönlü ve karmaşık bir süreci içerir (Bowling, Will, 2005; Huang, 2001). Bir başka tanıma göre yaşlanma; İlerleyen yaş ile birlikte hücre doku, organ ve sistemlerde bir daha geri gelmeyecek biçimde yavaş yavaş meydana gelen ve

geriye dönüşü olmayan kayıpların bütünüdür (Kahveci, 2013). Yaşlanma da birey ve çevre etkileşimi kritik öneme sahiptir ve süregelen dinamik bir süreçtir (Cangöz, 2008). Oktik (2004) ve Akın (2006)'a göre yaşlanmanın kriterleri ya da temel özellikleri şunlardır:

- İlerleyicilik: Yaşlanma sürekli devam eden, ilerleyici bir süreçtir. Ani olarak meydana gelmez.
- İçten gelirlilik: Yaşlanma organizmaların özünde bulunmaktadır.
- Zararlılık: Yaşlanma olgunlaşan değişimlerin bozulması anlamına gelir
- Evrensellik: Yaşlanma evrenseldir ve tüm insanları etkiler.

Yaşlı: Biyolojik olarak takvim yaşı ilerleyen insan demektir. Diğer bir anlamda ise, yaşlı; yaşlanma sürecinin belli bir safhasında toplum tarafından yaşlı olarak nitelendirilen insanları ifade etmektedir (Wahl ve Hely, 2004; Akt. Tufan 2014b). Yaşlı kişi; yaşlılık döneminde olan ve emekliliğe ayrılan kişidir (Tufan, 2002). 16. ve 17. Yüzyıllarda bedensel güç kaybına uğrayan kişilere yaşlı denmiş, yaşlılık takvimsel yaşla ölçülmemiştir. Kendini yaşlı gören ve hisseden ve aile içindeki yetkilerini genç kuşaklara devreden bireyler yaşlı kabul edilmiştir (Tufan, 2002). Modern toplumlarda yaşlı ve yaşlılık üç farklı boyuta sahiptir; doğumlar arasında göreceli zaman farkı (birinden daha yaşlı olmak), mutlak yaş (n yaşında olmak), subjektif biyolojik yaş (yaşlı görünmek) (Elwert, 1994; Akt. Tufan, 2002).

Yaşlılık dönemi: İnsan yaşamı; genellikle çocukluk, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık diye dört döneme ayrılır (Danış, 2004). Yaşlılık da tıpkı diğer dönemler gibi yaşam dönemlerinden biridir fakat yaşlılık insan ömrünün yok oluştan önceki son aşaması, gelişim sürecinin de son basamağıdır.

Yaşlılık dönemi; fiziksel olarak gerilemenin, biyolojik kapasitede düşüşün, kişisel yeteneklerde ilerlemeden daha çok gerilemenin ağır bastığı, bireysel ve toplumsal beklenti düzeyinde giderek hızlanan düşüşlerin olduğu, bununla birlikte toplumsal rollerde ve yaşamda esnekliğin arttığı bir dönem olarak görülmektedir (Aiken, 1995; Maçkan, 2013). Goldman'da, yaşlılık dönemini fizyolojik ve psikolojik kayıpların yaşandığı bir dönem olarak görmekte, biyolojik ve psikolojik alandaki kayıpların, sosyal alandaki kayıpları da beraberinde getirdiğini belirtmektedir (Yazgaç, 1992). Bu dönemde insan davranışının kaynağını oluşturan fiziksel, zihinsel ve sosyal güdüler ile işlevler değişmekte, bireyin toplumdaki yeri ve topluma katılım yeteneği yeniden belirlenmektedir (Gönen ve Hablemitoğlu, 1997). İnsan hayatının her aşamasının kendine özgü özellikleri bulunduğu gibi yaşlılık döneminin de belli başlı özellikleri vardır. Lehr, yaşlılık döneminde diğer gelişim dönemlerine göre kişilerin daha fazla bireysel farklılıkları olduğuna işaret eder (Lehr, 1994). Yaşlılık tamamlanması gereken gelişimsel görevin

olduğu bir süreçtir. Yaşamın ve yaşam beklentisinin uzamasıyla birlikte yaşlılık yaşamın sürekliliğine uyumu gerektiren bir süreç olarak görülebilir (Aiken, 1995). Havighurst, yaşlılık döneminin gelişim görevlerini; fiziksel gerilemelere ve sağlıktaki düşüşe uyum sağlama, emekliliğe ve azalan kazanca uyum sağlama, çocuklarını evlendirme, torun sahibi olma, eşin ölümüne uyum sağlama, kendi yaş grubu ile ilişki kurma, sosyal zorunluluklarını ve yurttaşlık ödevlerini yerine getirme, yaşamın fiziksel düzenlemelerini yapma gibi görevler olarak sıralar (Akçay, 2011; Kayıklık, 2003; Onur, 1999).

Yaşlılık: Sosyal kategorilerden biri, yetişkinliğin bir uzantısı, fiziksel ve ruhsal değişmelerin görüldüğü yaşam sürecinin son evresi olduğu ve kendi içinde çeşitli alt grupları barındırdığı için değişik biçimlerde tanımlanmaktadır. Emiroğlu (1995) yaşlılığı; “zaman faktörüne bağlı olarak kronolojik yaşın ilerlemesiyle birlikte kişinin değişen çevreye uyum sağlama gücü ile organizmanın iç ve dış etmenler arasında denge sağlama potansiyelinin azalması” olarak tanımlarken, Seviğ (1992) yaşlılığı “bir kişinin iş veriminin azalmasına, dengesinin kaybolmasına, sağlığının bozulmasına yol açan vücudun yapısal yıkım ve harabiyetine neden olan değişikliklerin yaşandığı yaşam süreci” olarak tanımlamıştır. Giddens (2008) yaşlılığı; yaşın ilerlemesiyle bireyi etkileyen biyolojik, psikolojik ve sosyal süreçlerin bir bileşimi olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımda ise yaşlılık, morfolojik, fizyolojik ve patolojik değişikliklerin olumsuz yönde ilerlediği, çeşitli hastalıkların birleştiği, fizik ve ruhsal yeteneklerin gerilediği bir “yetmezlik olayı” olarak değerlendirilmiştir (Kaya, 1999). Tarcher (1991) ise yaşlılığı, uyum açısından değerlendirmiş ve yaşlılığı, bireyin çevreye uyum yeteneğinin giderek azalması olarak tanımlamıştır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 1998) yaşlılığı; bireyin iç ve dış uyaranlara uygun tepki gösterme ve uyma durumunun giderek azalması olarak tanımlamıştır.

Felsefeci filozof Cicero yaşlanma sürecini etkileyen dört ana neden belirlemiştir. Bunlar: 1) Aktif çalışma hayatından ayrılmak zorunda kalmak 2) Bireylerin gücünün azalması, hastalıkların ortaya çıkması 3) Eskisi kadar eğlenememek, hayatın sevinç ve mutluluk veren aktivitelerinden yapamamak, 4) Hayatın son durağında olduğunun ve ölüme bir adım kaldığının farkında olmak (Dik ve Ark., 2004; Tufan, 2014a).

Yaşlılık Döneminin Genel Özellikleri

Yaşlanma sürecinde insanlar birbirine benzemezler, aksine birbirlerinden farklılaşırlar (Tufan, 2015). Fakat bu dönemin bazı genel özellikleri vardır. Yaşlılık döneminin genel özellikleri; fiziksel, psikolojik, sosyal ve zihinsel boyutlarda meydana gelen değişiklikler açısından incelenebilir (Ata, 2015; Çiftçi, 2008; Kurt, Beyaztaş ve Erkol, 2010). Bu özelliklere geçmeden önce yaşlılıkla ilgili birçok toplumda bulunan negatif düşünce ve tutumlara değinilebilir. Butler yaşlılıkla ilgili bütün kalıp yargıların, kısmen bilgisizlikle

kısmen de yaşlılarla ilişkilerin yetersiz olmasıyla açıklanabileceğini belirtmiş, bu döneme ilişkin kalıp yargıları altı başlık altında toplamıştır (Koç, 2002; Onur,1999):

1) Yaşlılığın bizzat kendisi: Bu kalıp yargı, kronolojik olarak yaşlanmayı ifade eder. Yaşlılık şifası olmayan bir hastalık olarak algılanmaktadır (Akçay, 2011). Felsefeci Aristoteles, “hastalığın erken gelen bir yaşlılık; yaşlılığın ise doğal bir hastalık olduğuna inanıyordu (Tufan, 2014b). Seneca ise yaşlılığı enkaz olarak nitelermekteydi (Tufan, 2007). Toplum ve çevre tarafından çocukluğumuzdan itibaren yaşlılık ve zorluklarıyla ilgili bütün olumsuzluklar bilinçaltımıza yerleştirilmektedir. Bu döneme ait bir başka yanılığda yaşlılığın çocukluk dönemiyle eşleştirilmesidir. Yaşlı bireylerin yetişkinlikteki kapasiteleri düşünülmezsizin, günlük işlerini yapamayan, rutin etkinliklerle uğraşamayan ve hayatlarını idare edemeyen kişiler olarak düşünülmesidir (Erden-Aki, 2010). Halbuki psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik etkenlere bağlı gelişim ve değişimler, bireyler arasında farklılıklar gösterebilmekte, bireyler yaşlılık döneminde yetişkinlikten daha mutlu bir yaşam sürdürebilmektedir. *Yaşlanma, yaşla değil, yaşamla bağlantılı bir süreçtir. İnsan nasıl yaşarsa, öyle yaşlanmaktadır (Tufan, 2015).*

2) Üretim dışı olma: Yaşlı bireyin üretici değil, tüketici olduğudur. Bu kalıp yargıyla da bireylerin üreticilikten tüketiciliğe geçişi yani emekli olması kastedilmiştir. Yaşlılık dönemi genellikle ekonomide aktifliğin sona erdiği, hastalıkların başladığı, başkalarına bağımlı olduğu, pasif bir dönem olarak görülür. Yaşlıların ekonomik hayattan ve üretkenlikten ayrıldıkları için, toplumda yük olarak görülürler (Erden-Aki, 2010). Hastalık gibi aktiviteyi engelleyici bir unsur bulunmadıkça, yaşlı bireyler üretime katılma istek ve eğilimindedirler. Bireyler geçmiş yaşantısındaki geliştirmiş olduğu üretkenliği yaşlılıkta da devam ettirebilmektedirler (Öz, 2003). Ayrıca üretim sadece maddi anlamda düşünülmemelidir. Yaşlı bireylerin çevrelerine ve içinde yaşadıkları topluma çeşitli alanlarda yaptıkları önemli katkılar bulunmaktadır. Örneğin yaşlılar büyük anne ve büyük babalar olarak torunlarına bakabilmektedirler. Günümüzde ortalama yaşam süresinin geçen yüzyıla oranla uzadığı tespit edilmektedir. 20. yüzyılın başlarında insanın ortalama ömür uzunluğu 40-45 yılı geçmezken (Akın, 2013), kısa süre önce 115 yıl yaşayabileceği kabul edilen insanın bu gün 125 yıl yaşayabileceği iddia edilmektedir (Rott, 2004; Akt: Tufan, 2014b). Bu iddianın gerçek olması durumunda, insanın 65 yaşından 125 yaşına kadar üretim dışı olması kabul edilemez bir durumdur.

3) Unutkanlık-Bunaklık: Yaşlı bireylerin genellikle hafıza problemleri yaşadığı, yeni şeyler öğrenemedikleri, bu döneme özgü bir ruhsal rahatsızlığı ifade eder. Ancak yaşlıların hepsi bu rahatsızlığı yaşamayabilirler. Her dönemde kendine özgü psikolojik rahatsızlıklar görülebilir. Yaşlılık döneminde, gençlik döneminde görülen şizofreniye rastlanmamaktadır (Tufan, 2014a).

