

YENİ NESİL EĞİTİM ARAŞTIRMALARI

EDİTÖRLER

Doç. Dr. Şükrü İLGÜN

Doç. Dr. Esra ALTINTAŞ

YAZARLAR

Prof. Dr. Abuzer AKGÜN

Prof. Dr. Ramazan ÖZEY

Doç. Dr. Ahmet ADALIER

Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN

Doç. Dr. Esra ALTINTAŞ

Doç. Dr. Hatice KUMANDAŞ ÖZTÜRK

Doç. Dr. Ramazan ÇEKEN

Doç. Dr. Şükrü İLGÜN

Dr. Öğr. Üyesi Ali DELİKARA

Dr. Öğr. Üyesi Ayhan BULUT

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Eda ANGI

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ORAN

Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÖZAY

Dr. Öğr. Üyesi Tarık TALAN

Dr. Öğr. Üyesi. Tuğçe KAYNAK AKÇAOĞLU

Dr. Öğrt. Hatice GÜLMEZ GÜNGÖRMEZ

Dr. Tuba AYDIN GÜNGÖR

Dr. Yıldız YENEN AVCI

Dr. Ziya İNCE

Arş. Gör. Hüseyin YILMAZ

Uzm. Ömer ERGENEKON

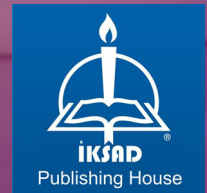
Uzm. Hüseyin GÖKAL

Enes Abdurrahman BİLGİN

Güllücan BAYMUŞ

Kübra Başak ERKAÇMAZ

Mehmet Akif KARALI



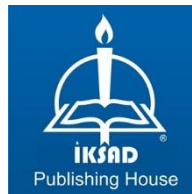
YENİ NESİL EĞİTİM ARAŞTIRMALARI

EDİTÖRLER

Doç. Dr. Şükrü İLGÜN
Doç. Dr. Esra ALTINTAŞ

YAZARLAR

Prof. Dr. Abuzer AKGÜN
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY
Doç. Dr. Ahmet ADALIER
Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN
Doç. Dr. Esra ALTINTAŞ
Doç. Dr. Hatice KUMANDAŞ ÖZTÜRK
Doç. Dr. Ramazan ÇEKEN
Doç. Dr. Şükrü İLGÜN
Dr. Öğr. Üyesi Ali DELİKARA
Dr. Öğr. Üyesi Ayhan BULUT
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Eda ANGI
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ORAN
Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÖZAY
Dr. Öğr. Üyesi Tarık TALAN
Dr. Öğr. Üyesi. Tuğçe KAYNAK AKÇAOĞLU
Dr. Öğrt. Hatice GÜLMEZ GÜNGÖRMEZ
Dr. Tuba AYDIN GÜNGÖR
Dr. Yıldız YENEN AVCI
Dr. Ziya İNCE
Arş. Gör. Hüseyin YILMAZ
Uzm. Ömer ERGENEKON
Uzm. Hüseyin GÖKAL
Enes Abdurrahman BİLGİN
Güllücan BAYMUŞ
Kübra Başak ERKAÇMAZ
Mehmet Akif KARALI



Copyright © 2021 by iksad publishing house
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced,
distributed or transmitted in any form or by
any means, including photocopying, recording or other electronic or
mechanical methods, without the prior written permission of the publisher,
except in the case of
brief quotations embodied in critical reviews and certain other
noncommercial uses permitted by copyright law. Institution of Economic
Development and Social
Researches Publications®
(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)
TURKEY TR: +90 342 606 06 75
USA: +1 631 685 0 853
E mail: iksadyayinevi@gmail.com
www.iksadyayinevi.com

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.
Iksad Publications – 2021©

ISBN: 978-605-70345-4-0
Cover Design: İbrahim KAYA
February / 2021
Ankara / Turkey
Size = 16x24 cm

İÇİNDEKİLER

EDİTÖRLERDEN

ÖNSÖZ

Doç. Dr. Şükrü İLGÜN,

Doç. Dr. Esra ALTINTAŞ.....1

BÖLÜM-1

COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE ÖĞRENCİLERİN E- ÖĞRENMEYE HAZIR BULUNUŞLUKLARININ VE MEMNUNİYET DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Tarık TALAN.....23

BÖLÜM-2

ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ KULLANIMINA YÖNELİK OLARAK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

Dr. Tuba AYDIN GÜNGÖR

Doç. Dr. Hatice KUMANDAŞ ÖZTÜRK.....57

BÖLÜM-3

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKILLI TELEFONLARA BAĞIMLILIĞI VE BU BAĞIMLILIĞIN GELECEKTEKİ AKILLI TELEFON SATIN ALMA DAVRANIŞLARINA ETKİSİ.

Uzm. Hüseyin GÖKAL

Doç. Dr. Ahmet ADALIER.....83

BÖLÜM-4

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİĞİN MÜZİK VE OYUN GİBİ ÇEŞİTLİ YOLLARLA ÖĞRETİLMESİ HUSUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Şükrü İLGÜN

Doç. Dr. Esra ALTINTAŞ

Arş. Gör. Hüseyin YILMAZ.....105

BÖLÜM-5

5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OYUNCAK TERCİHLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Dr. Yıldız YENEN AVCI.....135

BÖLÜM-6

FEN ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA AYNALAR VE MERCEKLERİN SARMAL YAPISI

Güllücan BAYMUŞ

Doç. Dr. Ramazan ÇEKEN.....159

BÖLÜM-7

İKİ AŞAMALI BİLİMSSEL MUHAKEME TESTİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Dr. Öğt. Hatice GÜLMEZ GÜNGÖRMEZ

Prof. Dr. Abuzer AKGÜN.....179

BÖLÜM-8

11. SINIF SOLUNUM SİSTEMİ KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE EBA PLATFORMU CANLI DERS UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

Kübra Başak ERKAÇMAZ

Enes Abdurrahman BİLGİN.....209

BÖLÜM-9

BİREYSEL ÇALGI REPERTUVARININ BİLGİSAYAR ORTAMINDA EŞLİKLENDİRİLMESİNE YÖNELİK BİR NİTELİK ÇALIŞMASI

Dr. Öğrt. Üyesi Ali DELİKARA

Dr. Öğrt. Üyesi Serkan ÖZAY.....229

BÖLÜM-10

SUSİ und EDDİ BAND I METODUNUN BAŞLANGIÇ KEMAN EĞİTİMİNDE KULLANILMA DURUMUNUN İNCELENMESİ

Dr. Öğrt. Üyesi Çiğdem Eda ANGI.....259

BÖLÜM-11

GÜZEL SANATLAR VE SPOR LİSELERİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇALGI ÇALIŞMA DİSİPLİNLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Dr. Öğrt. Üyesi. Tuğçe KAYNAK AKÇAOĞLU.....301

BÖLÜM-12

HOLLANDA'DA COĞRAFYA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Dr. Ziya İNCE

Prof. Dr. Ramazan ÖZEY.....329

BÖLÜM-13

KULA'NIN DOĞAL VE KÜLTÜREL ZENGİNLİKLERİNİ SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA YER VERME

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ORAN

Mehmet Akif KARALI.....363

BÖLÜM-14

TÜRKİYE CUMHURİYETİ MİLLETVEKİLLERİNİN EĞİTİM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BİR ANALİZ

Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN

Uzm. Ömer ERGENEKON.....391

BÖLÜM-15

YEREL DEĞERLERİN İZİNDEN 3: AYDINLI ŞAİR ŞÜKRÜ ÖKSÜZ'ÜN ŞİİRLERİNDE KADINLAR

Dr. Yıldız YENEN AVCI.....419

BÖLÜM-16

AİLELERİN BAKIŞ AÇISIYLA UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Ayhan BULUT.....441

ÖNSÖZ

Bugüne kadar birçok tanımı yapılagelen eğitimin önemli özelliklerinin başında yaşam boyu devam eden bir süreç olması gelir. İlk insandan bugüne eğitim epeyce yol aldı. Teknolojinin sürekli olarak ilerlemesinden eğitim de nasibini almakta. Bizler bugünlerde eğitimde meydana gelen yenilikleri konuşuyor, uyguluyor ve tartışıyoruz.

Yaşamın anlamını sorgulayan, onu merakla izleyen, harekete geçmeyi hedefleyen, bireyler olarak birlikte üretmeyi ve hayallerimizi hayata geçirmek için var gücümüzle çalışıyoruz. Bu sebeple hayallerini hayata geçiren neslin yetişmesine rehberlik etmek için, bu hususta çaba gösteren eğitimcilerle bir araya gelerek eğitimin esaslarını tekrar tekrar tartışıp daha faydalı sonuçların ortaya çıkmasını amaçlıyoruz. Kendimizden ziyade eğitimle toplumun kalkınmasına ve özellikle de geleceğimizi düşünüyoruz. Öğrenmenin hayat boyu devam ediyor olması, insanoğlunun geleceği ve teknolojik değişime uyum sağlayabilmesi açısından büyük önem taşıyor. Gençler dünyaya bizlerden daha farklı bir gözle bakıyor ve çoğumuzdan farklı bir gelecek tasavvur ediyorlar. Yeni nesil öğrenme kültürünün oluşmasına katkıda bulunmak ve hep birlikte öğrenmek için disiplinler arası iletişim ağları oluşturulmakta ve bunların işbirliğini geliştirmek için çeşitli platformlar kurulmaktadır.

Bilgi toplumu olmayı başaran toplumların en belirgin özelliği gelişmişlik düzeylerinin ve refah seviyelerinin üst seviyede olmasıdır.

Bilgiye dayalı toplumların en baş girdisi bilgi ve insan faktörüdür. Bu yüzden eğitimin devamlılığı ve bilgi teknolojilerin kullanımı çok önemli bir yer teşkil etmektedir. Bilgi toplumu olmayı güçlendiren en belirgin yapılardan birisi üniversitelerdeki yeni nesil eğitimlerdir. Bu yeni nesil eğitimlerin hedefleri araştırma yapmaya hevesli, geliştirme odaklı, edindiği bilgiyi analiz etme, karşılaştığı problemlere çözüm bulmayı hedefleyen bireylerin yetişmesine katkı sunmasıdır. Böylece bu bakış açısını kazanan bireyler hayat boyu öğrenme çerçevesinde kendilerini geliştirebilirler. Fakat biz biliyoruz ki günümüzde teknik ve yazılım araç-gereçleri devamlı olarak güncellenmektedir. Bu değişim ve gelişime ayak uydurabilmek için bireylerde bulunması gereken en önemli özellik sayısal düşünme becerisine, teknolojiyi aktif kullanmak için gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olmasıdır. Bunun sonucunda bireyler problemleri çözme, yapılacak üretime katkı sunma, çözümler üzerinde eleştirel düşünme ve kendini devamlı geliştirme becerisi kazanacaktır. Dünyamızın içinde bulunduğu yeni gelişmelerin eğitime yeni bir bakış kazandırması kaçınılmazdır. Eğitim animasyonlarına, simülasyonlarına öğrencilerin ulaşması, uzaktan eğitim sistemlerinin yaygınlaşması, çevrimiçi değerlendirmenin gelişmesi bu aşamanın ilk adımı olarak görülebilir. Gelecek zamanlarda makine öğrenmesinin ön plana çıkması, sanal-gerçeklik uygulamalarının yaygınlaşması düşünülmektedir. Bütün bu gelişmeler öğretmen-öğrenci işlevini ve eğitim durumlarını değiştirecektir. Bu değişimin en önemli görevi artık bilgi merkezli işleyiş yerine disiplinler arası, proje tabanlı, etkinlik merkezli öğrenmeyi hedeflemesidir. Bunun sonucunda hedef, sürekli gelişen,

yeni bilgiler öğrenen, öğrendiği yeni bilgiler ile farklı disiplinler arası ilişki kuran bireyleri ortaya çıkarmaktır.

“Yeni Nesil Eğitim Araştırmaları” kitabının amacı son zamanlarda ortaya çıkan yeni nesil araştırmaların bakış açısıyla bu günün eğitim perspektifini yakalamaya çalışmaktır. Bunu yaparken de günümüzde daha sıklıkla kullanılan ve yeni keşfedilen yöntem, strateji, metod vb normları yakalamayı hedef edinmektedir.

Kitabın birinci bölümünde “**Covid-19 Salgını Sürecinde Öğrencilerin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının ve Memnuniyet Düzeylerinin İncelenmesi**” isimli çalışmasıyla Tarık Talan araştırmanın genel bakışını şu şekilde ifade etmektedir; 21. yüzyılda bilgi-iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, pek çok bilimsel değişiklik ve yeniliği beraberinde getirmiştir. Bu çağda yaşanan köklü değişim ve gelişmelerin hayatın her alanına olduğu gibi eğitime de yansımaları olmuştur. Özellikle eğitim alan yazınına giren teknoloji destekli öğretim uygulamalarından biri de e-öğrenmedir. Ancak günümüzde hızla yayılan ve dünya genelinde giderek önem kazanmaya başlanan bu süreçte kullanıcıların e-öğrenmeye fiziksel ve zihinsel açıdan hazır olup olmadığının değerlendirilmesi ve kullandıkları teknoloji hakkında bilinçli ve istekli olup olmadıklarının incelenmesi e-öğrenme ortamlarının etkin kullanımı açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Kullanıcıların e-öğrenmeye hazır olmamaları ve memnuniyet düzeylerinin yetersiz olmasının başta e-öğrenme programlarında başarılı sonuçlar alamama ve kullanıcıların öğrenmeyi bırakma sorunuyla yüzleşme gibi birçok olumsuz etkiye

sahip olabileceği düşünölmektedir. Bu çerçevede bu çalışmada, COVID-19 salgını sürecinde üniversite öğrencilerinin e-öğrenme için uygun olup olmadıklarını değerlendirmek amaçlı e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve e-derse yönelik memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde hem e-öğrenmeye hazır bulunuşluk hem de e-ders memnuniyet düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görölen birim ve daha önce e-öğrenme dersi alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçların bilim dünyasına katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Kitabın ikinci bölümünde Tuba Aydın Güngör ve Hatice Kumandaş Öztürk tarafından gerçekleştirilen “**Öğretmen Yetiştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Kullanımına Yönelik Olarak Öğretmen Adaylarının Görüşleri**” başlıklı araştırma yer almaktadır. Bu araştırma da araştırmacıların öz biçimde ifadeleri şu şekildedir; Öğrenme yaklaşımlarından biri olan proje temelli öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının duyuşsal becerilerinin geliştirilmesine olan etkisinin incelenmesi eğitim bilimleri alanı için önemlidir. Buna yönelik olarak Artvin Çoruh Üniversitesi Fen bilgisi Öğretmenliği 3. sınıfında öğrenim gören 13 öğretmen adayıyla proje temelli öğrenme yaklaşımıyla öğretim yapılmıştır. Bu öğrencilerden, alanlarıyla ilgili farkındalık oluşturma amaçlı bir fen projesi geliştirmeleri ve 10 hafta boyunca proje geliştirme aşamalarını izleyerek projelerini sonuçlandırmaları istenmiştir. Öğrencilerle ilk hafta bilgilendirme toplantısı yapılmış ve proje geliştirme aşamaları

paylaşımıştır. Sonraki haftalarda öğrencilerin projeyi yaparken aldıkları yol gözlenmiş ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi yardımı ile çözümlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin duyuşsal açıdan farkındalıklarının geleneksel öğrenme yaklaşımlarına göre daha hızlı şekilde geliştiğı ve kendi öğrenmelerini daha nesnel gözlemleyebildikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca işbirliğine yatkınlıklarının arttığı, araştırma süreçlerine daha fazla hakim oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrenciler, etkili planlama ve karar verme süreçlerinin de geliştiğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, proje temelli öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının bilişsel becerilerinin yanında duyuşsal becerilerine de katkı sağladığı ve mesleki gelişimlerini güçlendirdiğı görülmüştür. Bu nedenle benzeri çalışmaların eğitim fakültelerinde sıklıkla yapılması gerektiğı ve etkililiğinin deneysel çalışmalarla ortaya konulması önerilir.

Üçüncü bölümde Hüseyin Gökal ve Ahmet Adalier “**Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefonlara Bağımlılığı Ve Bu Bağımlılığın Gelecekteki Akıllı Telefon Satın Alma Davranışlarına Etkisi**” isimli araştırmada yaptıkları incelemede özetle şu görüşlere yer vermektedirler; Günümüzde sürekli gelişen teknoloji, akıllı telefonlara ihtiyacı artırmıştır. Sıradan cep telefonlarında bulunmayan ayırt edici özellikleri nedeniyle özellikle öğrenciler ve gençler arasında oldukça popüler hale gelmiştir. Günümüzde cep telefonları, en son teknoloji ve yeni özellikleri bünyesine katarak her geçen gün daha akıllı hale

gelmiş, kullanıcıların aslında cebinde taşıyabileceği, her an her yerde kullanabileceği mini bilgisayara dönüşmüştür. Akıllı telefonlar için kullanıcılara sunulan milyonlarca uygulama geliştirilmiştir. Mobil uygulamalar, genellikle kullanıcıların mobil cihazlarına indirilebilen belirli görevleri gerçekleştirmek için tasarlanmış yazılım veya programlar olarak tanımlanmaktadır. Statista portalı verilerine göre 2020 yılı itibarıyla android işletim sistemi kullanıcıları 2.870.000 uygulamayı Google Play uygulama marketinden indirebilmektedir. Apple, IOS işletim sistemi kullanıcıları ise 1.960.000 uygulamayı APP Store uygulama marketinden seçip yükleyebilmektedir. Mobil uygulamaların sayısının her geçen gün artması akıllı telefon kullanımını ve satışını da olumlu yönde etkilemektedir. Türkiye’de akıllı telefonların kullanım oranı günümüzde nüfusunun %89’una ulaşmıştır. Çalışmada, akıllı telefon bağımlılığı ve gelecekteki akıllı telefon satın alma davranışlarına etki eden faktörler irdelenmiş ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde gerçekleştirilen “Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Gelecekteki Akıllı Telefon Satın Alma Davranışlarına Etkisi” araştırması sunulmuştur. Çalışma sonuçları, üniversite öğrencilerin akıllı telefonlara bağımlı olduğu ve bu bağımlılığın gelecekteki akıllı telefon satın alma davranışına olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir. Sosyal ihtiyaç ve kullanım kolaylığı faktörlerinin bağımlılığa anlamlı ve olumlu etkisi olduğu, sosyal etki faktörünün ise bağımlılığa anlamlı bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Çalışmada, üniversite öğrencilerine, akıllı telefon üreten ve akıllı telefon uygulamaları geliştiren şirketlere önerilerde bulunulmuştur.

Dördüncü bölümde Şükrü İlgün, Esra Altıntaş ve Hüseyin Yılmaz tarafından “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematiğin Müzik ve Oyun Gibi Çeşitli Yollarla Öğretilmesi Hususundaki Görüşleri” isimli çalışmada şu bilgiler paylaşılmaktadır; Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının anlatılması ve anlaşılması zor matematiksel kavramlar ile ilgili görüşlerinin alınması ve müzik ve diğer branşlar yoluyla matematiğin öğretilmesinin ne gibi sonuçları olacağı ile ilgili görüşlerini tespit etmektir. Bunun için araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri alınan açık uçlu sorulardan oluşan bir görüş formu kullanılmıştır. Açık uçlu sorular sanal ortamda öğretmen adaylarına gönderilmiş, belirli temalar başlığı altında içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde Kars Kafkas Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan 13 öğretmen adayına uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar göstermektedir ki; okulöncesi öğrencilerinin özellikle sınıflama-sıralama ve geometrik şekiller konularında sıkıntılar yaşadıkları, okul öncesi öğretmen adaylarının öğrencilere anlatmakta zorlanacakları matematik konularının genel itibariyle sıralama ve ölçüm, geometrik şekiller ve zaman konuları olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adayları matematiği müzik yoluyla anlatmanın kalıcı öğrenme sağlayacağını, Matematiği Şiir, Tekerleme ve Mani Yoluyla Anlatmanın olumlu sonuçlarının olacağını ve kalıcı öğrenme sağlayacağını, Matematiği Oyunlar ve Hikâyelerle Öğretmenin de olumlu sonuçlarının olacağı ve etkili bir yöntem olup, kalıcı öğrenme sağlayacağı hususunda görüş belirtmişlerdir.

Kitabın beşinci bölümünde Yıldız Yenen Avcı “**5. Sınıf Öğrencilerinin Oyuncak Tercihleri Üzerine Bir Araştırma**” sında çalışmayı şu şekilde özetlemektedir; Oyuncaklar, çocukları eğlendirirken onların ruhsal, bedensel, zihinsel yönden gelişmelerine yardımcı olan etkinliğin başlıca aracıdır. Çocukluğunu oynamadan geçiren bir çocuk düşünülemez gibi oyuncağın olmadığı bir çocukluk da düşünülemez. İster bize hediye edilmiş olsun isterse kendi çabalarımızla ortaya koymuş olalım, pelüş, plastik, bez, metal ya da ahşaptan yapılmış olsun, her oyuncak çocukluk döneminde yaşanan olumlu ve olumsuz olayların en yakın tanığı, sahipleri büyüdükçe kendisi de biraz daha yıpranan sessiz ve dilsiz arkadaşıdır. Bu çalışmanın amacı 5. sınıf öğrencilerinin oyuncak tercihlerini ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde sevdiği oyuncakların tercih edilme nedenleri, hangi özelliklere sahip olduğu araştırılmış, bu özelliklerin cinsiyete bağlı değişip değişmediği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Veriler 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı içinde Aydın ili Efeler ilçesine bağlı bir devlet okulunda okuyan 133 öğrencinin görüşlerinden hareketle elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 55’i kız, 78’i ise erkektir. Araştırma için öncelikle Türkçe dersi kapsamında yer alan “Çocuk ve Oyun” teması işlenilmiş sonrasında ise gönüllü öğrencilerden oyuncak tercihlerine yönelik anketi doldurmaları istenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, hem eğlence hem de eğitim aracı olan oyuncakların cinsiyete bağlı olarak “sevilen bir oyuncuğa sahip olma, sevdiği oyuncağın değişmemesi, oyuncak alınma sıklığı” bakımından *benzerlik*; “oyuncuğa sahip olunma süresi,

oyuncağın rengi bakımından” *farklılık*; “tercih edilme nedeni, oyuncuğın malzemesi, oyuncuğa isim verme” yönünden ise *birbirine yakın özellikler* sergilediğı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, çocukların oyuncak tercihlerinde cinsiyete bağılı olarak bazen farklılık bazen benzerlik, kimi zaman da birbirine yakın durumlar görölmektedir.

Altıncı bölümde “**Fen Öğretim Programlarında Aynalar Ve Merceklerin Sarmal Yapısı**” isimli araştırma Güllücan Baymuş ve Ramazan Çeken tarafından kaleme alınmış, şu fikirler tartışılmış olup belli sonuçlara varılmıştır; Öğretim programı geliştirme modellerinden sarmal program geliştirme, fen öğretim programlarında önemli bir yere sahiptir. İçeriğın gerektiğı zaman tekrar edilmesine, genişletilmesine ve derinliğine ele alınmasına olanak sağılayan bu yaklaşım, öğrenilen bilgiler arasında geçerli ilişkilendirmelerin yapılmasına destek sunmaktadır. Bruner’in önermiş olduğı öğretim programlarında söz konusu içerik düzenlemesi modelinde, kazanımlarının birbirine destek olacak şekilde ilişkilendirilmesi için içeriğın birbirini destekleyecek bir konu dizilimine sahip olması önem taşımaktadır. Bu nedenle fen kavramlarının ilgili öğretim programında sarmal program geliştirme modeli bakımından uygun bir dizilime sahip olup olmadığının iyi anlaşılması gerekmektedir. Ayna ve mercekler ile ilgili içeriğın de bu içerik düzenleme anlayışını yansıtması beklenmektedir. Araştırma sonuçları, 2005 yılında uygulamaya konulmuş olan Fen ve Teknoloji Dersi öğretim programında bu bakımdan bazı sorunların olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle belirtilen içerik düzenlemesi modelinin kullanıldığının açıkça veya dolaylı olarak belirtildiğı 2013 ve 2018

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarında da belirtilen sorunun olması muhtemeldir. Bu öğretim programı inceleme çalışmasının amacı, 2013 ve 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (FBDÖP) aynalar ile merceklerin konusunun sarmal program geliştirme modeline göre nasıl bir içerik düzenlemesine sahip olduğunu ortaya koymaktır. Çalışmada söz konusu içerik düzenlemesine yönelik olarak program geliştirenler ve öğretmenler için önerilerde bulunulmuştur.

Kitabın yedinci kısmında “**İki Aşamalı Bilimsel Muhakeme Testinin Geliştirilmesi**” araştırması Hatice Gülmez Güngörmez ve Abuzer Akgün bilim insanları tarafından yapılmış olup şu görüşlere yer verilmiştir; Bilimsel muhakeme, bilimsel düşünme olarak 1960’lı ve 1970’li yıllarda ortaya çıkmıştır. Daha sonra ki birkaç on yılda bilimsel düşünme farklı araştırmacılar tarafından geliştirilerek düzeltilmiştir. Bu gelişim ve değişim neticesinde bilimsel düşünme yerini bilimsel muhakemeye bırakmıştır. Planlı bir şekilde problemi keşfetme, formüle etme, hipotezleri test etme, değişkenleri değiştirme, deneysel çıktıları değerlendirme becerisi, hedeflere ulaşmak amacıyla bilgiyi kullanmak ve uygulamaktan oluşan bilimsel muhakeme zihinsel bir süreç olarak tanımlanabilmektedir. Bilimsel muhakeme becerileri, bir öğrencinin bilimsel sorgulama yapabilmesi için gerekli olan bir dizi beceriyi kapsadığı için fen bilimleri eğitimi müfredatında önemli bir yer temsil etmektedir. Aynı şekilde yapılan alan yazın incelemelerinde bilimsel muhakeme becerilerinin öğrencilerin fen bilimleri, matematik ve İngilizce derslerinde akademik başarılarını arttırmada ve günlük hayatta karar vermede etkili olduğu, yaratıcı

düşünme, sorgulama yeteneklerini, problem çözme becerilerini, tahmin ve gözlem yapma becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Bu bağlamda Fen Bilimleri Eğitimi'ne yönelik ve güncel bir test geliştirmek adına bu çalışmanın yapılması planlanmıştır. Bu çalışma da geliştirilen testin pilot formu Adıyaman İli'nde ikamet eden A, B, C, D ve E Ortaokul'unda 7.ve 8. Sınıfa devam eden 274 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada toplam 40 sorudan oluşan iki aşamalı test kullanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde ortalama güçlükte, ayırt ediciliği yüksek, geçerli ve yüksek güvenilirlik değerlerine sahip bir test geliştirilmiştir. Geliştirilen Bilimsel Muhakeme Testi (BMT) Fen Bilgisi Eğitimi alanında çalışma yapacak araştırmacıların kullanabileceği geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak öğrencilerin Bilimsel Muhakeme Düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılması önerilebilir.

Sekizinci bölümde bilim insanları Kübra Başak Erkaçmaz ve Enes Abdurrahman Bilgin “**11. Sınıf Solunum Sistemi Konusunun Öğretiminde Eba Platformu Canlı Ders Uygulamalarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi**” adlı eserlerinde aşağıda verilen konuları araştırarak sonuca gitmişlerdir; Son yüzyılda salgın hastalıklar, canlı çeşitliliğinin azalması, küresel ısınma, tıptaki gelişmeler, çevre sorunları, biyolojik ıslah yöntemleri gibi önemli kavramlardan dolayı biyolojiye ve biyoloji öğretimine verilen önem giderek artmaktadır. Böyle bir dönemde tüm dünyaya yayılan Coronavirüs salgını sebebiyle ülkemizde de okullar alternatif yöntemlere geçiş yapmak zorunda kalmışlardır. Bu açıdan ülkemizdeki ortaöğretim düzeyi okullarda biyoloji öğretiminde,

teknoloji temelli öğretim yöntemlerinden biri olan ve çevrimiçi sosyal bir eğitim platformu özelliği taşıyan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) yardımıyla uzaktan eğitim gerçekleştirilmektedir. Araştırmacıların aşına olmadıkları bir durumla karşılaşmaları nedeniyle literatürde EBA'nın incelenmesi, öğretmenlerin veya öğrencilerin görüşleri ile ilgili çalışmalar varken öğrenci başarısını ölçen bu kapsamda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda EBA uzaktan eğitim canlı ders yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin biyoloji dersindeki akademik başarılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu bölgesinde yer alan bir devlet fen lisesinde öğrenim görmekte olan toplamda 46 kişi ile çalışma yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak 11. sınıflar solunum sistemi konusuna yönelik başarı testi geliştirilmiş ve ön test- son test kontrol gruplu zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında incelenen konuda, EBA canlı ders yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen deney grubunda, materyallerin sadece mesajlaşma uygulamaları ile gönderildiği ve canlı etkileşimin sağlanamadan ders işlenen kontrol grubuna göre anlamlı derecede deney grubu lehine başarı artışı olduğu görülmüştür. Bu farka ilişkin etki büyüklüğünün ise 0,064 olduğu gözlenmiştir. Dolayısı ile EBA canlı ders yönteminin, diğer yonteme oranla daha etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Dokuzuncu kısımda **“Bireysel Çalgı Repertuarının Bilgisayar Ortamında Eşliklendirilmesine Yönelik Bir Nitelik Çalışması”**adlı araştırma Ali Delikara ve Serkan Özay tarafından yapılmış olup

içerikte şunlara yer verilmiştir; Müzik eğitiminde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışların bir toplamı olarak gerçekleşen çalgı eğitiminin niteliği önemlidir. Bireysel çalgı dersi, müzik eğitimin en önemli boyutlarından birini oluşturmaktadır. Öğrenciler eğitimleri süresince farklı teknik ve müziksel nitelikleri olan eserler seslendirirler. Çalgısı ve sesi aracılığıyla öğrenci, müziğin temel yapıtaşlarını ve birçok boyutunu öğrenir, bilgi ve becerilerini geliştirir, birleştirir. Çalgı eğitiminin hedeflerine ulaşabilmesinde "eşlikli çalışma-seslendirme" önemli ve gereklidir. Eşlikli çalışmanın öğrenciye motivasyon, müzikalite, entonasyon, bütünlük, sabit tempoda çalabilme becerisi, özgüven geliştirme gibi birtakım önemli kazanımlar sağladığı birçok araştırmada ifade edilmektedir. Ülkemizde müzik eğitimi veren kurumlarda, eşlikli çalışma ve seslendirme/sunma (dinleti) konularında çeşitli güçlükler yaşanmaktadır. Bu problemin altında yatan en büyük etken, kurumlarımızda yeterli sayı ve nitelikte “eşlikçi” bulunmamasıdır. Alana ilişkin yapılan çalışmalarda söz konusu sorunun MIDI teknolojisiyle giderilmeye çalışılmış olduğu görülmektedir. Bu çalışma ile bireysel çalgı ve ses eğitimi derslerinde eşlikli çalışmanın anlam ve önemine uygun olarak, eşliklerin MIDI teknolojisi ile nitelikli bir yapıda oluşturulmasının aşamalarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla nota yazım programlarıyla yazılıp MIDI formatına dönüştürülen piyano eşliklerinin gerçek piyano sesine ve profesyonel eşlikçi performansına en yakın niteliğe ulaştırılma süreci detaylı olarak anlatılmıştır. Gerçekleştirilen eşikleme yaklaşımının,

bireysel çalgı ve ses eğitiminde nitelikli eşlik sorununa çözüm getirilebileceği düşünülmektedir.

Kitabın onuncu bölümünde Çiğdem Eda Angı isimli araştırmacı tarafından “**Susi Und Eddi Band I Metodunun Başlangıç Keman Eğitiminde Kullanılma Durumunun İncelenmesi**” yapılmış olup şu görüşler paylaşılmıştır; Özengen müzik eğitimi içerisinde küçük yaş grubu çocuklarına verilen başlangıç keman eğitiminde “öğretmen” faktörü önem taşımaktadır. Keman dersinin uzman öğretmenler tarafından verilmesi, eğitimin niteliğinin artmasına ve sürecin daha sağlıklı bir şekilde işlemesine neden olmaktadır. Öğretmen, belirlediği hedefler doğrultusunda öğrencinin yaşı, fiziki yapısı, algılama hızı ve algılama düzeyi gibi değişkenleri göz önüne alarak, öğrencisi için en uygun ve en yararlı kaynağı seçmek durumundadır. Seçilen başlangıç metodu, eğlenceli, renkli, ilgi çekici, merak uyandırıcı ve öğretici nitelikler taşımalıdır. Öğrencinin dikkatinin azaldığı veya gelişme göstermediği bir metot yenisiyle değiştirilmeli, aynı metot üzerinde ısrarla öğretime devam edilmemelidir. Öğretmen, değiştirilen metottan farklı öğretim tarzına sahip olan metotları araştırmalı, tanımalı ve kaynaklarını mümkün olduğu kadar çeşitlendirmelidir. Bu nedenle kaynak olarak kullanılacak, eğitime katkıda bulunacak, eğlenceli ve öğretici başlangıç keman metotlarının incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Susi und Eddi Band I metodunun incelenme çalışmasının amacı, metodun keman eğitiminde kullanılma durumunu saptamak ve keman eğitimcilerine faydalanabilecekleri bir metot tanıtmaktır. İncelemeler sonucunda metot, “müzik eğitimi ve keman eğitimi” boyutları açısından yeterli bulunmuştur.