4) Hoşgörüsüzlük ve Esnek Olmama: Bu yargı ile, yaşlıların daha zor, sert ve katı duruma gelmeleri, yeniliklere ve değişime açık olmamaları, anlayışsızlık, tahammülsüzlük kastedilir. Oysa bireyin toplumsal hayata bakış açısı ve uyum yetisi, hayat boyu oluşturmuş olduğu kişiliğiyle ilgilidir. Bu konuda yaşlı birey, gençliğinde ve yetişkinliğinde nasıl bir kişilik özelliğine sahipse bu dönemde de o özelliğini büyük ölçüde devam ettirir. Bazı durumlarda, yaşlılıkta hoşgörü ve esneklik daha da artabilmektedir (Öz, 2003).

5) Sosyal İlişkisizlik: Bu kavram bireylerin kendi başlarına, yalnız yaşama isteğini açıklar. Yaşlıların sosyal ve duygusal olarak yalnız oldukları, bu durumun da yaşlıları olumsuz etkilediği düşünülmektedir (Erden-Aki, 2010). Ancak bunu destekleyecek yeteri kadar araştırma yoktur. Tam tersi yaşlılar pasif yaşlanmaktansa aktif yaşlanmayı, yalnız yaşamak yerine aile üyeleriyle yaşamayı tercih etmektedirler (Baykara ve ark., 2001; İçli 2002).

6) Huzur: Bu kalıp yargıya göre yaşlılık dönemi bir huzur dönemidir. Bireyler kendileri ve çevrelerinde barış içindedirler. Fakat yaşlılar bu dönemde diğer dönemlere göre daha fazla olumsuzluk yaşarlar ve bu durum onlarda kaygı ve stres yaratabilir.

Bu altı kalıp yargıya ek olarak şunlar da eklenebilir (Kalkan, 2008; Kılıç, 2013; Öz, 2003): Yaşlıların kendi yaşlılarıyla bir arada olmayı isterler, gençlerle anlaşamazlar, günümüz yaşantılarını anlamazlar ve özverili değildirler. Oysa yaşlı insanların bol zamanları ve paylaşacakları deneyimleri vardır. Yaşlılık durağan ve değişmez bir dönemdir. Oysa yaşlılığın bu şekilde algılanması bir yanılgı olup, tam tersi yaşam sürecinden kazanılan çeşitli güçlerin etkileşimi onu dinamik kılar. Bu güçlerin temelinde yaşamın tüm evrelerindeki zorlanmalara karşı var oluşunu sürdürebilmiş olmanın bilgeliği ve iç görüşü yatar. Yaşlılar hasta, dayanıksız ve başkalarına bağımlıdır; yaş sağlıklı olmak için bir engeldir. Oysa yaş sağlıklı olmak için engel değildir. Düzenli olarak gelişmiş bir aktivite programıyla 80-90 yaşında bile sağlıklı olunabilir. Yaşlılar üzgün ve keyifsizdirler.Çoğunlukla zihinsel olarak kötü durumdadırlar. Pek çok yaşlı birbirine benzer. Yaşlılar mutsuz, amaçsız ve cinsel aktiviteye ilgisizdirler.

Bu döneme ilişkin kalıp yargıların tamamı doğru değildir. Fakat bu dönemin kendine özgü, bu dönemi diğer yaşam dönemlerinden ayıran özellikler bulunmaktadır. Yaşlıların bu evrensel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Akçay, 2011). Yaşlılar bütün toplumlarda şimdilik toplam nüfus içinde bir azınlık durumundadırlar. Yaşlı nüfusta kadınlar erkeklerden fazladır. Yaşlı nüfusta dulların oranı yüksektir. Dullar içinde de kadınların oranı yüksektir, kadınlar son 10, 15 yılını dul olarak yaşar. Bütün toplumlarda yaşlılar, toplumun diğer yaş gruplarından farklı sınıflandırılırlar; farklı tanımlanırlar. Bu sınıflama olumlu da olabilmekte, olumsuz da olabilmektedir. Yaşlılar fiziksel çabadan çok, zihinsel çaba gösterirler. Bütün ülkelerde, bazı yaşlılar politik, hukuksal, kentsel liderlik etkinliklerini sürdürürler.

YALNIZLIK

İnsana özgü psikolojik bir durum olan yalnızlığın, insan var olduğundan beri, var olduğu düşünülmektedir. Yalnızlık, uzun zamandan beri, insanların acı çekmesine neden olan bir olgu olarak kabul edilmektedir (Beal, 2006). Gençtan (2000) yalnızlığın, insanın tek başına yaşaması sonucu oluşan somut yalnızlık, kendi toplum grubuna yabancılaşması şeklinde yaşanan yalnızlık, çevresi tarafından itilmesi sonucu yaşanan yalnızlık, bir insanın çevresiyle ilişkilerini en aza indirerek kendi seçimiyle yaşanan yalnızlık, bir insanın kendisini anlaşılmamış ve kimsesiz hissettiği gerçek yalnızlık gibi çok farklı yaşantıların tümünün yalnızlık olarak değerlendirildiğini belirtmektedir. Peplau'ya göre yalnızlık üç grupta incelenebilir, bunlar; yapayalnızlık, tek başınalık ve yalnızlıktır. Yapayalnızlık (Lonesomeness); bireyin, başka bireylerle beraber ve yakın olmayı isterken onlardan uzak olduğu durumda hissettiği duygudur. Bireyin çevresinde aile, arkadaşları ve sosyal çevresinden kişiler olduğu halde hissettiği yalnızlıktır (Kalabalıklar içindeki yalnızlık). Tek başınalık (Aloneness); bireyin kendisini diğer insanlardan soyutlaması, birlikteliğinin olmamasıdır. Tek başınalık, seçilen bir durumdur. İnsanlar, yapayalnız olmadan tek başına olabilirler (Tercihli yalnızlık). Yalnızlık (Loneliness); bireyin sosyal çevresiyle iletişiminin bozulması durumunda yaşanan, hoş olmayan ve bireyin kendisini bırakması durumunda ortaya çıkan bir duygudur. Yalnızlık; seçilmemiş, farkında olunmayan bir durumdur (Yıldırım, 2008).

Yalnızlığı tanımlamak, kavramın karmaşık olması ve birçok boyutunun bulunmasından dolayı güçtür. Farklı kuram ve kuramcılar tarafından birçok tanımlama yapılmıştır, ancak hepsine bu çalışmada yer vermek mümkün değildir. Bu tanımlardan bazıları şunlardır: Sullivan'a (1953) göre ise yalnızlık: "Bireyin yakınlık ihtiyacının yeterince karşılanmadığı durumda ortaya çıkan, rahatsız edici, olumsuz, istenmeyen ve insana acı veren duygu" dur. Eric Fromm (2006) ise yalnızlığı: "Bireylerde kaygı ve çaresizlik duyguları yaratan acı verici durum" olarak tanımlar. Beal, (2006) yalnızlığı; Bireyin başkaları tarafından yanlış anlaşıldığını hissettiği uzaklaşma duygusu ile karakterize edilen bir duygusal durum olarak tanımlamıştır. Yalnızlık; kişiye acı ve sıkıntı veren, kişinin psikolojik, fiziksel ve sosyal bütünlüğüne karşı oluşan bir tehlikedir (Kozaklı, 2006). Gençtan (2000)'a göre yalnızlık; ürkütücü, korkutucu, kaygı verici, umutsuzluğa sürükleyen, bireyde gerginlik oluşturan, bireyin yaşamını anlamsızlaştıran, içine kapanık bir kişilik oluşturmaya, yabancılaşmaya, karamsar olmasına neden olan ve bireyin sosyalleşmesini engelleyen bir duygu durumudur.

Bir diğer tanımda ise yalnızlık; başkaları ile yakın sosyal ilişki, iletişim kurma, yakınlık isteğini yansıtan zihinsel, duygusal ve davranışsal işlevleri de barındıran bir duygu durumu olarak açıklanmıştır. *Zihinsel düzeyde*, kişinin

sosyal ilişkilerindeki beklentileri ile şu anki yaşantıları değerlendirilmekte, analizler yapılmaktadır. *Duygusal düzeyde*, bireysel değerlendirmeler sonucu bireyin yaşadığı olumlu ya da olumsuz (çoğunlukla olumsuz) duygular yer almaktadır. *Davranışsal düzeyde* de bu değerlendirme ve duygusal sürecin çeşitli biçimde ortaya çıkması tanımlanmaktadır (Ernst ve Cacioppo, 1999).

Weiss (1973) yalnızlığı; açıklanamaz öznel bir olgu olarak tanımlamış ve yalnızlığın, duygusal ve sosyal yalnızlık şeklinde iki ayrı biçiminden söz etmiştir. *Duygusal yalnızlık*; bireyin yakın duygusal bağlanmalarının eksikliğidir. Yani bireyin, başka bir bireyle yakınlık ilişkisinin ve bir bağlanma figürünün olmamasıdır. *Sosyal yalnızlık* ise; kabul edilebilir sosyal ağın eksikliği, sosyal bir ağa katılma ya da topluma entegrasyonun eksikliği sonucu oluşan yalnızlıktır. Bir bireyin sosyal ilişki ağından yoksun olması ile oluşan bir yalnızlık türüdür. Duygusal yalnızlık, bir ilişkinin belli bir yönünün eksikliğine verilen bir tepkidir ve bu eksiklik yalnızca başka bir ilişkinin varlığıyla giderilemez. Duygusal yalnızlık kavramı, Bowlby'nin çocuk ve ebeveynler arasındaki bağların yapısını tanımlayan bağlanma teorisi kökenlidir (Beal, 2006). Yalnızlık refakat eksikliğinin ya da kaybının olduğu öznel, hoş karşılanmayan hisler olarak tanımlanırken, sosyal yalnızlık yaşlı kişi ve sosyal ağ arasındaki bağlantıların ve etkileşimlerin nesnel yokluğu ve yetersizliği olarak değerlendirilir (Weiss, 1973). Yalnızlıkla ilgili tanımların çoğunu kapsayacak tanım Rook tarafından yapılmıştır. Rook, yalnızlığı; "Bireyin başkaları tarafından anlaşılmadığını düşündüğü, başkalarına yabancı kaldığı ya da onlar tarafından reddedildiği ya da özellikle sosyal bütünleşme duygusu ve duygusal yakınlık kurmak için olanaklar sunan arzu edilen etkinlikleri gerçekleştirmek için, uygun sosyal arkadaşların yokluğu durumunda yaşanan, süregelen duygusal zorlanma" olarak tanımlamıştır (Rook, 1984).

Yalnızlık duygusunu açıklayan yaklaşımlar, günümüzde çok boyutluluğa ulaşmış olmasına rağmen, ilk olarak tek boyutlu olarak başlamıştır. Tek boyutlu yalnızlık yaklaşımları, bu duygunun farklı düzeyde ve yoğunlukta yaşanan durum olduğunu vurgularken (Allen ve Oshagan, 1995; Cramer ve Barry, 1999; Russell, 1996); çok boyutluluğu savunanlar, yalnızlığı farklı türleri, çeşitleri, boyutları ve nedenleri olan çok yönlü bir duygu olarak tanımlamaktadırlar (Di Tommaso ve Spinner, 1993; Weiss, 1973).

Weiss (1973) yalnızlığı iki boyutlu olarak vurgularken, Di Tommaso ve Spinner'in (1993) yaptıkları bir çalışmada, yalnızlığı, sosyal ve duygusal yalnızlık olarak boyutlandırmışlar ve duygusal yalnızlığı da ailesel ve romantik yalnızlık olarak ikiye ayırmışlardır. Di Tommaso ve Spinner, çalışmalarının sonucunda yalnızlığın üç boyutu olduğunu belirtmişlerdir.

Yalnızlığı; sosyal ve duygusal yalnızlık olarak iki boyutta ele alarak (de Jong Gierveld ve van Tilburg, 2011) yalnızları ise üçe ayırarak açıklayan araştırmacılardan birisi de Gierveld'dir (de Jong Gierveld, 1998; de Jong

Gierveld ve Raadschelders, 1982). Gierveld yalnızlık duygusunu; zaman açısından değerlendirerek “dönemsel veya geçici yalnızlar”, yoksunluk açısından değerlendirerek “ümitsiz yalnızlar”, duygusal açıdan değerlendirerek “geri çekilmiş yalnızlar” olarak sınıflandırmıştır (de Jong Gierveld, 1988; de Jong Gierveld ve Raadschelders, 1982).

Young (1982) da yalnızlığı, zaman ve durum açısından değerlendirerek; kronik yalnızlık, geçici yalnızlık ve durumsal yalnızlık olmak üzere üç boyutta ele alan araştırmacılardan birisidir. *Kronik yalnızlık*: Doyum sağlayıcı sosyal ilişkilerin uzun süre kurulamaması durumunda yaşanan yalnızlıktır. Yalnızlık duygusu uzun süre hissedilir ve bu durum bireyin bedensel ve psikolojik sağlığını olumsuz etkiler. *Geçici yalnızlık*: Çoğu kişi tarafından sık sık yaşanan kısa süreli yalnızlıktır. Günün herhangi bir saatinde yaşanabilir. *Durumsal yalnızlık*: Bireyin hayatında meydana gelen, bireyde kaygı ve stres yaratan olaylar karşısında yaşanan yalnızlık durumudur.

Peplau ve Perlman (1982) yalnızlığı, üç başlık altında sınıflandırmışlardır; bunlar yön, köken, süreçtir. Yön başlığı altında yalnızlık, *Pozitiflik-Negatiflik* olarak değerlendirilebilir. *Pozitiflik-Negatiflik*: Yalnızlık yaşantısı olumlu ve olumsuz durumlara yol açabilir. Varoluşsal yalnızlık ve kişinin tek başına olması bazen olumlu durumlar meydana getirirse de genelde yalnızlık olumsuz bir duygudur. Köken olarak değerlendirildiğinde, *Sosyal ve Duygusal Yalnızlık*: Peplau ve Perlman, Weiss'in sosyal ve duygusal yalnızlık sınıflamasına değinmiş ve duygusal yalnızlığın kişiye daha çok acı verdiğini vurgulamışlardır. Süreç olarak değerlendirildiğinde, *Akut ve Kronik Yalnızlık*: Akut gelip geçici anlık yalnızlık duygusudur. Kişiyi en kötü etkileyen ve uzun süre devam eden yalnızlık ise kronik olan yalnızlıktır.

Galanaki (2004), Hymel, Tarulli, Hayden Thomson ve Terrell-Deutsch'un yalnızlığın üç boyutunun olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir. *Duygu boyutu*: Yalnızlık, kaygı, sıkıntı, üzüntü, depresyon gibi olumsuz duygular sonucu ortaya çıkar. Yaşanan yalnızlık bireyin acı çekmesine neden olur. *Bilişsel boyutu*: Yalnızlık, sosyal ilişkilerdeki hissedilen eksikliğin bilişsel olarak değerlendirilerek algılanması sonucu oluşur. Bir gruba dahil olmak, ilgi, benlik algısı, diğer insanlarla işbirliği geliştirmek biliş boyutunu etkiler. *Kişiler arası ilişkiler boyutu (davranış boyutu)*: Bu boyutta yalnızlık fiziksel ayrılık (ölüm, göç, geçici yokluk durumu) ve psikolojik ilişki (önemsenmeme, ilgi, değer, red) ile değerlendirilmiştir.

Özodaşık (2001) ise yalnızlığı; fiziksel yalnızlık, kınanma (dışlanma), yabancılaşma, asimilasyon, bireyin seçimi olan yalnızlık ve gerçek yalnızlık şeklinde altı boyutta sınıflandırmıştır. Bireyler yukarıda belirtilen yalnızlık boyutları veya türlerinden hangisini yaşarsa yaşasın, yalnızlık bireylerde çeşitli duygular ve kişilik özelliklerinin oluşmasına neden olur. Ayrıca bunun tersi bir durum da söz konusudur ve bireyde var olan kişilik özelliklerinden dolayı da yalnızlık duygusu yaşanır. Yalnızlıkla ilişkili kişilik özelliklerini

Jones, Carpenter ve Quinnata (1985) ise şu şekilde sıralamışlardır: Olumsuz kişilik özellikleri, yetersiz sosyal beceriler, duygusal problemler, depresyon, kaygı, zayıf benlik algısı, olumsuz, negatif duygular (Akt. Kaplan, 2011).

Pektetin (1993), yalnız bireylerin kişilik özelliklerini; duygulanım, bilişsel ve davranışsal boyutlarda sınıflandırmıştır. Yalnız bireylerin duygulanım özellikleri: Boşluk hissi içinde olmak, terk edilmiş hissetmek, depresyon yaşamak, ümitsizlik içinde olmaktır. Bilişsel özellikleri: Kendini suçlamak, benlik değerinde azalma hissetmek, yanlış yorumlar yapmaktır. Davranışsal özellikleri ise: Kendini yalnız insan olarak görmek ve ona uygun davranmak, grup etkinlikleri yerine bireysel etkinlikleri tercih etmek, sosyal içe kapanık davranış göstermek, madde bağımlılığına eğilim göstermektir. Yalnızlık duygusunun, bireylerin üzerinde çeşitli etkilerinden söz etmek mümkündür. Rokach'a (2004) göre bu etkiler şunlardır: Yalnızlık bireyleri diğer insanlardan uzaklaştırır, izole eder. Yalnızlık, bireyin enerjisini ve yaratıcılığını olumlu yönde kullanmasının önündeki en büyük engeldir. Yalnızlık bireyin dikkatini olumsuz yöne odaklayarak psikolojik açıdan zarar verir. Yalnızlık geride derin duygusal izler bırakan, acı veren duygudur. Yalnızlık duygusu yaşayan bireyler, genellikle diğer insanlarla iyi ilişkiler kuramaz ve kurdukları ilişkileri de devam ettiremezler. Yalnız insanların sevgi ihtiyacı yüksektir. Yalnızlık duygusu insanlarda hassasiyet, duygusallık ve katılık özelliklerinin ortaya çıkmasına neden olur. Yalnızlıkla ve yalnızlık duygusuyla mücadele edilip çözüm bulunmazsa, bu duygu hayatı yönlendirecek biçimde güçlenir. Yalnızlık duygusu içindeki insanlar, işlevsel olmayan düşünce sistemi geliştirir ve hayattaki önemli ve geri dönülmesi zor olan kararları bu düşünce sistemi ile vererek hata yapabilirler.

Young (1982) yalnızlık yaşayan bireylerin duygu durumlarını şu şekilde sıralamıştır: Tek başına olmaktan mutsuzluk duyma, düşük benlik kavramı, sosyal kaygı, sosyal uygunsuzluk, sosyal becerilerden yoksunluk, diğer insanlara güvensizlik, kendilerini sınırlama, eş seçiminde sorunlar, yakınlığı reddetme, cinsel kaygı yaşama, duygusal bağlanma kaygısı, güvensiz edilgenlik, gerçekdışı beklentiler.

YAŞLILARDA YALNIZLIĞIN NEDENLERİ

Yaşlılarda yalnızlık duygusuna neden olan çok sayıda faktör bulunmaktadır. Bu faktörler Şekil 1'de sunulmaktadır. Yaşlılarda yalnızlık duygusu yaşanması, bu faktörler içinde yer alan tek bir neden, bazen birden çok neden, bazen de birden çok nedenin birbirini etkilemesi sonucu olmaktadır.



Şekil 1. Yaşlılarda Yalnızlığa Neden Olan Faktörler.

Not: Bu şekil, *A Joint Project of the Centre for Addiction and Mental Health Dalla Lana School of Public Health* (Gamble, 2011) kaynağı temel alınarak, yaşlılarla ve yalnızlıkla ilgili açıklamalar, araştırma sonuçları referans alınarak oluşturulmuştur.

Şekil 1 incelendiğinde, yaşlılarda yalnızlık duygusunu tetikleyen faktörlerin beş boyutta toplandığı görülmektedir. Bu boyutlar; bireysel faktörler, toplumsal ve kültürel faktörler, aile ve sosyal faktörler, yaşam olayları ve durumları, yaşlılığa özgü fiziksel etmenlerdir. Aşağıda sıralayacağımız ve bu boyutlar içinde yer alan bütün faktörlerin hepsi yaşlı yalnızlığının temel sebebini oluşturmaktadır.

Yaşlılıkta Yalnızlığa Neden Olan Bireysel Faktörler

Yaşlılık döneminin kendine özgü özellikleri olmasına karşın, bireyler bireysel özellikleri doğrultusunda bu dönemi farklı yaşarlar. Yaşlanma sürecinde ortaya çıkan fiziksel, psikososyal, bilişsel değişiklikler ve gerilemeler yaşlı bireylerde yalnızlığa zemin hazırlamaktadır. Yaşının psikolojik özelliklerinden olan ve yaşlıdan yaşlıya değişen kendini kabul ve benlik saygısı bu dönemde çok kolay değişir. Benlik saygısı bireyin toplumdaki rolü ve ilişkileri ile yakından ilgilidir (Fortinash ve Holoday-Vorret, 1999; Ryan, 1999). Benlik saygısı ile yalnızlık arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda yalnızlık ve benlik saygısı, ters yönde ve anlamlı bir ilişki içerisinde çıkmıştır (İmamoglu, 2008). Yaşlılık döneminde yaşanan

değişimler, biyolojik ve zihinsel kayıplar, bağımlılık duygusu ve yetersizlik duygularına yol açarak yaşlının benlik saygısının ve yaşam memnuniyetinin düşmesine neden olur (Öz, 2003). Diğer psikolojik özellikleri olan başka insanlara karşı güven azlığı, yenilikten korkmak, bencillik, kendisinden başkasına önem vermeme gibi duyguları, şiddete maruz kalma korkusu, maddi desteklerin azalması, genç ve yetişkin bireylerle olan kuşak çatışmaları, alışkanlıklarına aşırı bağlılık gibi durumlar onu toplumdan yalıtmakta, yabancılaşma ve yalnızlık duygularını belirginleştirmektedir (Krause, 1991).

Yalnızlık, yavaş yavaş ve yaşla birlikte artar. Yalnızlık duygusu aynı yaşta-ki erkeklere göre kadınlarda daha sık ve yüksek düzeydedir. Çeşitli ülkelerden 60 ve 80 yaş arası kadınlar üzerinde yapılan 149 çalışmaya yönelik bir meta-analiz sonucunda kadınların erkek yaşlılarından daha fazla yalnızlık çektikleri ortaya çıkmıştır (Pinquart ve Sorenson, 2001). 65 yaş üzeri bireylerden oluşan 654 kişilik bir örnekleme, kadınlar (%19) erkeklerden (%12) daha fazla yalnızlık bildirmişlerdir (Prince, Harwood, Blizard ve Thomas, 1997). 75 yaş üzeri bireylere yönelik bir çalışmada ise, erkekler %24 yalnızlık hissederken, erkeklere kıyasla kadınlar %38 düzeyinde yalnızlık hissetmişlerdir (Holmen, Ericsson, Andersson ve Winblad, 1992). Dul erkeklerde ve kadınlarda evlilere göre; çocuksuz olanların, çocuklu olanlara göre yalnızlık düzeyleri daha yüksektir. Yalnızlık duygusunun sağlık durumu ile olan bağlantısı da tespit edilmiş, sağlık durumu kötü olan yaşlıların kendilerini daha fazla yalnız hissettikleri görülmüştür (Tufan, 2003).

Giderek artan miktarda araştırma, yalnızlığın yaşlı bireylerde bir dizi fiziksel ve psikolojik sağlık sorunlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Yani yalnızlıkla kişilik bozuklukları, psikozlar ve intihar arasında ilişki mevcuttur (Hawkey ve Cacioppo, 2010). Yaşlı insanlardan oluşan 180 kişilik bir örneklem üzerinde yapılan bir çalışmada, yalnızlığın kalp rahatsızlığı görülme riskini arttırdığı bulunmuştur (Sorkin, Rook ve Lu, 2002). Yalnızlığın, bağımsız yaşam alanlarında yaşayan 60-90 yaşlarındaki yetişkinlerde depresyon açısından risk faktörü oluşturduğu bulunmuştur (Adams, Sanders ve Auth, 2004). Ayrıca 65-97 yaş aralığındaki bireylerde yalnızlık ve yüksek intihar riski arasında yüksek ilişki bulunmuştur (Rubenowitz, Waern, Wilhelmson ve Allebeck, 2001).