Onbirinci bölümde Tuğçe Kaynak Akçaoğlu tarafından kaleme alınan **“Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri Öğrencilerinin Çalgı Çalışma Disiplinlerini Etkileyen Faktörler”** araştırma şu konu hakkında bilgi sunmaktadır; Güzel sanatlar eğitiminin bir dalı olan müzik eğitimi, her bilim alanında olduğu gibi düzenli disiplinli bir çalışma gerektirmektedir. Başarıya giden yol, istikrarlı olmaktan, süreklilikten, sabırlı olmaktan, disiplinli çalışmaktan, özgüvenli olmaktan geçmektedir. Alan ne olursa olsun disiplinli bir yaklaşımla başlayan her eğitim, bireyi beklenen olası başarıya ulaştırır. Çeşitli alanlarda başarıyı etkileyen faktörlerin üzerine yapılmış oldukça fazla çalışma bulunmaktadır. Müzik eğitimi alanında, önemsenerek seçilmiş “Güzel Sanatlar Liseleri öğrencilerinin çalgı çalma disiplini” konusu üzerine yapılan bu çalışmada, öğrencilerin çalışma düzenlerini ve çalışma yöntemlerini etkileyen faktörler üzerinde durulmuştur. Güzel Sanatlar Liselerinde çalgı eğitimi; öğrencinin çalgısına nasıl çalışması gerektiğinin öğretilmesinin yanı sıra, bireylerin birbirleriyle ve yöresel kültürlerle iç içe olarak sosyalleşmeleri ve kültürel değer bilinci kazanmaları açısından da önemlidir. Çalgı eğitiminin amacına ulaşabilmesi için derslerin; disiplinli, planlı ve düzenli bir şekilde devam etmesi oldukça önemlidir. Çalgı eğitiminde önemli olan bir diğer unsur ise öğrencinin çalgı çalışma disiplinini kazanabilmesi için; derslere her gün düzenli olarak bireysel çalışma yapması ve derslere sürekli olarak katılmasıdır. Araştırma güzel sanatlar liselerindeki öğrencilerin çalgı çalışma disiplinine yönelik öğretmen görüşleri doğrultusunda, öğrencilerin nasıl çalışmalarını gerektiğine, öğrencilere nasıl bir çalışma ortamı sağlanması gerektiğine ilişkin önerilerin

ortaya çıkarılması amacını taşımaktadır. Betimsel bir araştırma olan bu çalışmada, nitel araştırma veri toplama ve çözümleme tekniklerine başvurulmuş, görüşme formu kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çalgı çalışma disiplininin önemi, değerlendirmeye katılan tüm öğretmenler tarafından vurgulanmış ve çalgı çalışma disiplinine yönelik sorunlara sebebiyet veren ana ve yan unsurlar ayrı ayrı incelenmiş ve konuya ilişkin gerekli görülen çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Onikinci bölümde araştırmacılar Ziya İnce, Ramazan Özey **“Hollanda’da Coğrafya Öğretim Yöntemleri”** isimli incelemelerinde şunları paylaşmaktadırlar; Coğrafya eğitim kurumlarında çeşitli seviyelerde öğrencilerin yetiştirilmesi için verilen derslerden biridir. 2000’li yıllardan itibaren Türkiye’de ekonomi, sosyal hayat ve eğitim alanında çok büyük gelişmeler yaşanırken, coğrafya dersinin de önemi katlanarak artmıştır. Bu doğrultuda gelişmiş ülkelerde yükselen coğrafya eğitimi alanındaki ilerleme ve değişimlerin ülkemize getirilmesi, ülkemiz eğitim sistemine uygulanması önemli bir gelişme olmuştur. Türkiye ve Hollanda coğrafya öğretim yöntemlerinin araştırıldığı bu çalışmada benzerlikler ve farklılıkları ortaya koyarak birbirlerine göre avantajlı ve dezavantajlı yanları açıklanmaya çalışılmıştır. Hollanda’nın uluslararası standartlarda eğitim sistemindeki başarısı kendini; PISA ve TIMSS sınavlarında göstermektedir. Coğrafya Hollanda eğitim sisteminde özellikle ortaöğretim seviyesinde önem verilen derslerden biridir ve bütün eğitim seviyelerinde coğrafya yerini almıştır.

Coğrafya alanında başarılı bir eğitim sistemine sahip olan Hollanda'nın coğrafya öğretim yöntemleri araştırmanın temelini oluşturmaktadır

Hollanda da coğrafya öğretimi için kullanılan metotlara baktığımızda; benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırma, örnekleme, beyin fırtınası, tartışma, grup çalışması, soru sorma (sorgulama), CBS uygulamaları, araştırma projeleri, kavram ağları, materyal kullanımı ve analizi, arazi gezileri, seviyeli bilgi aktarımı ve ders analizi yöntemleri şeklinde özetlenebilir. Hollanda'da kullanılan bu öğretim yöntemleri, öğrenciye daha çok öğrenme sorumluluğu yükleyen, öğrenciyi etkin kılmaya çalışan yöntemler iken, Türkiye'de ise mesuliyetin ve etkinliğin çoğunun öğretilmekte olduğu yöntemler kullanılmakta olduğu görülmektedir. Araştırma sonucuna göre, Türkiye'de hem coğrafya öğretim programlarının bu konuda revize edilmesi, hem de ihtiyaç duyulan araç-gereçlerin temin edilmesi ile ülkemizde uygulanan öğretim programının başarısını artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Kitabın onüçüncü bölümünde **“Kula'nın Doğal ve Kültürel Zenginliklerini Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Verme”** isimli çalışma Mehmet Oran, Mehmet Akif Karalı tarafından yazılmış olup şu ifadeler paylaşılmıştır; Toplumsal yaşama yeni bireylerin katılımını sağlamak ve toplumsal yaşamın devamını güvence altına almak tüm toplumların ortak amacıdır. Bu amacın gerçekleştirilmesi için toplumun kültürel özelliklerinin, bu kültürel özelliklerin tarihsel kalıntılarını canlı tutmak ve gelecek nesillere aktarmak için birçok farklı yöntem kullanılmaktadır. Kültürel aktarımın sağlanması ve toplumsal yaşamın devamında kullanılan önemli araçlardan birisi

olarak okullar gösterilebilir. Okullar, çocukları sosyal hayata hazırlayan, eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlar olarak ifade edilebilir. Toplumsal yaşamın ve insan varlığının devamında en önemli etkenlerden birisi kültürel mirastır. Toplumların sahip oldukları kültürel öğeleri genç nesillere aktarmada kullandıkları araçlardan birisi olan orta okullarda bir ders olarak Sosyal Bilgiler; insanı ve insan yaşamını konu edinmiş, insanların kendilerini anlamlandırma ve yaşadıkları çevreye anlam vermelerine yardım eden çok disiplinli bir alandır. Bu çalışma Manisa ili Kula ilçesinin yöresel yemeklerini, tarihi evlerini, doğal ve kültürel zenginliklerini Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer verilmesini sağlamaya yönelik hazırlanmıştır. Araştırmayı diğer araştırmalardan ayıran özellik, şimdiye kadar Kula'nın yöresel lezzetlerini, tarihi evlerini, doğal ve kültürel zenginliklerini Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer vermeyi amaçlayan bir çalışmanın olmamasıdır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi metodunun kullanıldığı araştırmanın ilk etabında kaynak taraması yapılarak Kula hakkında bilgi edinilmiştir. Daha sonra Kula'daki eser, yapı, yemek ve kültürel zenginliklerden hangilerine Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer verilebileceği uzman 3 akademisyen görüşü alınarak karara bağlanmıştır. Araştırmanın sonunda, Tarihi Kula Evleri, Kula Peri Bacaları, Kula Jeopark Sit Alanı, Kula Divlit Volkanik Dağı ve Kula'ya has lezzetlerden güveç, kapama, leblebi, şekerli pide gibi yöresel lezzetler ve meşhur Kula Maden Suyu'nun Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer verilebileceği sonucu ortaya çıkmıştır.

Ondördüncü kısımda araştırmacılar Ahmet oban ve Ömer Ergenekon tarafından “**Türkiye Cumhuriyeti Milletvekillerinin Eğitim Düzeylerine İlişkin Bir Analiz**” yazılmış olup şu fikirler paylaşılmıştır; Türkiye’de TBMM’nin kuruluşu (23 Nisan 1920), millet egemenliğinin esas alındığı en önemli aşamadır. Millet’in tüm varlığının temsil edildiği en yüksek kurum olan TBMM, halkın gücünün ve iradesinin yönetimde temsil edildiği, bu sayede demokratik hayata geçişi sağlayan Cumhuriyetin en yüksek müessesesidir. Bu yüce kurumun üyelerini, halkın oyu ile seçilen milletvekilleri oluşturmaktadır. Milletvekilleri, sadece seçildikleri ili, bölgeyi veya kendilerini seenleri değil, bütün milleti temsil ederler. Bu temsiliyetlerinde, kişisel özellikleri de önem arz etmektedir. Kişisel özellikleri arasında eğitim düzeyi, birinci sırada yer alan temel bir özellik olarak değerlendirilebilir. Bu alışmada, TBMM’de 27. dönem için seçilen milletvekillerinin eğitim düzeyleri cinsiyet, yaş, meslek ve parti mensubiyetleri açısından araştırılmıştır. Milletvekillerinin eğitim düzeyi, cinsiyet, yaş, meslek ve parti mensubiyetlerine ilişkin özellikleri, başta yasama; yasa çıkarma yetkileri olmak üzere, toplumsal sorunlara duyarlılıklarında ve gerekli çözümler geliştirmelerinde etkili olacağı kabul edilmektedir. Çalışmanın amacı, 27. yasama döneminde görev yapan milletvekillerinin eğitim düzeylerini, cinsiyet, yaş, meslek ve parti mensubiyeti değişkenleri açısından analiz etmektir. Bu amaç çerçevesinde, milletvekillerinin eğitim düzeyi, cinsiyet, yaş, meslek ve parti mensubiyeti ile ilgili veriler elde edilmiş, veriler tablolarla ifade edilmeye çalışılmış ve yorumları yapılmıştır. Çalışmada varılan

sonuçlar ana hatlarıyla belirtildikten sonra gerekli önerilere yer verilmiştir.

Kitabın onbeşinci kısmında “**Yerel Değerlerin İzinden 3: Aydınlı şair şükrü Öksüz’ün şiirlerinde Kadınlar**” isimli çalışmasında Yıldız Yenen Avcı şunları belirtmektedir; Türkiye’de kadın haklarına yönelik ilk adımlar Tanzimat’la başlamış, Meşrutiyetle ivme kazanmış, Cumhuriyet’le birlikte en yüksek seviyeye ulaşmıştır. Atatürk’ün kadınlara verdiği haklar, sağladığı olanaklar Türk kadını için büyük birer devrim niteliğinde olmakla beraber kadın sorunları geçmişten günümüze değin her dönem için varlığını hissettiren konular olmuştur. Yazar ve şairler de toplumsal alanda yaşanan değişimin kadın hareketlerine olan etkisini, bu etkinin tesiriyle ortaya çıkan yeni kadın tiplerini, kadının sahip olduğu özellikleri, toplumsal konumunu, yaşadığı sorunları ve vermiş olduğu mücadeleyi eserlerine yansıtmişlardır.

Bu alışmada Aydın’ın yerel değerlerinden olan ve yazdığı şiirlerle Türk edebiyatına katkıda bulunan şair şükrü Öksüz’ün şiirlerinde kadın temi üzerinde durulmuştur. Veriler, şairin yayımlanmış bütün şiir kitaplarından - Gözümdesin, Sevgi Pınarı, Evrensel Sevgi, Sevgi Işığı, Sonsuz Sevgi, Sevgi Yolunda, Bendeki Sevgi, Sevgi Dünyası, Vatan Sevgisi, Sevgiyle Yaşamak- elde edilmiştir.

İncelenen şiirlerde şairin kadınların sahip olabileceği kimlikleri geniş bir perspektifle ele aldığı görölür. şair şükrü Öksüz’ün; kadının varlığını, emeğini ve değerini sevgi ve şükran duygularıyla

yansıttığını, onun sahip olduğu kimlikleri çok yönlü ve şair inceliğiyle ele aldığını söylemek yerinde olur.

Onaltıncı bölümde Ayhan Bulut tarafından yapılan “**Ailelerin Bakış Açısıyla Uzaktan Eğitim Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Değerlendirilmesi**” araştırmasında şu bilgilere yer verilmektedir; Ailelerin bakış açısıyla uzaktan eğitim sürecinde okul öncesi eğitimin değerlendirilmesine yönelik olarak bu araştırma tarama modelinde nitel bir çalışmadır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi bir arada kullanılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde ailelerin bir bölümünün, gerek sistemin kullanımından kaynaklanan zorluklarından, gerek internet alt yapısı veya donanım eksikliğinden kaynaklanan sorunlardan, gerek ekonomik nedenlerden dolayı evlerinde yeterli miktarda internet olmadığından veya hiç olmamasından, gerekse de teknoloji kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarından dolayı problem yaşadıkları görülmektedir. Çocukların uzaktan eğitim sürecinde yer alan etkinliklere katılım konusunda çoğunlukla istekli ve ilgili oldukları ancak çocukların bir kısmının ara sıra etkinliklere katılım konusunda isteksizlik ve ilgisizlik yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak okul öncesi eğitim döneminde uzaktan eğitim sürecinin, ailelerin eğitim faaliyetlerine olan katkılarını ve dayanışmalarını genel olarak olumlu yönde artırdığını söylemek mümkündür. Öte yandan çalışma grubunda yer alan ailelerin önemli bir bölümü, genel olarak uzaktan eğitim sürecinin çocukların eğitim öğretim ihtiyacını karşılamadığını ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitim döneminde yürütülen uzaktan eğitim

faaliyetlerini ailelerin ders saatleri olarak yeterli bulmadıkları, aynı zamanda bu sürecin çocukların teknolojik araç gereçlere olan düşkünlüğünü artırdıklarına yönelik endişeler taşıdıkları, bazı ailelerin uzaktan eğitim sürecine çocuklarının derslere etkin katılımı konusunda teknolojik araç gereç desteğine ihtiyaç duyduklarını ve öğretmenler tarafından etkinlikler planlanırken çocukların yaş ve gelişim seviyesinin dikkate alınmasının kendileri için önem taşıdığını vurguladıkları tespit edilmiştir.

Kitabımızın yayına hazır hale gelmesine katkı sunan tüm bölüm yazarlarımıza, bölümlerin detaylı bir şekilde okunarak düzenlenmesine yardımcı olan Araş.Gör Hüseyin YILMAZ'a, yazım süreci boyunca bizimle iletişim sağlayan ve tüm eksiklikleri gideren Zeynep AVŞAR'a teşekkür ederiz. Ayrıca kitabın yayınlanması ve eğitim dünyasına kazandırılmasına öncülük eden İkasad Yayınevine, İspec yayın ajansına ve yayın kuruluna da teşekkürü bir borç biliriz.

EDİTÖRLER

Doç.Dr.Şükrü İLGÜN

Doç.Dr.Esra ALTINTAŞ

Şubat, 2021

BÖLÜM 1

COVID-19 SALGINI SÜRECİNDE ÖĞRENCİLERİN E- ÖĞRENMEYE HAZIR BULUNUŞLUKLARININ VE MEMNUNİYET DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Tarık TALAN¹

¹ Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye,
ttalan46@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5371-4520>

GİRİŞ

Öğrenme yaklaşımlarındaki değişimler, bilgi-iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ve öğrenci sayılarındaki artışla beraber eğitim-öğretimin de sınırları genişlemekte, yüzyıllardır süre gelen klasik (fiziksel öğrenme ortamlarındaki) eğitime paralel olarak teknoloji destekli öğretimin popülerliği artmaktadır. Günümüzde eğitim alanyazınına giren teknoloji destekli öğretim uygulamalarından biri de her geçen gün eğitimdeki etkinliğini arttıran e-öğrenmedir. Hem birey hem de sistem açısından sunduğu fırsatlar ile e-öğrenme (elektronik öğrenme), dünya genelinde giderek önem kazanmaya başlanan uzaktan eğitim uygulamalarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle son yıllarda yükseköğretim kurumlarında başta sosyal bilimler olmak üzere sağlık, mühendislik ve teknik bilimlerin bazı bölümlerinde e-öğrenmenin yaygınlaştığını, her geçen gün öğrenci ve uygulama sayısının artarak devam ettiğini görmekteyiz (Ansong, Boateng ve Boateng, 2017; McConnell, 2018). Alanyazında da başta ABD olmak üzere, İngiltere, Kanada, Avustralya, Hindistan ve Çin gibi pek çok ülkede e-öğrenmenin başarıyla uygulandığı ve eğitim maliyetlerinde ciddi bir düşüşe neden olduğu dikkati çekmektedir (Yılmaz, Sezer ve Yurdugül, 2019).

Temel olarak e-öğrenme, elektronik ortam aracılığıyla sunulan bir ders veya öğrenme deneyimi olarak ifade edebilir (Yılmaz, Sezer ve Yurdugül, 2019). Bu eğitim sisteminde öğrenciler diledikleri yer ve zamanda çeşitli iletişim teknolojileri vasıtasıyla öğrenme içerik ve materyallerine erişebilmekte, akranlarıyla ve öğretmenleriyle aktif iletişim ve etkileşim kurabilmektedir (Ally, 2004; Huang, 2002).

Akılcı, çağdaş ve yenilikçi eğitim sisteminde kendisine giderek daha fazla yer edinen e-öğrenme, eğitsel içerikleri TV, radyo, DVD/CD-ROM, uydu yayını, internet ve intranet gibi iletişim teknolojileriyle geniş kitlelere ulaştırmaktır (Holsapple ve Lee-Post, 2006). Akran/öğrenen temelli öğrenme esasına dayanan e-öğrenme, senkron (eş-zamanlı) veya asenkron (eş-zamansız) olarak kaydedilmiş ders içerikleri, videolar, forumlar, sınavlar, simülasyonlar, oyunlar ve etkinlikler gibi birçok farklı öğeyi içerebilmektedir.

E-öğrenme; mesafe ve zamandan bağımsızlık, fırsat eşitliği, etkili iletişim, alan uzmanından ders alma ve tekrar yapma olanağı sunma gibi birçok avantaj sağlamaktadır (Özcan, 2014; Horzum ve diğ., 2017; Liaw, 2008). Bu eğitim sistemi, zaman, mekân ve ona bağlı harcamaları ortadan kaldırdığı için de büyük bir maliyet verimliliği sunmaktadır (Moftakhari, 2013). E-öğrenmede öğrenciler öğrenme sürecinde aktif konumdadır. Dolayısıyla öğrenciler bağımsız öğrenme alışkanlığı ve derinlemesine öğrenme deneyimleri kazanmaktadır (Horton, 2000). Ancak e-öğrenmenin bu tür olumlu yönleri olmasına rağmen tüm kuruluşlar, bireyler ya da koşullar için e-öğrenme en iyi çözüm olmayabilir. E-öğrenmenin önemli miktarda kaynak, çaba, bütçe, planlama gerektirmesi, erişimde eşitsizliklerin olması ve teknik personel eksikliği e-öğrenmenin sürdürülebilirliği konusunda riskler doğurmaktadır (Moftakhari, 2013; Welsh ve diğ., 2003). Ayrıca öğrenen ve öğretenler açısından kapsamlı teknolojik becerileri gerektirmesi, etkileşim eksikliği, teknolojik yetersizlikler, teknik sorunlar, ölçme ve değerlendirme sürecinin zayıf olması, sürekli

olarak yükseltme ve bakıma ihtiyaç duyulması e-öğrenmenin benimsenmesi ve uygulanması için önemli sorunlardan bazılarıdır (Ali ve Magalhaes, 2008; Al-araibi, Mahrin ve Yusoff, 2019; Condie ve Livingston, 2007; Talan, 2020). Bu tür problemler öğrenmede ve içeriğin iletiminde sorunlara neden olmaktadır. Bu kapsamda e-öğrenmenin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öncelikli olarak kurumların e-öğrenme sistemlerine uyumlu yazılım ve donanımları entegre ederek teknik alt yapılarını güçlendirmesi ve sistemin başarılı bir şekilde çalışması sağlanmalıdır. Ayrıca hem öğrenenlerin hem de öğretmenin teknoloji kullanım becerileri geliştirilerek daha etkili e-öğrenme uygulamaları gerçekleştirilmelidir. Buna ek olarak kurumlar etkili ve kaliteli içerikler oluşturmalı, öğrencilere ve öğretmenlere gerekli teknik desteği sağlayabilmelidir.

E-öğrenme, özellikle son zamanlarda ortaya çıkan Koronavirüs salgını ile daha da popüler olmaya başlamıştır. Yaygın olarak COVID-19 olarak da bilinen Yeni Tıp Koronavirüs (Şiddetli Akut Solunum Sendromu / SARS-CoV-2), ilk olarak Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinde tespit edilmiş, ardından 200'den fazla ülkeye yayılmıştır (Hasan ve Bao, 2020; Shen ve diğ., 2020; Talan, 2020). Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization [WHO]) 11 Mart 2020'de durumu küresel bir salgın olarak ilan etmiştir (Kapasias ve diğ., 2020). İlk ve orta dereceli okullardan yükseköğretime kadar birçok eğitim kurumu hızla yayılan Koronavirüs salgınından doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmiştir. Bu tehlikeli virüsün yayılımını kontrol altına alabilmek için dünya genelinde yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Dolayısıyla

lkeler, eğitimin devamlılığını sağlamak amacıyla teknolojik altyapılarının el verdiği ölçüde kısa bir süre içerisinde radyo ve televizyon yayınlarıyla ya da evrimii programlarla öğrencilere ulaşmaya çalışmıştır. Hatta e-öğrenme tüm eğitim kurumlarının zorunlu bileşeni haline gelmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) da ülkemizdeki tüm devlet ve özel niversitelerin Mart 2020'den itibaren evrimii öğrenme yoluyla ğretim ve öğrenim faaliyetleri yürüteceğini duyurmuştur (YK, 2020). Ancak bu süreçte niversite ğrencilerinin e-öğrenmeye fiziksel ve zihinsel açıdan hazır olup olmadığının değerlendirilmesi ve kullandıkları teknoloji hakkında bilinçli ve istekli olup olmadıklarının incelenmesi e-öğrenme ortamlarının etkin kullanımı açısından önemli grlmektedir (Dray ve diğ., 2011; Korkmaz, akır ve Tan, 2015). Borotis ve Poulymenakou (2004)'e göre e-öğrenmeye hazır bulunuşluk (e-learning readiness), bireylerin bazı öğrenme deneyimi veya eylemleri edinmek için fiziksel ve zihinsel açıdan hazır olması olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda bakıldığında, öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ve memnuniyet düzeyleri e-öğrenme sürecinin işleyişini, etkililiğini ve niteliğini şekillendiren ve öğrencilerin başarılarını etkileyebilen önemli değişkenler arasında sayılabilir (Gülbahar, 2012; Hung, Chou, Chen ve Own, 2010; Yurdugl ve Demir, 2017; Zhan ve Mei, 2013). Dolayısıyla bir e-öğrenme uygulamasının başarıya ulaşmasında bu değişkenlerin dikkate alınması gerekmektedir (Al-Fraihat, Joy ve Sinclair, 2017; Ibrahim, Silong ve Samah, 2012; Moftakhari, 2013). Öğrencilerin e-öğrenmeye hazır olmamaları ve memnuniyet düzeylerinin yetersiz olmasının başta e-öğrenme programlarında

başarılı sonuçlar alamama ve öğrencilerin öğrenmeyi bırakma sorunuyla yüzleşme olmak üzere birçok olumsuz etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir (Dray ve diğ., 2011; Levy, 2007; Moftakhari, 2013; Park ve Choi, 2009; Piskurich, 2003). Bu çerçevede bu çalışmada, COVID-19 salgını sürecinde üniversite öğrencilerinin e-öğrenme için uygun olup olmadıklarını değerlendirmek amaçlı e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve e-derse yönelik memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde hem e-öğrenmeye hazır bulunuşluk hem de e-ders memnuniyet düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen birim ve daha önce e-öğrenme dersi alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Araştırmanın problem cümlesi, “COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanım durumları, e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları ve e-derse yönelik memnuniyet düzeyleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Alt Problemler

Araştırma çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin teknolojiye erişim ve teknoloji kullanım durumları nasıl dağılım göstermektedir?
2. COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları ne düzeydedir?

3. COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları;
 - a. cinsiyete,
 - b. öğrenim görülen fakülte/yüksekokula,
 - c. daha önce e-öğrenme dersi alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
4. COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin e-derse yönelik memnuniyetleri ne düzeydedir?
5. COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin e-derse yönelik memnuniyet düzeyleri;
 - a. cinsiyete,
 - b. öğrenim görülen fakülte/yüksekokula,
 - c. daha önce e-öğrenme dersi alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları ve yapılan veri analizlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntem ve tekniklerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama (survey) modeli, genel bir yargıya varmak için çok sayıda katılımcı grubunun özelliklerini (yetenek, tutum, beceri vb.) veya görüşlerini yansıtmayı amaçlamaktadır. Bu modelde mevcut durumu olduğu gibi betimlemek amacıyla araştırmacı tarafından çalışmanın amacına uygun olarak belirlenen bir

gruba, örnek veya örnekleme sorular sorularak veriler toplanır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014; Karasar, 2010). Bu çalışmada katılımcılara ait demografik özelliklerin, e-öğrenmeye hazır bulunuşlukların ve memnuniyet düzeylerin ortaya konulması amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları, 2020 - 2021 akademik yılı güz döneminde Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 727 öğrenciden oluşmaktadır. Tablo 1'de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen fakülte/yüksekokul bazında dağılım ve yüzdelerine yer verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	460	63.3
	Erkek	267	36.7
Yaş	18 yaş ve altı	124	17.0
	19-21 yaş	503	69.2
	22 yaş ve üzeri	100	13.8
Fakülte/Yüksekokul	İslami İlimler Fakültesi	322	44.3
	Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	142	19.5
	Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	123	16.9
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	140	19.3
Toplam		727	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yarısından fazlasının (%63.3) kadınlardan, %36.7'sinin ise erkeklerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Yine araştırmada yaşa göre eşit olmayan bir dağılım söz konusu olduğu söylenebilir. Katılımcı

öğrencilerin genel olarak 19 ile 21 yaş aralığında (%69.2) yer aldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca İslami İlimler Fakültesinde öğrenim gören katılımcı sayısının (%44.3) diğer birimlere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni ise veri toplanan üniversitenin İslami İlimler Fakültesinde öğrenim gören öğrenci sayısının diğer birimlere kıyasla daha fazla olmasındandır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri kişisel bilgi formu, Yurdugül ve Demir (2017) tarafından geliştirilen “üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ölçeği” ve Kolburan-Geçer ve Deveci-Topal (2015) tarafından geliştirilen “e-derslere yönelik memnuniyet ölçeği”nden elde edilmiştir.

Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel bilgiler formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu form, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen fakülte gibi sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu formda öğrencilerin demografik özelliklerinin yanı sıra günlük ortalama internet ve bilgisayar kullanım süreleri ve e-öğrenme ile ilgili sorular da yer almaktadır.

E-Öğrenme Hazır Bulunuşluğu Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu ölçeği altı alt boyuttan ve 33 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar; bilgisayar öz-yeterliği (5 madde), internet öz-yeterliği (4 madde), çevrimiçi

iletişim öz-yeterliği (5 madde), kendi kendine öğrenme (8 madde), öğrenen kontrolü (4 madde), e-öğrenmeye yönelik motivasyon (7 madde) şeklindedir. Ölçek likert tipi yedili dereceleme türündedir. Maddeler “Bana Hiç Uygun Değil (1)” ile “Bana Tamamen Uygun (7)” arasında değişecek şekilde derecelendirilmiştir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .94 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında hesaplanan değer ise .89’dur. Ölçekten alınan yüksek puan öğrencilerin e-öğrenmeye daha fazla hazır olduğunu göstermektedir (Yurdugül ve Demir, 2017).

E-Derslere Yönelik Memnuniyet Ölçeği

E-derslere yönelik memnuniyet ölçeği beş alt boyuttan ve 35 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlar; kullanılan materyaller ve iletişim araçları (8 madde), e-derse yönelik tutum (6 madde), ortam tasarımı (8 madde), öğretmen-öğrenci etkileşimi (4 madde), dersin içeriği ve öğretim süreci (9 madde) şeklindedir. Ölçek likert tipi beşli dereceleme türündedir. Puanlama ise “1 (Hiç Katılmıyorum), 2 (katılmıyorum), 3 (Biraz Katılıyorum), 4 (Katılıyorum), 5 (Tamamen Katılıyorum)” şeklinde yapılmıştır. Ölçeğin geneli için hesaplanan cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .966 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışma kapsamında hesaplanan değer ise .92’dir. Ölçekten elde edilen puanlar arttıkça öğrencilerin memnuniyet düzeyleri de artmaktadır (Kolburan-Geçer ve Deveci-Topal, 2015).

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, “SPSS v20.0” paket programında kodlanarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde öncelikli olarak çalışmada kullanılan ölçeklerin toplam puanına göre homojenlik ve normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Yapılan analizler doğrultusunda “e-öğrenme hazır bulunuşluğu ölçeği” verilerinin normal bir dağılım gösterdiği saptanmış ve parametrik testler uygulanmıştır (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2011). Ancak “e-derslere yönelik memnuniyet ölçeği” verileri normal dağılmadığından parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Analiz sürecinde yüzde (%), frekans (f), ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Bununla birlikte değişkenlere bağlı olarak “bağımsız örneklem için t-testi”, “tek yönlü varyans analizi (One Way-ANOVA)”, “Tukey HSD testi”, “Mann-Whitney U-testi” ve “Kruskal Wallis testi” kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirme ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında öncelikli olarak üniversite öğrencilerinin bilgi iletişim teknolojilerine erişim ve kullanım durumları ile e-öğrenmeye ilişkin bilgileri tespit edilmiştir. Sonraki aşamada öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile e-derse yönelik memnuniyet düzeyleri de incelenmiştir. Araştırmaya ilişkin bulgular alt problemler çerçevesinde sırasıyla sunulmuştur.

Öğrencilerin Teknolojiye Erişim Durumları

Öğrencileri e-öğrenmeye hazır olabilmeleri ve e-öğrenme sistemlerinin aktif kullanımını noktasında öğrencilerin dijital araç-gereç erişim ve kullanım durumları büyük önem taşımaktadır (Pala, 2018). Bu bağlamda araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin bilgisayar ve internet sahiplik durumları, günlük internet ve bilgisayar kullanım süreleri, internet erişimlerinde ve e-öğrenme derslerinde kullandıkları teknolojik araçlar ile e-öğrenmeye ilişkin ön bilgileri tespit edilmiştir. Buna ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Teknoloji Kullanımlarına ve E-Öğrenmeye İlişkin Bilgileri

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bilgisayar sahiplik durumu	Evet	278	38.2
	Hayır	449	61.8
İnternet sahiplik durumu	Evet	492	67.7
	Hayır	235	32.3
Günlük ortalama internet kullanım süresi	0-1 saat	122	16.8
	2-4 saat	334	45.9
	5-7 saat	183	25.2
	7 saat ve üzeri	88	12.1
Günlük ortalama bilgisayar kullanım süresi	Hiç Kullanmam	353	48.6
	0-1 saat	108	14.9
	2-4 saat	176	24.2
	5-7 saat	60	8.3
	7 saat ve üzeri	30	4.1
İnternete erişimde kullanılan cihaz	Cep telefonu	676	65.7
	Tablet	69	6.7
	Bilgisayar	284	27.6
E-öğrenmede kullanılan cihaz	Akıllı Telefon	438	60.6
	Bilgisayar	264	36.5
	Tablet	21	2.9
Daha önce e-öğrenme dersi alma durumları	Evet	192	26.4
	Hayır	535	73.6
Tercih edilecek sistem	Örgün Eğitim	626	86.1
	E-Öğrenme	101	13.9

Tablo 2’de yer alan verilere göre, yaklaşık her üç öğrenciden birinin (%38.2) kişisel bilgisayara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmının (%67.7) internet bağlantılarının olduğu gözlemlenmiştir. Yine öğrencilerin %45.9’u günlük ortalama 2-4 saat arasında interneti kullandıklarını ifade etmiştir. Ancak öğrencilerin önemli bir kısmı (%48.6) bilgisayarı hiç kullanmadıklarını belirtmiştir. Çalışmada ayrıca katılımcıların internete erişimde ve e-öğrenmede en çok cep telefonu, en az da tablet kullandıkları gözlemlenmiştir. Yine araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin daha önce e-öğrenme ile ders alma durumları incelendiğinde, yaklaşık her dört öğrenciden üçünün e-öğrenme ile ders almadıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin yüksek bir oranda (%86.1) zaman ve imkânları olsa örgün eğitimi tercih edilecekleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu

Araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri de incelenmiştir. Buna ilişkin veriler Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3: Öğrencilerin E-öğrenme Hazır Bulunuşluklarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Faktörler	Madde sayısı (k)	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	ss	\bar{X}/k
Bilgisayar Öz-Yeterliği	5	5	35	20.10	8.96	4.02
İnternet Öz-Yeterliği	4	4	28	21.51	6.34	5.38
Çevrimiçi İletişim Öz-Yeterliği	5	5	35	22.34	8.69	4.47
Kendi Kendine Öğrenme	8	8	56	41.11	11.76	5.14
Öğrenen Kontrolü	4	4	28	21.05	6.30	5.26
E-öğrenmeye Yönelik Motivasyon	7	7	49	24.82	12.83	3.55
Ölçek Geneli	33	33	231	150.93	40.93	4.57

Tablo 3'ten elde edilen bulguya göre, öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk ölçeği genelinden aldıkları puan ortalaması 150.93'tür. Bu kapsamda öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarının orta düzeyde ($\bar{X}/k=4.57$) olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk alt boyutlarında “internet öz-yeterliği” ($\bar{X}/k=5.38$) ve “öğrenen kontrolü” ($\bar{X}/k=5.26$) alt boyutlarının en yüksek hazır bulunuşluk seviyesine sahip olduğu; ancak “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” ($\bar{X}/k=3.55$) alt boyutunda ise en düşük ortalama puana sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin E-Öğrenme Hazır Bulunuşluklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırma kapsamında, cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için “bağımsız örneklem için t-testi” kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin çıktılar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğrencilerin E-Öğrenme Hazır Bulunuşluklarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Bilgisayar Öz-Yeterliği	Kadın	460	18.01	8.372	725	-8.690	0.000
	Erkek	267	23.71	8.796			
İnternet Öz-Yeterliği	Kadın	460	20.58	6.645	725	-5.249	0.000
	Erkek	267	23.10	5.443			
Çevrimiçi İletişim Öz-Yeterliği	Kadın	460	20.89	8.521	725	-6.048	0.000
	Erkek	267	24.84	8.420			
Kendi Kendine Öğrenme	Kadın	460	40.89	12.094	725	-0.658	0.511
	Erkek	267	41.49	11.179			
Öğrenen Kontrolü	Kadın	460	20.78	6.340	725	-1.530	0.127
	Erkek	267	21.52	6.216			
E-öğrenmeye Yönelik Motivasyon	Kadın	460	23.55	12.466	725	-3.526	0.000
	Erkek	267	27.01	13.169			
Ölçek Geneli	Kadın	460	144.71	39.209	725	-5.491	0.000
	Erkek	267	161.66	41.683			

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin genel e-öğrenme hazır bulunuşluklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir, $[t_{(725)}=-5.491, p<.05]$. Buna göre erkek öğrencilerin ($\bar{X}=161.66$) genel e-öğrenme hazır bulunuşluklarının kadın öğrencilerden ($\bar{X}=144.71$) anlamlı seviyede daha yüksektir. Ayrıca “bilgisayar öz-yeterliği” $[t_{(725)}=-8.690, p<.05]$, “internet öz-yeterliği” $[t_{(725)}=-5.249, p<.05]$, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği” $[t_{(725)}=-6.058, p<.05]$ ve “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” $[t_{(725)}=-3.526, p<.05]$ alt boyutları için de erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Diğer taraftan “kendi kendine öğrenme” $[t_{(725)}=-0.658, p>.05]$ ve “öğrenen kontrolü” $[t_{(725)}=-1.530, p>.05]$ alt boyutlarında erkek öğrencilerin puan ortalamaları kadın öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen bu fark anlamlı değildir.

Araştırmada, ayrıca öğrenim görülen birime göre öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı da test edilmiştir. Bunun için “tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin E-Öğrenme Hazır Bulunuşluklarının Öğrenim Görülen Birime Göre ANOVA Sonuçları

Birim	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
(1) İslami İlimler Fakültesi	322	149.78	41.34	12.272	0.000	2-1, 2-3, 2-4
(2) Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	142	165.99	38.35			1-4,3-4
(3) Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	123	152.14	39.19			
(4) Sağlık Bilimleri Fakültesi	140	137.26	39.26			

Analiz sonucuna göre, öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarının öğrenim görülen birime göre anlamlı farklılık göstermektedir,

[$F_{(3,723)}=12.272$, $p<.05$]. Farklılığın hangi seviyeler arasında olduğunu test etmek için Post-Hoc tekniklerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır. Yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, “Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi” ($\bar{X}=165.99$) öğrencilerin diğer birimlerdeki öğrencilere göre e-öğrenme hazır bulunuşlukları daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca “Sağlık Bilimleri Fakültesi” ($\bar{X}=137.26$) öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşlukları “Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu” ($\bar{X}=152.14$) “İslami İlimler Fakültesi” ($\bar{X}=149.78$) öğrencilerine göre daha düşüktür.

Araştırmada öğrencilerin daha önce e-öğrenme dersi alma durumları ile e-öğrenme hazır bulunuşlukları arasında anlamlı farkın olup olmadığı da incelenmiştir. Bu kapsamda “bağımsız örneklem için t-testi” yapılmış ve buna ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin E-Öğrenme Hazır Bulunuşluklarının Daha Önce E-Öğrenme Dersi Alma Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

Faktör	Durum	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p																																																																				
Bilgisayar Öz-Yeterliği	Evet	192	22.20	9.137	725	3.822	0.000																																																																				
	Hayır	535	19.35	8.779				İnternet Öz-Yeterliği	Evet	192	22.21	6.234	725	1.784	0.075	Hayır	535	21.26	6.370	Çevrimiçi İletişim Öz-Yeterliği	Evet	192	24.08	8.655	725	3.260	0.001	Hayır	535	21.72	8.625	Kendi Kendine Öğrenme	Evet	192	42.34	11.596	725	1.696	0.090	Hayır	535	40.67	11.800	Öğrenen Kontrolü	Evet	192	21.61	6.112	725	1.453	0.147	Hayır	535	20.84	6.360	E-öğrenmeye Yönelik Motivasyon	Evet	192	25.90	13.442	725	1.352	0.177	Hayır	535	24.44	12.592	Ölçek Geneli	Evet	192	158.35	41.980	725	2.941	0.003
İnternet Öz-Yeterliği	Evet	192	22.21	6.234	725	1.784	0.075																																																																				
	Hayır	535	21.26	6.370				Çevrimiçi İletişim Öz-Yeterliği	Evet	192	24.08	8.655	725	3.260	0.001	Hayır	535	21.72	8.625	Kendi Kendine Öğrenme	Evet	192	42.34	11.596	725	1.696	0.090	Hayır	535	40.67	11.800	Öğrenen Kontrolü	Evet	192	21.61	6.112	725	1.453	0.147	Hayır	535	20.84	6.360	E-öğrenmeye Yönelik Motivasyon	Evet	192	25.90	13.442	725	1.352	0.177	Hayır	535	24.44	12.592	Ölçek Geneli	Evet	192	158.35	41.980	725	2.941	0.003	Hayır	535	148.27	40.258								
Çevrimiçi İletişim Öz-Yeterliği	Evet	192	24.08	8.655	725	3.260	0.001																																																																				
	Hayır	535	21.72	8.625				Kendi Kendine Öğrenme	Evet	192	42.34	11.596	725	1.696	0.090	Hayır	535	40.67	11.800	Öğrenen Kontrolü	Evet	192	21.61	6.112	725	1.453	0.147	Hayır	535	20.84	6.360	E-öğrenmeye Yönelik Motivasyon	Evet	192	25.90	13.442	725	1.352	0.177	Hayır	535	24.44	12.592	Ölçek Geneli	Evet	192	158.35	41.980	725	2.941	0.003	Hayır	535	148.27	40.258																				
Kendi Kendine Öğrenme	Evet	192	42.34	11.596	725	1.696	0.090																																																																				
	Hayır	535	40.67	11.800				Öğrenen Kontrolü	Evet	192	21.61	6.112	725	1.453	0.147	Hayır	535	20.84	6.360	E-öğrenmeye Yönelik Motivasyon	Evet	192	25.90	13.442	725	1.352	0.177	Hayır	535	24.44	12.592	Ölçek Geneli	Evet	192	158.35	41.980	725	2.941	0.003	Hayır	535	148.27	40.258																																
Öğrenen Kontrolü	Evet	192	21.61	6.112	725	1.453	0.147																																																																				
	Hayır	535	20.84	6.360				E-öğrenmeye Yönelik Motivasyon	Evet	192	25.90	13.442	725	1.352	0.177	Hayır	535	24.44	12.592	Ölçek Geneli	Evet	192	158.35	41.980	725	2.941	0.003	Hayır	535	148.27	40.258																																												
E-öğrenmeye Yönelik Motivasyon	Evet	192	25.90	13.442	725	1.352	0.177																																																																				
	Hayır	535	24.44	12.592				Ölçek Geneli	Evet	192	158.35	41.980	725	2.941	0.003	Hayır	535	148.27	40.258																																																								
Ölçek Geneli	Evet	192	158.35	41.980	725	2.941	0.003																																																																				
	Hayır	535	148.27	40.258																																																																							

Öğrencilerin genel e-öğrenme hazır bulunuşlukları daha önce e-öğrenme dersi alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $[t_{(725)}=2.941, p<.05]$. Buna göre, daha önce e-öğrenme dersi almış öğrencilerin genel e-öğrenme hazır bulunuşlukları ($\bar{X}=158.35$), ders almayanlara göre ($\bar{X}=148.27$) anlamlı seviyede daha yüksektir. Bunun yanı sıra “bilgisayar öz-yeterliği” $[t_{(725)}=3.822, p<.05]$ ve “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği” $[t_{(725)}=3.260, p<.05]$ alt boyutları için de daha önce e-öğrenme dersi almış öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Diğer taraftan “internet öz-yeterliği” $[t_{(725)}=1.784, p>.05]$, “kendi kendine öğrenme” $[t_{(725)}=1.696, p>.05]$, “öğrenen kontrolü” $[t_{(725)}=1.453, p>.05]$ ve “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” $[t_{(725)}=1.352, p>.05]$ alt boyutlarında daha önce e-öğrenme dersi almış öğrencilerin puan ortalamaları diğer öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen bu fark anlamlı değildir.

Öğrencilerin E-Derse Yönelik Memnuniyetleri

Araştırmada üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik memnuniyet düzeyleri de incelenmiştir. Buna ilişkin veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğrencilerin E-Derslere Yönelik Memnuniyetlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Faktörler	Madde sayısı (k)	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	ss	\bar{X}/k
Kullanılan materyaller ve iletişim araçları	8	8	40	24.10	7.59	3.01
Öğretmen-öğrenci etkileşimi	4	4	20	12.86	4.09	3.22
Ortam tasarımı	8	8	40	24.27	6.99	3.03
E-derse yönelik tutum	6	6	30	17.41	4.67	2.90
Dersin içeriği ve öğretim süreci	9	9	45	28.36	5.94	3.15
Ölçek Geneli	35	35	175	105.34	23.83	3.01

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğrencilerin e-derslere yönelik memnuniyet ölçeği genelinden aldıkları puan ortalaması 105.34’tür. Bu da öğrencilerin e-derslere yönelik memnuniyetlerinin orta düzeyde ($\bar{X}/k=3.01$) olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan öğrencilerin e-derslere yönelik memnuniyet ölçeğinin alt boyutlarında en yüksek puan “öğretmen-öğrenci etkileşimi” ($\bar{X}/k=3.22$) alt boyutuyken; en düşük puan “e-derse yönelik tutum” ($\bar{X}/k=2.90$) alt boyutundadır.

Öğrencilerin E-Derse Yönelik Memnuniyetlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Üniversite öğrencilerinin e-derse yönelik memnuniyet düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann Whitney U-testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin çıktılar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin E-Derse Yönelik Memnuniyet Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sıra Ort.	Sıralar Topl.	U	p
Kullanılan materyaller ve iletişim araçları	Kadın	460	23.92	7.567	357.08	164256.00	58226	0.243
	Erkek	267	24.42	7.634	375.93	100372.00		
Öğretmen-öğrenci etkileşimi	Kadın	460	12.95	4.120	369.31	169881.50	58968.5	0.369
	Erkek	267	12.70	4.050	354.86	94746.50		
Ortam tasarımı	Kadın	460	24.27	6.900	363.96	167420.00	61390	0.994
	Erkek	267	24.26	7.175	364.07	97208.00		
E-derse yönelik tutum	Kadın	460	17.34	4.603	357.67	164528.50	58498.5	0.284
	Erkek	267	17.53	4.794	374.90	100099.50		
Dersin içeriği ve öğretim süreci	Kadın	460	28.45	5.596	366.06	168385.50	60464.5	0.728
	Erkek	267	28.22	6.492	360.46	96242.50		
Ölçek Geneli	Kadın	460	105.08	22.993	361.07	166093.00	60063	0.622
	Erkek	267	105.80	25.253	369.04	98535.00		

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin genel e-derse yönelik memnuniyet düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir, [U=60063, p>.05]. Kadın öğrencilerin e-derse yönelik memnuniyet düzeyleri \bar{X} =105.08; erkek öğrencilerin ise \bar{X} =105.80'dir. Ayrıca “kullanılan materyaller ve iletişim araçları” [U=58226, p>.05], “öğretmen-öğrenci etkileşimi” [U=58968.5, p>.05], “ortam tasarımı” [U=61390, p>.05], “e-derse yönelik tutum” [U=58498.5, p>.05] ve “dersin içeriği ve öğretim süreci” [U=60464.5, p>.05] alt boyutlarında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Araştırmada, ayrıca öğrencilerin e-derse yönelik memnuniyet düzeylerinin öğrenim görülen birime göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için Kruskal Wallis testi uygulanmış ve bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin E-Derse Yönelik Memnuniyet Düzeylerinin Öğrenim Görülen Birime Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Birim	N	\bar{X}	SS	Sıra Ort.	df	X^2	p
İslami İlimler Fakültesi	322	105.36	24.563	366.35	3	2.428	0.488
Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi	142	107.42	23.501	381.68			
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	123	103.35	23.192	342.20			
Sağlık Bilimleri Fakültesi	140	104.94	23.089	359.82			

Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin e-derse yönelik memnuniyet düzeylerinin öğrenim görülen birime göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir, [X^2 (df=3, n=727) = 2.428, p>.05]. E-derse yönelik memnuniyet düzeyi en yüksek birim “Mühendislik ve Doğa Bilimleri Fakültesi” (\bar{X} =107.42) iken; memnuniyet düzeyi en

düşük birim “Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu” ($\bar{X}=103.35$)’dur.

Araştırmada öğrencilerin daha önce e-öğrenme dersi alma durumları ile e-derse yönelik memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı farkın olup olmadığı da incelenmiştir. Bu kapsamda Mann Whitney U-testi yapılmış ve buna ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Öğrencilerin E-Derse Yönelik Memnuniyet Düzeylerinin Daha Önce E-Öğrenme Dersi Alma Durumlarına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Faktör	Durum	N	\bar{X}	SS	Sıra Ort.	Sıralar Topl.	U	p
Kullanılan materyaller ve iletişim araçları	Evet	192	24.35	7.846	379.03	72774.00	48474	0.247
	Hayır	535	24.01	7.502	358.61	191854.00		
Öğretmen-öğrenci etkileşimi	Evet	192	12.90	4.284	366.10	70290.50	50957.5	0.871
	Hayır	535	12.84	4.027	363.25	194337.50		
Ortam tasarımı	Evet	192	24.42	7.612	369.25	70896.00	50352	0.686
	Hayır	535	24.21	6.770	362.12	193732.00		
E-derse yönelik tutum	Evet	192	17.54	4.795	367.96	70648.50	50599.5	0.760
	Hayır	535	17.36	4.630	362.58	193979.50		
Dersin içeriği ve öğretim süreci	Evet	192	28.73	6.807	377.71	72520.50	48727.5	0.291
	Hayır	535	28.23	5.593	359.08	192107.50		
Ölçek Geneli	Evet	192	106.73	26.877	375.81	72155.00	49093	0.364
	Hayır	535	104.85	22.648	359.76	192473.00		

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin genel e-derse yönelik memnuniyet düzeylerinin daha önce e-öğrenme dersi alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir, [$U=49093$, $p>.05$]. Daha önce e-öğrenme dersi almış öğrencilerin e-derse yönelik memnuniyet düzeyleri $\bar{X}=106.73$ iken; ders almayanların memnuniyet düzeyleri $\bar{X}=104.85$ ’tir. Bunun yanı sıra

“kullanılan materyaller ve iletişim araçları” [U=48474, p>.05], “öğretmen-öğrenci etkileşimi” [U=50957.5, p>.05], “ortam tasarımı” [U=50352, p>.05], “e-derse yönelik tutum” [U=50599.5, p>.05] ve “dersin içeriği ve öğretim süreci” [U=48727.5, p>.05] alt boyutlarında daha önce e-öğrenme dersi almış öğrencilerin puan ortalamaları daha önce e-öğrenme dersi almamış öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen bu fark anlamlı değildir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, COVID-19 salgını sürecinde Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve e-derse yönelik memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşlukları ile e-derse yönelik memnuniyet düzeyleri çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Bu kapsamda öncelikli olarak e-öğrenme sistemlerinin aktif kullanımı noktasında öğrencilerin hazır bulunuşluğa sahip olabilmelerinin ön koşulu olan (Pala, 2018; Yılmaz, Sezer ve Yurdugül, 2019) yeterli dijital araç-gereç erişim ve kullanım durumları incelenmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğunun (%61.8) kişisel bilgisayara sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu oranın yüksek çıkma nedeni, öğrencilerin ekonomik durumları olabilir. Araştırmamızın sonucuna benzer olarak Pala (2018)'nin yaptığı çalışmada da öğrencilerin kişisel bilgisayar sahiplik oranlarının

oldukça düşük çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu çalışma sonucunun aksine bazı araştırmalarda kişisel bilgisayara sahip olanlarının oranı yüksek çıkmıştır (Baran ve Ata, 2013; Demir, 2015). Araştırmamızda ayrıca öğrencilerin büyük bir kısmının (%67.7) internet bağlantılarının olduğu ve %45.9'unun günlük ortalama 2-4 saat arasında interneti kullandıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların internete erişimde ve e-öğrenmede en çok cep telefonu, en az da tablet kullandıkları gözlemlenmiştir. Ancak öğrencilerin yaklaşık yarısının (%48.6) bilgisayarı hiç kullanmadıkları belirlenmiştir. Bunun nedeni öğrencilerin çoğunun kişisel bilgisayarının olmadığı olabilir. Yine araştırmaya katılan yaklaşık her dört öğrenciden üçünün daha önce e-öğrenme ile ders almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin yüksek bir oranda (%86.1) zaman ve imkânları olsa örgün eğitimi tercih edilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösteren veya çelişen çalışmalar vardır. Örneğin; Çetintaş-Öner ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin önemli bir kısmının (%96.5) internet bağlantılarının olduğu, %50'sinin günde 2-3 saat interneti kullandıkları, %43'ünün zaman ve imkânları olsa uzaktan eğitimi tercih edilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Beyazgül (2019) tarafından yapılan tez çalışmasında ise öğrencilerin bilgisayara sahip olma oranlarının yüksek; ancak tablete sahip olma oranlarının düşük olduğu saptanmıştır. Pala (2018) tarafından yapılan tez çalışmasında da öğrencilerin internete erişimde en çok akıllı telefonu, en az da tableti kullandığı tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de, öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarının orta düzeyde olduğudur. Diğer taraftan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk alt boyutlarında en yüksek puan “internet öz-yeterliği” ve “öğrenen kontrolü” alt boyutlarındayken; en düşük puan “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutundadır. Bu bulgu, Chung, Noor ve Mathew (2020), Chung, Subramaniam ve Dass (2020) ve Hung ve diğerleri (2010) tarafından yapılan ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır olma konusunda benzer sonuçlara sahip olduklarını bulan çalışmalarla uyumludur. Bu çalışmanın aksine bazı araştırmalarda öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu da tespit edilmiştir (Çetintaş-Öner ve diğ., 2018; Deveci-Topal, 2016; Kabataş, 2019; Korkmaz, Çakır ve Tan, 2015; Yılmaz, Sezer ve Yurdugül, 2019).

Araştırmada, öğrencilerin genel e-öğrenme hazır bulunuşluklarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda erkek öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarının kadın öğrencilerden anlamlı seviyede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yine “internet öz-yeterliği”, “bilgisayar öz-yeterliği”, “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği” ve “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt boyutları için de erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Diğer taraftan “öğrenen kontrolü” ve “kendi kendine öğrenme” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir. Çalışmamıza benzer şekilde alanyazında erkek öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarının kadın öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu çalışmalara

rastlanılmıştır (Beyazgöl, 2019; Yılmaz, Sezer ve Yurdugöl, 2019). Ancak yapılan bazı araştırmalarda öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarının cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir (Chung, Noor ve Mathew, 2020; Chung, Subramaniam ve Dass, 2020; Hung ve diğ., 2010; Kabataş, 2019).

Araştırma sonucunda, öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarının öğrenim görölen birime göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda, “Mühendislik ve Doğa Bilimleri Faköltesi” öğrencilerinin diğer birimlerdeki öğrencilere göre e-öğrenme hazır bulunuşluklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra “Sağlık Bilimleri Faköltesi” öğrencilerinin e-öğrenme hazır bulunuşlukları oldukça düşük çıkmıştır. Çalışmamıza benzer şekilde alanyazında öğrenim görölen birime göre öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşlukları arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir (Beyazgöl, 2019; Yılmaz, Sezer ve Yurdugöl, 2019; Yurdugöl ve Demir, 2017).

Araştırma sonucunda ayrıca öğrencilerin genel e-öğrenme hazır bulunuşluklarının daha önce e-öğrenme dersi alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, daha önce e-öğrenme dersi almış öğrencilerin genel e-öğrenme hazır bulunuşlukları, ders almayanlara göre anlamlı seviyede daha yüksektir. Bunun yanı sıra “bilgisayar öz-yeterliği” ve “çevrimiçi iletişim öz-yeterliği” alt boyutları için de daha önce e-öğrenme dersi almış öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Diğer taraftan “kendi kendine öğrenme”, “internet öz-yeterliği”, “e-öğrenmeye yönelik motivasyon”

ve “öğrenen kontrolü” alt boyutlarında daha önce e-öğrenme dersi almış öğrencilerin puan ortalamaları diğer öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen bu fark anlamlı değildir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de öğrencilerin e-derslere yönelik memnuniyetlerinin orta düzeyde olduğudur. Diğer taraftan öğrencilerin e-derslere yönelik memnuniyet ölçeğinin alt boyutlarında en yüksek puan “öğretmen-öğrenci etkileşimi”; en düşük puan ise “e-derse yönelik tutum” alt boyutundadır. Alanyazında bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte çalışmalar yer almaktadır (Atasoy, Özden ve Kara, 2020; Bağcı, 2018; Deveci-Topal, 2016). Örneğin; Bağcı (2018), yaptığı araştırma sonucunda öğretmen adaylarının e-derse yönelik memnuniyet düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Deveci-Topal (2016)’da yaptığı çalışmada, öğrencilerin memnuniyet düzeylerini orta düzeyde bulmuştur. Ayrıca “öğretmen-öğrenci etkileşimi” ve “ortam tasarımı” alt boyutlarında öğrencilerin memnuniyetlerini yüksek düzeyde; “kullanılan materyaller ve iletişim araçları”, “dersin içeriği ve öğretim süreci” ve “e- derse yönelik tutum” alt boyutlarında ise orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir (Deveci-Topal, 2016). Yine Atasoy, Özden ve Kara (2020) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin e-derse yönelik memnuniyetlerini orta düzey olduğunu saptamıştır. Aynı çalışmada en düşük memnuniyetin “materyal” alt boyutunda, en yüksek memnuniyetin ise “öğrenci-öğretmen etkileşimi” ve “öğretmen yenilikçiliği” alt boyutlarında olduğu tespit edilmiştir (Atasoy, Özden ve Kara, 2020). Bazı araştırmacılar ise öğrencilerin e-öğrenmeye

yönelik memnuniyetlerinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Klein, Noe ve Wang, 2006; Korkmaz, Çakır ve Tan, 2015). Araştırmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri de, öğrencilerin e-derse yönelik memnuniyet düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen birim ve daha önce e-öğrenme dersi alma durumlarına göre farklılık göstermediğidir. Yine e-derse yönelik memnuniyet düzeylerinin alt boyutlarında da cinsiyet, öğrenim görülen birim ve daha önce e-öğrenme dersi alma durumlarına göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu çalışmaya bezer şekilde alanyazında da erkek ve kadın öğrencilerin öğrenme memnuniyetinde önemli bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Cole, Shelly ve Swartz, 2014). Bu çalışmanın aksine Chung, Subramaniam ve Dass (2020) tarafından yapılan çalışmada, kadın öğrencilerin erkeklere göre daha memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Gómez, Guardiola, Rodríguez ve Alonso (2012), kadınların e-öğrenme memnuniyet düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğunu, kadınların öğretmenle iletişim kurmayı ve kendi öğrenmelerini kontrol etmeyi daha önemli bulduklarını belirtmektedir. Ancak memnuniyet düzeyi açısından Atasoy, Özden ve Kara (2020), erkek katılımcılar lehine anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Bağcı (2018) ise öğrencilerin e-derse yönelik memnuniyet düzeylerinin lise mezuniyet türlerine ve günlük internet kullanım sürelerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada “dersin içeriği ve öğretim süreci”, “ortam tasarımı” ve “öğretmen-öğrenci etkileşimi” alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Ancak “kullanılan materyaller ve iletişim araçları” ile “e- derse yönelik tutum” alt

boyutlarında erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek memnuniyete sahip oldukları görülmüştür (Bağcı, 2018).

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının ve e-derse yönelik memnuniyet düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin e-öğrenme hazır bulunuşluklarının ve e-derslere yönelik memnuniyetlerinin orta düzeyde olduğuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda çalışmada elde edilen sonuçların uygulayıcılar ve karar vericiler tarafından dikkatle değerlendirilmesi ve gerekli önlemler alınması önerilmektedir. Çalışmanın sonuçları, dördüncü sanayi devriminin gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte mezunlar yetiştirebilmek için üniversitelerin çevrimiçi öğrenmede kendilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Gelecek çalışmalarda, farklı öğretim kademelerinden ve farklı coğrafi konumlardan öğrencilerin dahil edilerek daha geniş katılımcı grupların e-öğrenmeye hazır olma durumları ve bu konudaki memnuniyetleri araştırılabilir. Nitel bir araştırma metodolojisi ile veriler ayrıntılı olarak incelenebilir ve öğrencilerin e-derslere yönelik memnuniyet düzeylerini artırmak için çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca sonraki araştırmalarda sadece öğrenenler açısından incelenen memnuniyet ve hazırbulunuşluk düzeyleri, öğretmenlerin hazırbulunuşluğu ve memnuniyetleri açısından da incelenebilir. Buna ek olarak, e-öğrenme ile insan kaynaklarının daha kaliteli işgücü üretebilmesi için kurumsal destek ve hazırlık çalışmaları da araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Al-araibi, A. A. M., Mahrin, M. N., & Yusoff, R. C. M. (2019). Technological aspect factors of e-learning readiness in higher education institutions: Delphi technique. *Education and Information Technologies*, 24(1), 567-590. DOI: 10.1007/s10639-018-9780-9.
- Al-Fraihat, D., Joy, M., & Sinclair, J. (2017, June). Identifying success factors for e-learning in higher education. In *ICEL 2017-Proceedings of the 12th International Conference on e-Learning* (p. 247). Academic Conferences and Publishing Limited.
- Ali, G. E., & Magalhaes, R. (2008). Barriers to implementing e-learning: A Kuwaiti case study. *International Journal of Training and Development*, 12(1), 36-53. DOI: 10.1111/j.1468-2419.2007.00294.x.
- Ally, M. (2004). *Foundations of educational theory for online learning*. In T. Anderson & F. Elloumi, (Eds.), *Theory and Practice of Online Learning* (pp.3-31). Athabasca, AB: Athabasca University.
- Ansong, E., Lovia Boateng, S., & Boateng, R. (2017). Determinants of e-learning adoption in universities: Evidence from a developing country. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 30-60. DOI:10.1177/0047239516671520.
- Atasoy, R., Özden, C., & Kara, D. N. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde yapılan e-ders uygulamalarının etkililiğinin öğrencilerin perspektifinden değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 95-122. DOI: 10.7827/TurkishStudies.44491
- Bağcı, H. (2018). Investigation of the satisfaction levels of teacher candidates towards e-courses. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 17(3), 65-72.
- Baran, B., & Ata, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin web 2.0 teknolojileri kullanma durumları, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 192-208.

- Beyazgül, G. (2019). *Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının eğitimde teknoloji kullanımı ve e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Borotis, S. A., & Poullymenakou, A. (2004). E-learning readiness components: Key issues to consider before adopting e-learning interventions. In *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, Washington, USA.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chung, E., Noor, N. M., & Mathew, V. N. (2020). Are you ready? An assessment of online learning readiness among university students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(1), 301–317. DOI:10.6007/IJARPED/v9-i1/7128.
- Chung, E., Subramaniam, G., & Dass, L. C. (2020). Online learning readiness among university students in Malaysia amidst COVID-19. *Asian Journal of University Education*, 16(2), 46-58. DOI: 10.24191/ajue.v16i2.10294.
- Cole, M. T., Shelley, D. J., & Swartz, L. B. (2014). Online instruction, e-learning, and student satisfaction: A three year study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(6), 111-131. DOI: 10.19173/irrodl.v15i6.1748
- Condie, R., & Livingston, K. (2007). Blending online learning with traditional approaches: Changing practices. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 337-348. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2006.00630.x.
- Çetintaş-Öner, S., Çelik, G., Bay, H., Yeşil, Y., & Çeber-Turfan, E. (2018). Ebelik bölümü uzaktan eğitim öğrencilerinin e-öğrenme için hazırbulunuşluk durumlarının değerlendirilmesi, *Medical Sciences (NWSAMS)*, 13(1):10-18. DOI: 10.12739/NWSA.2018.13.1.1B0046.
- Demir, Ö. (2015). *Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Deveci-Topal, A. (2016). Examination of university students' level of satisfaction and readiness for e-courses and the relationship between them. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1), 7-23.
- Dray, B. J., Lowenthal, P. R., Miszkiewicz, M. J., Ruiz-Primo, M. A., & Marczyński, K. (2011). Developing an instrument to assess student readiness for online learning: A validation study. *Distance Education*, 32(1), 29-47. DOI: 10.1080/01587919.2011.565496.
- Gómez, F. G., Guardiola, J., Rodríguez, O. M., & Alonso, M. A. M. (2012). Gender differences in e-learning satisfaction. *Computers & Education*, 58(1), 283-290. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.08.017
- Gülbahar, Y. (2012). E-öğrenme ortamlarında katılımcıların hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin ölçülmesi için ölçek geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 119-137.
- Hasan, N., & Bao, Y. (2020). Impact of “e-learning crack-up” perception on psychological distress among college students during COVID-19 pandemic: A mediating role of “fear of academic year loss”. *Children and Youth Services Review*, 118, 105355. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105355.
- Holsapple, C. W., & Lee-Post, A. (2006). Defining, assessing, and promoting e-learning success: An information systems perspective. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 4(1), 67-85. DOI: 10.1111/j.1540-4609.2006.00102.x.
- Horton, W. (2000). *Designing web based training*. New York: John Wiley & Sons.
- Horzum, M. B., Demir Kaymak, Z., & Canan Güngören, Ö. (2017). Çevrimiçi öğrenmede öğrenci engelleri ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 61-84.
- Huang, H. M. (2002). Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 33(1), 27-37. DOI: 10.1111/1467-8535.00236.

- Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H., & Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080–1090. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.05.004.
- Ibrahim, D. Z, Silong, A. D., & Samah, B. A. (2002, February). Readiness and attitude towards online learning among virtual students. Paper presented at *The Meeting of the Asian Association of Open Universities*, New Delhi.
- Kabataş, S. (2019). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının yaşam boyu öğrenme tutumları ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Kapasia, N., Paul, P., Roy, A., Saha, J., Zaveri, A., Mallick, R., ... & Chouhan, P. (2020). Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID-19 pandemic in West Bengal, India. *Children and Youth Services Review*, 116, 105194. DOI: 10.1016/j.chilyouth.2020.105194.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi: Ankara.
- Klein, H. J., Noe, R. A., & Wang, C. (2006). Motivation to learn and course outcomes: The impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers. *Personnel Psychology*, 59, 665–703. DOI: 10.1111/j.1744-6570.2006.00050.x.
- Kolburan-Geçer, A., & Deveci-Topal, A. (2015). Development of satisfaction scale for e-course: Reliability and validity study. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(4), 1272-1287.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Tan, S. S. (2015). Öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 219-241.
- Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48(2), 185–204. DOI:10.1016/j.compedu.2004.12.004.
- Liaw, S-S. (2008) Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard

- system. *Computers & Education*. 51(2), 864–873. DOI: 10.1016/j.compedu.2007.09.005.
- McConnell, D. (2018). E-learning in Chinese higher education: The view from inside. *Higher Education*, 75(6), 1031-1045. DOI:10.1007/s10734-017-0183-4.
- Moftakhari, M. M. (2013). *Evaluating e-learning readiness of faculty of letters of Hacettepe*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özcan, H. (2014). *Administrators' perceptions of motives to offer online academic programs in distance learning centers*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu teknik Üniversitesi, Ankara.
- Pala, K. (2018). *Mesleki turizm eğitiminde öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Park, J. H., & Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Educational Technology & Society*, 12(4), 207–217.
- Piskurich, G. M. (2003). *Preparing learners for e-learning*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Shen, M., Peng, Z., Guo, Y., Rong, L., Li, Y., Xiao, Y., ... & Zhang, L. (2020). Assessing the effects of metropolitan-wide quarantine on the spread of COVID-19 in public space and households. *International Journal of Infectious Diseases*, 96, 503-505, DOI: 10.1016/j.ijid.2020.05.019.
- Talan, T. (2020). *Covid-19 salgını sürecinde programlama derslerinin uzaktan eğitimle verilmesi*. In Onur Zahal (Eds.), *Eğitim Bilimlerinde Teori ve Araştırmalar II*, Bölüm: 4, Publisher: Gece Publishing.
- Welsh, E. T., Wanberg, C.R., Brown, K.G., & Simmering, M. J. (2003). E-learning: Emerging uses, empirical results and future directions. *International Journal of Training and Development*, 7(4), 245-258. DOI: 10.1046/j.1360-3736.2003.00184.x.

- Yılmaz, R., Sezer, B., & Yurdugül, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: Bartın Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 180-195.
- Yurdugül, H., & Demir, Ö. (2017). Öğretmen yetiştiren lisans programlarındaki öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 896-915. DOI: 10.16986/HUJE.2016022763.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2020). Basın açıklaması, <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020>
- Zhan Z., & Mei H. (2013). Academic self-concept and social presence in face-to-face and online learning: Perceptions and effects on students' learning achievement and satisfaction across environments. *Computers & Education*, 69, 131–138. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.07.002.

BÖLÜM 2

ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ KULLANIMINA YÖNELİK OLARAK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

Dr. Tuba AYDIN GÜNGÖR¹

Doç. Dr. Hatice KUMANDAŞ ÖZTÜRK²

¹ Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Artvin, Türkiye. tuba.gngr artvin.edu.tr. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3356-7826>

² Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Artvin, Türkiye. hkumandas artvin.edu.tr. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3636-3690>

GİRİŞ

Değişmeyen tek olgu değişimin ta kendisidir ve bu görüş eğitime bakış açısını gelişen teknolojiyle harmanlanmış olarak karşımıza çıkarmaktadır çünkü bilgi gerçeğini değişimi yakalayan ve daha somut şekilde ortaya koyan yaklaşımlar belirlemektedir. Bilim ve teknolojideki kapsamlı ilerlemeler ışığında, artık okulların amacı çağın koşullarına göre birey yetiştirmektir. Dünyanın herhangi bir yerinde oluşan bir problem tüm dünyayı etkisi altına almaktadır ve toplumları, sistemleri ve yaşam türlerini dolaylı ya da dolaysız yoldan etkileyerek değişime zorlamaktadır. Bu sebeple okullarda kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor becerilerine ve aynı zamanda da fizyolojilerine uygun olması yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri gerekmektedir (Eggers, 2007). Öyleyse artık klasik, rutin eğitim metotları ile değil daha güncel eğitim araçlarından faydalanarak eğitim ortamlarını düzenlemek ve öğretmen adaylarımızı yetiştirme politikalarımızı bu değişim durumlarına uyum gösterecek şekilde düzenlemek zorundayız. Değişime ayak uydurmamızda işe koşacağımız bu araçlar öğretmen yetiştirme modellerine yerleştireceğimiz problem çözme, problem tabanlı eğitim, proje ve proje tabanlı eğitimi kapsamaktadır.