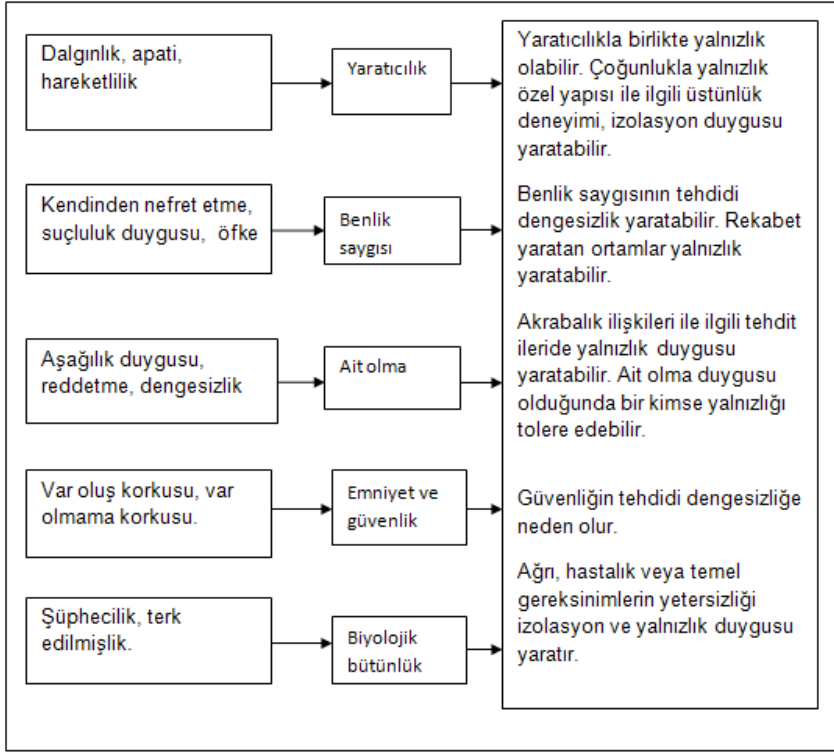
Yaşlılarda yalnızlıkta diğer risk faktörleri; düşük ekonomik durum, düşük eğitim durumu, destekleyici dostlukların olmaması, hayat yorgunluğu, sosyal ağların eksikliğidir. Yaşlılarda yalnızlık duygusunu etkileyen bireysel faktörleri şu şekilde sıralayabiliriz (Gamble, 2011; MacCourt, 2004; Treacy ve diğ. 2004): Yaş ve yaş değişiklikleri, cinsiyet, eğitim durumu, gelir düzeyi, yaşam memnuniyet eksikliği, ruhsal hastalıklar, depresyon, üzüntü, kaygı, stres, yas, hayata olumsuz yaklaşım, kişiler arası iletişim becerileri, İletişim kurma eksikliği, yetersizliği, zorluğu, sosyal katılımı, motivasyon eksikliği,

kendine güven, öz yeterlilik eksikliği, alkol ve madde bağımlılığı, çoklu ilaç kullanımı, kötü beslenme, cinsel yaşam, yaşamını sürdürdüğü yer (kent, köy, kasaba), yaşlanma ve ölüm ile ilgili olumsuz tutumlar, başkaları ile kendisini sürekli olumsuz kıyaslama, bireyin kendi özelliklerine uygun olmayan kendinden beklentileri, sağlık durumu ve kronik hastalıklar, çatışma yönetimi ve çözme becerileri, düşük benlik saygısı veya benlik saygısı kaybı, bencillik, sağlık okuryazarlığı eksikliği (sağlık bilgisi, kendiyle ilgilenme, doktora gitme, bilinçli ilaç kullanımı, spor ve egzersiz yapma), şişinin yaşam üzerindeki aşırı kontrol duygusu, boş zamanlarını değerlendirme biçimi, işe yaramazlık duygusu, eğlenceye bakış ve eğlenceli yaşantılara katılım,dini inanış, meslek.

Yaşlılıkta Yalnızlığa Neden Olan Ailesel Ve Sosyal Faktörler

Aile ve çevre birey için hayatının her döneminde olduğu gibi yaşlılık döneminde de önemlidir. Yaşlıların yaşlılığa uyum sağlayabilmelerinde yakın çevrelere önemli görevler düşmektedir. Aile yaşlı bireyin, bakımı, korunması, desteklenmesi, yaşamını sürdürmesi ihtiyaçlarının karşılanmasında en önemli kurumdur. Ailenin sanayi toplumu içindeki farklılaşması ve kent yaşamı, yaşlının konumunu da değiştirmiştir. Eskiden yaşlılar, aile içinde çocukların yetişmesi ve ailenin işleminde aktif roller alırlardı ve aile içinde bilgi ve deneyim kaynağı olarak kabul edilirdi. Ancak hızlı sosyal değişim, sanayileşme, teknolojik ilerleme yaşlının sahip olduğu bilgiyi geçersiz kılmış, şehirleşmeyle birlikte aile küçüldükçe ve çekirdek aileye döndükçe yaşlılar ailenin dışında yaşamlarını sürdürmeye başlamış, çocuklarıyla kuşak çatışması ortaya çıkmış ve yaşlılar giderek yalnızlaşmışlardır (Atıla, 2006). Kadınların da çalışma yaşamına girmesiyle, özellikle kentlerde yaşayan yaşlıların yalnızlığı derinleşmiştir (Koşar, 1996; Uysal, 2002).

Aile yaşlılık döneminde, sevgi, ait olma, kabullenme, destek alma, bakım alma gibi önemli ihtiyaçların karşılanma yeri olarak kabul edilmektedir. Aşağıda aile, sosyal ve duygusal ihtiyaçlar ve yalnızlık ilişkisini anlatan Maslow'un hiyerarşik sıralaması Şekil 2'de verilmiştir (Kalınkara, 2014).



Şekil 2. Maslow'un hiyerarşik sıralamasında sosyal izolasyon ve yalnızlık ilişkisi.

Kaynak: Kalıncara, V. (2014). *Temel Gereontoloji Yaşlılık Bilimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aile yapısındaki değişim, şehir yaşamı, teknolojideki değişiklikler, kadınların çalışması çeşitli problemleri de beraberinde getirmiş; aile içindeki yaşlı ile evlat, torun ve gençlerin ilişkilerini de etkileyerek birlikte yaşamayı zorlaştırmıştır.

Yaşlılık döneminde bireylerin yalnızlık duygusu yaşamamaları, bir işe yarama duygusu hissetmeleri, başarı yaşamaları ve toplumsal rollerinin artması için önce sosyal ilişkilerini canlı tutmaları gerekir. Yaşlılık döneminde bireyin ailesi ve akrabalarıyla yaşadığı ilişkinin niteliği ve kalitesi önemlidir (Ardahan, 2010; İçağasıoğlu-Çoban, 2005). İçinde yaşanılan toplumun aile ve akrabalık sistemi ile arkadaş, akran grubunun dostluğu, sıcaklığı, desteği, yaşlı bireyin yaşam doyumunu artırabilmekte ve yalnızlık duygusunu azaltabilmektedir. Öte yandan, yaşlı bireyin toplumdan kopmaması, arkadaş ilişkilerini sürdürmesi ve toplumda hala bir şeyler yapma gücünde olduğuna inanması sosyal uyum sağlamlasında etkili olmaktadır (Öz, 2003). Yaşlılık döneminde eşin varlığı yalnızlığı

azaltır. Yaşlılık döneminin zorlukları eşle birlikte daha kolay aşılır fakat eşin kaybıyla eşin yerini yetişkin çocuklar alır. Yetişkin çocuklar yaşlı için en önemli destek ve sosyal iletişim kaynağıdır (Victor, Scameler ve Bond, 2012). Durkheim klasik intihar çalışmasında, sosyal izalasyon ve diğer bireylerle ilişki kopukluğunun, hastalık ve intihara neden olan etmenlerden olduğunu tespit etmiştir. Yapılan araştırmalar, sosyal ilişki ağının bir parçası olmanın, bireyin sosyal uyumu ve yalnızlık duygusu üzerinde olumlu ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Rowe ve Kahn'a göre (1997), sosyal ilişkilerin birey üzerinde üç tür etkisi olmaktadır. Bunlar: 1) İzolasyon (sosyal bağların eksikliği) sağlık için bir risk faktörüdür, 2) Duygusal ve araçsal her iki destek türü de sağlık durumu üzerinde olumlu etkilere sahiptir, 3) Destek vermede tek düze bir destek türü söz konusu değildir. Bireyin, durumun ihtiyaç ve gereklerine uygun biçimde geliştirilen destek eylemlerinin etkililiğinin, diğerlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yaşlılar bu dönemde en büyük desteği ailelerinden beklemektedirler. Bakımlarından da ailelerinin sorumlu olmasını istemektedirler. Erkekler, çoğunlukla eşlerinden destek almayı tercih etmektedirler. Eş ve çocukların birlikte destek vermesi ise hem erkekler hem kadınlar için önde gelen bir tercihtir. Kişisel bakım, temizlik, ev işleri gibi konularda uzun süreli yardıma ihtiyaç duyduklarında, görüşülen kişilerin büyük çoğunluğu (%84) bu tür yardımları ailelerinden almayı tercih etmektedirler (Abduşoğlu, 2012).

Eş ve çocuklardan sonra yaşlılık döneminde arkadaşlar ve kardeşler sosyal ağın önemli öğelerindedir. Bu dönemde hayatı ve çevreyi anlama konusunda yardımlaşır. Aşağı yukarı aynı dönemde yaşlılığı deneyimlemeye başlarlar. Bu sayede yaşlılık yaşantılarını, sorunlarını, çözümlerini kısaca tecrübelerini birbirlerine aktarırlar (Caron, 2005).

Kardeşler ve arkadaşlar dışında sosyal ağın en önemli diğer öğesi de komşulardır. Özellikle ailenin yokluğunda veya fiziksel olarak uzak olması durumunda yaşlıların komşuları ve arkadaşları önemlidir. Erkeklerin daha çok arkadaşı olmasına karşın, birçok araştırmacı kadınların erkeklerden daha derin ve anlamlı arkadaşlık kurabildiklerini belirtmektedir. Kadınlar, ailede kopukluk olunca arkadaşlarına daha kolay dönebilmektedirler (Onur, 1999). Günümüzde bireyler, yalnız yaşamayı tercih etmekte, evlilik ve çocuk sahibi olma oranları gittikçe düşmektedir. Günümüz toplumunda boşanmalar artmaktadır. Eskiden yaşlı bireylerin %60'ı çocuklarının yanında barınırken, bu oran günümüzde %25'lere inmiştir (TÜİK, 2013). Yaşlının hayatında rol oynayan kişilerin, yaşlı bireyin yalnızlığının farkında olmasının ve yaşlıyı desteklemesinin çıkabilecek sorunları önleyeceği düşünülmektedir (Dereli, Koca, Demircan ve Tor, 2010).