Proje tabanlı öğrenme klasik öğretim yöntemlerine göre oldukça etkili bir yöntemdir. Öğrencilerin kendi arzu ve ilgi alanlarına göre çalışmalarını ve öğrenmelerini sağlar. Proje tabanlı öğrenme şart temelli ve bilimseldir ve öğrencilerin okul ve sınıf içinde teknoloji temelli işbirlikçi öğrenme ile desteklemesini sağlar (Pearlman, 2006).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı öğrenme ortamına hem öğrenciler hem de öğretmen ve öğretmen adayları için yeni katkılar getirebilecek bir modeldir. Proje temelli öğrenme, öğrencileri motive eden, kalıcı izli öğrenme sürecini kolaylaştıran, öğrenciyi öğretme-öğrenme sürecinin merkezine alan, gerçek yaşamın korkularına ve uygulamalarına yer veren bir öğrenme yaklaşımıdır. Bireysel ya da küçük gruplar aracılığıyla doğal koşullar altında yaşama benzeyen bir yaklaşımla problemlerin çözümünü amaçlayan bir yaklaşımdır. Problemler ile ilgili anahtar olayları tanımlamak, gerekli bilgileri elde etmek ve kendimize has bir yöntemle, bu problemlere etkili ve başarılı çözümler üretebilmektir (Şahin, Güven ve Yurdatapan, 2011).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştiren yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen, onları öz denetimli öğrenmeye teşvik eden bir süreç olduğu söylenebilir (Korkmaz & Kaptan, 2001). Proje tabanlı eğitim bir konu hakkında derinlemesine bir soruşturma yapmaktır. Soruşturma genellikle bir sınıf içinde çocukların küçük bir grup tarafından, bazen bütün bir sınıf ve nadiren tek bir çocuk tarafından üstlenilmesi ile gerçekleştirilir. Proje çalışmasının önemli bir özelliği; çocukların ya da öğretmenin seçilen bir konu hakkındaki sorularına cevap bulmaya odaklanan bir araştırma çabası olmasıdır. Bir projenin amacı ise öğretmen tarafından ortaya atılan sorulara doğru cevaplar aramaktan daha çok konu hakkında daha fazla bilgi edinmektir (Katz, 1994).

Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği için uygulama, analiz ve sentez düzeyindeki hedeflerin gerçekleşmesinde daha çok

kullanılır. Bu öğrenme yaklaşımında öğrenciler grup çalışmalarının yanı sıra bağımsız çalışmalar da yürütmekte ve öğrenmeyi yapılandırıp tasarlamaktadırlar. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının değerlendirme sürecinde, sadece etkinlikler sonucu ortaya çıkarılan ürünün değerlendirilmesi değil, ürünle birlikte bu ürünün ortaya konulması süreci de büyük önem taşımaktadır. Değerlendirme, ürün ve sürecin birlikte değerlendirildiği bir yapı içermektedir (Vatansever Bayraktar, 2015).

Proje temelli öğrenme hayattaki karmaşık durumlarla ilgili sorunları, soruları, bilinmezleri çözmeye yarayan araştırma, inceleme yöntemi ve bunun eğitimde kullanılmasıdır. Proje tabanlı öğrenme 1980'lerden beri yüksek öğretimde özellikle tıp, hemşirelik ve mühendislik eğitimlerinde sıklıkla kullanılmaktadır (Anlıak, Yılmaz ve Şahin Beyazkürk, 2008.) Son yıllarda da eğitimde ve yeni olarak da okul öncesi ve fen eğitimde ilkokullarda kullanılmaya başlamıştır çünkü proje tabanlı eğitim okul öncesi çocukların fen başarılarını ve bilimsel süreçleri kullanma düzeylerini arttırmak için kullanılabilecek uygun bir metottur. Yaparak ve deneyerek öğrenen çocukların edindikleri bilgiler kalıcı olur. Bilimsel araştırma problem çözme becerileri gelişimini, sebep-sonuç ilişkisinin farkına varmasını, olayları ve nesnelere organize etme ve sınıflandırma becerilerinin gelişimini sağlar. Problem tabanlı öğrenme çocuklara, problemlere ve çevrelerine daha bütüncül olarak bakabilme şansı vermektedir. Ayrıca problem tabanlı öğrenme ile çocuklar birer bilim adamı gibi bilimi birincil elden keşfetme fırsatı bulmaktadırlar (Lock, 1990).

Günümüze kadar yaygın bir şekilde kabul gören öğretmen yetiştirme modelleri; model merkezli öğretmen yetiştirme modeli, insancıl kurama dayalı öğretmen yetiştirme modeli, yapısalcı kurama dayalı öğretmen yetiştirme modeli ve yansıtma modelidir. Bazen öğretmenlik, beceriye dayalı bir meslek olarak görülmüş, öğretmen adaylarının sadece deneyimli öğretmenlerden yararlanarak gerekli becerileri kazanması vurgulanmıştır. Bazen de öğretmenlik mesleği bilim olarak görülmüş, araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular ışığında üretilen bilimsel bilgilerin öğretmen adaylarından sergilenmesi istenmiştir.

Beceri Modeli. Beceri modelinin temelinde “yaparak-yaşayarak öğrenme” yaklaşımı bulunur. Bu model, öğretmenlik bilgi ve becerisinin ancak ve ancak gözlem ve deneyimle kazanılabileceğini savunur. Beceri modeline göre, öğretmen adayları öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve becerileri, deneyimli bir öğretmeni izleyerek ve onun önerileri doğrultusunda uygulayarak öğrenir. Beceri yaklaşımının uzun bir tarihi geçmişi vardır. Önceleri sanayi alanında ve işçi eğitiminde kullanılan bu yaklaşım, eğitim sistemine 1960’lı yılların sonunda Amerika’da girmiş ve kısa zamanda yayılmıştır. Bu yaklaşımın temel kavramı “beceri” olduğundan bu kavramdaki gelişme ve değişimler yaklaşımı doğrudan etkilemiştir. Eskiden “beceri” denilince gözle görülen ve ustalık gerektiren davranışlar anlaşılıyordu. Beceri yaklaşımıyla öğrencilerin bu davranışları geliştirilmeye çalışılıyordu (Güneş, 2011).

Uygulanmış Bilim Modeli. 20. yüzyılın başlangıcından itibaren psikolojinin bilim olma çabaları eğitim psikolojisinin de gelişmesine katkıda bulunmuştur. Yansıtma modeline göre öğretmen adayı, kuramsal olarak öğrendiği bilgi ve öğretmenlik deneyimine yönelik kazandığı bilgi ve becerilerini uygulamada etkin olarak kullanır. Hem kuramsal olarak öğrendiği hem de deneyimden oluşturduğu bilgilerden yararlanan aday, herhangi bir okul ya da sınıf ortamında uygulama yapar (Ekiz ve Yiğit, 2007).



Şekil.1. İlyas, Coşkun & Toklucu, (2017). Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli: İzleme ve değerlendirme. *İstanbul: SETA Yayınları.*

Şekil 1'e bakıldığında Türkiye'de öğretmen yetiştirme modelinde, mesleki gelişim ve kariyer, gönüllülük ve girişimcilik çalışmaları, tecrübeyle buluşma, şehir kimliğini tanıma, ders uygulaması ve okul içi gözlem gibi kriterlerin olduğunu görmekteyiz. Proje tabanlı öğrenmenin eğitimin etkililiği ve kalıcılığı bağlamında önemli bir rol oynayan öğretim modeli olduğunu göz önünde bulundurarak, ders uygulamalarında öğretmen adaylarının yetişmesinde bu model özellikle fen ve matematik eğitimi ve sosyal alanlardaki diğer dersler de tercih edilebilir. Bu çalışmada da öğrenme yaklaşımlarından biri olan proje tabanlı öğrenme yaklaşımını Topluma Hizmet dersi kapsamında uygulayan Fen Bilgisi 3. öğretmen adaylarının, duyuşsal becerilerinin geliştirilmesine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma belirlenmiştir. Bu yöntemin seçilmesinin sebebi ise; nitel araştırmacılar, belli bir konu ile ilgili araştırma yaparken o konunun 'ne kadar' ya da 'ne kadar iyi' olduğunu öğrenmekten çok daha geniş bir bakış elde etmek isterler. Örneğin; bir dersin nasıl öğretildiği, bu ders için nasıl hazırlandığı, öğrencilerin neler yaptıkları, ne tür etkinliklerin işe koşulduğu, öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen faktörlerin neler olduğu araştırılır.

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma türlerinden eylem araştırması ise çalışmamızın modelini oluşturmuştur. Eylem araştırması (action research), bir sosyal bağlamın içinde yer alan eylemlerin niteliğini geliştirme

çabasıdır. Eylem araştırmasının felsefi temeli; gelişimin mesleki uzmanlıkların doğal bir parçası olduğu görüşüne dayalıdır. Araştırılan durumun içinde bulunan, bu durumla doğrudan ilgili bulunan kişiler tarafından yapılır. Bir proje ekibiyle gerçekleştirilen eylem araştırmaları katılımcı eylem araştırması (participatory action research) olarak adlandırılır.

Evren, Örneklem ve Katılımcılar

Eylem araştırmasını yürütmeye yönelik olarak Artvin Çoruh Üniversitesi Fen bilgisi Öğretmenliği 3. sınıfında öğrenim gören 13 öğretmen adayıyla 14 hafta proje temelli öğrenme yaklaşımıyla öğretim yapılmıştır. Projenin adı «5'te 5'dir». 5 adet ilköğretim 5. sınıfında öğrencilere fen deneyleri eşliğinde, bitkiler önce tohumlandırılarak, ekilmiş, yetiştirilmiş ve hafta hafta takip edilerek ölçümleri yapılmıştır. 5. Sınıfların Mevcutları

Tablo 1. Artvin Şehit Erol İnce İmam Hatip Ortaokulu 5. sınıf öğrenci sayıları.

Sınıf	Grup Sayıları
5-A	22
5- B	16
5- C	14
5- D	23
5- E	21

Veri Toplama Aracı

Öncelikle, öğrencilerle ilk hafta bilgilendirme toplantısı yapılmış ve proje geliştirme aşamaları paylaşılmıştır. Sonraki haftalarda

öğrencilerin projeyi yaparken aldıkları yol gözlenmiş ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi yardımı ile çözümlenmiştir. İçerik analizi sürecinde temalar ve kodlardan faydalanılmıştır. İçerik analizinde ilk olarak ses kayıtları yazılı hale dönüştürülmüş ve düzenlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacıların ikisi tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve bu kodlardan ortak olanlar temalara ulaşmada temel alınmıştır. Görüşmeler öncesinde literatür taraması yapılırken konu ile ilgili kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Görüşme sorularının her biri tema olarak belirlenmiş; temalar ve kodlar arasında ilişki kontrol edilerek bütünlük sağlanmıştır. Çalışmada katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, ... şeklinde kodlanmıştır.

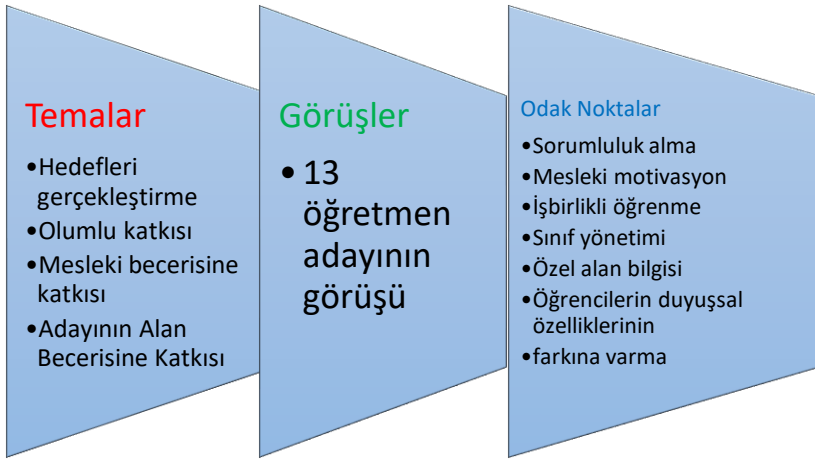
Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği:

Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği: Araştırmanın geçerliği için görüşmeler aynı araştırmacı tarafından yapılmış; görüşme verileri katılımcılarla paylaşılıp katılımcı teyidi alınmış; görüşmelerde katılımcılardan elde edilen veriler araştırmacılar tarafından incelenip düzenlenmiş; düzenlemenin ardından görüşmeler öncesinde yapılan literatür taraması dikkate alınarak tema ve kodlar belirlenmiş; farklı özelliklere sahip veri kaynaklarıyla görüşmeler yapılmıştır (sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışma gibi) (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın güvenilirliği için ise görüşmelerde elde edilen sesli kayıtlar yorum yapılmadan ve eksiksiz yazılarak düzenlenmiş ve bu verilerin olabildiğince fazlası çalışmada verilmeye çalışılmış; görüşme metinleri katılımcılarla paylaşılmış olup yanlışsız ve eksiksiz olduğu katılımcılar tarafından doğrulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

BULGULAR

Proje tabanlı öğretim yöntemi kullanan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik araştırmaya ilişkin bulgular aşağıdaki şekilde olduğu üzere, temaların belirlenmesi ile alınan görüşlerin üzerine içerik analizi yapılarak ve görüşlerde belirtilen odak noktalarının tespit edilmesi ile elde edilmiştir.



Şekil 2. Çalışmanın bulgu şeması

Şekil 2' de görüldüğü üzere araştırmanın verileri üzerine yapılan içerik analizinde hedefleri gerçekleştirme, öğretmenlik becerilerine olumlu katkı ve mesleki beceriye katkısı olmak üzere belirlenen

temalarda, görüşlerden hareketle elde edilen odak noktalar; sorumluluk alma, mesleki motivasyon, işbirlikçi öğrenme, sınıf yönetimi, özel alan bilgisi, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin farkına varma olarak bulunmuştur.

Alt temaya ilişkin bulgular

Proje tabanlı öğrenme yöntemi ile proje yürüten öğretmen adaylarından elde edilen görüşlere yönelik olarak elde edilen proje hedeflerini gerçekleştirme temasına yönelik bulgular aşağıdaki tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Temalar ve Odaklar

Tema	Öğrenci görüşleri	Odaklar
Projenin Hedeflerini Gerçekleştirme	<i>-Hedef kitlemiz 5. sınıflar ve planlarımız amacına ulaştı. Hedefler genel olarak başarılıydı. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13) - Etkili ve amacına odaklı bir çalışma oldu.(Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13,) - Çocuklarla etkinlik yapmak zahmetli ve sürekli kontrol edilmesi gereken bir süreç. (Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö12) - Çocuklar çok istekliydi çok hoşlandılar ve hatta evinde tohum ekmek isteyen oldu amacımıza ulaşmak bizi çok mutlu etti. (Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11)</i>	Sorumluluk alma

Yukarıdaki tablo 2 incelendiğinde elde edilen temalara ilişkin olarak belirlenen odak noktalar ise şu şekildedir; sorumluluk alma olarak belirlenen kod için öğretmen adaylarından bazıları “*Hedef kitlemiz 5. sınıflar ve planlarımız amacına ulaştı. Hedefler genel olarak başarılıydı. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13) Etkili ve amacına odaklı bir çalışma oldu.(Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13).Çocuklarla etkinlik yapmak zahmetli ve sürekli kontrol edilmesi*

gereken bir süreç. (Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö12). Çocuklar çok istekliydi çok hoşlandılar ve hatta evinde tohum ekmek isteyen oldu amacımıza ulaşmak bizi çok mutlu etti (Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11)” şeklinde çalışmalarında öğrencilerin proje tabanlı öğrenmede sorumluluk alma bilincinde olduklarına dair görüşlerini belirtmişlerdir.

Alt temaya ilişkin bulgular

Proje tabanlı öğrenme yöntemi ile proje yürüten öğretmen adaylarından elde edilen görüşlere yönelik olarak elde edilen proje tabanlı öğrenmenin olumlu katkısı temasına yönelik bulgular aşağıdaki tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Temalar ve Odaklar

Tema	Öğrenci görüşleri	Odaklar
ProjeTabanlı Öğrenmenin Olumlu Katkısı	<ul style="list-style-type: none"> - Çocuklarla eğlenceli vakit geçirmek bende mesleğimi anlamama ve sevmemi sağladı. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13) - Azmetmeyi ve yeniden denemeyi öğrendim. Vazgeçmemek. (Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10) - Çocukların bir şeyler öğrenirken ne kadar mutlu olduklarını ve gelecek için güzel şeyler yapabileceklerini görmek. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13) - Birlik ve beraberlik içinde hareket etmek, takım olmak konusunda ilerleme kaydettim. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11) - Fikir alışverişinin ortaya güzel şeyler çıkardığını öğrendim. (Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13) - Grup içinde sosyalleşmemi sağladı. Grup arkadaşlarımla uyumlu olmak tek bir bütün olabilmek için önemli. (Ö4, Ö6, Ö10, Ö11, Ö13) 	<p>-Mesleki motivasyon</p> <p>-İşbirlikli öğrenme</p>

Tablo 3 incelendiğinde elde edilen temalara ilişkin olarak belirlenen odak noktalar ise şu şekildedir; Mesleki motivasyon ve İşbirlikçi öğrenme olarak belirlenen kodlar için öğretmen adaylarından şu görüşlerden hareketle elde edilmiştir “Çocuklarla eğlenceli vakit geçirmek bende mesleğimi anlamama ve sevmemi sağladı. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13) Azmetmeyi ve yeniden denemeyi öğrendim. Vazgeçmemek. (Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10) Çocukların bir şeyler öğrenirken ne kadar mutlu olduklarını ve gelecek için güzel şeyler yapabileceklerini görmek. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13) Birlik ve beraberlik içinde hareket etmek, takım olmak konusunda ilerleme kaydettim. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11) Fikir alışverişinin ortaya güzel şeyler çıkardığını öğrendim. (Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13) Grup içinde sosyalleşmemi sağladı. Grup arkadaşlarımla uyumlu olmak tek bir bütün olabilmek için önemli. (Ö4, Ö6, Ö10, Ö11, Ö13)”.

Alt temaya ilişkin bulgular

Proje tabanlı öğrenme yöntemi ile proje yürüten öğretmen adaylarından elde edilen görüşlere yönelik olarak elde edilen proje tabanlı öğrenmenin öğretmen adayının mesleki becerisine katkısı temasına yönelik bulgular aşağıdaki tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Temalar ve Odaklar

Tema	Öğrenci görüşleri	Odaklar
Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğretmen Adayının Mesleki Becerisine Katkısı	<ul style="list-style-type: none">- Öğrenciler hırs yaptı ve bu projeyi bitirmeyi çok istediler. (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11)- Etkinliklerin planlaması zamanla için çok önemliydi. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13)- Sınıf hakimiyetinin zor olduğunu öğrendim. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13)- Öğrencileri gruplara ayırmak ve onlara görev vermek çok etkili. (Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12)- Karşılıklı iletişimde diyalogun sık olmasının gerekliliği. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11,)- Tüm öğrencilere aynı anda hitap etmek zor. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13.)	- Sınıf yönetimi

Tablo 4 incelendiğinde elde edilen temalara ilişkin olarak belirlenen odak noktalar ise şu şekildedir; Sınıf yönetimi olarak belirlenen kod için öğretmen adaylarından şu görüşlerden hareketle elde edilmiştir; “Öğrenciler hırs yaptı ve bu projeyi bitirmeyi çok istediler (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11). Etkinliklerin planlaması zamanla için çok önemliydi. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13). Sınıf hakimiyetinin zor olduğunu öğrendim. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13). Öğrencileri gruplara ayırmak ve onlara görev vermek çok etkili. (Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12). Karşılıklı iletişimde diyalogun sık olmasının gerekliliği. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11).Tüm öğrencilere aynı anda hitap etmek zor. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13)”.

Alt temaya ilişkin bulgular

Proje tabanlı öğrenme yöntemi ile proje yürüten öğretmen adaylarından elde edilen görüşlere yönelik olarak elde edilen proje

tabanlı öğrenmenin öğretmen adayının alan becerisine katkısı temasına yönelik bulgular aşağıdaki tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Temalar ve Odaklar

Tema	Öğrenci görüşleri	Odaklar
Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğretmen Adayının Alan Becerisine Katkısı	<ul style="list-style-type: none"> - Öğrencilerle beraber bizlerde tohumların çimlenme sürelerini, nerelerde ve hangi iklimlerde yetiştiklerini öğrendik. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13) - Bitkilerin çimlenip büyümesi için zaman gerekiyor. Bunu biliyordum ama bu projede teyit etmiş oldum. (Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11,) - Belirlediğimiz bitkilerin nerdeyse çoğu özelliğini öğrendik. Ne işe yararlar ve hangi vitaminlere sahipler. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12) - Hediye seçiminde bizim için uygun olanın, onlara hitap etmediği. (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö13) - Bazı çocuklar kendini çevreden çekiyor ama onlara yardım ederek iletişim kurabileceklerini gördüm. (Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13) 	<p>-Özel Alan bilgisi</p> <p>- Öğrencinin duyuşsal özelliği</p>

Tablo 5 incelendiğinde elde edilen temalara ilişkin olarak belirlenen odak noktalar ise şu şekildedir; Özel Alan bilgisi ve Öğrencinin duyuşsal özelliği olarak belirlenen kod için öğretmen adaylarından şu görüşlerden hareketle elde edilmiştir; “Öğrencilerle beraber bizlerde tohumların çimlenme sürelerini, nerelerde ve hangi iklimlerde yetiştiklerini öğrendik. (Ö1, Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13). Bitkilerin çimlenip büyümesi için zaman gerekiyor. Bunu biliyordum ama bu projede teyit etmiş oldum (Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11). Belirlediğimiz bitkilerin nerdeyse çoğu özelliğini öğrendik. Ne işe yararlar ve hangi vitaminlere sahipler. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12). Hediye seçiminde bizim için uygun olanın, onlara hitap

etmediği. (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö13).Bazı çocuklar kendini çevreden çekiyor ama onlara yardım ederek iletişim kurabileceklerini gördüm (Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13).”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilginin etkili öğretim, yaparak-yaşayarak öğrenme ile daha kalıcı hale getirilmesi adına farklı sınıf yönetimi ve öğrenim yaklaşımlarının sınıf içine taşınması gerektiğinin altı çizilerek son dönemdeki alandaki nerdeyse tüm çalışmalarda vurgulanmaktadır çünkü deneyim nesnel dünya ile birebir etkileşimi ve soyutlamayı içerir. Bağlam temelli öğrenmeye yönelik yapılan etkinlikler de bu türden deneyimleri barındırmaktadır (Obay ve Coşkun Çelik, 2019). Ayrıca, Beyin temelli öğrenme; öğrenme ilkelerinde ne kadar çok duyuya hitap edilirse öğrenmenin o derece kalıcı olacağını savunmaktadır. Benzer şekilde sınıfta teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmak birden çok duyu organına hitap ettiğinden öğrenmeyi daha kalıcı hale getirecektir (Oktay ve Çakır, 2013). İlaveten, Proje Tabanlı Öğrenme yöntemine dayalı etkinlikler ile işlenen Seçmeli Proje Hazırlama dersinin öğrencilerin üst biliş ve öz düzenleme becerilerinin gelişimine olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır (Börekçi, 2018). Kısaca, öğrenci merkezli yöntemler, genel ifadeyle hem öğrenciyi hem de öğretmeni aktif kılan, geliştiren ve öğrencinin bilgiyi özümleyip yapılandırmalarını sağlayan yöntemlerdir. Bu yöntemlerden biri de proje tabanlı öğrenme yöntemidir.

Yaptığımız araştırmanın sonuçları incelendiğinde, proje temelli öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının bilişsel becerilerinin

yanında duyuşsal becerilerine de katkı sağladığı ve mesleki gelişimlerini güçlendirdiği görülmüştür. Öğrencilerin duyuşsal açıda farkındalıklarının geleneksel öğrenme yaklaşımlarına göre daha hızlı şekilde geliştiği ve kendi öğrenmelerini daha nesnel gözlemleyebildikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca işbirliğine yatkınlıklarının arttığı, araştırma süreçlerine daha fazla hakim oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrenciler, etkili planlama ve karar verme süreçlerinin de geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Şahin, Güven ve Yurdatapan (2011)'ın da çalışmalarında ulaştıkları Proje tabanlı öğrenme modelinin öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiyi geliştirebileceği ve projelerin öğrencileri işbirliğine yönelteceği bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Dahası, öğretmen adaylarının uygulama hakkındaki görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde; proje yapma ile yaptırma arasında çok fark olduğunu, mezun olmadan böyle bir fırsat bulup öğrenci ile birebir çalışarak proje yönetiminde görev almanın kendileri için çok kazançlı bir deneyim olduğunu ifade etmişlerdir (Güven, 2013).

Proje tabanlı öğrenme modelini fen dersinde öğretmen adayları ile uygulanan bu çalışmaya benzer alan yazında yapılan araştırmalarda, proje tabanlı öğrenme modelinin zaten genellikle fen ve teknoloji derslerinde ağırlıklı olarak kullanıldığı verisine rastlanılmıştır. Şahin (2012) fen ve teknoloji derslerine yönelik proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanması ve başarıya ulaşılabilmesinde öğretmenlerin; program, öğrenci, öğretmen, fiziki çevre boyutları açısından karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşlerinin

belirlenmesinde ve diğer taraftan bu görüşlerin görevli bulunulan illerin, sahip olduğu imkanlar düşünöldüğünde, iller arası farklılığın da etkisinin olup olmadığının saptanmasında yarar görölmektedir şeklinde ifade ederken, Şahin, Güven ve Yurdatapan (2011)' ın çalışmalarının sonuçları incelendiğinde de çocuklarla yapılan ön görüşmede gözlem yapma, problemin ne olduğunu fark etme, probleme çözüm yolu söyleme ve deney yapma, verileri kaydetme gibi önemli bilimsel süreç becerilerinde yetersizlikler tespit edilirken, uygulama sonunda çocukların bu bilimsel süreç becerilerinin oldukça geliştiği göröldüğünü belirtmişlerdir. Yine Sölün, Ekiz ve Sölün (2009), öğretmen görüşlerine yer verdikleri araştırmalarında proje yarışmasına katılan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna varıldığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Dilşeker, (2008) çalışmasında proje tabanlı öğrenme yönteminin sonunda proje tabanlı öğrenme yöntemi ile ders uygulayan deney grubu öğrencilerinde kontrol grubuna göre kavram yanılgılarının giderildiği saptandığını belirtmiştir. Girgin, (2009)'in araştırmaları sonucunda, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin Fen ve Teknoloji başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunduğu görölmüştür. İlköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile yapılan öğretimin öğrenci başarısı ve fen ve teknoloji dersine karşı tutumu üzerindeki etkisini ele alınan konuların proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile yapılan öğretiminin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylı ders kitabının talimatlarına göre yapılan öğretime göre öğrenci

başarısı üzerine etkisi daha fazla olmuştur (Köse, 2010). Kişinin kendi bilgilerini kendisinin oluşturduğunu savunan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretimde, bilimsel bilgi öğrencilere doğrudan aktarılması yerine, uygun öğrenme ortamları sağlanarak öğrencilerin bilim insanları gibi çalışıp bilimsel bilgilerini kendilerinin keşfetmelerine ortam sağlanmalıdır Fen ve Teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenmeye dayalı etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarının, bilimsel yaratıcılıklarının, fen ve teknolojiye yönelik tutumlarının olumlu gelişimi konusunda faydalı olabileceği düşünülmektedir (Deniş Çeliker, 2012). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde başarı, kavramsal anlama ve fen derslerine olan tutumlarına etkisini belirlemektir. Ön-test ve son-testten elde edilen verilerin analizi sonucunda; proje tabanlı öğrenme yaklaşımının akademik başarı, kavramsal anlama ve derse karşı olan tutum kriterleri göz önüne alındığında, geleneksel yönteme göre daha başarılı olduğu bulunmuştur ($p<0,05$) (Bayram ve Seloni, 2014). Angın (2013)'ın bulguları incelendiğinde ise, deneme grubu çocukların boyut/karşılaştırma ve miktar kavramı öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın ise sontest puanları lehine olduğu bulunmuştur.

Alan yazında diğer yandan okul öncesi eğitimde de proje tabanlı eğitim yaklaşımının tercih edildiği görülmüş ve çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmalardan bazılarından belirtmek gerekirse; Arıkan ve Kimzan (2016)'da araştırmalarında

yapılan projelerin çocukların bilimsel süreç becerilerine önemli katkısı olduğunu gösterildiği ifade edilmiş, sonuçlarının okul öncesinde proje tabanlı eğitimin çocukların bilimsel düşünme becerilerini (hem temel hem de deneysel süreçler) geliştirdiğini göstermiştir.

Görsel sanatlar eğitiminde, öğrenimi okul duvarlarının ötesine taşıyan, gerçek dünya deneyimlerine bağlı, öğrencilerin kültürel, politik ve sosyal konularla anlamlı ilişkiler kurmalarını sağlayacak öğretim yöntemlerine yönelim söz konusudur. Bu yönelimler arasında, sınıf içinde öğretmen tarafından ortaya konulan soruların doğru olarak cevaplandırılmasından çok, problemin bizzat öğrenci tarafından bulunduğu ve çözüldüğü, sosyo-kültürel yaşam içerisinde ihmal edilen durumların ön plana çıkartıldığı uygulamalar kendini göstermeye başlamıştır. Dilli, Mamur ve Sarıbaş (2017) araştırmalarında, kentin bellek mekânları bağlamında proje tabanlı öğrenme yöntemiyle tasarlanan bir öğretim etkinliğinin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının kente ve kimliğe ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesine odaklanıldığını belirtmişlerdir.

Arıkan (2020)'ın araştırmasında ise dezavantajlı çocukların proje sürecinde öğretmenlerin beklentilerini aşmış ve sosyal-duygusal, bilişsel ve dil alanında kazanımlar sergilemiş olduklarını ve ailelerin eğitsel farkındalığı ve çocuklarla etkileşimleri arttığını ifade ederek, sonuç olarak, proje yaklaşımında öğretmenler için zaman kaybı ve iş yükünü azaltacak değişiklikler yapılması, kaynaklar sunulması, işbaşında hizmet içi eğitim yaklaşımlarına başvurulması ve

öğretmenlerin desteklenmesi proje uygulamalarında onları güdüleyebileceğini belirtmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi için Çiftçi (2006) proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin, akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişişlerine, öğrenilenlerin kalıcılığına ve tutumlarına etkisini incelenmiş ancak düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır bu noktada araştırmamızın bulguları ile örtüşmemektedir. Aladağ (2008) matematik öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla yapmış ve araştırma sonucunda, işlem öncesi uygulamada deney ve kontrol gruplarının başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı; ancak işlem sonrasında istatistiksel olarak proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görüldüğünü belirtmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda ulaşılan öneriler ise şöyledir; Fen ve teknoloji dersleri ağırlıklı olmak üzere tüm derslerde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilgili detaylı araştırma yapılarak konuyla ilgili öğretmenlere hizmet-içi eğitim verilebilir. Tüm branşlarda öğretmenlerinin başta proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar olmak üzere farklı öğrenme yaklaşımlarının uygulanmasında karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik nitel-nicel araştırmalar desenlenerek birbirini destekleyen verilerin elde edilebileceği çalışmalar yapılabilir. Yukarıda bulgularda da ulaşıldığı üzere tüm nedenleri göz önünde bulundurduğumuzda bu

ve benzeri çalışmaların eğitim fakültelerinde sıklıkla yapılması gerektiği ve etkililiğinin deneysel çalışmalarla ortaya konulması gerektiği bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılara önerilir.

KAYNAKÇA

- Aladağ, S. (2008). İlköğretim matematik öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 157-170.
- Angın, D. E. (2013). *Proje temelli eğitim programının 60-71 aylık çocukların kavram gelişimine etkisi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anlıak, Ş., Yılmaz, H., Şahin Beyazkürk, D., (2008). Okul öncesinde ve ilköğretimde proje yaklaşımı ve uygulama aşamaları. *Milli Eğitim, Sayı 179, Yaz, s: 101-111*.
- Arıkan, A., & Kimzan, İ. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Proje Yaklaşımı: Ağaç Bilimcilerin Araştırmaları Projesi. *Elementary Education Online*, 15(2), 498-528.
- Arıkan, A. (2020). Dezavantajlılık bağlamında proje yaklaşımı: Öğretmenler, çocuklar ve ailelerin deneyimleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 106-134.
- Bayram, H., & Seloni, Ş. (2014). Effect of project based learning approach on 5th grade students' achievement attitude and conceptual understanding. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(39), 71-84.
- Börekci, Caner. Proje tabanlı öğrenme ile öğrenenlerin özdüzenleme ve üstbilgi becerilerinin desteklenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018.
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniş Çeliker, H. (2012). *Fen ve teknoloji dersi" güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmecesi" ünitesinde proje tabanlı öğrenme uygulamalarının öğrenci başarılarına, yaratıcı düşüncelerine, fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Dilli, R., Mamur, N., & Saribaş, S. (2017). Kentin Bellek Mekânlarından İmgeye: Görsel Sanatlar Eğitiminde Proje Tabanlı Bir Öğrenme Yaklaşımı. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 340-366.
- Dilşeker, Z. (2008). *Fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme yöntemi kullanımının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına, ders başarısına ve kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi* (Doktora tezi). DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eggers, T., (2007). Hands-on science for young children. http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=431 Web adresinden 21 Temmuz 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Ekiz, D., & Yiğit, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında görüşlerinin program ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 543-559.
- Girgin, D. (2009). *Canlılar ve hayat ünitesinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar/Language Teaching Approaches And Their Applications In Teaching Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güven, İ. (2013). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının proje yönetimi deneyimlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of prospective science and technology teachers' experiences of project management in Turkish][Special Issue]. *Hacettepe University Journal of Education*, 1, 204-218.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ., & Toklucu, D. (2017). Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli izleme ve değerlendirme (Rapor No: SETA: 78). *İstanbul: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*. S.29.
- Katz, L.G., (1994). The Project Approach. ERİC Digest. <http://ericps.crc.edu/ece/pubs/digests/1994/1k-pro94.html>. 11.07.2007 Web adresinden 21 Temmuz 2018 tarihinde edinilmiştir.

- Korkmaz, H., Kaptan F. (2001). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 20, ss.193-200
- Köse, M. (2010). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi 'kuvvet ve hareket' ünitesinin öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lock, R. (1990). Open-ended, problem-solving investigations. *School science review*, 71(256), 63-72.
- Mustafa, O., & Çelik, H. C. (2019). İlköğretim Matematik Öğretmen Adayları Bağlam Temelli Öğrenme Hakkında Ne Düşünüyor? Nitel Bir Araştırma. *Journal Of Computer And Education Research*, 7(14), 284-313.
- Oktay, S., & Çakır, R. (2013). Teknoloji destekli beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları, hatırlama düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 10(3), 3-23.
- Pearlman, B. (2006). New Skills For A New Century. *Edutopia*, June 2006 Pg:50-53
- Sülün, Y., Serhat Onur, E. K. İ. Z., & Sülün, A. (2009). Proje Yarışmasının Öğrencilerin Fen Ve Teknoloji Dersine Olan Tutumlarına Etkisi Ve Öğretmen Görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 75-94.
- Şahin, H. (2012). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmasında fen ve teknoloji öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 145-166.
- Şahin, F., Güven, İ., & Yurdatan, M. (2011). Proje tabanlı eğitim uygulamalarının okul öncesi çocuklarında bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (33),157-176.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. *Journal of International Social Research*, 8(37).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 3

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKILLI TELEFONLARA BAĞIMLILIĞI VE BU BAĞIMLILIĞIN GELECEKTEKİ AKILLI TELEFON SATIN ALMA DAVRANIŞLARINA ETKİSİ¹

Uzm. Hüseyin GÖKAL²
Doç. Dr. Ahmet ADALIER³

¹ Bu çalışma “Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefonlara Bağımlılığı ve Bu Bağımlılığın Gelecekteki Akıllı Telefon Satın Alma Davranışlarına Etkisi” adlı tezden üretilmiştir. “5. Uluslararası ZEUGMA Bilimsel Araştırmalar Kongresi”nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

²İstanbul Esenyurt Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü İstanbul, Türkiye, huseyingokal@esenyurt.edu.tr. ORCID-ID: 0000-0001-5687-7715

³ Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Lefkoşa, KKTC, aadalier@ciu.edu.tr. ORCID-ID: 0000-0002-9947-3398

GİRİŞ

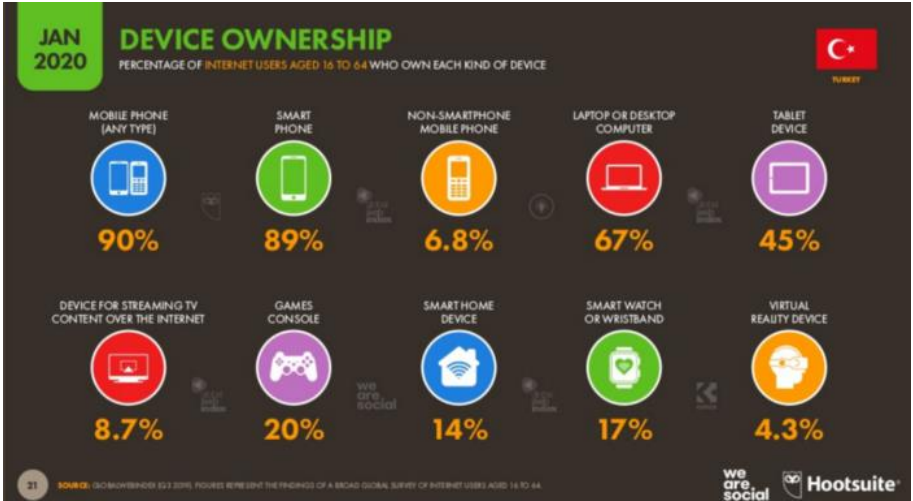
Hayatımızın her alanına hızla giren teknolojik gelişmeler hayatımızı daha kolay yaşanır bir hale getirmiştir. Bu gelişmelerin en başında akıllı telefonlar gelmektedir. Günümüzde cep telefonu kişilerarası iletişim cihazından akıllı telefon olarak bilinen çoklu ortam cihazına dönüşmüştür. Akıllı telefonlar, bireylerin başkalarıyla iletişim kurma, bilgiye ulaşma, eğlenme ve günlük yaşamlarını yönetme alışkanlıklarını değiştirmektedir.

Akıllı telefonlar günlük yaşamımızda birçok rutin işlerimizi kolaylıkla yapmamıza olanak sağlamaktadır. Gün içinde elimizden düşürmediğimiz akıllı telefonlarımız ile yalnızca iletişim kurmak için değil müzik dinlemek, video ve film izlemek, internete bağlanmak, sosyal medyayı kullanmak, haberlere erişmek, günlük planımızı yapabileceğimiz ajanda olarak kullanmak, fotoğraf çekmek, alışveriş yapmak, oyun oynamak ve navigasyon ile yolumuzu bulmak gibi çok çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır. (Minaz ve Bozkurt, 2017; Prasad ve diğerleri 2017). Tüm bu sebeplerden dolayı akıllı telefonlar artık günlük hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Akıllı telefonlar, gündelik yaşamı kolaylaştırmasının yanında nomofobi, bağımlılık gibi birtakım problemleri de beraberinde getirebilmektedir. Bağımlılık, insanda heyecan oluşturulan her şeydir. Davranışları kontrol etmede zorluk ve davranışın yinelenmesinin engellenmesi durumunda oluşan huzursuzluk gibi belirtiler, bağımlılık kapsamında değerlendirilmektedir (Kuyucu, 2017). Nomofobi, bireyin akıllı telefonuna istediği anda ulaşamama ve insanlar veya sosyal çevresi ile

anında iletişim kuramamaya ilişkin yaşanan korku ve tedirginlik olarak tanımlanmaktadır (Sırakaya, 2018).

Bununla birlikte özellikle teknoloji gelişimine hızla ayak uyduran nesil olan üniversite öğrencileri akıllı telefonları olmadan yaşayamaz, sosyal hayatına ve çevresine uyum sağlayamaz hale gelmiştir. Özellikle son yılda covid-19 salgını sebebi ile eğitim öğretim gibi en önemli etkinliklerimizde bile aktif olarak kullanılır hale gelmiştir. Bütün bu süreç sonucunda bireyler akıllı telefonlarına bağımlı hale gelmişlerdir (Telli, 2020; Kuyucu, 2017). Bunu özellikle Türkiye’de akıllı telefon kullanım oranlarından da görmemiz mümkündür.

Türkiye’de, Kemp (2020) verilerine göre akıllı telefon kullanımı oranı %89 olarak belirlenmiştir.



Resim 1: Türkiye Akıllı Telefon Kullanım Oranı (Kemp, 2020)

Avrupa'nın en genç nüfusu olan Türkiye'ye baktığımızda, cep telefonunu aktif olarak kullanan bu büyük çoğunluk, Türkiye'yi cep telefonu kullanan ülkeler arasında üst sıralara taşımıştır. Gelişen teknoloji sayesinde insanlar en fazla sosyalleşmek için akıllı telefon kullanımını artırmaktadır. Özellikle üniversite öğrencileri sosyal medya, iletişim ve multimedya araçlarının tüketimini gittikçe arttırmaktadır. Akıllı telefon kullanımı günden güne artmış ve özellikle bu akıllı telefonların internete bağlı olarak kullanıldığı görülmüştür (Kemp, 2020).

Bu bölümde öncelikle, akıllı telefon bağımlılığı ve gelecekteki akıllı telefon satın alma davranışlarına etki eden faktörler incelenecek ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde gerçekleştirilen “Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Gelecekteki Akıllı Telefon Satın Alma Davranışlarına Etkisi” çalışmasının bulguları, tartışması, sonuç ve önerileri sunulacaktır.

AKILLI TELEFON BAĞIMLILIĞI VE GELECEKTEKİ AKILLI TELEFON SATIN ALMA DAVRANIŞLARINA ETKİ EDEN FAKTÖRLER

Alanyazında üniversite öğrencilerinin akıllı telefonlara bağımlılığı ve bu bağımlılığın gelecekteki akıllı telefon satın alma davranışlarına etkisi ile ilgili birçok çalışma mevcuttur (Ting ve diğerleri, 2011; Lay-Yee ve diğerleri, 2013; Akın, 2018; Long ve diğerleri 2016; Cha ve Seo, 2018; Haug ve diğerleri 2015; Pearson ve Hussain, 2016; Gökal & Adalier, 2021).

Alanyazındaki bu çalışmalar incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin akıllı telefonlara bağımlılığı ve bu bağımlılığın gelecekteki akıllı telefon satın alma davranışlarına etkisini araştırmak için genellikle sosyal ihtiyaç, sosyal etki, kullanım uygunluğu (kolaylığı), bağımlılık ve gelecekteki satın alma davranışı faktörlerinin ele alındığı görülmektedir.

Akıllı Telefonlarda Kullanım Kolaylığı (Uygunluğu)

Bir teknolojinin algılanan kullanım kolaylığı, niyet üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Bir teknolojinin kullanımı için öncelikle o teknolojinin kabulü ve benimsenmesi gerekmektedir (Nistor, 2019). Zaman kısıtlılığı nedeniyle kullanıcılar akıllı telefonları her zaman, her yerde, dilediği gibi kullanabilmeye büyük ihtiyaç duyarlar (Genova, 2010). Mevcut mobil akıllı cihazlar, artık sabit telefonlar, sabit bir iş istasyonu gibi değil yanımızda taşıyabileceğimiz bireysel, kolay ulaşabileceğimiz bir hal almıştır. İşyerinde tüketiciler iş yoğunluğunda masaüstü bilgisayar ve dizüstü bilgisayarlarda birbirini beklemek zorunda kalmadan, sıra beklemek ve trafik yoğunluğu gibi ciddi sorunlardan, zaman kısıtlamalarından bağımsız hale gelerek kolay kullanılabilir olmuştur (Lu & Su, 2009).

Sosyal İhtiyaçlar

Sosyal ihtiyaçlar, arkadaş, aile, grup üyeliği, kulüpler, kiliseler ve iş bağlantıları gibi bireyin gereksinimini temsil eden bireyin sosyal etkileşimi için ihtiyaçtır (Tikkanen, 2009). Ayrıca sosyal ihtiyaç da önemli belirleyicilerden biridir. Tüketicilerin akıllı telefonlara bağımlı

olmaları çok yönlüdür. Tüketiciler iletişim, bireyler arasındaki ilişkiler için akıllı telefonları kullanmaktadırlar (Lippincott, 2010). Tüketiciler, etkileşimini ve sosyal ihtiyaçlarını sürekli yanında taşıyabildikleri bir akıllı telefon ile karşılamaktadırlar (Morgan, 2010).

Sosyal Etki

Sosyal etki, diğer insanların kendimizin duygu ve inançlarını etkileme biçimi olarak tanımlanır. Sosyal etki, bir gruba ait kişilerin birbirleri üzerinde davranışlarını ne kadar etkilediğini göstermektedir. İnsanlar, tutum, davranış ve inançlarını konumlandırırken sosyal bağlamlarını göz önünde bulundurmaktadır (Min, So ve Jeong, 2019). Farklı bir söylem ile sosyal etki, “bireyin sistemin dışında kalmak istememesi ve önemli hissetmek istemesi” olarak tanımlanmaktadır (Venkatesh, Morris, Davis, & Davis, 2003). Bir başka deyişle sosyal etkiler, birey üzerinde duygu ve tavırlarını etki ile değiştirme durumu anlamına gelmektedir (Rashotte, 2007). Bireyler genellikle sosyal etkilerin farkında değildirler (Klobas & Clyde, 2001). Tüketiciler sosyal olarak duyarlı olabilirler, diğer bireylerin söyledikleri, verdikleri kararlar, beklentileri bireyin ilgisini çekebilir ve kararını etkileyebilmektedir (Suki, 2013).

Akıllı Telefonlara Bağımlılık

Yalnızlık insanın sosyal ilişkilerindeki eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Yalnızlık öznel bir olgudur, insanlar tek başına olmasa da yalnız olabilmektedir. Bu da üzücü ve güzel olmayan bir duygudur (Perlman & Peplau, 1984). Günümüzde bağımlılık sadece

ilaç ve uyuşturucu madde bağımlılığı değil, kumar oynama, internet, oyun oynama, hatta akıllı telefonlara da düşkünlük anlamına gelmektedir. Bunlar, davranışsal bağımlılık kategorisi altında yer almaktadır (Know, Lee, & Park, 2013). Akıllı telefonlar bireylerin yanlarından ayırmadığı hatta internete bağlı çevrimiçi olmadıkları anlarda kendilerini kötü hissettikleri günlük yaşamının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (Alfawareh & Jusoh, 2014).

Akıllı Telefon Satın Alma Tercihi

Bir tüketici bir şey almaya karar vermek isterse tanımlar, bilgi alır, değerlendirir, satın alır ve dönüt sürecinden sonra karar verir (Blackwell, Miniard, & Engel, 1995). Bu sebepten tüketiciler, olası seçeneklere bakarak bu kriterlere göre ürünü seçmektedirler. Satın almak istedikleri ürünü zevklerine, ihtiyaçlarına ve güdülerine göre seçip karar verirler (Chisnall, 1985). Seçimler dürtü, markanın piyasa değeri, fiyatı, kalitesinin önemi, kullanım kolaylığı ve yenilik bilincini kapsamaktadır (Leo, Bennett, & Hartel, 2005).

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKILLI TELEFON BAĞIMLILIĞI VE GELECEKTEKİ AKILLI TELEFON SATIN ALMA DAVRANIŞLARINA ETKİ EDEN FAKTÖRLER: KKTC ÖRNEĞİ

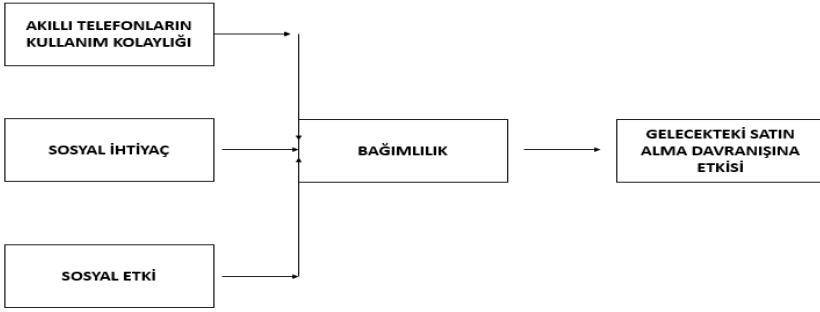
Bu çalışma, “Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefonlara Bağımlılığı ve Bu Bağımlılığın Gelecekteki Akıllı Telefon Satın Alma Davranışlarına Etkisi” isimli tezden üretilmiştir (Gökal, 2019).

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin sosyal ihtiyaç, sosyal etki ve akıllı telefon kullanım uygunluklarının (kolaylığının) akıllı telefon bağımlılığını ve bu bağımlılığın da öğrencilerin gelecekteki akıllı telefon satın alma davranışları üzerindeki etkisini araştırmaktır.

Araştırma Modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, sosyal gerçekliğin gözlenebilir, ölçülebilir ve sayılarla ifade edilebilir olgulardan oluştuğunu iddia etmektedir (Glesne, 2016). Nicel araştırma yöntemlerinde temel amaç genellenebilir neden-sonuç ilişkilerini açıklayan bilgiyi üretmektir (Husen, 1994). Nicel araştırma yönteminde temel amaç, olabildiğince yanlılıktan uzak, nesnel, neden-sonuç ilişkisini açıklayan ve örneklemden evrene genellenebilir bilgi elde etmektir (Gali, Borg, & Gali, 1996). Bu çalışmada, önerilen araştırma modeli, Ting ve diğerlerinin (2011)'de "Dependency on smartphone and the impact on purchase behaviour" isimli çalışmada önerilmiş olan modeldir. Önerilen model resim 2'de görülmektedir. Bu çalışmada "ATBGS" ölçeği kullanılmıştır (Gökal, 2019). Bu çalışmanın analizinde, çoklu regresyon analizi testi SPSS 24 yazılımı kullanılarak uygulanmış ve aşağıdaki hipotezlere cevap aranmıştır.



Resim 2: Araştırma Deseni İçin Önerilen Model

Hipotezler

H1: Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon kullanım kolaylığı, akıllı telefonlara bağımlılığını olumlu yönde etkiler.

H2: Üniversite öğrencilerinin sosyal ihtiyaçları, akıllı telefonlara bağımlılığını olumlu yönde etkiler.

H3: Üniversite öğrencilerinin sosyal etkileri, akıllı telefonlara bağımlılığını olumlu yönde etkiler.

H4: Üniversite öğrencilerinin akıllı telefonlara bağımlılığını, gelecekteki satın alma davranışlarını olumlu yönde etkiler.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örneklemini, 2018-2019 akademik yılı güz ve bahar döneminde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki özel bir üniversitesinin Türkçe programlarında öğrenim gören 294 öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler yargısal

örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Seçilen öğrenciler akıllı telefona sahip olmuş, kullanmış ve kullanmakta olanlardır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ve analizler aşağıdadır.

Demografik Bilgiler

Tablo 1: Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Geçerli	Yığılan
			Yüzde	Yüzde
Kadın	145	49,3	49,3	49,3
Erkek	149	50,7	50,7	100,0
Toplam	294	100,0	100,0	

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrenciler üzerinde yapılan uygulamanın boyutunu 145 kadın ve 149 erkek öğrenci olmak üzere toplam 294 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin %49,3 kadın %50,7 erkek öğrenci olmak üzere son derece eşit bir dağılım yapılmıştır.

Betimsel İstatistikler

Faktörlerin Sıralama Açıklamaları:

1= Gelecekteki Satın Alma Davranışına Etkisi, 2= Bağımlılık, 3= Sosyal İhtiyaç, 4= Sosyal Etki, 5= Kullanım Uygunluğu

Tablo 2: Öğrencilerin Betimsel İstatistikleri

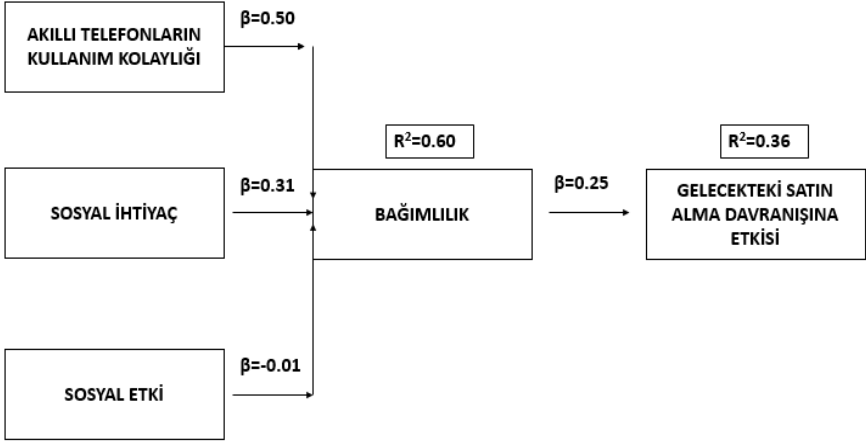
Faktörler	Ortalama	Standart Sapma	N
1	4,0522	,80778	294
2	3,0679	1,14977	294
3	3,9507	,91718	294
4	2,2928	,85683	294
5	3,9915	,82180	294

Tablo 3: Öğrenciler Değişken Korelasyon Analizi

		1	2	3	4	5
Pearson	1		,369	,394	,083	,572
Korelasyonu	2	,369		,301	,263	,349
	3	,394	,301		,082	,536
	4	,083	,263	,082		,104
	5	,572	,349	,536	,104	

Tablo 3’de görüldüğü üzere değişkenlerimizin korelasyonlarına bakıldığında aralarında herhangi bir korelasyon olmadığı görülmüştür. Çalışmanın VIF istatistiklerine bakıldığında 5’in üstünde bir değer olmadığı görülmüştür. Yapılan istatistiklerin kabul edilebilir ve aralarında çoklu doğrusallık problemi olmadığı saptanmıştır (Yaratan, 2017).

Çoklu Regresyon Analizi



Not: ** $p<0.01$

Resim 3: Doğrusal Çoklu Regresyon Modeli Sonucu

Çoklu Regresyon analizlerine göre Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon kullanım kolaylığı, akıllı telefonlara bağımlılığı ($\beta=0.50$, $p<0.01$) olumlu yönde etkilemiş ve H1 hipotezi desteklenmiştir. Üniversite öğrencilerinin sosyal ihtiyaçları, akıllı telefonlara bağımlılığını ($\beta=0.31$, $p<0.01$) olumlu yönde etkilemiş ve H2 hipotezi desteklenmiştir. Üniversite öğrencilerinin sosyal etkileri, akıllı telefon bağımlılığını ($\beta=-0.01$, $p<0.01$) olumlu yönde etkilememiş, anlamlı bir etki göstermemiş ve H3 hipotezi desteklenmemiştir. Bağımlılığın, bağımsız değişkenler arasındaki R^2 değeri 0.60'tır. Bu değere göre üniversite öğrencilerinin akıllı telefonlara bağımlılığındaki varyasyonun %60'ının kullanım kolaylığı, sosyal ihtiyaç açıklandığını göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin akıllı telefonlara bağımlılığı

gelecekteki satın alma davranışlarını ($\beta=0.25$, $p<0.01$) olumlu yönde etkilemiş ve H4 hipotezi desteklenmiştir.

Gelecekteki akıllı telefon satın alma davranışının, bağımlılık ara değişkeni arasındaki R^2 değeri 0.36'dır. Bu değere göre gelecekteki akıllı telefon satın alma davranışındaki varyasyonun %36'sının üniversite öğrencilerinin akıllı telefonlara bağımlılığıyla açıklandığını göstermektedir.

Sonuç olarak sosyal etki hipotezi ölçek deseninden çıkarılmış ve ortaya çıkan model resim 4'te verilmiştir.



Not: ** $p<0.01$

Resim 4: Ortaya Çıkan Model

TARTIŞMA

Bu çalışmanın sonuçları, sosyal ihtiyaç ve kullanım uygunluğunun bağımlılığı anlamlı ve olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Sosyal etki faktörünün bağımlılığa anlamlı bir etkisi tespit edilmemiştir. Çalışmamızdaki sonuçlara paralel sonuçlara ulaşan araştırmalar şunlardır: Lay-Yee ve diğerleri (2013)'de Malezya'da yaptığı akıllı telefon bağımlılığını etkileyen faktörler çalışmasında kullanım

rahatlığının, kolaylığının bağımlılığa anlamlı, olumlu bir etkisi saptanmıştır. Sosyal etkinin ise bağımlılığa anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Ting ve diğerlerinin (2011)'de Malezya'da ve Arif ve diğerlerinin (2016)'da Pakistan'da yaptıkları çalışmalar da sosyal etki, sosyal ihtiyaç ve kullanım uygunluğunun akıllı telefon bağımlılığına anlamlı, olumlu bir etki ettiği saptanmıştır. Ayrıca, bu bağımlılığın da gelecekteki satın alma davranışlarına anlamlı ve olumlu bir etki ettiği saptanmıştır.

Çalışmamızda bağımlılığın, bağımsız değişkenler arasındaki R^2 değeri 0.60'tır. Bu değere göre üniversite öğrencilerinin akıllı telefonlara bağımlılığındaki varyasyonun %60'ının kullanım kolaylığı, sosyal ihtiyaç açıklandığını göstermektedir. Ting ve diğerlerinin (2011)'de yapmış oldukları çalışmada, bağımlılığı, bağımsız değişkenler arasındaki R^2 değeri 0.60'tır. Bu değere göre üniversite öğrencilerinin akıllı telefonlara bağımlılığındaki varyasyonun %60'ının kullanım kolaylığı, sosyal ihtiyaç ve sosyal etkilerle açıklandığını göstermektedir. Arif ve diğerlerinin (2016)'da yapmış oldukları çalışmada, bağımlılığı, bağımsız değişkenler arasındaki R^2 değeri 0.80'tır. Bu değere göre üniversite öğrencilerinin akıllı telefonlara bağımlılığındaki varyasyonun %80'nin kullanım kolaylığı, sosyal ihtiyaç ve sosyal etkilerle açıklandığını göstermektedir.

Çalışmamızda, gelecekteki akıllı telefon satın alma davranışının, bağımlılık ara değişkeni arasındaki R^2 değeri 0.36'dır. Bu değere göre gelecekteki akıllı telefon satın alma davranışındaki varyasyonun %36'sının üniversite öğrencilerinin akıllı telefonlara bağımlılığıyla

açıklandığını göstermektedir. Ting ve diğerlerinin (2011)'de yapmış oldukları çalışmada, gelecekteki akıllı telefon satın alma davranışının, bağımlılık ara değişkeni arasındaki R^2 değeri 0.57'dir. Bu değere göre gelecekteki akıllı telefon satın alma davranışındaki varyasyonun %57'sinin üniversite öğrencilerinin akıllı telefonlara bağımlılığıyla açıklandığını göstermektedir. Arif ve diğerlerinin (2016)'da yapmış oldukları çalışmada, gelecekteki akıllı telefon satın alma davranışının, bağımlılık ara değişkeni arasındaki R^2 değeri 0.48'dir. Bu değere göre gelecekteki akıllı telefon satın alma davranışındaki varyasyonun %48'inin üniversite öğrencilerinin akıllı telefonlara bağımlılığıyla açıklandığını göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Sosyal medyanın popüler hale gelmesi sosyal ihtiyaçlarımızın artık akıllı telefonlar ile karşılanabilmesi özellikle üniversite öğrencilerini akıllı telefonlara bağımlı hale getirmiştir. “Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Gelecekteki Akıllı Telefon Satın Alma Davranışlarına Etki Eden Faktörler: KKTC Örneği” çalışmasında bağımlılığı etkileyen faktörlere bakıldığında akıllı telefonlara kullanım uygunluğu ve kolaylığı anlamlı bir etki ederek bağımlılığı %50 olumlu yönde etkilemektedir. Sosyal ihtiyaç faktörüne bakıldığında bağımlılığa anlamlı bir etki ettiği tespit edilmiştir. Sosyal ihtiyaç %36 oranında olumlu yönde etki etmiştir. Sosyal etki faktörü öğrencilere akıllı telefonlara bağımlılık konusunda anlamlı bir etki göstermemiştir. Öğrencilerin akıllı telefonları gelecekteki satın alma

davranışına bağımlılığın anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bağımlılığın %36 oranında anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bağımlılığı büyük ölçüde akıllı telefonların kullanım uygunluğu ve kolaylığı olumlu yönde etkilemiş ikinci olarak sosyal ihtiyaçlar yine bağımlılığı önemli ölçüde etkilemiştir. Firmaların akıllı telefon üretirken öğrenci pazarını hedefliyorsa mutlaka üniversite öğrencilerinin bağımlılık ve gelecekteki akıllı telefon satın alma davranışına en çok etki eden akıllı telefon kullanım uygunluğu, her yerde kullanılabilir olması ve kullanım rahatlıklarına özen göstermelidirler.

Öneriler

- Modellerinde hedef kitle olarak üniversite öğrencilerini belirleyen akıllı telefon üreticisi firmalar öncelikle akıllı telefon kullanım uygunluğunun en üst düzeyde olmasına özen göstermelidir.
- Akıllı telefon pazarlamacılarının ürünlerini tanıtmaya, reklamını yapmasına ve satmasına yardımcı olabileceği için farklı kültürel ihtiyaçları anlamalarında fayda vardır.
- Akıllı telefon üretici firmalar sosyal ihtiyaç ve kullanım uygunluğunu bir arada sunan akıllı telefonlar üzerinde çalışmalıdır.
- Akıllı telefon uygulama geliştiren firmalar, Gökal ve arkadaşlarının (2019) gerçekleştirdikleri “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mobil Uygulama Yüklemedeki Niyetini Etkileyen Faktörlerle İlgili Bir Ölçeğin Türkçe Uyarlaması”

çalışmasını ve benzerlerini takip ederek bireylerin sosyal ihtiyaçlarına uygun uygulamalar geliştirmelidir.

- Akıllı telefonlar sadece bir sosyal medya aracı ya da oyun aracı olarak görülmemeli akıllı telefonların eğitim ve araştırmayla ilgili uygulamaları üniversitelerde öğretilmeli ve derslere bütünleştirilmelidir.
- Üniversitelerde internet ve dijital okuryazarlığı dersleri/sertifika programları verilerek öğrenciler bilinçlendirilmelidir.
- Öğrencilerin son çıkan teknolojiyi arkadaşlarından daha üstün olabilmek adına takip edip, satın almak yerine kendi ihtiyaçlarının farkında olmalı ve bu ihtiyaçlara göre bir akıllı telefona sahip olmayı tercih etmelidir.

KAYNAKÇA

- Akın, G. (2018). Erzincan üniversitesi öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılık düzeyinin belirlenmesi ve ilişkili faktörlerin değerlendirilmesi. *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Doktora Tez.*
- Alfawareh, H. M. ve Jusoh, S. (2014). Smartphones usage among university students: Najran university case. *International Journal of Academic Research*, 6(2), 321-326.
- Arif, I., Aslam, W. ve Ali, M. (2016). Students' dependence on smartphones and its effect on purchasing behavior. *South Asian Journal of Global Business Research*, 5(2), 285-302.
- Blackwell, R. D., Miniard, P. W. ve Engel, J. F. (1995). *Consumer Behavior. South-Western College Pub.*
- Chisnall, P. M. (1985). *Marketing: a behavioral analysis.* New York: McGraw-Hill.
- Gali, D. M., Borg, R. W. ve Gali, P. J. (1996). *Educational research: an introduction.* New York: Longman.
- Genova, G. L. (2010). The anywhere office ¼ anywhere liability. *Business Communication Quarterly*, 73(1), 119-126.
- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction.* Pearson. One Lake Street, Upper Saddle River, New Jersey 07458.
- Gökal, H. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Gelecekteki Akıllı Telefon Satın Alma Davranışına Etkisi. *Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.*
- Gökal, H. ve Adalier, A. (2021). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ve Gelecekteki Akıllı Telefon Satın Alma Davranışına Etkisi Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. ZEUGMA2021 - E-BOOK (s. 195-203). içinde Gaziantep: İktisad.
- Gökal, H., Adalier, A. ve Yaratana, H. (2019). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Mobil Uygulama Yüklemedeki Niyetini Etkileyen Faktörlerle İlgili Bir Ölçeğin Türkçe Uyarlanması. UGEBAK 2019/E-Book, 23-33.

- Husen, T. (1994). Research paradigms in education. *The International Encyclopaedia of Education*, 5051-5056.
- Kemp. (2020). Wearesocial. 27.12.2020 tarihinde <https://wearesocial.com/digital-2020> adresinden erişilmiştir.
- Klobas, J. E. ve Clyde, L. A. (2001). Social influence and internet use. *Library Management*, 61-70.
- Know, M., Lee, J. Y. ve Park, J. W. (2013). Development and validation of a smartphone addiction scale. *PloS one*, 8(2), e56936.
- Kuyucu, M. (2017). Gençlerde akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı sorunsalı:“Akıllı telefon (kolik)” üniversite gençliği. *Global Media Journal TR Edition*, 7(14), 328-359.
- Lay-Yee, K., Kok-Siew, H. ve Yin-Fah, B. (2013). Factors affecting smartphone purchase decision among Malaysian generation. *International Journal of Asian Social Science*, 3(12), 2426-2440.
- Leo, C., Bennett, B. ve Hartel, C. E. (2005). Cross-cultural differences in consumer decision-making styles. *Cross Cultural Management*, 12(3), 32-61.
- Lippincott, J. K. (2010). A mobile future for academic libraries. *Reference Services Review*, 1-20.
- Lu, H. P. ve Su, P. Y. (2009). Factors affecting purchase intention on mobile shopping web sites. *Internet Research*, 442-458.
- Min, S.S., Kevin K. F. ve Jeong M. (2019). Consumer Adoption Of The Uber Mobile Application: Insights From Diffusion of Innovation Theory and Technology Acceptance Model, *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 36(7), 770-783.
- Minaz, A. ve Bozkurt, Ö. Ç. (2017). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin ve kullanım amaçlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(21), 268-286.
- Morgan, J. J. (2010). Social networking web sites teaching appropriate social competence to students with emotional and behavioral disorders. *Intervention in School and Clinic*, 545(3), 147-157.

- Nistor G. C. (2019). An Extended Technology Acceptance Model for Marketing Strategies, *Review of Economic & Business Studies*, 12(1), 127-136.
- Perlman, D. ve Peplau, L. A. (1984). Loneliness research: A survey of empirical findings. Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness, 13-46. US Government Printing Office. *DDH Publication* No. ADM, 84-1312.
- Prasad, M., Patthi, B., Singla, A., Gupta, R., Saha, S., Kumar, J. K. ve Pandita, V. (2017). Nomophobia: A cross-sectional study to assess mobile phone usage among dental students. *Journal of Clinical and Diagnostic Research: JCDR*, 11(2), ZC34-ZC39
- Rashotte, L. (2007). Social influence. The Blackwell encyclopedia of sociology.
- Sırakaya, M. (2018). Ön lisans öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin akıllı telefon kullanım durumlarına göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 714-727.
- Suki, N. M. (2013). Students' dependence on smart phones: The influence of social needs, social influences and convenience. *Campus-Wide Information Systems*, 30(2), 124-134.
- Telli, S. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. DOI: 10.32329/uad.711110
- Tikkanen, I. (2009). Maslow's hierarchy and pupils' suggestions for developing school meals. *Nutrition and Food Science*, 534-543.
- Ting, D. H., Lim, S. F., Patanmacia, T. S., Low, C. G. ve Ker, G. C. (2011). Dependency on smartphone and the impact on purchase behaviour. *Young consumers*, 12(3), 193-203.
- Ünal, M. H. (2015). Ankara Yıldırım Beyazıt üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi. *Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Tıp Fakültesi Doktora tezi*.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. ve Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27 (3), 425-478.