Yaşlılarda yalnızlık duygusunu etkileyen ailesel ve sosyal faktörler şu şekilde sıralanabilir (Gamble, 2011; Treacy ve diğ. 2004): Sosyal izalasyon,

aile desteğinin eksikliği, evi olmama, bireyin sahip olduğu çocuk sayısı, sosyal ağ eksikliği, sosyal destek azlığı, çalışma durumu, evlilik durumu, eş veya ilişkiye sahip olma veya olmama, sosyal etkinlik azlığı, akraba, arkadaş ve sosyal destek ağlarına yakın veya uzak yaşama, kardeş sayısı

Yaşlılıkta Yalnızlığa Neden Olan Toplumsal ve Kültürel Faktörler

Toplumun yaşlıya bakışı, ondan beklentileri ve yaşlının da kendi durumunu algılayışı önemlidir. Yaşlılığın gündeme gelmesini ya da gündemde kalmasını etkileyen faktörlerden biri de toplumun sahip olduğu değerler sistemidir (Tatar, 2002). Modern toplumla birlikte yaşlılar, toplum içindeki gücünü ve statüsünü kaybetmişlerdir. Yaşlıların yalnızlık ve sosyal yalıtılmışlık sorunu, günümüzün modern toplumunda derinleşmektedir (Kurt, Beyaztaş ve Erkol, 2010). Geleneksel toplum yapısında yaşlı bireyin bir ağırlığı ve saygınlığı bulunmaktaydı. Modern toplumda, yaşlı bireyin geleneksel toplumdaki etkisi yok olmuştur. Çünkü modern toplumdaki hızlı teknolojik ilerlemeye yaşlıların uyum sağlama kapasiteleri düşüktür. Modern toplum sürekli yeni durumlar ve yeni çözümler içerdiğinden, yaşlıların deneyimleri yeterli ilgi görmemektedir. Eski toplumlarda bilginin merkezi olan yaşlı, modern toplumda bu işlevini kaybetmiş ve statü kaybı yaşamıştır. Modernleşme, şehirleşme ve sanayileşme finansal yapısı iyi olmayan yaşlı birey için büyük problemler meydana getirmektedir. Sanayileşmeyle birlikte yaşlının ekonomiye ve topluma katkısı yok denecek kadar azalmış; ekonomik gücü olmayan, tüketici konumda olan yaşlı, yalnızlaşmıştır.

Toplum, aile ve sosyal ilişkiler; yaşlının güvenliği, bakılması, desteklenmesi ve iyileştirilmesinde önemli unsurlardır (Aközer, Nuhrat ve Say, 2011). İlkel toplumlarda yaşlı birey üretime katkısı olmayan, tüketici olan çocuktan farksız olarak görülmesine rağmen çocuklardan farklı muamele görmekteydiler. İlkel toplumlar yaşlıları öldürerek toplumdaki tüketimi azaltıp toplumun devamlılığını, ayakta kalmasını sağlıyorlardı (Tufan, 2002). İlkel toplumlarda yaşlılar, ürkütücü ve korkunç olarak tanımlanabilecek katledilme sorununu yaşarlarken, günümüzün modern toplumlarında ise yaşlılar yalnızlık ya da yalnızlaştırma sorununu yaşamaktadırlar. Aslında modern toplumlarda, yaşlı insanlar fiziksel olarak yok edilmiyor fakat onlarla ilgilenilmeyerek, zaman ayrılmayarak, bakımı yapılmayarak, kuruma yerleştirilerek veya yalnız bırakarak ruhları öldürülmektedir.

Birleşmiş Milletlerin (BM) yaşlı ilkeleri arasında, yaşlının itibar görmesi ve güven içinde yaşaması ilkesi vardır. Bu ilkede, yaşlı bireylerin toplumla ilişkilerini sürdürmesi vurgulanmaktadır (Çiftçi, 2008). Yaşlılığın bireysel bir dönüşüm olmasının yanı sıra, toplumun yaşlılara olan yaklaşımı ve diğer etkenler, toplumda yaşlıya ve yaşlılığa verilen değeri ve yeri belirlemektedir.

Yaşlılarda yalnızlık duygusunu etkileyen toplumsal ve kültürel faktörler ise şu şekilde sıralanabilir (Gamble, 2011): Azalan sosyo- ekonomik statü,

toplum destek hizmetlerine erişim imkanının azalması, yetersiz sosyal ve duygusal destek, yaşlıları destekleyici yetersiz ortam ve yaklaşım, azalan toplumsal faaliyetlere anlamlı katılım ve aidiyet duygusu, yaşlılara yönelik, destek hizmetleri, ulaşım hizmetleri, alışveriş imkanları ve eğlence tesislerinin azlığı, yetersiz ruh sağlığı hizmetleri, sosyal ve çevresel engeller, gelişen teknolojiye uyum sağlayamama, yaşlıları damgalama ve ayrımcılık, yaşlılara uygun olmayan konut, çevre ve yaşam koşulları.

Yaşlılıkta Yalnızlığa Neden Olan Fiziksel Faktörler

Yaşlanmayla birlikte kas boyu ve gücü azalmaktadır. Yaşlı bireylerin daha az kas gücüne sahip oldukları ve sinir sistemlerindeki değişimler nedeniyle hareket ve motor becerilerinde geri oldukları bilinmektedir. Bu dönemde refleksler ve tepkiler daha yavaş ve etkisiz olur. Ayrıca yaşlanmayla birlikte kıkırdak ve eklemlerinde kireçlenme görülmekte ve esneklik azalmaktadır. 65 yaş ve üzeri bireylerde kronik hastalıklar artmaktadır. Bu hastalıklar genellikle kas-iskelet, solunum, dolaşım, endokrin, sinir sistemi ile ilgili hastalıklardır. Yaşlılıktaki fiziksel yetersizlik, yaşlı bireyde birçok olumsuzluğun yaşanmasına neden olmaktadır (Bilgici ve ark., 2000; Esengen ve ark., 2000; Ershler ve Balducci, 1994). Yaşlılığa bağlı fiziksel değişimler psikososyal uyumu büyük ölçüde etkilemektedir. Özellikle görme ve işitme duyusundaki azalmalar duyuşal güçlülere yol açmakta, başka insanlarla iletişim ve etkileşimi olumsuz olarak etkilemekte, yaşlının toplum içinde dahi olsa gruptan ayrılmasına, içine kapanmasına, sosyal ve duygusal olarak yalnızlaşmasına neden olmaktadır (Dereli, Koca, Demircan ve Tor, 2010; Onur, 1999).

Fiziksel etmenleri, bireye bağlı ve çevreye bağlı olarak ayırmak mümkündür. Yaşlılarda yalnızlık duygusunu etkileyen fiziksel etmenler şunlardır (Gamble, 2011) :

Bireye bağlı fiziksel etmenler: Fiziksel hareketsizlik, akut ve Kronik fiziksel hastalıklar ve bozukluklar, fiziksel engellilik, fiziksel gerileme, beş duyu organında meydana gelen gerileme ve kayıplar, fiziksel güç kaybı.

Çevreye bağlı fiziksel etmenler: Yaşanılan konut, çalışma veya yaşama koşulları, fiziki çevre, emniyet ve güvenlik, yetersiz sağlık hizmetleri ve sağlık hizmetlerinden yararlanamama

Yaşlılıkta Yalnızlığa Neden Olan Yaşam Olayları Ve Durumları

Bireyler yaşlılık döneminde birçok yaşam olayı ve durumu ile karşılaşır. Bu dönemde yaşanan emeklilik, eşin kaybı, ölüm, yoksulluk gibi durumlar sonucunda bazı roller kaybolur. Bu olaylardan en önemlisi de yaşlılıkla eş değer görülen emekliliktir. Emeklilik, orta yıllardan yaşlılığa geçişi belirleyen dönüm noktasıdır. Endüstri toplumlarında emeklilik

yalnızlığın en önemli nedenlerinden biridir, çünkü bireyler, üretmeden tüketmektedirler ve emeklilik toplumun çöplüğüne atılmakla (sosyal ölüm) eşdeğer görülmektedir (Akçay, 2011). Emeklilik sonrası gelirdeki düşüş, istihdam sıkıntısı, sağlık problemleri ve giderlerin artışı, azalan gelire uyum sağlayamama yaşlıların yoksulluk ve bağımlılık yaşamasına neden olmaktadır. Maddi ya da fiziksel olarak bağımlı olması yaşlı bireyin işe yaramazlık, değersizlik duygusu yaşamasına ve öz güveninin sarsılmasına neden olmaktadır (Karataş, 2000). Ancak emeklilik, bazı insanlar için “anlamsızlık, duygusal ve fiziksel tükenme, rollerin kaybı ve rolsüz rolü oynamak” olarak tanımlanmasına rağmen birçok kişi için “değişik ve can sıkıcı olmayan, yapmak istediklerini gerçekleştirecek yeni bir yaşam fırsatı” olarak nitelendirilmektedir (Geçtan, 1988).

Yaşlılık döneminde bireyleri etkileyen ve onların yalnızlık yaşamasındaki en önemli olaylardan birisi de ölüm, eş kaybı veya dul kalmaktır. Yaşlı bireyin eşinin ya da dostlarının ölmesi, onda psikolojik olarak bir çöküntü yaratır. Gidenin yerine konacak kimsenin olmaması, onda yalnızlık ve soyutlanma duygularına sebep olur (Koç, 2002). Türkiye’de her altı erkekten biri ile her iki kadından biri eşini kaybetmiştir (Dereli, Koca, Demircan ve Tor, 2010). Yaşlı erkekler, eşlerine her yönden daha bağımlı ve eş yitimine daha zor uyum sağlarlar (Onur,1999).

Yaşlıların yalnızlaşmasında önemli yaşam olaylarından biri de göçtür. Sebebi ne olursa olsun yer değiştirmeler; aileler için birçok sorunu beraberinde getirmektedir, aile üyelerinden çocuklar ve yaşlılar göç ettikleri kültüre, çevreye ve topluma uymakta ve yeni sosyal ilişkiler oluşturmakta problemler yaşamaktadırlar.

Yaşlılarda yalnızlık duygusunu etkileyen yaşam olayları ve durumlarını içeren faktörler şu şekildedir: (Gamble, 2011): Negatif yaşam deneyimleri öyküsü, yaşlıya bakan çocuklarının boşanması veya ailenin dağılması, ekonomik güvence yoksunluğu, ölüm; eşin ölümü, arkadaşların ölümü veya aile bireylerinden birisinin ölümü, işsizlik, yaşlıyı üzecek stresli yaşam olayları, ayrılık, emeklilik, statü kaybı, depresyon, rol değişimi ve sosyal rol kaybı, bağımlı olma, bağımlılık, yoksulluk, huzur evinde yaşama, taşınma, yerleşim yeri değişikliği, göç, yaşlı istismarı, yaşlı şiddeti.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yaşlıların daha fazla yaşadığı yalnızlık duygusu sık yaşanan ve oldukça yaygın bir durumdur. Yalnızlık düzeyi yüksek olan bireylerde, fiziksel ve psikolojik problemler daha sık görülebilmektedir. Bu bağlamda çalışmada yaşlılık, yalnızlık ve yaşlılarda yalnızlık nedenleri incelenmiş ve incelenme sonucunda bu bölümde yaşlılarda yalnızlığı azaltıcı stratejiler sunulmuştur.

Yaşlılık döneminde yalnızlığı azaltıcı stratejiler incelendiğinde; yaşlı bireyin, yaşlanma deneyiminin bir parçası olarak, kazandıklarından ve kaybettiklerinden en iyi biçimde doyum alma yönünde, kaynaklarını ve gücünü koruyabilmeyi öğrenmesinin gerekli olduğu tespit edilmektedir (Butler, 1974). Bu öğrenim ve tecrübe, yaşlılık döneminde, yalnızlık duygusuyla baş etmenin en önemli yolu ve güç kaynağıdır.