Yaratan, H. (2017). *Sosyal bilimler için temel istatistik*. Ankara: Anı yayıncılık.

BÖLÜM 4

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİĞİN MÜZİK ve OYUN GİBİ ÇEŞİTLİ YOLLARLA ÖĞRETİLMESİ HUSUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Şükrü İLGÜN¹
Doç. Dr. Esra ALTINTAŞ²
Arş. Gör. Hüseyin YILMAZ³

¹Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fköltesi Matematik Eğitimi ABD, Türkiye, mat.ilgun@hotmail.com 0000-0002-2842-2032

²Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fköltesi Matematik Eğitimi ABD, Türkiye, hoca_kafkas@hotmail.com 0000-0003-3311-7179

³Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Faköltesi Müzik Eğitimi ABD, Türkiye, arya36zh@gmail.com. huseyinyilmaz@kafkas.edu.tr, 0000-0001-8481-755X

GİRİŞ

Matematik nedir ve nasıl öğretilmelidir hususunda önemli düşünce değişiklikleri oluşmuştur. Matematik eğitiminde gelenekselci anlayışta öğrenciler pasif alıcılardır. Öğretmenden herşeyi öğrenmek zorundadırlar. Bir nedene dayandıramadıkları bir sürü bağıntı, kural ve simgeler öğrencilere verilmekte ve öğrenciler ezbere yönlendirilmektedirler. Bu durumda da derste görmedikleri problemleri çözememektedirler. Ancak günümüzde hemen hemen her türlü meslek az ya da çok matematik ve matematiksel düşünmeyi gerektirmektedir. İşverenler çalışanlarından daha önce hiç karşılaşılmamış problemleri çözmelerini beklemektedirler. Bu durum da daha çok akıl yürütme yolu ile problemlere çözüm üretmeyi gerektirmektedir. Bu sebeple de matematik eğitiminde ortaya çıkan yeni anlayış, matematik yaparak matematiği öğrenmektir. Matematik yaparken, matematiksel bilginin yanı sıra, seyrederek ya da birinin tahtada anlatması ile öğrenilemeyen, fakat o sürecin içinde bulunulmasıyla kazanılan düşünme becerileri de gelişmektedir. Bu süreçte bağıntıları, kuralları ve formülleri dayandıkları temellerle öğrenme, matematikte bir formülün nasıl çıkarılacağını, tanımlara ve genellemelere nasıl ulaşılacağı, bunların nasıl doğrulanacağı, nasıl akıl yürütüleceği hususunda da önemli becerileri geliştirme imkanı bulmaktadırlar. Ayrıca, problem çözme, akıl yürütme, iletişim ve ilişkilendirme becerilerini de kazanmaktadırlar (Olkun ve Toluk Uçar, 2014). Öğretmenlerin, çocukların erken yıllardaki deneyimlerinden matematiksel kavramların temelini oluşturmadaki rolü, matematiğin etkili eğitimi ve öğrenimi için anahtar öğedir (Ktoridou ve diğ., 2005).

Matematik derslerinin verimli, kalıcı ve yararlı şekilde yapılması büyük önem taşımaktadır. Bugüne kadar matematik öğreniminin yetersiz olduğu, çeşitli önemli sınavlarda alınan matematik puanlarından ve teknoloji alanında da istenilen düzeye ulaşılamamış olmasından anlaşılmaktadır. Daha çağdaş bir takım öğretim yöntem ve tekniklerine yönelmenin, günümüze kadar gelen yöntemlerden daha iyi olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yapılan çeşitli araştırmalar vasıtasıyla öğrenme ortamında öğretmenlerce uygulanabilecek yeni bir takım yaklaşımlar geliştirilmektedir (Ulupınar Özkuzukıran ve Kayabaşı, 2020). Özellikle de eğitimciler öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek amacıyla ‘Nasıl daha iyi öğretebiliriz?’ sorusuna cevap aramaktadırlar. Bu zamana kadar eğitim alanında pek çok önemli öğretim tekniği geliştirilmiş olup, halen geliştirilmeye de devam etmektedir (Yağışan, Köksal ve Karaca, 2014).

Öğretmenlerin matematik öğretimi sırasında en sık karşılaştıkları sorunlardan biri de öğrencilerin matematik dersine karşı olumsuz tutum sergilemeleridir (Yurtbakan, Aydoğdu Iskenderoğlu ve Sesli, 2016). Ortaya çıkan olumsuz tutum öğrencilerin okuldan ve matematik derslerinden soğumalarına neden olabilir. Bu kapsamda öğrencileri olumlu anlamda etkileyecek, derse yönelik ilgiyi, alakayı ve olumlu bakışı arttıracak ve matematik derslerini sevdirecek etkinliklere ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda da, matematik eğitiminde oyunlar, hikayeler, müzik, şiir, tekerleme, mani ve daha birçok farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı ile beraber farklı eğitim ortamları

düzenlenmekte olup, herbirine yönelik yapılan çalışmalar kapsamında öğrenciler için olumlu sonuçların ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu sayede öğrenilmesinde zorluk yaşanan, sıkıntılı olduğu tespit edilen konuların öğretimini daha anlaşılır kılmak hedeflenmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde okulöncesi öğretmenler okul öncesi dönemde zaman kavramı ile diğer matematik etkinliklerinin (%12) uygulanmasını ve çocuklar tarafından kavranmasını zor olarak değerlendirmişlerdir (Yalçın ve Yalçın, 2018). Başka bir çalışmada da okul öncesi öğrencilerinin matematik derslerinde en çok zorlandıkları konuların, sayılar, işlemler ve ölçme konuları olduğu ifade edilmiştir (Kaçan ve Halmatov, 2017).

Günümüzün en önemli öğretim teknolojileri müziğin eğitim-öğretimde özellikle de sınıf ortamlarında kullanılmasını kapsamaktadır. Müzik hafıza ve işleyiş gibi beyinsel işlevlere ve insan yaşamında psikolojik, bireysel, toplumsal, eğitimsel, kültürel pek çok işleve sahiptir. Çünkü müzik doğumdan ölüme kadar hayatın her aşamasında varolan bir olgudur. İnsan hayatında bu kadar etkin olan bir olgunun, eğitimde de etkili olacağına inanılmaktadır (Yağışan, Köksal ve Karaca, 2014). Öğrenciler sevdikleri bir şarkıyı zevkle defalarca tekrarlayabilirler ve bu sayede de, hedefledikleri beceriyi kazanırlar (Göher Vural, 2018).

Müzikle/şarkılarla öğretimin matematik dersindeki doğal sayılarla çarpma işlemi ve bu konuyu temel alan alt kazanımların öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarılarının artmasında ve bu

başarının kalıcılığında etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenci motivasyonlarının ve derse karşı ilgilerinin de uygulama sonunda arttığı tespit edilmiştir (Yağışan, Köksal ve Karaca, 2014). Karşal (2004)'ın çalışmasında müzik eğitim programına katılmış çocukların matematik performanslarının, eğitime katılmamış çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Matematiğin müzikle öğretilmesinde gelişmelerin ilk dersten itibaren başladığı ve çalışma süresince de devam ettiği gözlemlenmiştir. Derslere ilişkin coşkunun öğrencilerin ders sırasındaki tutumlarında ve katılımlarında belirgin olduğu belirlenmiştir. Müzikle öğretim tarzının çok çeşitli beceriler için eğlenceli olabileceği ve geleneksel sınıflarda kaybolmuş olan algılamayı ortaya çıkarabileceği ifade edilmektedir. Çalışma müzik aletleri ve diğer uygulamalı etkinliklerle öğrenci katılımının arttırılabileceğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin ön test sonuçlarından ilerleme gösterdikleri ve hatta bazı öğrencilerin performanslarında olağanüstü artışlar olduğu belirlenmiştir (Hamilton, Doai, Milne, Saisanas, Calilhanna, Hilton, Goldwater ve Cohn, 2018). Müzikle matematik öğretiminin öğretmen adaylarının matematik öğretme ve öğrenmeye yönelik tutum ve inançları üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir (An, Ma ve Capraro, 2011).

Özel eğitim öğretmenlerinin, akademik ve akademik olmayan becerilerin öğretiminde oyun ve şarkıyı kullandıkları belirlenmiş olup, öğretmenlerin matematik dersinin öğretiminde oyun ve şarkıyı, matematik dersini eğlenceli hale getirme, kalıcı öğrenme sağlama, derse katılım ve ilgiyi arttırma, matematiği kolaylaştırma, tekrar etme

ve ödül olarak sunma şeklinde kullandıkları ifade edilmiştir (Yıkılmış, Terzioğlu, Kot ve Aktaş, 2017). Oyun destekli ve şiir destekli derslerin öğrencilerin matematik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya konmuştur (Akinsola ve Frederick-Jonah, 2014).

Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde oyunun çocukların dil, sosyal, motor, öz bakım ve bilişsel gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediği, anne babaların çocuğun gelişiminde oyunu önemli buldukları, okul öncesi öğretmen ve yöneticilerinin oyunun çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine yönelik olarak görüş birliği içerisinde oldukları ve oyunun özel eğitimde kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir (Kaytez ve Durualp, 2014). İlkokul son sınıf öğrencileri oyun kavramını en sıklıkla ‘eğlence, arkadaş, kitap ve saklambaç’ metaforlarıyla; ortaokul son sınıf öğrencileri ‘hayat, eğlence, arkadaş, iyi vakit geçirme’ metaforlarıyla, lise son sınıf öğrencileri ise ‘hayat, eğlence, çocuk, futbol ve yemek’ metaforlarıyla ifade etmişlerdir (Gözel ve Gündoğdu, 2020).

Sınıf öğretmeni adayları ise matematik oyunu kavramına ilişkin eğlence, hayat, çocuğun yaşamı, lunapark, besin, bulmaca, gökyüzü, pekiştireç, mutluluk, pusula ve yıldız metaforlarını kullanmışlardır. Geliştirilen metafor sayısına göre sırasıyla eğlendiren, eğlendirirken öğreten, birden fazla gelişim alanını destekleyen, kazanımlara ulaşmadaki bir araç, olumsuzlukları olumluya çeviren, pekiştiren/kalıcılık sağlayan, çocukluğun kendisi, motivasyon kaynağı, hayatın kendisi, somutlaştıran, kolaylaştıran, yaratıcılığı

destekleyen, günlük hayatla ilişki kuran ve öğrencileri etkinleştiren bir matematik oyunu olmak üzere farklı kavramsal kategoriler oluşturulmuştur (Can, 2020). Resmi okullardaki öğretmenlerin özel okullardakilere göre oyunun öğrencilerin gelişimleri üzerine olan etkisini daha pozitif değerlendirdikleri ve öğretmenlerin, oyunun en fazla etkisinin öğrencilerin gelişimlerine, en az etkisinin ise uygulama becerilerine olduğunu ifade etmişlerdir (Bozlar ve Ayan, 2020).

Bazı öğretmenler rasyonel sayılar konusunda öğrencilerde bulunan hataların üstesinden gelmek için tekerleme, şarkı, oyun gibi aktivitelerle öğrencilerdeki kalıcılığı artırma yoluna gidilmesinin faydalı olacağını ifade etmektedirler (Doruk, 2020). Çocuk edebiyatı (Masal, hikâye, fıkra, tekerleme, deyim gibi edebi unsurlar), matematiği öğretmenin eğlenceli bir yolu olarak kullanılabilir. Öğrencilerin birçoğu okumayı ve hikâye dinlemeyi sevmektedirler. Bu durumun çocuk edebiyatı unsurlarını kullanırken içlerinde matematiksel kavramların sunulmasıyla matematiksel bilgiyi edinmede ilginç bir yol olacağı düşünülmektedir. Karşılaşılan problemlerin üstesinden gelebilmek için gerekli olan analiz ve problem çözme yeteneklerinin çocuk edebiyatı unsurları ile elde edilebileceği savunulmaktadır (Aslan, 2019). Öğrenciler tekerlemelerin eğitim-öğretim sürecinde kullanımına ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir (Dilci ve Gür, 2012). Matematiksel tekerlemeler her sınıf seviyesinde kullanılabilir. Bu hem öğretmenler hem de öğrenciler için faydalar sağlamaktadır. Bu sayede öğretmenler olası yanlışları belirleme fırsatı elde edebilirler (Hrina-Treham, 2010).

Başka bir çağdaş öğretim şekli de öyküleme yöntemidir. Öyküleme yönteminin öğrencinin matematik dersindeki başarı seviyesini arttıracığı ve öğrencinin matematik dersine yönelik motivasyonunu pozitif yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Ulupınar Özkuzukıran ve Kayabaşı, 2020). Hikaye anlatımı çocuklara zengin, canlı, anlamlı ve kalıcı imajlar oluşturabilecek güçlü bir araçtır. Hikayeleri kullanmak, öğrencilerin öğrenmeleri gereken matematik konularına bağlanmalarına yardımcı olacak bir pedagojik araçtır (Goral ve Gnadinger, 2006). Öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını artırmada etkili olduğu belirlenmiştir (Ulupınar Özkuzukıran ve Kayabaşı, 2020).

Mevcut araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğrencilere ileride anlatmada zorlanabileceği matematik konuları ile ilgili görüşlerinin alınması ve okul öncesi öğrencileriyle empati kurularak öğrencilerin anlamakta zorluk çekecekleri matematik konuları ile ilgili görüşlerinin alınması bakımından önem taşımaktadır. Çünkü bu sayede okul öncesi dönemde matematik eğitimi ile ilgili hem öğretmen hem de öğrenciler açısından ortaya çıkabilecek sorunlara önceden planlamalar yapılarak önlemler alınması sağlanmaktadır. Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan bu hususta gerekli çalışmaları yapmaları ve meslek hayatına da bir ön hazırlık yapılması bakımından bu durum önemlidir. Ayrıca müzik, şiir, mani, tekerleme, hikaye ve oyun gibi farklı yollara başvurularak, bu yolların okul öncesi dönemde kullanımı ile ilgili neler düşündükleri hususunda öğretmen adaylarının görüşlerine başvurularak hem

farkındalık yarartılması hem de okul öncesi öğretmen adaylarının matematiğin farklı yollarla anlatılması hususunda neler bildiklerinin ortaya konması bakımından da çalışma önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının anlatmakta zorlandıkları ve okul öncesi öğrencilerinin anlamakta zorluk çektikleri matematiksel kavramlar ve müzik ve diğer farklı yollarla matematiğin öğretilmesinin ne gibi sonuçları olacağı ile ilgili görüşlerini tespit etmektir.

Mevcut araştırma kapsamında “okul öncesi öğretmen adaylarının anlatmakta zorlandıkları ve okul öncesi öğrenciler tarafından anlaşılması zor matematiksel kavramlar ve matematiğin müzik ve diğer farklı yollarla öğretilmesiyle ilgili görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu problem kapsamında şu alt problemlere cevap aranmaktadır:

- Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğrencilerinin matematikte öğrenmekte zorlandıkları kavramlar ile ilgili düşünceleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrencilere anlatmakta zorlanacakları matematik konuları ile ilgili düşünceleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının matematiği müzik yoluyla anlatma hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının matematiği şiir, tekerleme ve mani yoluyla anlatma hakkındaki düşünceleri nelerdir?

- Okul öncesi öğretmen adaylarının matematiği oyunlar ve hikayelerle anlatma hakkındaki düşünceleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma modelidir. Olgu bilim deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımıyla hazırlanan bu çalışmada olgu bilim deseni, “farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmakta olup, bu olgular, yaşadığımız ortamda olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel veri analizi yaklaşımlarından içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi toplanan verilerdeki uygun ve önemli örnekleri, temaları ve örüntüleri tanımlamayı içermekte olup, birbirine uyan ve benzer fikir, konu veya kavramlara yönelik alıntılar ve gözlemler aranmaktadır (Patton, 1987). İçerik analizinde, önceden belirgin olmayan temalar ve boyutlar ortaya çıkarılmaktadır. Bu sebeple de elde edilen verileri açıklayıcı kavram ve ilişkilere ulaşılmaya çalışılmaktadır. Veriler sırasıyla kodlanır, temalar belirlenir, bunlar düzenlenerek bulgular tanımlanır, yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kars ili Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 4. Sınıf 13 öğretmen adayı

oluşturmuştur. Mevcut araştırma kapsamında uygun örnekleme yapılmıştır. Uygun örneklemede araştırmacılar ulaşılması kolay olanlardan örnekleme seçmektedirler (Cohen, Manion ve Morrison, 2000).

2.3. Veri Toplama Araçları

Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretimini, müzik ve diğer alanlarda hangi yöntemlerle öğrettiklerini ortaya koymak amacıyla literatür ve kaynaklar taranmış konu ile ilgili öğretmenlere bir görüş formu uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan görüş formunda araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının demografik bilgilerine ve 5 adet açık uçlu soruya yer verilmiştir. Görüşme formunun geçerliği için uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüş alındıktan sonra 5 sorudan oluşan görüş formu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinin alınmasında, tüm dünyayı saran Covid-19 pandemi salgını nedeni ile görüşlerin Google forum görüşme formu üzerinden alınması uygun görülmüştür. Görüş formunda yer alan sorular şöyledir:

S1-Size göre okul öncesi öğrencilerinin matematikte öğrenmekte zorlandıkları kavramlar nelerdir ?

S2-Okul öncesi öğretmen adayı olarak öğrencilere anlatmakta zorlanacağınız matematik konularını sıralayınız (matematiksel kavramları) ?

S3-Okul öncesi öğrencilerine matematiği müzik yoluyla anlatma hakkındaki görüşlerinizi yazabilir misiniz ?

S4-Okul öncesi öğrencilerine matematiği şiir, tekerleme ve mani yoluyla anlatma hakkını da ki görüşlerinizi yazar mısınız ?

S5-Okul öncesi öğrencilerine matematiği oyunlar ve hikayelerle öğretme hakkındaki fikirlerinizi yazar mısınız ?

2.4. Veri Analizi

Araştırmaya katkıda bulunan öğretmen adaylarına, 5 sorudan oluşan bir görüş formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler temalarına göre düzenlenerek içerik analizi yapılmıştır. Araştırmada da okul öncesi öğretmen adaylarına google forum üzerinden gönderilen veri soruları otomatik olarak kayıt altına alınmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından çözümlenmiş ve belli temalar belirlendikten sonra tablolar halinde bulgular bölümünde yer verilmiştir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik, veri setlerinin birden fazla kodlayıcı tarafından değerlendirilmesi ile ortaya çıkan cevaplardaki kararlılıktır (Creswell, 2015). Araştırmanın güvenilirliği bağlamında Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konan çift kodlama yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda iki araştırmacı tarafından cevaplar değerlendirilmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Araştırmacılar arası güvenilirlik 0.90 olarak hesaplanmıştır. Bu değer %70'in üzerinde olduğundan kodlamanın güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca tüm sorulara öğretmen adayları tarafından verilen cevaplar ilgili soruya ait tablonun altında verilmiştir.

3. BULGULAR

Tablo 1: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının, Okul Öncesi Öğrencilerinin Matematikte Öğrenmekte Zorlandıkları Kavramlara İlişkin Görüşlerinin Kodlara Göre Dağılımı

Kodlar	Öğretmen adayı	f	%
Doğru öğretim yöntemi kullanımı	Ö9	1	5
Sınıflama-sıralama	Ö1, Ö4, Ö10, Ö12	4	20
Geniş-dar	Ö2	1	5
Mekanda konum	Ö3, Ö13	2	10
Uzamsal mantık	Ö11	1	5
Zaman	Ö13	1	5
Geometrik şekiller	Ö5, Ö7, Ö8, Ö12	4	20
Eşleştirme (sayılarla nesnelere)	Ö6	1	5
Ölçme	Ö7, Ö10	2	10
Sayma	Ö7, Ö10, Ö12	3	15

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, okul öncesi öğrencilerinin matematikte öğrenmekte zorlandıkları kavramları ifade etmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrencilerin en çok zorlandıkları kavramların sınıflama-sıralama, geometrik şekiller ve sayma olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının *okul öncesi öğrencilerinin matematikte öğrenmekte zorlandıkları kavramlar ile ilgili görüşleri* doğrudan alıntı yapılarak aşağıda ifade edilmiştir.

Ö1 Sınıflama

Ö2 Geniş - dar

Ö3 Mekanda konum. Özellikle sağ ve sol kavramı.

Ö4 Sıralama becerisi gözlemediğim üzere çocukların kafalarını ilk öğrenmeler esnasında epey karıştırıyor.

Ö5 Geometrik şekillerin nasıl oluştuğu konusunda sıkıntı çektiklerini gözlemedim

Ö6 Sayılarla nesnelere eşleştirme

Ö7 Ölçme yapabilme Geriye doğru ritmik sayma Kare ile dikdörtgen ayırt etme(bazı öğrencilerde)

Ö8 Dikdörtgen şeklini kare ile karıştırabiliyorlar.

Ö9 Doğru bir öğretim yöntemi kullanınca zorlanmıyorlar.

Ö10 Ölçme Sıralama Sayma

Ö11 Uzamsal mantık

Ö12 Sayılar, şekiller, sıralama, sınıflama

Ö13 Mekanda konum Yer yön kavramları ve en çok zaman kavramında zorlanırlar.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının, Okul Öncesi Öğrencilerine Anlatmakta Zorlanacakları Matematik Konuları İle İlgili Görüşlerinin Kodlara Göre Dağılımı

Kodlar	Öğretmen adayı	f	%
Örüntü oluşturma	Ö2, Ö7	2	7,4
Hacim	Ö8, Ö11	2	7,4
Sıralama	Ö3, Ö4, Ö10, Ö12	4	14,8
Ölçme	Ö3, Ö7, Ö10	3	11,1
Geometrik şekiller	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12	5	18,5
Zaman	Ö13, Ö10	2	7,4
Uzamsal	Ö9, Ö11	2	7,4
Geriye doğru ritmik sayma	Ö7	1	3,7
Toplama ve çıkarma	Ö7	1	3,7
Mekanda konum	Ö8, Ö9	2	7,4
Tersine çevirme	Ö4	1	3,7
Sayı eşleştirme	Ö6	1	3,7
Fikrim yok	Ö1	1	3,7

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının öğrencilere anlatmakta zorlanacakları matematik konularını ifade etmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunlukla geometrik şekiller, sıralama ve ölçme cevaplarını verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının *okul öncesi öğrencilerine anlatmakta zorlanacakları matematik konuları ile ilgili görüşleri* doğrudan alıntı yapılarak aşağıda ifade edilmiştir.

Ö1 *Bunu bilemiyorum. Bununla ilgili bir tecrübem yok.*

Ö2 *Örüntü oluşturma*

Ö3 *Sıralama ve ölçüm yapma.*

Ö4 *Sıralama, tersine çevirme*

Ö5 *Yukarıda da bahsettiğim gibi geometri kavramların nasıl oluştuğunu açıklamakta zorluk çekebilirim*

Ö6 *Şekillerin isimleri, sayı eşleştirme*

Ö7 *Ölçme yapabilme Geriye doğru ritmik sayma Kare ile dikdörtgen ayırt etme(bazı öğrencilerde) Sayılarla toplama ve çıkarma işlemi Örüntü oluşturma.*

Ö8 *Hacim, mekanda konum, birbirine benzeyen geometrik şekiller (kare eşkenar dörtgen dikdörtgen, çember daire vb).*

Ö9 *Uzaysal konular*

Ö10 *Ölçme - zaman Sıralama, bunun için diğer matematik becerilerinin çoğunun kazanılmış olması gerekir.*

Ö11 *Uzamsal mantık hacim*

Ö12 *Şekiller (dikdörtgen kare farkı) Büyüklüğe göre sıralama (büyük,orta,küçük- ağırlığa göre)*

Ö13 Zaman kavramında az zorlanırdım fakat farklı birkaç yöntemle zaman basit bir düzeyde anlatılabilir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının, Matematiği Müzik Yoluyla Anlatma Hakkındaki Görüşlerinin Kodlara Göre Dağılımı

Kodlar	Öğretmen adayı	f	%
Etkili	Ö1,Ö2	2	10,5
Eğlenceli	Ö3, Ö7, Ö11, Ö13	4	21
Sayılar ve rakamların öğretimi	Ö3, Ö9, Ö12	3	15,7
Kalıcı öğrenme	Ö4, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12	5	26,3
Sınıflama becerisi	Ö5	1	5,2
Kolaylık	Ö7, Ö10	2	10,5
Hızlı öğrenme	Ö11	1	5,2
Öğretici	Ö13	1	5,2
Gerekçeli etkililik	Ö8	1	5,2

Okul öncesi öğretmen adayları matematiğin müzik yoluyla anlatılması hakkındaki görüşlerinde kalıcı öğrenme sağlaması, eğlenceli olması düşünceleri ağır basmaktadır. Ö8 kodlu öğretmen adayı kazanımlara uygun, hazırbulunuşluk doğrultusunda ve bireysel planlar yapılması durumunda etkili olabileceğini ifade etmiştir. Matematiğin müzik yoluyla anlatılması hakkında öğretmen adaylarının görüşleri tamamen olumludur.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının *matematiği müzik yoluyla anlatmak hakkındaki görüşleri* doğrudan alıntı yapılarak aşağıda ifade edilmiştir.

Ö1 Ben çok olumlu bakıyorum bu konuda ritimin kendisi bir matematiktir bunu daha önce stajda denedim.

Ö2 Çok etkili olur. Ritimlerle kavramlar arasında ilişki kurabilirler.

Ö3 En basitinden sayıların anlatıldığı birçok çocuk şarkısı var. Böylece daha eğlenceli hâle getirilebilir matematik etkinlikleri.

Ö4 Çocuklar farklı şekilde öğrenir ve dünyayı algırlarlar. Müzikte çocuklara hitap eden bir olgu. Matematiğin müzik ile öğretimi dikkat çekiciliği artırarak çocukta kalıcı öğrenim sağlayabilir.

Ö5 Çocuklar müzik dinlemeyi severler genel olarak böylelikle müzik yoluyla öğrenmeleri de daha kolay olur. Örneğin bir çocukta sınıflama becerisini kazandırmak için müzik çok iyi bir araç olur. Onun için matematik etkinliğimde müzik kullanabilirim.

Ö6 Bence müzik yoluyla öğretmek daha akılda kalıcı olacaktır çocuklar için.

Ö7 Müziğin keyifli ve dinlendirici özelliği ve dans, müzikli danslar ile çocukların hem sıkılmadan hem de matematik becerilerinin öğretiminin daha kolay ve daha eğlenceli olabileceğini düşünüyorum.

Ö8 Kazanımlara uygun şekilde çocukların hazırbulunuşlukları doğrultusunda her çocuğa uygun plan hazırlanarak her türlü etkinlik türüyle öğretim yapılabilir.

Ö9 Rakamların farkındalığı başta olmak üzere birçok konuda fazlaca yararlı olduğunu düşünüyorum.

Ö10 Müzik yoluyla verilen/verilecek matematik eğitimi daha kalıcı ve kolay hale gelir. Çünkü çocuk bu sırada aktiftir ve eğlenerek öğreniyordur. Yani çocuk öğrenmeye açıktır, isteklidir ve

gönüllüdür bu da öğrenmenin gerçekleşmesi için en önemli şeydir. Bir diğer taraftan bakıldığında matematik ve müzik birbirine çok zıt iki alan gibi görünüyor. Onların sahip oldukları bu zıtlıklarla birbirlerini tamamlayıp çok başarılı sonuçlara imza atabilecek bir ikili olacaklarını düşünüyorum.

Ö11 *Eğlenerek öğrenme çok keyifli olur çabuk ve kalıcı öğrenirler.*

Ö12 *Sayıları öğretirken kalıcı bir yöntem olarak kullanılabilir.*

Ö13 *Her Çocuk müziğe ilgi duyar kimi şarkı söylemeyi kimi bir müzik aleti çalmayı kimileride müzik dinlemeyi çok severler yine öğretmenler her çocuğu müziği sevmeye şarkı söyleyerek veya bir müzik aleti yaparak çalarak çocukları buna teşvik etmelidir. Çocukların bu özelliğini öğretmenler çok iyi bir fırsata çevirme lidir. Müzik ile matematik öğretimi hem eğlendirici dir hem de oldukça öğretici olabilir. Fakat okul öncesinde müzik eğitimine gerekli önemin verildiğini düşünmüyorum. Bu konuda öğretmenler çok iyi eğitilmelidir ve müziğin önemi ne önce kendileri bilmelidir.*

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematiği Şiir, Tekerleme Ve Mani Yoluyla Anlatma Hakkındaki Görüşlerinden Elde Edilen Bulguların Kodlara Ve Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	Kodlar	Öğretmen adayı	f	%
Olumsuz	Kullanışlı değil	Ö5	1	6,3
	Olumlu tutum	Ö1, Ö13	2	12,5
	Öğrenmeyi kolaylaştırma	Ö10	1	6,3
Olumlu	Dikkat toplama	Ö7	1	6,3
	Eğlenerek öğrenme	Ö7, Ö9	2	12,5
	Destekleyici unsur	Ö8	1	6,3
	Kalıcı öğrenme	Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13	7	43,8
	Motive edici	Ö3	1	6,2

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Ö5 kodlu öğretmen adayı şiir, tekerleme ve mani kullanımının matematiğin öğretilmesinde kullanışlı olmadığını ifade etmiştir. Olumlu yönde görüş belirten öğretmen adayları ise çoğunlukla kalıcı öğrenme sağlama, olumlu tutum geliştirme, eğlenerek öğrenme cevaplarını vermişlerdir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının matematiği şiir, tekerleme ve mani yoluyla anlatma hakkındaki görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda ifade edilmiştir.

Ö1 *Yani olabilir aslında ancak okul öncesinde zaten islemsel şeyler yok mantık kavranması ve matematiğe karşı olumlu tutum kazandırmak için etkili olabilir.*

Ö2 *Hepsinde olmasa da bir kaç konuda etkili olabilir.*

Ö3 *Bu şekilde yapılan matematik etkinlikleri çocuğu motive edecek ve çocuk etkinliğe severek katılacak.*

Ö4 *Matematik eğitiminde farklı araçların kullanılması farklı öğrenme yeteneklerine ve ilgi alanlarına sahip çocuklarda öğrenmeyi kalıcılaştırdığı için bu tip araçların kullanımını desteklemekteyim.*

Ö5 *Şiir, tekerleme ve mani yi daha çok türkçe etkinliklerinde kullanmayı tercih ederim. Matemetik için pek kullanışlı olacağını düşünmüyorum.*

Ö6 *Yine bu yollarla anlatmak daha kalıcı olacaktır.*

Ö7 *Şiir, parmak oyunu, tekerleme vs okulöncesinde birçok etkinlikte kullanıyor ve çocukların daha fazla dikkatini toplamayı ve eğlenerek*

öğrenmelerini sağlıyor bu nedenle sık olarak kullandığımız bir yöntem.

Ö8 *Somut yaşantı temelli öğretim bu yaş grubunda daha etkili olduğu bilinmekte birlikte birden çok teknikle öğretim sağlanması da eğitimi etkili kılar. Bu yüzden temel de bu etkinlikleri almamakla beraber destekleyici unsurlar olarak kullanılabilir.*

Ö9 *Tıpkı müzikte olduğu gibi daha kalıcı ve keyifli bir öğrenme sağlıyor.*

Ö10 *Matematik daha çok bilişsel alana hitap eden bir beceridir ve bu da tek başına verilmeye çalışıldığında şüphesiz istenen başarıyı yakalama şansı pek olamaz. Çünkü okul öncesi çocuğu eğlenerek, aktif katılarak ve birden fazla gelişim alanına hitap edilmesiyle daha kolay öğrenebilecek bir varlıktır. Bu noktada bilişsel gelişimin ağırlıkta olduğu matematiği, dil gelişiminin ve birazda bilişsel gelişimin rol aldığı şiir, tekerleme ve manilerle vermek öğrenmeyi kolaylaştırır. Bilişsel alan ve dil alanının aktif kılınacağı bu öğrenmede amaca ulaşma daha kolay ve kalıcı olur. Çünkü çocuğun ne kadar çok duyusu aktif olursa öğrenmeleri de o denli kolay olur.*

Ö11 *Doğru bir yöntem kalıcılığı artırır.*

Ö12 *Sayılar konusunda kalıcı olur diye düşünüyorum.*

Ö13 *Çocukların matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri açısından şiir, tekerlemeler çok önemlidir. Aynı zamanda şiir ve tekerlemeler çocukların bilişsel gelişimine katkı sağlar. Şiir ve tekerlemeler sayesinde bazı matematiksel kavramları öğrenir ve içselleştirir. Aynı zamanda çocuğun dil gelişiminde katkı sağlar. Çocuklar bir şiir veya tekerlemeyi ezberlediğin de ya da*

söylediğinde mutlu olurlar. Bunu arkadaşlarıyla ve aileleriyle paylaşırlar. Böylece sosyal duygusal anlamda da çocuğa katkı sağlar ve çocuğun tüm gelişim alanları desteklenir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematiği Oyunlar Ve Hikâyelerle Öğretme Hakkındaki Görüşlerinden Elde Edilen Bulguların Kodlara Göre Dağılımı

Kodlar	Öğretmen adayı	f	%
Etkili yöntem	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö8, Ö9	6	33,3
Dikkat çekme	Ö6	1	5,6
Kalıcı öğrenme	Ö4, Ö6, Ö11, Ö12, Ö13	5	27,8
Eğlenceli	Ö6	1	5,6
Çocuğun seviyesine uygun	Ö7	1	5,6
Kolay öğrenme	Ö7, Ö10, Ö11	3	16,7
Tekrar ve pekiştirme	Ö10	1	5,6

Okul öncesi öğretmen adaylarının matematiği oyunlar ve hikâyelerle öğretme hakkındaki görüşlerinden elde edilen bulgular olumludur. Öğretmen adayları çoğunlukla etkili yöntem, kalıcı öğrenme ve kolay öğrenme düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının matematiği oyunlar ve hikâyelerle öğretme hakkındaki görüşleri doğrudan alıntı yapılarak aşağıda ifade edilmiştir.

Ö1 *Tabikide olumlu bakarım sonuçta program sarmal ve bütün yöntemleri denerim.*

Ö2 *En etkili yöntemdir. Çocuklar en iyi oyunlarla öğrenir.*

Ö3 Zaten bütün etkinlikler oyun yoluyla verilmelidir. Ayrıca hikayeler de çocuğa okuma sevgisi aşlamak açısından bu dönemde önemlidir.

Ö4 Matematik eğitiminde farklı araçların kullanılması farklı öğrenme yeteneklerine ve ilgi alanlarına sahip çocuklarda öğrenmeyi kalıcılaştırdığı için bu tip araçların kullanımını desteklemekteyim.

Ö5 Bence bir çocuğun en iyi öğrenme yolu oyundur. Oyun sayesinde her çocuk birçok şeyi öğrenebilir matematik de dahil.

Ö6 Daha eğlenceli ve kalıcı olacaktır. Çocukların dikkatini çekecektir.

Ö7 Bence sadece sayılar ya da şekiller olduğunda belli sureden sonra öğrenci sıkılacak ve o etkinliği yapmak istemeyecektir bu nedenle kesinlikle diğer etkinlikler ve özellikle oyun etkinliği ile bütünleştirilerek uygulanmalıdır. Okulöncesi program özelliğinin de oyun temelli olmasının en büyük sebebi hem oyun çocuğu olması hem de oyun yoluyla daha kolay öğrenim olması bu nedenle kesinlikle kullanılmalıdır.

Ö8 Bütünleştirilmiş etkinlikler yoluyla planlanan uygulamalarda etkili olabilecek bir yöntem olarak görüyorum.

Ö9 Okul öncesi dönemde öğrenmenin en etkili yolu oyundur bunun bilinciyle oyun ve hikayenin en iyi yöntem olduğunu söyleyebilirim.

Ö10 Oyun çocuğun dünyasıdır, dilidir kısacası her şeyidir. Biz okul öncesi öğretmenlerinin/öğretmen adaylarının da bu eğitimdeki en önemli aracıdır. Oyunla çocuğa öğretilmeyecek hiçbir şey yoktur. Bu nedenle oyun yoluyla matematiği öğretme kuşkusuz amaca

ulaştırır. Hikayeler dil alanına, gelişimine hitap eder. Çocuğun öğrenmesi istenen matematik ile ilgili kavram ve beceriler hikâyelerle tekrar ve pekiştirme sağlar. Çocuk hikaye yoluyla matematikteki birçok kavram ve beceriyi kolaylıkla kazanır; neden-sonuç, zaman, mekan vs.

Ö11 *Kalıcılık artar daha çabuk öğrenir.*

Ö12 *Oyun yoluyla öğrenilenlerin daha kalıcı olduğunu düşünüyorum.*

Ö13 *Okul öncesi eğitim programında da belirtildiği gibi program oyun temelli bir programdır. Bu dönem çocukları için en etkili araç oyundur. Matematik fen ve diğer tüm etkinlikler çeşitli oyunlarla verildiği zaman kalıcı bir öğrenme gerçekleşebilir. Matematiksel eğitiminde de aynı şekilde oyun drama ile verilebilir. Matematiksel kavramlar bütünleştirilmiş etkinlikler ve de verilebilir Örneğin bir matematik etkinliği yapılmadan önce bir şiir tekerleme ile etkinliğe giriş yapılır bir hikaye okunur ondan sonra matematiksel kavramlar bir oyunla veya bir sanat etkinliği ile yapıp çocuğa kavratılır.*

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Elde edilen sonuçlar göstermektedir ki; okulöncesi öğrencilerinin özellikle sınıflama-sıralama, geometrik şekiller ve sayma konularında sıkıntılar yaşadıkları, okul öncesi öğretmen adaylarının öğrencilere anlatmakta zorlanacakları matematik konularının genel itibariyle sıralama, ölçme ile geometrik şekiller olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adayları matematiği müzik yoluyla anlatmanın kalıcı öğrenme sağlayacağı ve eğlenceli olacağını belirtmişlerdir.

Matematiği Şiir, tekerleme ve mani yoluyla anlatmanın kalıcı öğrenme sağlayacağını, olumlu tutum geliştirmeyi sağlayacağı, eğlenerek öğrenme sağlayacağı gürüşlerini belirtmişlerdir. Matematiği oyunlar ve hikâyelerle öğretmen de olumlu sonuçlarının olacağı ve etkili bir yöntem olup, kalıcı öğrenme ve kolay öğrenme sağlayacağı hususunda gürüş belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının, okul öncesi öğrencilerinin matematikte öğrenmekte zorlandıkları kavramlara ilişkin zaman, ölçme ve sayma gürüşleri de ifade edilmiş olup, araştırma bu bakımdan Yalçın ve Yalçın (2018) ve Kaçan ve Halmatov (2017) ile paralellik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının, matematiği müzik yoluyla anlatmanın kalıcılık sağlayacağı yönünde gürüş ifade etmiş olmaları sebebiyle çalışma Yağışan, Köksal ve Karaca (2014) ile paralellik göstermektedir. Ayrıca kolaylık, hızlı öğrenme ve eğlenceli cevapları bakımından da Karşal (2004)'ın çalışması ile uyumaktadır.

Öğrencilerin ilerleme göstermeleri ve performanslarında artışlar olması müzikle öğretimin etkili ve öğretici olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda da çalışma Hamilton, Doai, Milne, Saisanas, Calilhanna, Hilton, Goldwater ve Cohn (2018) ile uyumaktadır. Öğretmen adayları oyun ve Şarkı kullanımının matematik dersini eğlenceli hale getireceği, kalıcı öğrenme sağlayacağı ve matematiği kolaylaŐtıracaađı gibi gürüşler belirtmişlerdir. YıkmiŐ, Terzioğlu, Kot ve Aktaş (2017)'ın çalışmasında öğretmenler Şarkı ve oyunu bu sebeplerle

derslerde kullanılmaktadırlar. Oyun destekli ve şiir destekli derslerin öğrencilerin matematik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya konmuştur (Akinsola ve Frederick-Jonah, 2014). Mevcut araştırma kapsamında matematik öğretiminde gerek oyun ve gerekse şiir kullanımının da öğrencilerin başarılarını arttıracığı yönünde görüşler mevcuttur.

Öğretmen adaylarının oyunların matematik eğitiminde etkili bir yöntem olduğunu ifade etmeleri bakımından çalışma Kaytez ve Durualp (2014) ile, oyunların kullanımının dersleri eğlenceli hale getireceği düşünceleri farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin oyun kavramını eğlence ile bağdaştırmış olmaları sebebiyle çalışma Gözel ve Gündoğdu (2020), sınıf öğretmeni adaylarının eğlence metaforlarını kullanmış olmaları sebebiyle de Can (2020) ile paralellik göstermektedir. Oyunların kullanımının pekiştiricilik sağlayacağı ve kolaylaştırıcı olacağı düşünceleri bakımından da Can (2020) ile paralellik göstermektedir.

Hem şarkılar, tekerlemeler ve hem de oyunların matematik eğitiminde kullanılması ile ilgili olarak öğretmen adayları kalıcılığı arttıracığı düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda araştırma Doruk (2020) ile benzeşmektedir. Hikaye ve tekerlemelerin kullanımının eğlenceli olacağı düşüncesi Aslan (2019) ile uyumaktadır. Tekerlemelerin kullanımı ile olumlu görüşler bildirilmiş olması bakımından da Dilci ve Gür (2012) ile paralellik göstermektedir.

Ulupınar Özkuzukıran ve Kayabaşı (2020)'nin çalışmasında öyküleme yönteminin öğrencinin matematik dersindeki başarı seviyesini arttıracak ve kalıcı öğrenme sağlayacak düşünülmemektedir. Mevcut araştırma kapsamında da etkili bir yöntem, kalıcı öğrenme, kolay öğrenme görüşleri başarıyı çağrıştırmaktadır. Bu bağlamda da ilgili çalışma ile paralellik göstermektedir. Çalışmanın genel bulguları ve yapılan çalışmalar dikkate alındığında şu önerilerde bulunmak mümkün olabilir. Özellikle okulöncesi öğretmen adaylarının zorlandıkları konular gözönüne alınarak mevcut programda matematiğe gerekli eklemeler yapılabilir. Yine okulöncesi öğretmen adaylarının alacağı matematik eğitimi derslerinin kredi ve içeriği geliştirilebilir. Araştırmada ortaya çıkan matematik adına negatif alanlar MEB ile paylaşarak görevde bulunan öğretmenlere bilgi aktarımı yapılarak rehberlik yapılabilir. Çünkü halihazırda görevde olan öğretmenlerinde benzer konularda eksiklik yaşamaları muhtemeldir. Buna benzer araştırmaları geniş çaplı yapıp sonuçlarını bütün akademik çevre ve MEB ile paylaşmak okulöncesi matematiğin gelişimi için önem arz etmektedir. Özellikle matematiğin müzik, hikaye, tekerleme, mani v.b araçlarla anlatmanın emhiyeti hem okulöncesi öğretmen adayları, sınıf öğretmenleri hem de matematik öğretmenleriyle paylaşılmalıdır. Okullarda okulöncesi öğretmenlerinin müzik ve matematik isimli ders açmaları önerilebilir. Hatta bu fikir üst sınıflar içinde faydalı olabilir. Bu çalışmanın muadilleri olabilecek mani ve matematik, hikaye ve matematik, tekerleme ve matematik v.b çalışmalar okulöncesi matematiğine ve okulöncesi öğretmenlerine büyük katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akinsola, M. K., Frederick-Jonah, T. M. (2014). Effects of game and poem enhanced instruction on pupils' achievement in mathematics. *International Journal of Education and Research* 2(6):373-386.
- An, S. A., Ma, T., Capraro, M. M. (2011). Preservice teachers' beliefs and attitude about teaching and learning mathematics through music: An intervention study. *School Science and Mathematics*, 111(5), 236-248.
- Aslan, O. (2019). Z Kuşığı Çocuklarının Matematik Öğreniminde 'Çocuk Edebiyatı'. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 32-48.
- Bozlar, V., Ayan, S. (2020). Öğretmenlerin oyun yaklaşımının okul öncesi eğitime etkisine yönelik görüşleri: Trabzon ili örneği. *Turkish Studies*, 15(3), 1699-1708. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.43375>
- Can, A. A. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Matematik Oyunu" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 159-181.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. (5th Edition). New Fetter Lane, London:Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri (Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni)*. (Çev., M. Bütün, S. B. Demir) Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.
- Doruk, M. (2020). Matematik Öğretmenlerinin Rasyonel Sayılar Konusunda Öğrencilerin Yaşadıkları Öğrenme Güçlüklerine Sundukları Öneriler. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 153-168.
- Dilci, T., Gür, T. (2012). Tekerlemelerin Eğitim-Öğretim Sürecinde Kullanımına Yönelik İlköğretim Öğrencilerinin Görüşleri Sivas İli Örneği. *Electronic Turkish Studies*, 7(4). p. 1503-1518.
- Goral, M. B., Gnadinger, C. M. (2006). Using storytelling to teach mathematics concepts. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 11(1), 4-8.

- Göher Vural, F. (2018). The Significance Of Music In Teaching Turkish. The New Research Of Tuva. №1. 1 file:///C:/Users/%C3%A7%C3%B6lkaplan%C4%B1/Downloads/the-significance-of-music-in-teaching-turkish.pdf
- Gözel, Ü., Gündoğdu, K. (2020). Öğrencilerin Oyun Kavramına Yönelik Metaforik Algıları. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 11(1), 135-158.
- Hamilton, T. J., Doai, J., Milne, A., Saisanas, V., Calilhanna, A., Hilton, C., Goldwater, M., Cohn, R. (2018). Teaching mathematics with music: A pilot study. In 2018 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE) (pp. 927-931). IEEE.
- Hrina-Treharn, T. (2010). Writing Mathematical Nursery Rhymes. Ohio Journal of School Mathematics. No. 62:24-26.
- Kaçan, M. O., Halmatov, M. (2017). Türkiye’de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programında Matematik: Planlama ve Uygulama. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42(42), 149-161.
- Karşal, E. (2004). Okul öncesi dönemi çocuklarda müzik yeteneği ve matematik yeteneği ilişkisi ve müzik eğitiminin matematik performansı üzerine etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaytez, N., Durualp, E. (2014). Türkiye’de Okul Öncesinde Oyun İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2014(2), 110-122.
- Ktoridou, D., Eteokleous, N. Gregoriou, G. (2005). Preschoolers developing mathematical understanding through computer-based activities, *Eurocon*, 1, 787 -790.
- Miles M. B., Huberman A.M. (1994). An Expanded Source Books Qualitative Data Analysis. (2nd edition). London: SAGE publications.
- Olkun, S., Toluk Uçar, Z. (2014). İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi. Eğiten Kitap.
- Patton, M. Q. (1987). How to Use Qualitative Methods in Evaluation. Newbury Park, CA: Sage

- Szentgyorgyi, E. A. (2015). Impact Of Music On Student Achievement. Master of Science in Education Curriculum and Instruction Department of Education State University of New York at Fredonia Fredonia, New York. https://dspace.sunyconnect.suny.edu/bitstream/handle/1951/65757/Szentgyorgyi_Emily_Masters_Spring2015.pdf;sequence=1
- Ulupınar Özkuzukıran, P., Kayabaşı, Y. (2020). Matematik Dersinde Öyküleme Yoluyla Öğretimin Akademik Başarı, Kalıcılık Ve Motivasyona Etkisi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi 9(2) ISSN: 2146-9199.
- Yağışan, N., Köksal, O., Karaca, H. (2014). İlkokul Matematik Derslerinde Müzik Destekli Öğretimin Başarı, Tutum ve Kalıcılık Üzerindeki Etkisi. İdil, 3(11):1-26.
- Yalçın, F. A., Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *Elementary Education Online*, 17(1).
- Yıkılmış, A., Terzioğlu, N. K., Kot, M., Aktaş, B. (2017). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Derslerde Oyun Ve Şarkıyı Kullanma Durumları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (3), 1548-1583.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (6. Baskı). Ankara:Seçkin.
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 8. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurtbakan, E., Aydoğdu İskenderoğlu, T., Sesli, E. (2016). Öğrencilerin Matematik Dersindeki Başarılarını Arttırma Yolları Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. Ondokuz Mayıs University Journal of Education, 35(2).

BÖLÜM 5
5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OYUNCAK TERCİHLERİ
ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA¹
Dr. Yıldız YENEN AVCI²

¹ Bu çalışma, 3-5 Mayıs 2018 tarihleri arasında Alanya'da gerçekleşen 4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu'nda sunulan bildirinin tam metin hâlidir.

² MEB, Aydın, Türkiye, y_yenen@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8697-5375>

GİRİŞ

Oyun ve oyuncaklar, çocukların doğal öğrenme alanları, dili etkili kullanma araçlarıdır. Çocuğun yaşam oyununda etkin rol alan bu unsurlar yeteneklerin keşfedilmesi ve duyuların geliştirilmesi bakımından yaşamın ayrılmaz bir parçası olurlar (Egemen ve diğerler, 2004: 42) Çocuğun fiziksel ve biyolojik gelişimi için beslenme ve uyku ne denli gerekli ise ruhsal gelişimi için de oyun ve oyuncaklar o denli önemlidir. Bu kavramlar sevgiden sonra gelen ruhsal besinlerdir (Köycekaş ve Köycekaş, 2015:300).

Çocukta merak duygusunu uyandırarak onları problem çözmeye sevk eden, çocukların kaslarını çalıştırmasında, yaratıcılık ve hayal gücünü artırmasında etkili olan oyuncaklar bedensel, zihinsel ve duygusal gelişim yönünden önemli bir yere sahiptir. Çocukların tekrar tekrar oynamak istediği oyuncaklar onlara büyük bir keyif verirken onları aynı zamanda hayata hazırlar. Örneğin, evde bulunan kaplar, makaralar, ona yaşam deneyimi sağlayarak çocuğun farklı ortamlara alıştırmasına yardımcı olur, kullanılan hamur türleri şekil verme becerisini geliştirir. Oyuncaklar psikolojik rahatlığın yanı sıra çocukları sosyalleştirir ve çocukların içinde bulunduğu toplumun kültürünü tanımasına ve onu benimsemesine destek olur. Oyuncakların bir diğer faydası ise çocukların hangi mesleğe ilgi duyduğu konusunda aileleri bilinçlendirmesi ve ebeveynlerin çocuklarını meslek seçimi konusunda doğru yönlendirmelerini sağlamasıdır (Oyder, 2020).

Oyuncaklar çocuğa yalnızca kendi dünyasını yaratmakla kalmayıp anne babaların da bu masalsi dünyaya katılmalarını sağlayan, aile içi ilişkileri kuvvetlendiren bir kapıdır. Çocuğuyla arkadaş olan anne babalar henüz konuşma becerisini tam olarak kazanamamış bebeklerin isteklerini anlama ve ortak bir dil geliştirme konusunda bütünleştirici bir rol üstlenirler. Örneğin tuvaletten sonra el yıkama alışkanlığını kazandırmak isteyen bir ebeveyn bu davranışı konuşan veya şarkı söyleyen oyuncaklar sayesinde daha kolay ve hızlı gerçekleştirir (Egemen ve diğerleri, 2004: 41).

Haz ve keyif verme, eğitme, deneyimler kazandırma gibi birçok işlevi olan bu eğlenceli materyalleri alırken dikkat edilmesi gereken hususları da göz ardı etmemek gerekir (Oyder, 2020). Ebeveynlerin çocuklarına oyuncak seçimi konusunda bütçeye uygunluk faktörü ön sırada olsa da her çocuğun yaşına ve gelişimine göre materyaller tercih edilmelidir. Çocuk kendine sağlanan bir oyun odasıyla daha özgür olacak, eşyalarını organize etmeyi öğrenecektir. Onun oluşturduğu düzeni değiştirme veya eleştirme yerine çocuğa çözemediği konularda yardımcı olunmalıdır (Egemen ve diğerleri, 2004: 41). Oyuncak satış elemanlarının gözlemlerinden yapılan bir araştırmanın neticesine göre bireyler oyuncak alırken ekonomik durumunun yanı sıra, medyanın etkisini, çocuğun cinsiyetini ve oyuncağa sahip olma isteğini dikkate almakta; oyuncağın eğitici ve güvenilir ve ilgi çekici olmasına özen göstermektedirler. Bu nedenle oyuncağa sahip olma sürecini hem oyuncak alıcılarının hem de mağaza sahibi, satış elemanı gibi oyuncak satan kişilerin

sorumluluklarında gerçekleşen bir eylem olduğu görülmektedir (Özyürek ve Erzurumluoğlu, 2016: 21).

Oyuncak seçiminde gözlenen bir diğer durum ise anne babaların hoşuna giden oyuncakların tercih etmesi durumudur; oysa doğru olan çocukların yaş seviyesine uygun olanların tercih edilmesi gerektiğidir. Yaş grubu çocuğun ne ile ve nasıl oynayacağını da belirten başlıca unsurdur. Renkli ve sesli oyuncaklardan hoşlanan 0-2 yaş grubuna karşın okul öncesi çocukları resim yapmaktan, çeşitli renklerde boya kalemlerini kullanmaktan ve yaratıcılıklarını ön plana çıkaran nesnelere hoşlanırlar. İnsanoğlu sesli ve renkli objeler aracılığıyla daha ilk aylardan itibaren sanatla tanışır. Nesnelere çıkan seslere verilen tepkiler bebeklerin müziğe olan ilgi ve yeteneklerinin bir göstergesi olarak görülür. Oyuncak alırken dikkat edilmesi gereken noktalardan bir diğeri kullanımından kaynaklanan risklerdir. Örneğin oyuncakın parçaları zararlı kimyasal maddelerden oluşmamalı, boğulma riski taşımamalı, sağlam ve dayanıklı olmalı, yüzeysel yaralanmalara sebebiyet vermemelidir (Oyder, 2020).

Oyunun başlaması, devam etmesi yönünden etkili olan bu materyaller sadece ticari ürün olarak sunulan nesnelere ibaret olarak görülmemeli; çocukların eğlenme amaçlı kullandıkları mevcut objeler de birer oyuncak olarak değerlendirilebilir (Adak Özdemir ve Ramazan, 2012: 11). Beştaş, dokuztaş gibi oyunlarda kullanılan taşlar, annelerin bez, örgü gibi malzemelerden kendi imkânlarıyla yaptığı bebekler, istop, yakartop gibi oyunların temel objesi olan top da oyuncaktır. Avşar ve Avşar'a (2015: 15) göre genel olarak albenili

görünüm, zengin malzeme türü ve teknolojiyle albenili bir görünüm kazanan ve çocuk sağlığı, doğal malzeme, tehlikesiz form gibi çağrışımlara sahip olan oyuncaklar için yüzyıllar öncesinde kullanılan malzemeler günümüze kadar gelebilen bu kilden üretilmiştir. Kilden üretilen bu bebek, at, savaş arabaları türünden objeler, yıllara meydan okuyan bu malzemenin sağlamlığı hakkında bilgi verirken eski uygarlıkların sosyal ve kültürel dokusu hakkında bize rehberlik eder.

Teknolojik gelişmeler neticesinde oyun etkinliklerinin ve çocukların kullandıkları oyuncakların şekil, oyun ortamı, oyuncu sayısı ve gerekli araç gereçler bakımından değişmeye başladığını belirten Başal (2007) gelişmiş ülkelerde yeni ve modern oyuncaklar piyasaya sunulurken bir yandan da eski oyun ve oyuncakların koruma altına alındığını dile getirir. Bu uygulama neticesinde bir yandan sözlü gelenekler korunurken bir yandan da çocuk eğitimcileri ve çocuk tarihi araştırmacılarının birikimden yararlanmalarına fırsat verilmiş olur.

Oyuncaklar çocukların eğlence kaynağı olurken bir yandan da büyüklerin kaygı kaynağı olmuştur; çünkü çocuk yetiştiren insanlar sağlıklı ve kaliteli oyuncak alıp almadığı konusunda tereddütler yaşamışlar ve onların rahatsızlıkların bazı dönemlerde medyada haber konusu olduğu görülmüştür. Türkiye’de oyuncak konusuna hassasiyetle eğilmiş ve birtakım düzenlemeler yapılmıştır.

31 Ekim 2013 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan “Oyuncaklar Hakkında Yönetmelik” ile oyuncakların piyasaya uygunluğu için ce belgesini taşımaları zorunlu hale getirilmiş, oyuncakların kullanımından alınacak tedbirlere ilişkin uyarı ve işaretlerin okunaklı

bir şekilde oyuncuğa ve ambalaja iliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Çocuklar için oyuncaklardan kaynaklanan özel risk durumları açıklanarak oyuncakların fiziksel, mekanik, kimyasal, elektriksel özellikler ve alevlenebilirlik yönünden risk taşıması gerektiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca oyuncuğın hangi yaş grubuna uygun olduğu veya olmadığı, yetiştin gözetiminde verilip verilmeyeceği, saklanma ve muhafaza edilme koşulları, koruyucu ekipmanla giyilme durumuna yönelik hususların kısa bir notla belirtilmesi gerektiği vurgulanmıştır (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013>). 04 Ekim 2016 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan ‘‘Oyuncak Güvenliği Yönetmeliği’’nde ise oyuncakların güvenliğine ve serbest dolaşımına ilişkin düzenlemeler getirilmiş, iktisadi işletmelerin (imalatçı, yetkili temsilci, ithalatçı, dağıtıcı, sorumluluklarının neler olduğu açıklanmıştır (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016>).

Oyuncak kavramının literatürde geniş yer bulduğu, araştırmacıların (Egemen ve diğerleri, 2004; Adak Özdemir ve Ramazan, 2012; Giren ve Durak, 2015; Köycekaş ve Köycekaş, 2015; Özyürek ve Erzurumluoğlu, 2016; Aksoy ve Baran, 2017) genel olarak bu unsurları çocuk gelişimi için önemine vurgu yaptıkları ve oyuncak seçiminde etkili olan faktörler üzerine yoğunlaştığı görülür. Adak Özdemir ve Ramazan (2012: 11) yaptıkları araştırmada anne ve öğretmenlerin okul öncesi çocukların oyuncak tercihlerinde etkili olduğunu tespit etmiş, katılımcıların oyuncakların çocuğun gelişim ve öğrenmelerinde etkili olduğu düşünceinde hemfikir olduğunu belirtmiştir. Ayrıca tespit edilen bir diğer husus ise öğretmenler ile

annelerin cinsiyete yönelik niteliklere (erkekler için araba, kızlar için bebek) vurgu yapmasıdır.

Giren ve Durak (2015: 572) okul öncesi öğretmenlerinin oyuncak kavramlarına ilişkin metaforik algıları üzerine yaptıkları araştırmaya ilişkin olarak 48 metafora ve 6 kategoriye ulaşmıştır. Bu kategorilere göre öğretmenler oyuncakların çocukların gelişim alanlarını desteklediğini düşünmekte, onları eğlence aracı görmekte, oyunun başlıca malzemesi olduğunu düşünmekte, çocuğun temel ihtiyaçlarından biri olarak kabul etmekte, duygu ve hayallerin yansıtıcısı olarak algılamakta ve oyuncakları ailenin bir bireyi olarak varsaymaktadır. Araştırmacılar elde ettiği verileri bağlı olarak:

- Oyuncakların çocuk gelişimine olan katkılarından dolayı okul öncesi eğitim kurumları yaş, gelişim düzeyi ve ilgisine uygun materyallerle zenginleştirilmeli,
- Çocuklar duygu ve düşüncelerini ifade etmede bir araç olarak oyuncaklarını kullanır. Öğretmenlerin çocukları doğru anlayabilme ve değerlendirme konularında oyuncaklarıyla oynayan çocukları dikkatle gözlemlemeleri gerektiği,
- Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler, ebeveynler için oyuncakların faydaları ve gerekliliği konusunda eğitimler verilmesi gerektiği,
- Çocukların özgürce oynayabilmeleri için daha çok oyun ve oyuncak imkânı sunulmalıdır, önerilerinde bulunmuşlardır.

Oyuncak tercihlerine yönelik bir diğer çalışma ise (2017: 102) Aksoy ve Baran'a aittir. Araştırmacılar annelerin cinsiyet rolleri ile çocukların oyuncak tercihleri ve oynadıkları oyun türleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında feminen annelerin çocuklarının rol oyunlarıyla, kız çocuklarının çok evcilik oyunuyla; maskülen annelerin çocuklarının hareketli ve yarışma türündeki oyunlarla, erkek çocuklarının daha çok taşıt oyunlarıyla; androjen annelerinin çocuklarının belirli bir alanda yoğunlaşmamakla beraber yapı-inşa oyunları oynadığını tespit etmiştir. Ailelerin çocukların cinsel kimlik gelişimi konusundaki endişelerinden dolayı yanlış tavırlar içine girdiğini belirten İnci Kuzu (2015) okul öncesi dönemdeki 1-5 yaş arası çocukların oyuncak seçimlerini ve yanlış cinsiyet seçimi endişesiyle ebeveynlerin buna etkisini incelediği araştırmada ebeveynlerin yüksek oranda çocuklara müdahale ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada ise 5. sınıf öğrencilerinin oyuncak tercihleri üzerinde durulmuştur. Alan yazınına bakıldığında oyuncak tercihlerinin genel olarak yetişkinler (anne, baba, öğretmenler, satış elemanları vb.) açısından ele alındığı görülmektedir. Bu çalışma ise oyuncak tercihlerinin çocuklar yönünden incelenmesi ve çocuklar tarafından en sevilen oyuncağın hangi özelliklere sahip olduğunu ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı 5. sınıf öğrencilerinin oyuncak tercihlerini ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde sevdiği oyuncakların tercih edilme nedenleri, hangi özelliklere sahip olduğu araştırılmış, bu özelliklerin cinsiyete bağlı değişip değişmediği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Deseni

Araştırma durum çalışması desenindedir. Durum çalışmalarında temel amaç belirgin bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymak, bir veya birkaç durumu derinliğine araştırmaktır. Bu tür araştırmalarda söz konusu durumla ilişkili etmenler bütüncül bir yaklaşımla irdelenir ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri ortaya konulmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 83).

Çalışma Grubu

Veriler 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılı içinde Aydın ili Efeler ilçesine bağlı bir devlet okulunda okuyan 133 öğrencinin görüşlerinden hareketle elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 55'i kız, 78'i ise erkektir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma için öncelikle Türkçe dersi kapsamında yer alan çocuk ve oyun teması işlenilmiş sonrasında ise gönüllü öğrencilerden oyuncak tercihlerine yönelik anketi doldurmaları istenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013:340) göre anketler geniş bir örneklemden hızlı bir biçimde veri toplama ve analiz etme yönünden etkili araçlardır. Anket

soruları açık uçlu (yapılandırılmamış), kapalı uçlu (yapılandırılmış) veya karma sorulardan (hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış) oluşabilir (Arıkan, 2018: 103). Araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda son hali verilen anket demografik bilgilerden ve karma sorulardan oluşmaktadır. Anket iç geçerlilik için rastgele deneklerden oluşan küçük bir gruba uygulandıktan sonra I. Kanaat Döneminin başında katılımcılara uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya ilişkin bulgular tablolarda gösterilmiş ve açıklamalarla desteklenmiştir. Tablo 7’de renklerin tercih edilme durumları, diğer tablolar da ise öğrenci sayıları frekans olarak dikkate alınmıştır.

Tablo 1: Sevdiği Bir Oyunağa Sahip Olma Durumu

Sevdiğin bir oyunağın var mı?	Kız		Erkek		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Evet	52	94,55	73	93,59	125	93,98
Hayır	3	5,45	5	6,41	8	6,02
Toplam	55	100,00	78	100,00	133	100,00

Tablo 1’de belirtildiği üzere kız öğrencilerinin% 94.55’i, erkek öğrencilerinin ise % 93.59’u sevdiği bir oyunağa sahiptir. Toplam öğrencilerin % 93.98’inin sevdiği bir oyunağı bulunmaktadır.

Tablo 2: Sevdiği Oyunağa Sahip Olma Süresi

Ne zamandan beri bu oyunağa sahipsin?	Kız		Erkek		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%
0-6 ay	4	7,27	35	44,87	39	29,32
6 ay-1 yıl	-	-	-	-	-	-
1-2 yıl	12	21,82	13	16,67	25	18,80
2-3 yıl	10	18,18	12	15,38	22	16,54
3-4 yıl	5	9,09	9	11,54	14	10,53
4 yıl ve üzeri	24	43,64	9	11,54	33	24,81
Toplam	55	100,00	78	100,00	133	100,00

Tablo 2’de belirtildiği üzere kız öğrencilerinin%21.82’si’i 1-2 yıl; %18.18’si 2-3 yıl, %43.64’ü ise 4 yıl ve üzeri bir oyunağa sahiptir. Kız öğrencilerinin önemli bir kısmı oyunağıyla uzun süredir beraberler. Erkek öğrencilerin %15.38’i 2-3 yıl, %16.67’si 1-2 yıl, %44.87’si ise 0-6 ay gibi kısa bir süredir bu oyunağıyla beraberler. Kız ve erkek çocukların sevdiği oyuncaklara sahip olma süresi birbirinden tamamen farklılık göstermektedir. Kız çocukların büyük bir çoğunluğu sevdiği oyunağıyla uzun süreli bir bağ kurarken, erkek çocukları için bu süre oldukça kısadır. Hem erkek hem de kız öğrenciler arasında oyunağına 6 ay-1 yıl zaman dilimi arasında sahip olan öğrenci yoktur.

Tablo 3: Bu Oyuncanın Tercih Edilme Nedeni

Niçin bu oyuncakla oynamayı tercih ediyorsun?	Kız		Erkek		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sevdiğim için	25	45,45	27	34,62	52	39,10
Eğlenceli olduğu için	14	25,45	16	20,51	30	22,56
Sıkıldığım için	2	3,64	1	1,28	3	2,26
Çok yumuşak olduğu için	5	9,09	-	-	5	3,76
Tatlı/şirin olduğu için	6	10,91	-	-	6	4,51
İlk oyuncağım olduğu için (alışkanlık)	2	3,64	3	3,85	5	3,76
Güzel olduğu için	1	1,82	16	20,51	17	12,78
Tek oyuncağım olduğu için	-	-	2	2,56	2	1,50
Sahip olduğu teknik özelliklerden dolayı	-	-	13	16,67	13	9,77
Toplam	55	100,00	78	100,00	133	100,00

Tablo 3'te belirtildiği üzere kız (%45.45) ve erkek öğrenciler (%34.62) sevdiği için oyuncakıyla oynamaktadırlar. Kızlarda 2. neden oyuncanın eğlenceli oluşu (%25.45), 3. neden ise oyuncanın tatlı/şirin (%10.91) olmasıdır. Erkek çocukları bu oyuncakı güzel (%20.51), eğlenceli (%20.51) ve sahip olduğu teknik özelliklerden (%16.67) dolayı tercih etmektedirler. Teknik özellikler ile tek oyuncakla sahip

olma durumu kızlar için, oyuncuğun yumuşak ve tatlı/şirin olması erkek çocukları için tercih nedeni değildir. Öğrencilerin geneline bakıldığı zaman oyuncaklar sevildikleri için, eğlenceli oldukları için güzel olduğu için, ilk oyuncuğı olduğu için ve sıkıntıyı giderdikleri için tercih edilmektedir.

Tablo 4: Sevdiğin Oyuncuğun Değişme Durumu

Sevdiğin oyuncak sürekli değişir mi?	Kız		Erkek		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Evet	17	30,91	16	20,51	33	24,81
Hayır	28	50,91	37	47,44	65	48,87
Bazen	10	18,18	25	32,05	35	26,32
Toplam	55	100,00	78	100,00	133	100,00

Tablo 4’de görüldüğü üzere kız öğrencilerinin %50.91’i, erkek öğrencilerinin ise %47.44’ü sevdiği oyuncuğun sürekli değişmediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin %48.87’si oyuncuğun değişmediğini, %24.81’i değiştiğini, %26.32’si ise bu durumun değişkenlik gösterdiğini belirtmiştir.