Yalnızlığı azaltmaya yönelik önlem ve stratejiler, toplumun yahut çevrenin yaklaşımı ve bireysel yaklaşımlar olmak üzere iki boyutta incelenmektedir. Toplumun yahut çevrenin yaklaşımı bireysel yaklaşımın meydana getirebileceği kusurları dindirmede yeterince etkili olamayabilir ya da bu durumun tam aksi de olabilir. Yalnızlıkla mücadele için geliştirilen stratejiler, kişisel risk faktörlerinden ziyade yaşam kalitesini etkileyen karmaşık etmenlere odaklanmalıdır. Mücadele için planlanacak stratejiler de sadece yaşa bağlı sorunlara yönelmek yerine yalnızlık duygusuna zemin hazırlayan, eş kaybı, aile üyelerinin seyrek ve düzensiz ziyaretleri, duygusal yıpranma gibi nedenlere hassas yaklaşarak yapılmalıdır (Victor ve arkadaşları, 2002). Bu bağlamda etkili bir mücadele yahut azalma sağlamak için bireyin kendi iç dünyasında yaşadığı sorunlar ve özellikle bu sorunların yalnızlığına nasıl zemin hazırladığı ve etki ettiği göz ardı edilmemelidir (Forbes, 1996). Basit bir strateji olarak; toplumsal etkileşim olanağını artırma amacıyla, yaşlıların çevreleriyle iletişimini geliştirmek öne sürülebilir. Örneğin Forbes (1996), yaşlılara başkalarına ulaşma fırsatı sunmak için komşularıyla ve halkla iç içe olmalarını sağlayacak kısa gezintileri içeren, bir dizi etkinlik önerisinde bulunmuştur. Benzer bir biçimde, Lauder, Sharkey ve Mummery (2004) da yalnızlıkla ilgili kültürel ve toplumsal etmenleri anlamının, önleme ve azaltma stratejilerine kaynak oluşturabileceğini ve bireysel yaklaşımlardan ziyade yaşam çevresinin, konunun merkezinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Forbes'e göre (1996), yalnızlığın öznel bir konu olması (çevreyle iletişim varken de yalnızlığın oluşabileceği) nedeniyle, bireysel stratejilere ağırlık verilmesi gerekmektedir. Rane-Szostak ve Herth (1995), ileride sıklıkla tecrübe edecekleri kayıplarla mücadele etmek için, yaşlılara sosyalleşme ve fiziksel aktivite stratejilerinin benimsetilmesi gerektiğinin önemine işaret etmektedir. İletişim tek başına yalnızlığa çare olmazken, iletişimin kalitesi önemli bir çare olabilir. Çünkü iletişimin kalitesi yalnızlığı etkileyen unsurlardan birisidir. Sosyal ve duygusal yalnızlık birbirini tetiklemektedir. Sağlıklı iletişim, sosyal ve duygusal yalnızlığı azaltmak için önemli bir yöntem olarak görülmektedir (Victor ve diğ., 2002).

Dugan ve Kivett (1994), sosyal yalnızlıkla mücadelede stratejilerin amacının aile bireyleriyle ve kişinin akrabalarıyla iletişiminin arttırılması yönünde olması gerektiğini öne sürmüştür. Yalnızlıkla başa çıkmada yaşlıların aileleri ayrı bir öneme sahiptir. Sadece sorunlara yönelmenin yetersiz kalacağını, sorunlar ortaya çıkmadan önleyici tedbirlerinde

alınmasına dikkat çekmektedir. Yalnızlığa önleyici tedbirlerle yaklaşmak, yaşlılara yardım için çalışan bireylerin ve yaşlıların da işini kolaylaştırıcaktır. Bir bireyin zihinsel ve fiziksel sağlık durumu bireyi toplumdan soyutlanmaya yöneltebildiği gibi, toplumun yaklaşımı ve yalnızlık da bireyin sağlığına etki edebilmektedir. İrlanda'da, yapılan bir çalışmada, yaşlıların yalnızlıkla başa çıkma yol ve yöntemleri arasında; evden dışarı çıkma, ibadet etme, telefondan ya da mektupla arkadaşlarıyla iletişime geçme, hayatlarında belli değişiklikler yapma gibi seçenekler belirtilmiştir. Ayrıca, televizyon izleme, örgü örme, radyo dinleme ve din adamlarıyla sohbetler de öneriler arasında yer almaktadır. (Horkan ve Woods, 1986).

Sonuç olarak; yalnızlığı azaltmaya yönelik hazırlanan stratejilerin, bireyin iç dünyasını ve yalnızlığa zemin hazırlayan faktörleri göz önünde bulundurması gerekmektedir. Yalnızlık çalışmalarında yaşlı bir insan söz konusu olduğu için onun değerlerine saygı gösterilmeli ve kişisel sınırları dikkate alınarak ve özen gösterilerek hareket edilmelidir.

Yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde; yalnızlığı engelleyen etkenler: Bireyin iç ve dış dünyasını etkileyen psikolojik nedenler; çevresel, fiziksel veya bireylerarası nedenler olarak tespit edilmektedir. Bu kapsamda, yaşlılıkta yalnızlıkla mücadele ve yalnızlığı azaltma konusundaki hem toplumsal hem de bireysel etkenler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu etkenler aşağıda detaylı olarak sıralanmaktadır (Aközer, Nuhurat ve Say, 2011; Bronwyn, Martin ve Poon,1999; Gamble, 2011; Treacy ve diğerleri, 2004; Tufan, 2003; Tufan, 2002).

Yalnızlığı engelleyen veya azaltan toplumsal ve çevresel etkenler:

- Yaşlıları destekleyici (fiziksel ve toplumsal unsurları içeren) çevre oluşturmak
- Yaşam memnuniyetini artırmaya yönelik politikalar geliştirmek
- Önleme ve erken müdahale hizmetleri sağlamak
- Yaşlıların ihtiyacı olan, duygusal, sosyal, fiziksel destek için destek ağlarını oluşturmak
- Sosyal bağlılık oluşturmak; yaşlıların sosyalleşmelerine destek olacak merkezler kurmak ve oralara gitmelerini sağlamak
- Sosyal destekleri güçlendirilmek; yaşlılara sosyal ve duygusal destek vermek
- Toplumsal destek hizmetlerine kolay erişimi sağlamak
- Yaşlıların fiziksel, sosyal, duygusal, ruhsal ve psikolojik sağlıklarını koruyucu politikalar geliştirmek ve uygulamak
- Toplumda yaşlılık dönemi ve yaşlılara karşı olumlu kültür oluşturmak

- Yaşlıların yetkinliklerini geliştirici eğitimler (okuryazarlık, bilgisayar, sağlık eğitimi vb.) hazırlamak ve katılmalarını sağlamak
- Yaşlıların iletişim ağını genişletmeye yönelik çalışmalar yapmak; yetişkin eğitim sınıfları, komşularla ve halkla iç içe olmayı sağlayacak gezintiler, etkinlikler planlamak
- Rahat yaşam ortamı oluşturmak
- Yaşam kalitesini artırmaya yönelik gerekli önlemleri almak
- Yaşlıların bilgiye erişimini kolaylaştırmak
- Yaşlılara ekonomik güvence sağlamak
- Emeklilikte yaşam standardını düşürmeyecek önlemler almak
- Yaşlıların kamu hizmetlerine kolayca erişebilmelerini sağlamak
- Yaşlıların sosyalleşmesine destek olacak merkezler kurmak
- Yaşlılara evlerinde destek sağlayacak, ihtiyaçlarını giderecek hizmet ve yardım ağını kurmak
- Toplumla iyi iletişime olanak sağlayan etkenler oluşturmak,
- Toplu ulaşım imkanları ve toplu ulaşımına rahat erişimi sağlamak
- Yaşlıların güvenlik içinde olmalarını sağlamak
- Ulaşım konusunda aile desteği sağlamak
- Yaşam alanlarında uzun süre kalabilmek ve şehir merkezine yakın yaşamak
- Yaşlılara bakan yakınlar ve bakıcılara eğitimler vermek
- Emeklilik sınırına esneklik kazandırmak
- Yaşlıları sık sık ziyaret etmek.
- Yalnızlığı engelleyen veya azaltan bireysel etkenler:
- Ömür boyu çalışmak; alıştırma yapmak, her tür yetenek ve beceriyi yaşlılıkta da geliştirmek
- Bireysel meşguliyet yaratmak
- Bulunduğu konumla barışık olmak ve bilinçli yaşlanmak
- Kişisel becerilerini geliştirmek
- Sağlıklı yaşam bilgisine, becerisine ve yaşantısına sahip olmak; bedenen, ruhen sağlıklı ve huzurlu olmak
- Ruh sağlığı için gerekli olan güç ve esneklik özelliklerini geliştirmek

- Öz yeterlilik becerileri geliştirmek
- Yüksek benlik saygısına sahip olmak; benlik saygısını artırıcı eğitimlere katılmak, faaliyetlerde bulunmak
- Hayata karşı esnek olmak
- Toplumsal faaliyetlere katılmak
- Sağlıklı iletişim ağı oluşturmak; aile ve arkadaşlarla sürekli ve düzenli iletişimde olmak
- Kuşaklar arası bireylerle ilişki geliştirmek; kendisinden küçüklerle sosyal ilişki kurmak ve programlara katılmak
- Fiziksel hareketlilikten vazgeçmemek; fiziksel aktivitelere katılmak
- Sayıca ve nitelikçe yeterli bir arkadaş çevresine sahip olmak
- Aile ve arkadaş buluşmalarına katılmak
- Dini inanca sahip olmak
- Dini etkinliklere katılmak
- Düzenlenen etkinliklere ve sosyal aktivitelere katılmak
- Mutlu olarak yaptığı kişisel uğraşlar, alışkanlıklar, hobiler edinmek
- Bireysel mücadele yeterliliğine ve gücüne sahip olmak
- Karşı cinsle ilişkileri geliştirmek
- Yüksek İletişim ve çatışma çözme becerilerine sahip olmak
- Hayat memnuniyet düzeyini artırmak
- Eğlenceleri takip etmek ve katılmak
- Ortak yönleri, geçmişi veya anılarının olduğu bireylerle sık sık bir araya gelmek
- Seyahat ve gezilere çıkmak
- Bilişsel yetenekleri ve bellek geliştirici aktiviteler yapmak
- Yaşlılıkta beslenme bilgisine sahip olmak
- Sorunlara yol açan koşulları ortadan kaldırmak ya da dönüştürmek
- Sorunların duygusal sonuçlarını denetlenebilir sınırlarda tutmak
- İnsanlara güvenmek
- Gündelik yaşamı kolaylaştıran hatırlatıcı notlar, ev ve cep telefonu, acil durumda ulaşabilecek güvenilir kişileri önceden ayarlamak; bireysel güvenli ortam oluşturmak.

KAYNAKLAR

- ABDUŞOĞLU, A., (2012). “Türkiye’de Yaşlılık Dönemine İlişkin Beklentiler Araştırması”. *Kuşaklararası Dayanışma ve Aktif Yaşlanma Sempozyumu Bildirileri Kitapçığı*, Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Özürlü ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 81-115.
- ADAMS, K. B., Sanders S., and Auth E. A., (2004). “Loneliness And Depression İn Independent Living Retirement Communities: Risk And Resilience Factors”. *Aging & Mental Health*, 8(6), 475-485.
- AİKEN, R. L., (1995). *Aging: An Introduction to Gerontology* (1th Edition). USA: Sage Publications.
- AKÇAY, C., (2011). *Yaşlılık: Kavramlar, Kuramlar, Yaşlılığa Hazırlık*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- AKIN, G., (2013). “Yaşlı Çevre Etkileşimi”. 7. *Ulusal Yaşlılık Kongresi, Aktif ve Sağlıklı Yaşlanma Kitapçığı*. Karabük.140-145.
- AKIN, G., (2006). *Gerontoloji Her Yönüyle Yaşlılık*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- AKÖZER, M., Nuhurat C., ve Say Ş., (2011). “Türkiye’de Yaşlılık Dönemine İlişkin Beklentiler Araştırması”. *Aile ve Toplum Dergisi*, 7(27), 103-128. (Erişim Tarihi: 2.08.2015) <http://ailetoplum.aile.gov.tr/yayinlar/indirilebilir-yayinlar/aile-ve-toplum-dergisi>
- AKYILDIZ, N., (1999). *Sağlıklı Yaşlanma*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- ALLEN, R., and OSHAGAN, H., (1995). “The UCLA Loneliness Scale: invariance of social structural characteristics”. *Personality Individual Differences*, 19, 185-195.
- ARDAHAN, M., (2010). “Yaşlılık ve Huzurevi”. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, Ocak-Şubat-Mart-11, 5(20), 25-32.
- ATA (Atatürk Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi), (2015). *Sosyal Hizmet Alanları ve Hedef Kitleleri Kitapçığı*. http://www.ataturkuni.net/ow_userfiles/plugins/forum/attachment (Erişim Tarihi: 02.09.2015).
- ATİLA, S., (2006). *Toplumsal Değişmenin Aile ve Yaşlılar Üzerine Etkisi (İstanbul’daki Beş Huzurevinde İnceleme)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- BALTES, P. B. and BALTES, M. M., (1990). Psychological Perspectives on Successful Aging: The Model of Selective Optimization With Compensation. B.P. Baltes (Edited), pp.1-34, in *Successful Aging. Perspectives from The Behavioral sciences*. New York:Cambridge University Pres.
- BAYKARA, Y., ÖNTAŞ, C. ve İÇAĞASIOĞLU A., (2001). “Yalnız Yaşayan Yaşlılar ve Sorunları”. *I. Ulusal Aile Hizmetleri Sempozyumu*, Ankara: Aile Araştırma Kurumu Yayını.
- BEAL, C., (2006). “Loneliness İn Olderwomen: A Review Of The Literature”. *Issues in Mental Health Nursing*, 27, 795–813. DOI: 10.1080/01612840600781196 (Erişim Tarihi: 18.11.2014). <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01612840600781196?journalCode=imhn20>

- BEKAROĞLU, M., (1991). “Yaşlılık Döneminin Ruhsal Sorunları”. *Aile ve Toplum: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Dergisi*, 1, (1), 103-106. (Erişim Tarihi: 18.11.2014). http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/54293f63369dc32358ee2b2e/aile_ve_toplum_
- BİLGİCİ, A., KURU, Ö., GÜNDÜZ, Ö. ve ALAYLI, G., (2000). Osteoartritli Yaşlı Hastalarda Ağrı İle Fiziksel ve Psikososyal Disabilite Arasındaki İlişki. *Geriatry*, 3 (1), 22-25. (ErişimTarihi: 18.11.2014) http://geriatri.dergisi.org/pdf/pdf_TJG_32.pdf
- BOWLING, A. and WELL, A., (2005). *Quality of Life in Old Age*. USA: Open University Press.eBook Collection, EBSCOhost, Bilkent Üniversitesi. AN: 233863, (Erişim Tarihi: 7.10.2014).
- BRONWYN S. F., MARTİN, P. and POON, L.W., (1999). “A Model of Loneliness in Older Adults”. *Journal Of Gerontology: Psychological Sciences*, 54B, (4), 231-239.
- BUTLER, R. N., (1974). Successful Aging and the Role of the Life Review. *Journal of American Geriatrics Society*, 12 (12), 529-535.
- CANGÖZ, B., (2008). “Yaşlılık: Sadece Kayıp mı? Ayrıcılık mı?”. *Turkish Journal of Geriatrics*, 11(3), 144.
- CARON, C. M., (2005). *A Conceptual Framework for Community Interventions in Successful Aging*. Ottawa Üniversitesi.
- COPELAND, J. R. M., DEVVEY, M. E. and SAUNDERS, P. A., (1992). *Yaşlılarda Depresyon* (İ. Kaplan, Çev.). *Türk Psikiyatri Dergisi*, 3 (1), 3-7.
- CRAMER, K. and Barry J., (1999). “Conceptualizations and Measures of Loneliness: a Comparison of Subscales”. *Personality and Individual Differences*, 27, 491-502.
- ÇEPNİ, S., (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (3. Baskı), Trabzon: Pegem A Yayıncılık.
- ÇİFTÇİ, A., (2008). “Ailedeki Yaşlı Bireyler”. 5. Aile Şurası: Aile Destek Hizmetleri Bildirileri Kitapçığı, Ankara: T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları. http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/54293ea2369dc32358ee2b25/kutuphane52veailesurasiailedeste_khizmetleribildirileri.pdf (Erişim Tarihi: 21.12.2014).
- De JONG GIERVELD, J., (1998). “A Review Of Loneliness: Concept And Definitions, Determinants, And Consequences”. *Review in Clinical Gerontology*, 8, 73-80.
- De JONG GIERVELD, J. and Raadschelders J., (1982). Types of loneliness. In L. A. Peplau and D. Perlman (Eds.). *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* (105-122). New York: Wiley.
- De JONG GIERVELD, J., and VAN TILBURG, T. G., (2011). *Manual of The Loneliness Scale 1999*, VU University, Amsterdam, 8 Ocak 2013, (Erişim Tarihi: 25.11.2015). http://home.fsw.vu.nl/tg.van.tilburg/manual_loneliness_scale_1999.html

- DERELİ, F., KOCA, B., DEMİRCAN, S., ve TOR, N., (2010). "Bir Huzurevinde Kalan Yaşlıların Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi". *Yeni Tıp Dergisi*, 27, 93 - 97. (Erişim Tarihi: 19.12.2014). <http://yenitip.org/pdf/06mulahuzurevi1.pdf>
- DİK, A., Yenice, Z. ve Tanlı, S., (2004). "Yaşlılarda Evde Bakım ve Yaşam Kalitesine Katkısı". *Aktüel Tıp Dergisi Geriatri Özel Sayısı*, 9, (2-3), 51-53.
- Dİ TOMMASO, E. and SPİNNER, B. (1993). "The Development And İnitial Validation Of A Measure Of Social And Emotional Loneliness (SELSA)" *Personality and Individual Differences*, 14, 127-134.
- DUGAN, E. and KİVETT, V., (1994). "The İmportance Of Emotional And Social İsolation To Loneliness Among Very Old Rural Adults". *The Gerontologist*, 34, 340-346.
- EMİROĞLU, V., (1995). *Yaşlılık Ve Yaşlının Sosyal Uyumu (2. Baskı)*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- ERDEN-AKİ, Ö., (2010). "Yaşlı Bireylerde Demans Ve Depresyonun Ayırıcı Tanısı". *Türk Geriatri Dergisi*, Özel sayısı 3, 37-42.
- ERİKSON, E. H., (1982). *The Life Cycle Completed*. New York: Norton.
- ERNST, J. M. and CACİOPPO, J. T. (1999). "Lonely Hearts: Psycological Perspectives on Loneliness". *Applied and Preventive Psychology*, 8, 1-22.
- ERSHLER, W. B. and BALDUCCI, L., (1994). "Treatment Considerations For Older Patients With Cancer". *In Vivo*, 8(5), 737-744. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7727721> (Erişim Tarihi: 25.09.2015).
- ESENGEN, Ş., SEÇKİN Ü., BORMAN, P., BODUR, H., GÖKÇE-KUTSAL, Y. ve YÜCEL, M., (2000). "Huzurevinde Yaşayan Bir Grup Yaşlıda Fonksiyonel Kognitif Değerlendirme ve İlaç Kullanımı". *Geriatri*, 3(1), 6-10.
- FORBES, A., (1996). "Education And Debate, Caring For Older People: Loneliness". *British Medical Journal*, 313, 352-354.
- FORTİNASH, K.M. and HOLODAY-WORRET P.A., (1999). *Psychiatric Mental Health Nursing*. St.Louis: Mosby Inc.
- FROMM, E. (2006). *Özgürlükten Kaçış (Çev. Ş. Yeğin)*. İstanbul: Panel Yayınevi.
- GALANAKİ, E., (2004). "Are Children Able To Distinguish Among To Concepts of Aloneness, Loneliness, and Solitude?". *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 435- 443. (Erişim tarihi: 23.08.2014) <http://www.researchgate.net/publication/247779821>
- GAMBLE, N., (2011). *A Joint Project of the Centre for Addiction and Mental Health Dalla Lana School of Public Health*. University of Toronto and Toronto Public Health, Kanada: 2010 Centre for Addiction and Mental Health.
- GENÇTAN, E., (2000). *İnsan Olmak (20. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- GENÇTAN, E., (1988). *Psikanaliz ve Sonrast*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- GİDDENS, A., (2008). *Sosyoloji (1. Baskı)*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- GÖKÇE-KUTSAL, Y., (2006). *Yaşlanan Dünyanın Yaşlanan İnsanları, 65 Yaş Üzeri Yaşam Rehberi (1. Baskı)*. İstanbul: Meditime Ltd. Şti. yayını.

- GÖNEN, E. ve Hablemidoğlu, Ő., (1997). “Yaşlılık ve Kentsel Yaşam Gerçeği”. *Yaşlılık ve Kentsel Yaşam Sempozyumu*, İzmir, 1-8.
- HAWKLEY, L. C. and CACİOPPO, J. T., (2010). “Loneliness Matters: A Theoretical and Empirical Review of Consequences and Mechanisms”. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(2), 218-227. DOI 10.1007/s12160-010-9210-8. (Erişim Tarihi: 30.12.2014). <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3874845/#fnsectitle>
- HOLMEN, K., ERİCŞSON K., ANDERSSON L. and WİNBİAD B., (1992). “Loneliness Among Elderly People Living İn Stockholm: Apopulation Study”. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 43-51.
- HORKAN, M. and WOODS A., (1986). *This İs Our World: Perspectives of Some Elderly People on Life in Suburban Dublin*. Dublin: National Council For The Aged.
- HUANG, Y., (2001). “Nutrient Intakes and Iron Status of Elderly Men and Women”. *Nutrition Research*, 21 (7), 967-981.
- İÇAĞASIOĞLU ÇOBAN A., (2005). “Yalnız Yaşayan Yaşlılara İlişkin Aile Politikaları”. *Aile ve Toplum Eğitim Kùltùr ve Araştırma Dergisi*, 2(9), 1-9. <http://ailetoplum.aile.gov.tr/data/> (Erişim Tarihi: 18.09.2015).
- İÇLİ, T., (2002). Yalnız Yaşamak. Gökçe-Kutsal, Y.(Ed.). *Geriatrı 2002 Sempozyumu Bildirileri* içinde (260-265). Ankara: H.Ü. Geriatrik Bilimler Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayını.
- İLGAR, L., (2008). Yaşlılık Dönemi Sosyal Özellikleri ve Serbest Zaman Etkinlikleri. M. Kalkan, (Ed.). *Psikolojik, Sosyal ve Bedensel Açından Yaşlılık* içinde (63-96). Ankara: Pegem Akademi.
- İMAMOĞLU, S., (2008). *Genç Yetişkinlikte Kişilerarası İlişkilerin Cinsiyet, Cinsiyet Rollerı ve Yalnızlık Algısı Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KAHVECİ, G., (2013). Fiziksel Gelişim: Erken EriŐkinlikten Geç EriŐkinliğe Kadar. H. Bacanlı ve Ő. IŞık Terzi (Ed.). *Yetişkin ve Yaşlılık Gelişim ve Psikolojisi* içinde (139-187). İstanbul: Açılımkitap.
- KALINKARA, V., (2014). *Temel Gerontoloji Yaşlılık Bilmi* (2. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KALKAN, M. (2008). Yaşlılık: Tanımı, Sınıflandırması ve Genel Bilgiler, K. Ersanlı ve M. Kalkan (Ed.) *Yaşlılık İçinde* (1-17), Ankara: Pegem Akademi.
- KAPLAN, M. S., (2011). *Öğretmenlerin İŞ Yerinde Yalnızlık Duygularının Okullardaki Örgùtsel Güven Düzeyi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- KARATAŞ, S., (2000). Sosyal Değişme ve Yaşlılık. G. Erkan, V. IŐıkhan (Ed.). *Antropoloji ve Yaşlılık*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Hizmetler Yüksekokulu, Yayın No: 006, Ankara, 152- 162.
- KAYA, B. (1999). “Yaşlılık ve Depresyon: Tanı ve Değerlendirme”. *Geriatrı Dergisi*, 2 (2), 76-82.

- KAYIKLIK, H., (2003). *Orta Yaş ve Yaşlılıkta Dinsel Eğilimler*. Adana: Baki Kitapevi.
- KILAVUZ, M. A., (2005). “Batı Kültüründe Yaşlanma Dönemi Yalnızlık Duygusunu Azaltma ve Arkadaş İlişkilerini Geliştirme Açısından Dinî Etkinliklerin Önemi”. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14, (2), 25–39.
- KILIÇ, M., (2013). *Gerçek Yaşam Tadında: Gelişim Dönemleri 3 Yetişkinlik ve Yaşlılık*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- KOÇ, M., (2002). “Gelişim Psikolojisi Açısından Yaşlılık Döneminde Ruhsal Gelişim”. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 287-304.
- KOŞAR, N., (1996). *Sosyal Hizmetlerde Yaşlı Refahı Alanı*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- KOZAKLI, H., (2006). *Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- KRAUSE N., (1991). “Stress And Isolation From Close Ties İn Later Life”. *Jof Gerontology: Social Sciences*, 46(4), 183-194.
- KURT, G., BEYAZTAŞ F. Y. ve ERKOL Z. (2010). “Yaşlıların Sorunları ve Yaşam Memnuniyeti”. *Adli Tıp Dergisi / Turkish Journal of Forensic Medicine*, 24(2), 32-39. (Erişim Tarihi: 09.02.2014) <http://www.adlitipdergisi.com>
- KURTOĞLU, D. T. ve REZAKİ, M., (1999). “Huzurevindeki Yaşlılarda Depresyon, Bilişsel Bozukluk ve Yeti Yitimi”. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 10(3), 173-179.
- LAUDER, W., SHARKEY, S. and MUMMERY, K, (2004). “A community Survey of Loneliness”. *Journal of Advanced Nursing*, 46(1), 88-94.
- LEHR, U., (1994). *Yaşlanmanın Psikolojisi* (N. Eryar, Çev.). İstanbul: Bilimsel ve Teknik Yayınları Çeviri Vakfı.
- MACCOURT, P., (2004). *Seniors Mental Health Policy Lens: An Instrument for Developing Policy, Legislation, Programs and Services That Promote and Support the Mental Health of Older Adults*. Vancouver: British Columbia Psychogeriatric Association. Available. (Erişim Tarihi: 25.11.2015).
- MAÇKAN, A. Ç., (2013). *Yaşlılık Döneminde Problem Çözme Becerileri ve Esnekliğin Evlilik Uyumuna Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEGEP, (2008). *Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi Yaşlı ve Hasta Hizmetleri: Sağlıklı Yaşlanma*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller (Erişim Tarihi: 29.07.2015).
- OKTİK, N., (2004). *Huzurevinde Yaşam ve Yaşam Kalitesi Muğla Örneği*. Muğla: Muğla Üniversitesi Yayınları.
- ONUR, B., (1999). *Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm*. Ankara: İmge Kitapevi.
- ÖZ, F., (2003). “Yaşamın Son Evresi: Yaşlılık ve Psikososyal Açından Yeniden Gözden Geçirme”. *Kriz Dergisi*, 10(2), 17-28. (Erişim Tarihi: 18.09.2015). <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/21/103/783.pdf>

- ÖZODAŞIK, M., (2001). *Modern İnsanın Yalnızlığı* (1. Baskı). Konya: Çizgi Kitapevi Yayınları.
- PEKTEKİN, Ç., (1993). “Sosyal İzolasyonda Olan Bireyin Psikososyal Gereksinimleri ve Hemşirelik Yaklaşımı”. Ulusal Kemik İliği Transplantasyonu Hemşirelik Sempozyumu Kitapçığı. İstanbul, 9-11 Haziran, 6-27.
- PEPLAU, L. A. and PERLMAN, D., (1982). Perspective on Loneliness. In L. A. Peplau ve D. Perlman (Eds). *Loneliness: A sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* (13-46). New York: Wiley Interscience.
- PİNQUART, M. and SORENSEN, S., (2001). “Influences on Loneliness in Older Adults: A Metaanalysis”. *Basic and Applied Social Psychology*, 23, 245-267.
- PRİNCE, M. J., HARWOOD, R. H., BLİZARD, R. A., and THOMAS, A., (1997). “Social Support Deficits, Loneliness and Life Events As Risk Factors For Depression in Old Age: The Gospel Oaks Project VI”. *Psychological Medicine*, 27, 323-332.
- RANE-SZOSTAK, D. and HERTH, K. A., (1995). “A New Perspective On Loneliness in Later Life”. *Issues in Mental Health Nursing*, 16(6), 583-592.
- ROKACH, A., and BAUER, N., (2004). “Age, Culture and Loneliness Among Czechs and Canadians”. *Current Psychology*, 23(1), 3-23.
- ROOK, K. (1984). “Promoting social bonding: Strategies for helping the lonely and socially isolated”. *American Psychologist*, 39 (12), 1389-1407
- ROWE, J. W. and KAHN, R. L., (1997). Successful Aging. *The Gerontologist*, 37(4), 433-440.
- RUBENOWİTZ, E., WAERN, M., WİLHELMSON, K. and ALLEBECK, P., (2001). “Life Events and Psychosocial Factors in Elderly Suicides: A Case Controlled Study”. *Psychological Medicine*, 31, 1193-1202.
- RUSSELL, D., (1996). “UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, Validity and Factor Structure”. *Journal of Personality Assessment*, 66, 20-40.
- RYAN, J. W., (1999). Interpersonal Relationships Professional Communication Skills for Nurses (Third Edition). E. Arnold ve K. U. Boggs (Ed). *Communicating With Older Adults in* (430-444). Philadelphia: W.B. Saunders Company,.
- SEVİĞ, Ü. E., (1992). “Sağlıklı Yaşlanmada Temel Sağlık Alışkanlıklarının Kazandırılmasının Önemi”. *Sağlıklı Yaşlanma Sempozyumu Kitabı*. Ankara: SHÇEK. Basımevi.
- SORKİN, D., Rook, K. and Lu, J., (2002). “Loneliness, Lack of Emotional Support, Lack of Companionship and The Likelihood of Having A Heart Condition in An Elderly Sample”. *Annals of Behavioral Medicine*, 24, 290-298.
- SULLİVAN, H. S., (1953). *Interpersonal Theory of Personality*. New York: Norton Company Inc.
- TARCHER, A. B., (1991), *Principles and Practice of Environmental Medicine*. New York and London: Penum Medical Book Company.

- TATAR, M., (2002). Geriatri Merkezlerinin Örgütlenmesi. Y. Gökçe Kutsal (Ed). *Geriatri içinde* (281-287). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Geriatrik Bilimler Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- THOMAS, C., KEMAN, H., and KENNEDY, G. J., (1992). "Depressive Symptoms and Mortality in Elderly Persons". *J Gerontol*, 47, 80-87.
- TREACY, P., BUTLER, M., BYRNE, A., DRENNAN, J., FEALY, G., FRAZER, K. and IRVING, K., (2004). *Loneliness and Social Isolation Among Older Irish People*. Dublin: School of Nursing and Midwifery University College, No: 84.
- TUFAN, İ., (2015). Gero Atlas. <http://www.geroatlas.com/services.html> (Erişim Tarihi 25.08.2015).
- TUFAN, İ., (2014a). *Modenleşme Bağlamında Türkiye'de Kuşaklar Arasındaki İlişkiler: Moderleşme Hareketi Genç Ve Yaşlı Kuşaklar Arasında Nasıl Bir Etki Yapıyor*. Antalya: Gero yayınları.
- TUFAN, İ., (2014b). *Gerontolojiye Giriş*. İtge Vakfı Yayınları: İtge vakfı (İsmail Tufan Gereontoloji Enstitüsü), Antalya. <http://www.itgevakif.com/> (Erişim Tarihi 15.08.2014).
- TUFAN, İ., (2007). *Birinci Türkiye Yaşlılık Raporu*. Antalya: Gero Yayınları.
- TUFAN, İ., (2003). *Modernleşen Türkiye'de Yaşlılık ve Yaşlanmak*. İstanbul: Anahtar Kitaplar.
- TUFAN, İ., (2002). *Antik Çağdan Günümüze Yaşlılık*. İstanbul: Aykırı Yayınevi, Kitap Matbaacılık.
- TÜİK, (2013). Türkiye İstatistik Kurumu. *İstatistiklerle Yaşlılar*. <http://www.tuik.gov.tr> (Erişim Tarihi: 27.01.2015).
- UYSAL, A., (2002). "Dünyada Yaygın Bir sorun: Yaşlı İstismarı ve İhlali". *Aile ve Toplum Dergisi*, 5(2), 43-50. (Erişim Tarihi: 25.11.2015). <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/spcd/article/viewFile/5000107932/5000100642>
- VÍCTOR, C. R., BOWLÍNG, C. R., and BOND, J., (2002). *Loneliness, Social Isolation and Living Alone in Later Life*. Sheffield: ESRC.
- VÍCTOR, C. R, SCAMELER, S., and BOND, J., (2012). *The Social World Order of Older People*, New York: Springer Publishing Company, LLC. E-book ISBN: 978-0-8261-0800-5 Bilkent Üniversitesi
- VÍCTOR C. R. and SCHARF, T., (2005). "Social Isolation and Loneliness". A.Walker (Ed). İn *Understanding Quality Of Life in Old Age*, (100-116). Maidenhead: Open University Press.
- WEİSS, R., (1973). *Loneliness: the Experience of Social and Emotional Loneliness*. USA: MIT Press.
- WHAL, A. L. and COLLÍNG, K. B., (2001). "Suicide İn The Elderly", *Reflections on Nursing Leadership*, 9, 46, 125-131.
- WHO, (1998). *The Uses of Epidemiology in The Study of The Elderly*. (WHO, Technical Reports Series 706), Geneva: 8-9. (Erişim Tarihi: 05.11.2014). <http://www.who.int/whr/1998/en/>

- YAZGAÇ T., (1992). "An Aggregate Production Planning Model with Simultaneous Production and Marketing Decisions". Unpublished Ph.D. Thesis, Boğaziçi University, İstanbul.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek, H., (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIM, E., (2008). *Yaşlı Bayanlarda Fiziksel ve Rekreasyonel Aktivitenin Yalnızlık Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- YOUNG, J. E., (1982). Loneliness, Depression and Cognitive Therapy: Theory and Application. In L. A. Peplau and D. Perlman (Eds.). *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research And Therapy*, 379-406. New York: Wiley

EĞİTİM BİLİMLERİNDE AKADEMİK ARAŞTIRMALAR

Elektronik çağla birlikte dünya gittikçe daha karmaşık bir hâl aldı. Bilgi teknolojileri insan tahayyülünün çok ötesinde gelişmelere sahne oldu. İnsan aklı bugünkü gelişmeleri dahi anlamakta zorlanırken, futuristler gerçekleşenler için insanlığın emekleme çağı olduğunu söylüyorlar. Yeni dünyanın en önemli itici gücü ise bilginin paylaşılması oldu. Araştırmacılar elde ettikleri bilgileri diğer insanlar ile paylaştıkları sürece yaptıkları anlam kazandı. Günümüzde bilginin doğası değişti. Artık kimse kendisini bir Aristo ve İbn-i Sina olarak görmüyor. Bazen bir araştırma için yüzlerce kişi aynı projede çalışmak zorunda kalıyor. Kimse her şeyi bildiğini iddia etmediği gibi kimi zaman mikro düzeyde bir çalışmayı yapacak gücü dahi kendinde bulamıyor. Böylesi bir durumda multidisipliner çalışmalar önem kazanıyor. Bir projede farklı alanlarda birçok kişi ortak çalışmalar yapıyor. Bilgi teknolojileri sayesinde dünyanın neresinde olursa olsun bir gelişme veya haber sadece saniyeler içinde tüm dünyaya yayılır hale geldi. Bilindiği gibi üniversiteler tüm bu gelişmelerin odağında yer alır.

Akademik toplum, baş döndüren gelişmelerin olduğu bu dünyada üretmek ve ürettiğini paylaştığı sürece ayakta kalabilecektir. En az bilgiyi üretmek kadar, birikimleri başkaları ile paylaşmak da birinci sıraya yükseldi. Bilgi, bilinir hale geldiği zaman anlam kazandı. Bu çalışma tamamen böyle bir ihtiyaca yönelik olarak ortaya çıkmıştır. Başlıca hedefimiz, çeşitli konularda çalışan akademisyenlerin elde ettikleri bulguları Türk ve dünya bilim camiası ile paylaşmasıdır. Böylece birçok bilim insanı yapılan çalışmalardan haberdar olacak ve gelecekteki araştırmalar için yeni fikirler edinecektir.

gece
kitaplığı

www.gecekitapligi.com

 /gecekitapligi

 /gecekitapligi

 /gecekitap



9 786052 883846