Tablo 5. Oyuncakların Alınma Sıklığı

Sana ne sıklıkla oyuncak alınıyor?	Kız		Erkek		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İstedğim zaman	4	7,27	5	6,41	9	6,77
Arada sırada	16	29,09	30	38,46	46	34,59

Birkaç ayda bir	11	20,00	19	24,36	30	22,56
Yılda bir	9	16,36	3	3,85	12	9,02
Özel günlerde	5	9,09	7	8,97	12	9,02
Başarılı olduğum zamanlarda	1	1,82	5	6,41	6	4,51
Birkaç yılda bir	2	3,64	3	3,85	5	3,76
Bana oyuncak alınmıyor	7	12,73	6	7,69	13	9,77
Toplam	55	100	78	100,00	133	100,00

Tablo 5’te belirtildiği üzere hem kız hem de erkek çocuklarına arada sırada (%34.59) ve birkaç ayda bir (%22.56) oyuncak alınmaktadır. Üçüncü en yüksek oran kız ve erkek çocukları için farklılık göstermektedir. Kızların %16.36’sına yılda bir kez oyuncak alınırken erkek çocuklarına ise özel günlerde (%8.97) oyuncak alınmaktadır. Kız öğrencilerinin %12.73’üne, erkek öğrencilerinin ise %7.69’una oyuncak alınmamaktadır.

Tablo 6. Oyunağın Malzemesi

En sevdiğin oyunağın malzemesi nedir?	Kız		Erkek		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%
	Plastik	17	30,91	37	47,44	54
Peluş	24	43,64	12	15,39	36	27,07
Metal	1	1,82	21	26,92	22	16,54

Ağaç	-	-	7	8,97	7	5,26
Bez	3	5,45	-	-	3	2,26
Diğer	10	18,18	1	1,28	11	8,27
Toplam	55	100,00	78	100,00	133	100,00

Tablo 6’da belirtildiği üzere kız öğrencilerinin sevdiği oyuncaklarının malzemesi peluş (%43.64), plastikten (%30.91) ve diğer maddelerden (%18.18); erkek öğrencilerinininki ise plastik (%47.44), metal (%26.92) ve peluştan (%15.39) oluşmaktadır. Kız öğrenciler ağaçtan yapılmış oyuncuğu, erkek çocukları ise bezden üretilmiş olanı tercih etmemektedirler.

Tablo 7: Oyuncuğun Renkleri

Bu oyuncuğun renkleri nelerdir?	Kız		Erkek		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sarı	6	8,33	6	6,82	12	7,500
Beyaz	15	20,83	10	11,36	25	15,625
Kırmızı	3	4,17	16	18,18	19	11,875
Pembe	12	16,67	-	-	12	7,500
Mavi	11	15,28	13	14,77	24	15,000
Yeşil	2	2,78	3	3,41	5	3,125
Siyah	5	6,94	25	28,41	30	18,750
Ten rengi	7	9,72	-	-	7	4,375
Kahverengi	6	8,33	3	3,41	9	5,625
Lacivert	1	1,39	2	2,27	3	1,875
Turuncu	1	1,39	3	3,41	4	2,500
Gri	1	1,39	4	4,55	5	3,125
Mor	2	2,78	3	3,41	5	3,125
Toplam	72	100,00	88	100,00	160	100,00

Tablo 7’de belirtildiği üzere kız öğrencilerinin oyuncak seçiminde en çok tercih ettiği renkler beyaz (%20.83), pembe (%16.67) ve mavi (%15.25)’dir. En az tercih ettiği renkler ise lacivert (%1.39), turuncu (%1.39) ve gri (%1.39)’dir. Erkek öğrencilerinin favori renkleri siyah (%28.41), kırmızı (%18.18) ve mavi (%14.77)’dir. Erkek çocukları pembe ve ten rengindeki oyuncakları tercih etmemektedirler.

Tablo 8: Oyuncağın Elde Edilme Durumu

Bu oyuncuğı nasıl elde ettin?	Kız		Erkek		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İstediğim için alındı	25	45,45	22	28,21	47	35,34
Bana hediye edildi	30	54,55	56	71,79	86	64,66
Toplam	55	100,00	78	100,00	133	100,00

Tablo 8’de görüldüğü gibi çocukların sevdiği oyuncak kendilerine hediye edilmiştir. Bu oran kız öğrencileri için %54.55, erkek öğrencileri içinse %71.79’dur. Bu tespit hediye etmenin oyuncuğa ayrı bir değer kattığını göstermektedir. Hediye alırken kendini değerli hissettiğini düşünen çocuklar aynı değeri oyuncuğa da yükleyip onunla daha güçlü duygusal bağlar kurmaktadır.

Tablo 9: Oyunağa İsim Verme Durumu

Oyunağının bir ismi var mı?	Kız		Erkek		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Evet	38	69,09	38	48,72	76	57,14
Hayır	17	30,91	40	51,28	57	42,86
Toplam	55	100,00	78	100,00	133	100,00

Tablo 9’da belirtildiği üzere araştırmaya katılan kız çocuklarının %69.09’u ve erkek çocuklarının ise %48.72’si sevdiği oyunağa bir isim vermiştir. Erkek çocuklarının %51.28’si oyuncaklarına isim vermemektedir.

Tablo 10: Oyunun Oynandığı Yer

Oyunağınla nerede oynuyorsun?	Kız		Erkek		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sadece evde oynuyorum.	30	54,55	41	52,56	71	53,38
Sadece dışarıda oynuyorum.	-	-	5	6,41	5	3,76
Hem evde hem de dışarıda oynuyorum.	25	45,45	32	41,03	57	42,86
Toplam	55	100,00	78	100,00	133	100,00

Tablo 10’da görüldüğü gibi kız (%54.55) ve erkek çocukları (%52.56) sevdiği oyuncaklarla genelde evde oynamaktadırlar. Hem evde hem de dışarıda oynayan kız çocuklarının oran %45.45, erkek çocuklarının ise %41.03’tür. Oyuncaklarıyla sadece dışarıda oynayan kız öğrenci tespit edilmezken, erkeklerin yalnızca %3.76’sı dışarıda oynamaktadır.

Tablo 11: Sevdiği Oyuncakla Günlük Oynama Süresi

Oyuncağıyla günlük oynama süren ne kadardır?	Kız		Erkek		Genel Toplam	
	f	%	f	%	f	%
0-30 dakika	29	52,73	33	42,31	62	46,62
30-60 dakika	15	27,27	20	25,64	35	26,32
1 -2 saat	7	12,73	11	14,10	18	13,53
2-3 saat	4	7,27	8	10,26	12	9,02
3-4 saat	-	-	4	5,13	4	3,01
4 saat ve üzeri	-	-	2	2,56	2	1,50
Toplam	55	100,00	78	100,00	133	100,00

Tablo 11’de görüldüğü gibi çocukların sevdiği oyuncaklarla oynama sürelerinin en çok 0-30 dakika (f=62), 30-60 dakika (f=25) ve 1-2 saat (f=18) olduğu görülmektedir. Çocukların oynama süreleri en yüksek oran yönünden benzerlik gösterirken en az oynama süreleri bakımından ise farklılık göstermektedir. Erkek çocukları en az 4 saat ve üzeri (f=2), kız çocukları ise 2-3 saat arası (f=4) oynamaktadır.

SONUÇ

Çocuklara zevk ve keyfi yaşatan oyuncaklar, onları sosyal ve duygusal yönden doyum sağlayan materyalleridir (Giren ve Durak, 2015: 570). Çocukluğunu oynamadan geçiren bir çocuk düşünülemez gibi oyuncağın olmadığı bir çocukluk da düşünülemez. İster bize hediye edilmiş olsun isterse kendi çabalarımızla ortaya koymuş olalım, pelüş, plastik, bez, metal ya da ahşaptan yapılmış olsun, her oyuncak çocukluk döneminde yaşanan olumlu ve olumsuz olayların en yakın tanığı, sahipleri büyüdükçe kendisi biraz daha yıpranan sessiz ve dilsiz arkadaşımızdır. Bu çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin oyuncak tercihleri araştırılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Yapılan çalışmada öğrencilerin büyük bir kısmının sevdiği bir oyuncaca sahip olduğu tespit edilmiştir. Kız ve erkek çocukların sevdiği oyuncaklara sahip olma süresi birbirinden tamamen farklılık göstermektedir. Kız çocukların büyük bir çoğunluğu sevdiği oyuncacıyla uzun süreli bir bağ kurarken, erkek çocukları için bu süre oldukça kısadır. Hem erkek hem de kız öğrenciler arasında oyuncacına 6 ay-1 yıl zaman dilimi arasında sahip olan öğrenci yoktur. Erkek çocukları bu oyuncacı güzel (%20.51), eğlenceli (%20.51) ve sahip olduğu teknik özelliklerden (%16.67) dolayı tercih etmektedirler. Teknik özellikler ile tek oyuncaca sahip olma durumu kızlar için, oyuncacı yumuşak ve tatlı/şirin olması erkek çocukları için tercih nedeni değildir. Öğrencilerin geneline bakıldığında zaman oyuncaklar sevildikleri için, eğlenceli oldukları için güzel olduğu için,

ilk oyuncacı olduğu için ve sıkıntıyı giderdikleri için tercih edilmektedir.

Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin %48.87'si sevdiği oyuncacın sürekli değişmediğini, %24.81'i değiştiğini, %26.32'si ise bu durumun değişkenlik gösterdiğini belirtmiştir. Hem kız hem de erkek çocuklarına arada sırada (%34.59) ve birkaç ayda bir (%22.56) oyuncak alınmaktadır. Kız öğrenciler oyuncak malzemesi konusunda en çok pelüş, plastik ve diğer maddelerden yapılan oyuncakları, erkekler ise plastikten, metalden ve pelüşten yapılmış oyuncakları tercih etmektedir. Kız öğrencilerinin oyuncak seçiminde en çok tercih ettiği renkler beyaz (%20.83), pembe (%16.67) ve mavi (%15.25)'dir. En az tercih ettiği renkler ise lacivert (%1.39), turuncu (%1.39) ve gri (%1.39)'dir. Erkek öğrencilerinin favori renkleri siyah (%28.41), kırmızı (%18.18) ve mavi (%14.77)'dir. Erkek çocukları pembe ve ten rengindeki oyuncakları tercih etmemektedirler. Çocukların sevdiği oyuncak kendilerine hediye edilmiştir. Bu oran kız öğrencileri için %54.55, erkek öğrencileri içinse %71.79'dur. Bu tespit hediye etmenin oyuncaca ayrı bir değer kattığını göstermektedir. Kız çocuklarının %69.09'u sevdiği oyuncacına bir isim verirken erkek çocuklarının yarısından fazlası (%51.28) oyuncaklarına isim vermemektedir. Hem evde hem de dışarda oynadığını belirten öğrencilerin sayısı azımsanmayacak derecede olsa da öğrenciler oyuncakları ile daha çok evde oynamaktadırlar. Çocukların sevdiği oyuncaklarla oynama sürelerinin en çok 0-30 dakika (f=62), 30-60 dakika (f=25) ve 1-2 saat (f=18) olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda, hem eğlence hem de eğitim aracı olan oyuncakların cinsiyete bağlı olarak “sevilen bir oyuncuğa sahip olma, sevdiği oyuncuğun değişmemesi, oyuncak alınma sıklığı” bakımından *benzerlik*; “oyuncuğa sahip olunma süresi, oyuncuğun rengi bakımından” *farklılık*; “tercih edilme nedeni, oyuncuğun malzemesi, oyuncuğa isim verme” yönünden ise *birbirine yakın özellikler* sergilediğı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, çocukların oyuncak tercihlerinde cinsiyete bağlı olarak bazen farklılık bazen benzerlik, kimi zaman da birbirine yakın durumlar görölmektedir.

KAYNAKÇA

- Adak Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2012). Oyuncağa Çocuk, Anne ve Öğretmen Bakış Açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Uluslararası E-Dergi*, 2(1), 1-16.
- Akbulut, D. (2009). Günümüzde Geleneksel Oyuncaklar. *Millî Folklor*, Yıl 21, Say 84, 182-191.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2017). Annelerin Cinsiyet Rollerine İlişkin Özellikleri ile Çocukların Oyuncak Tercihleri ve Oynadıkları Oyun Türleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal Of Qualitative Research İn Education*, 5(1), 102-136.
- Arıkan, R. (2018). Anket Yöntemi Üzerinde Bir Değerlendirme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 97-159.
- Avşar, M. ve Avşar, L. (2015). Ortaçağ İslam Seramiğinde Biblo Oyuncaklar. *Kalemisi*, 3(5), 15-19.
- Başal, H. A. (2007). Geçmiş Yıllarda Türkiye’de Çocuklar Tarafından Oynanan Çocuk Oyunları. *Eğitim Fakültesi Dergisi XX (2)*, 243-266.
- Diren, S. ve Durak, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyuncak Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 561-575.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö. ve Akil, İ. (2004). Oyun, Oyuncak ve Çocuk. *Adü Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39 – 42.
- İnci Kuzu, Ç. (2015). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Cinsiyet Önyargıları ile Oyuncak Seçimi ve Ebeveynlerin Buna Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 651-654.
- Köycekaş, A. ve Köycekaş, A. (2015). Oyuncakların Son Kullanma Tarihi Yoktur. *Hacettepe University Faculty Of Health Sciences Journal*, Volume 1, No Suppl2, 300-308.
- Oyder (2020). Çocuk ve Oyuncak. Erişim: <http://www.oyder.org.tr/cocuk-ve-oyuncak> (25.04.2020)

- Özyürek, A. ve Erzurumluoğlu, Ş. (2016). Oyuncak Satıcılarının Bakış Açısından Bireylerin Oyuncak Satın Alma Davranışlarının İncelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 14-24.
- Resmi Gazete (2013). “Oyuncaklar Hakkında Yönetmelik” (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/10/20131031-2.htm>) Erişim: 27.04.2020
- Resmi Gazete (2016). “Oyuncak Güvenliği Yönetmeliği”. (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/10/20161004-24.htm>) Erişim: 27.04.2020

BÖLÜM 6

FEN ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA AYNALAR VE MERCEKLERİN SARMAL YAPISI¹

Güllücan BAYMUŞ²
Doç. Dr. Ramazan ÇEKEN³

¹ Bu çalışma 4-5 Ocak 2021 tarihlerinde Adana’da düzenlenmiş olan 2. Uluslararası 5 Ocak Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresinde, sunulan ve özeti yayımlanmış olan sözlü bildirinin tam metnidir.

² Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, Aksaray, gullu012009@windowslive.com, Orcid ID: 0000-0003-2530-2999

³ Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Aksaray, ramazanceken@aksaray.edu.tr, Orcid ID: 0000-0003-3584-7132

GİRİŞ

Eğitim ve öğretim süreçlerinde ilerleme kaydedilmesi için öğretim programlarının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına göre bu süreçleri geliştirmek için ilgili öğretim programlarında değişiklikler yapılmaktadır(Gelen & Beyazıt, 2007). Söz konusu programların geliştirilmesi ve değiştirilmesi çalışmaları, belirli yaklaşımlara göre yapılmaktadır. Öğretim programı geliştirme yaklaşımlarından biri de sarmal program geliştirme modelidir. Bu model, içeriğin yeri geldiğinde tekrarlanması, genişletilmesi ve derinlemesine ele alınmasına olanak sağlayan bir model olarak bilinmektedir.

Bireyler, erken çocukluk döneminden itibaren, kendi içinde ve akranları arasında, ayırt edici özellikler gösterirler. Bu dönemden itibaren eğitim sürecinde sürekliliği sağlamak ve gelişim dönemlerindeki keskin geçişleri önlemek amacı ile bütünleşik program geliştirme yaklaşımının benimsendiği görölmektedir (Uçuş Güldalı & Demirbaş, 2017). Temel olarak gelişim dönemleri arasında anlamlı bağlantıların kurulabilmesi için içeriğin öğretilmesinde sarmallığın benimsenmesine dayanan bu anlayış, temel eğitimde Hayat Bilgisi dersi öğretim programının yanı sıra Fen öğretim programlarında da önemli bir yere sahiptir. Fen öğretimine yönelik olarak geliştirilmiş öğretim programlarında söz konusu modele dayalı olarak içerik düzenleme yaklaşımlarına yer verildiği bilinmektedir. Vücudumuzdaki sistemler, elektrik, manyetizma, güneş sistemi, DNA, genetik vb. kavramlarda olduğu gibi, optik ile bağlantılı olarak aynalar

ve mercekler ile ilgili içeriklere de bu modele uygun olarak yer verildiği görülmektedir.

Bir yüzeyi iyice parlatılmış, diğer yüzeyi ise alüminyum, civa, gümüş, kalay gibi elementler ile kaplanmış; üzerine düşen ışık ışınlarının büyük bir kısmını yansıtabilen ve cisimlerin görüntüsünü oluşturabilen yüzeylere **ayna** denir. Yansıtıcı yüzeylerinin şekilleri bakımından aynalar iki gruba ayrılır. Bunlar; düzlem ve küresel aynalardır. Günlük yaşamda yansıtıcı yüzeyleri düz olan aynalar düzlem, yansıtıcı yüzeyleri küresel olan aynalar ise küresel ayna olarak adlandırılmaktadır. Küresel yansıtıcı yüzeye sahip aynanın çukur olan yüzeyi ışığı yansıtabiliyorsa bu tür aynalar da çukur ayna olarak isimlendirilir. Tümsek aynaların da yüzeyi ışığı yansıtıldığından, bu tür küresel aynalara da tümsek ayna denir (MEB, 2019: 160).

Işık ışınlarını kırıp toplamak veya dağıtmak amacı ile üretilmiş, ışığı kırabilen, en az bir yüzeyi küresel özellikte olan saydam cisimler **mercek**lerdir. Mercekler, kalın ve ince kenarlı olarak ikiye ayrılır. Üzerine düşen ışık demetini toplayan, uç noktaları ince, ortası şişkin olan mercekler ince kenarlı mercektir. Uç noktaları kalın ve ortası ince olan, üzerine düşen ışık ışınlarını dağıtabilen merceklerle ise kalın kenarlı mercekler adı verilir (MEB, 2019: 171). Aynalar ve mercekler, ilgili fen kavramlarının öğrenilmesine yönelik olarak geliştirilmiş olan öğretim programlarında farklı yaş düzeylerinde öğrenilebilecek şekilde ele alınmaktadır.

Alanyazın incelemesi yapıldığında mercekler ve aynalar ile ilgili içeriklerin, öğretim programlarında farklı açıdan ele alındığı görülmektedir. Örneğin; Kocakulah ve Demirci (2010), ortaöğretim öğrencilerinin düzlem aynada görüntü oluşumuna ilişkin kavramsal anlamaları incelemiştir. Anıl ve Küçüközer (2017), ortaöğretim öğrencilerinin aynalar konusundaki kavramsal anlamalarının analizini yapmışlardır. İncelemeler sonucunda ilgili konuda gerçekleştirilen araştırmaların ortaöğretim düzeyine yönelik olarak yapıldığı ve araştırmalarda kavramsal anlama üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır. Ancak ilköğretim düzeyine uygun olarak geliştirilmiş olan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına (FBDÖP) göre aynalar ve mercek konusunun sarmal yaklaşım açısından ele alındığı bir çalışma tespit edilememiştir. 2004-2005 yıllarında uygulamaya konulan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında, ayna ve mercekler ile ilgili olarak sarmal içerik düzenlemesi bakımından bazı sorunların mevcut olduğu ortaya konulmuştur (Çeken, 2016).

Bu nedenle 2013 ve 2018 FBDÖP’nda da aynalar ve mercekler ile ilgili içeriklerin sarmal program geliştirme modeli bağlamında nasıl ele alındığının ortaya konulması gerekmektedir. İlgili öğretim programlarında yer alan *ayna* ve *mercekler* ile doğrudan ilişkili olabilecek içeriklerin, sarmal yaklaşıma uygun bir şekilde içerik düzenlemesine sahip olması, çocukların okul öncesinden itibaren gelişim dönemleri özelliklerine göre eğitim alabilmesi bakımından kritik önem taşımaktadır. Çünkü 2005 yılından sonra 2013 ve 2018 yıllarında fen öğretim programları geliştirilmiş ve her iki öğretim

programında da sarmal modelin benimsenmiş olduğu, açıkça (MEB, 2018:4) veya dolaylı (MEB, 2013a: VII) olarak ifade edilmiştir.

BİR ÖĞRETİM PROGRAMI İNCELEME SÜRECİ

İlgili öğretim programlarının ayna ve merceklerin sarmal yapısı bakımından incelenmesi, aslında bir doküman analizi çalışmasının yapılmasını gerektirmektedir. Literatür derlemesinden daha öte, incelenen belgelerde ele alınan konuya sistematik bir bakış açısı getirmeyi amaçlayan bu tür çalışmalar, belirli bir inceleme sürecinden geçmiş ve belge haline gelen eserler üzerinde gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle öğretim programlarında sarmal içerik düzenlemesi ile ilgili bir çalışma, doküman analizi ile gerçekleştirilebilmektedir.

Yazılı belgelerin, ele alınan tarama birimi bakımından incelenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen söz konusu yöntemde (Yıldırım & Şimşek, 2016), derlenen veriler içerik analizi tekniği ile kategoriler altında toplanabilmektedir. Söz konusu kategoriler verilere uygun olarak geliştirilebildiği gibi, araştırmanın doğasına uygun olabilecek şekilde literatüre dayalı olarak inceleme öncesinde de ortaya konulabilmektedir. Burada ele alınan belgeler, resmi olarak yayımlanmış olan öğretim programlarıdır. Bu nedenle belgelerin gerçek olup olmadığı, yanlış özellik gösterip göstermediği, içeriğe ilişkin yeterli veriyi ortaya koyup koymadığı bakımlardan ileri sürülebilecek bazı sorulara, kolay yanıtlar verilebilmesi mümkün olabilmektedir. Çünkü Türkiye’de öğretim programları, Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlamakta ve yayımlanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu, öğretim programlarını <http://ttkb.meb.gov.tr> adlı internet sitesinden yayımlamaktadır. Buradan erişilen öğretim programlarından derlenen veriler, belirlenen analiz birimi bakımından içerik analizi tekniği ile kategorileştirilmektedir. Bu teknik, ayna ve mercekle kazanımlar içerisinde sarmal bir bakış açısına uygun olarak ele alınıp alınmadığının ortaya konulabilmesi bakımından da kritik önem taşımaktadır.

İçerik analizi, kodlamalardaki içeriklerin kategoriler ile özetlendiği yenilenebilir, sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk ve ark., 2018, s.259). Öğretim programlarında *ayna ve mercekler* ile doğrudan bağlantısı olan kazanımlar sınıf düzeyine, ünite ve konu dizilimine göre kategorileştirilmiştir. Bu noktada sonraki öğrenilecek içeriklerin önceki öğrenilenlerin üzerine inşa edilmesi gerektiğinden hareketle, belirlenen içerik düzenlemesinin birbirini destekleyip desteklemediğinin ortaya konulması gerekmektedir.

İNCELEMENİN TEKRAR EDİLMESİ VE UZMAN GÖRÜŞÜ DESTEĞİ

Doküman incelemesi, literatür taraması amacı ile gerçekleştirilebileceği gibi, bir nitel çalışma yöntemi olarak, verilerin sistematik bir şekilde değerlendirilmesine yönelik olarak da gerçekleştirilmektedir. Söz konusu incelemelerde sistematik bir sürecin aşamalarının uygulanıyor olması, gerçekleştirilen çalışmanın geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin bazı işlemlerin yapılmasını gerektirmektedir. Bu öğretim programı incelemesinde, geçerliğin ve

güvenirliğin artırılması için araştırmacı dışında farklı bir uzmandan, çalışmanın problemi doğrultusunda, öğretim programlarını inceleyerek oluşturulan tabloları değerlendirmesi istenmiştir. Tablolar ve uzman yorumları karşılaştırılmış, tespitler arasındaki uyum düzeyi ortaya konulmuştur. Bu tür çalışmalarda uyuma düzeyi Miles ve Huberman'ın (1994) önermiş olduğu “Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)x100” formülü ile hesaplanmıştır. Katsayının %70'in üzerinde çıkması, uyuşmanın güvenilir olduğu anlamına gelmektedir. İncelemede toplam 19 kazanım üzerinde görüş birliğine varılmış olup, görüş ayrılığı tespit edilen 1 adet kazanımın belirlenmiştir. Kazanımlar arasındaki uyum düzeyi %95 olarak hesaplanmıştır.

Geçerlik araştırmalarda verilerin doğruluğu ile ilgili bir kavramdır. Güvenirlik ise bir araştırmanın sonuçlarının başka araştırmacılar tarafından aynı araştırma modelinin izlenmesiyle benzer sonuçlara ulaşılmasına yönelik bir kavramdır. Ayrıca bilimsel çalışmadaki verilerin değerlendirilmesinde, araştırmacıdan kaynaklanan hata veya yanlılık oranının da azaltılması (Yıldırım & şimşek, 2016) gerekmektedir.

Gerçekleştirilen bu öğretim programı inceleme çalışmasında, geçerlilik ve güvenilirliği arttırmak için;

1- Birden fazla veri toplama aracı kullanılarak çalışmanın yapı geçerliği arttırılmıştır. Buna göre hem araştırmacı hem de uzmana ait tespitler, veri çeşitliliğinin sağlanmasına katkı sunmuştur.

2- Literatürde, çalışmada ele alınan problemin yeri ile ilgili tespitlere yer verilerek çalışmanın inandırıcılığı arttırılmaya çalışılmıştır.

3-Çalışmada araştırma süreci açık bir şekilde ifade edilerek dış geçerliliğin yani çalışmanın bulgu ve yorumlarının aktarılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

4-Öğretim programlarındaki veriler sübjektif yorumlara gidilmeden olduğu gibi aktarılarak çalışmanın tutarlılığının arttırılmasına odaklanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Öğretim programı inceleme sürecine yönelik olarak 2013 FBDÖP kazanımlarında *aynalar* ve *mercekler* ile ilgili içerikler, sınıf düzeyine göre tespit edilmiştir. Belirlenen içerikler Tablo 1.'de yer almaktadır.

Tablo 1. İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında *Ayna* ve *Mercek* ile İlgili Kazanımlar (MEB, 2013a)

Ünite	Konu	Kazanımın Analiz Birimi İle İlişkisi
Vücudumuzdaki Sistemler	Duyu Organlar	F. 7.1.4.3. Göz kusurları ve giderilmesi
Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğurulması	Aynalar	F.7.4.1.1. Aynalar ve kullanım alanları
Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğurulması	Aynalar	F.7.4.1.2. Aynalarda görüntü oluşumu
Güneş Sistemi ve Ötesi	Uzay Araştırmaları	F. 7.7.3.1. Teleskobun kullanılması
Güneş Sistemi ve Ötesi	Uzay Araştırmaları	F.7.7.3.2. Uzay teknolojileri ve teleskop

Tablo1.'de görüldüğü gibi ilgili içerikler 7. ve 8. sınıf düzeyinde yer almaktadır. 2013 FBDÖP'ında 7. sınıf kademesinde 78 kazanımdan 5'inin *ayna* ve *mercek* kavramı ile ilişkisinin olduğu belirlenmiştir.

Vücudumuzdaki sistemler ünitesinde yer alan *Duyu Organları* konusunda 1 adet kazanımın *mercek* kavramı ile bağlantısının bulunduğu görülmektedir. *Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğurulması* ünitesinde yer alan *Aynalar* konusunda 2 adet kazanımın *ayna* ile ilişkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir ünite olan *Güneş Sistemi ve Ötesi*'inde bulunan *Uzay Araştırmaları* konusunda belirlenen 2 adet kazanımın da belirtilen içerikler ile ilişkisinin olduğu ifade edilebilir.

2013 FBDÖP kazanımlarında *aynalar* ve *mercekler* ile ilgili içeriklerden 8. sınıf düzeyine yönelik olarak tespit edilenleri, Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. İlköğretim 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında *Ayna ve Mercek* ile İlgili Kazanımlar (MEB, 2013a)

Ünite	Konu	Kazanımın Analiz Birimi İle İlişkisi
Işık ve Ses	Işığın Kırılması ve Mercekler	F. 8.4.1.1. Kırılma olayında ışığın izlediği yol
Işık ve Ses	Işığın Kırılması ve Mercekler	F. 8.4.1.2. Mercekler ve ışığın kırılması
Işık ve Ses	Işığın Kırılması ve Mercekler	8.4.1.3. Merceklerde odak noktasının tespiti
Işık ve Ses	Işığın Kırılması ve Mercekler	F. 8.4.1.4. Merceklerin teknoloji ve güncel yaşamda kullanılması

2013 FBDÖP'ında 8. sınıf düzeyinde 78 kazanım bulunmaktadır. Tablo 2.'de *ayna* ve *mercek* ile ilişkisi olan 4 kazanım saptanmıştır. Belirlenen kazanımlar *Işık ve Ses* ünitesinde *Işığın Kırılması* ve *Mercekler* konusunda yer almaktadır.

2013 FBDÖP'ında toplamda 330 kazanım bulunmaktadır. Elde edilen veriler ile yukarıda oluşturulan Tablo 1. ve Tablo 2.'de *ayna* ve

mercek ile bağlantısı olan 9 kazanımın olduğu ortaya konulmuştur. Bu kazanımlar 7. ve 8. sınıf düzeyinde, toplam 4 ünite içinde dağılım göstermektedir. Belirlenen kazanımlar 4 konu başlığı altında yer almaktadır.

Sarmal program geliştirme modeli bağlamında ele alındığında ayna ve mercekle ilgili kazanımların genel olarak ilgili içeriklerin yeri geldikçe tekrar edildiği, giderek genişleyen ve derinleşen bir içerik düzenlemesine uyduğu belirtilebilir. Bu bağlamda önce ayna ile ilgili kazanımların öğretim programında yer aldığı, merceklerle ilgili kazanımlara daha üst sınıf düzeyinde yer verildiği ifade edilebilir. Ancak 7. sınıf düzeyinde göz kusurları ve giderilmesi ile ilgili teknolojilere ilişkin içerikler ile teleskopun kullanımı ile ilgili içeriklerin, merceklerden önce ele alınmasının, sarmal program geliştirme modelinin genişleyen ve derinleşen bir içerik düzenlemesi anlayışı ile örtüşmediğini ifade etmek gerekmektedir.

Çalışmada 2013 FBDÖP'na benzer şekilde 2018 FBDÖP kapsamında *aynalar* ve *mercekler* ile ilgili kazanımlar da sarmallık açısından incelenmiştir. Söz konusu içerikler, sınıf düzeyine göre tespit edilmiştir. İlgili içeriklerden 6. sınıf düzeyine yönelik olarak tespit edilenleri, Tablo 3.'te verilmiştir.

Tablo 3. İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında *Ayna ve Mercek* İlgili Kazanımlar (MEB, 2018)

Ünite	Konu	Kazanımın Analiz Birimi İle İlişkisi
Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler	Duyu Organları	F.6.6.2.3. Göz kusurları ve giderilmesi <i>a. Miyop, hipermetrop, astigmat ve şaşılık ve gözlük kullanımı</i> <i>b. Görme kaybı olanlar için materyal geliştirme.</i>

2018 FBDÖP’ında 6. sınıf seviyesinde bulunan 59 kazanımdan sadece 1 tanesinin *mercek* ile ilişkili olduğu, Tablo 3’te verilen kazanımlardan da anlaşılmaktadır. *Mercek* ile ilgili olan kazanım, *Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler* ünitesinde yer alan *Duyu Organları* konusunda bulunmaktadır. İlgili içeriklerden 7. sınıf düzeyine yönelik olarak tespit edilenleri, Tablo 4.’te verilmiştir.

Tablo 4. İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında *Ayna ve Mercek* ile İlgili Kazanımlar (MEB, 2018)

Ünite	Konu	Kazanımın Analiz Birimi İle İlişkisi
Güneş Sistemi ve Ötesi	Uzay Araştırmaları	F.7.1.1.4. Teleskobun işleyişi ve kullanımı
Güneş Sistemi ve Ötesi	Uzay Araştırmaları	F.7.1.1.6. Teleskop modeli yapımı
Işığın Madde ile Etkileşimi	Aynalar	F.7.5.2.1. Ayna çeşitleri ve kullanılması
Işığın Madde ile Etkileşimi	Aynalar	F.7.5.2.2. Aynalarda oluşan görüntülerin karşılaştırılması
Işığın Madde ile Etkileşimi	Işığın Kırılması ve Mercekler	F.7.5.3.1. Işığın kırılması
Işığın Madde ile Etkileşimi	Işığın Kırılması ve Mercekler	F.7.5.3.2. Mercekler ile ışığın kırılması etkinlikleri
Işığın Madde ile Etkileşimi	Işığın Kırılması ve Mercekler	Merceklerde odak noktasının bulunması
Işığın Madde ile Etkileşimi	Işığın Kırılması ve Mercekler	F.7.5.3.4. Merceklerin kullanılması
Işığın Madde ile Etkileşimi	Işığın Kırılması ve Mercekler	F.7.5.3.5. Ayna ve mercekler ile model oluşturma

2018 FBDÖP’ında toplam 305 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan *ayna ve mercek* ile ilişkisi olan toplam 10 kazanım tespit edilmiştir. Belirlenen kazanımlar 6 ve 7. sınıf düzeyinde 3 üniteye dağılım göstermektedir. Ünitelerde yer alan kazanımların 4 konu başlığı altında bulunduğu ifade edilebilir.

2018 FBDÖP’ında 7. sınıf düzeyinde toplam 67 kazanıma yer verilmiştir. Tablo 4’te görüldüğü gibi *mercek* ve *ayna* ile bağlantısı olan 9 kazanım tespit edilmiştir. Kazanımlar iki ayrı ünite içinde yer almaktadır. Bu üniteler *Güneş Sistemi* ve *Ötesi* ve *Işığın Madde ile Etkileşimi*’dir. *Güneş Sistemi* ve *Ötesi* ünitesinin *Uzay Araştırmaları* konusu başlığında 2 adet kazanım bulunmaktadır. *Işığın Madde ile Etkileşimi* ünitesinde kazanımlar 2 ayrı konu içinde dağılım göstermektedir. Bu konular *Aynalar*, *Işığın Kırılması* ile *Mercekler*’dir. *Aynalar* konusunda 2 adet kazanım *ayna* ile ilişkilidir. *Işığın Kırılması* ve *Mercekler* konu başlığı altında 5 kazanımın *ayna* ve *mercekler* ile doğrudan bağlantısının olduğunu anlaşılmaktadır.

2018 FBDÖP’nda analiz birimi bağlamında ele alınan *ayna* ve *mercekler* ile ilgili kazanımlara, 2013 FBDÖP’ten farklı olacak şekilde 6. sınıf düzeyinden itibaren yer vermeye başlanmıştır. *Ayna* ve *mercek* ile ilgili kazanımlar, 7. sınıf düzeyinde, önce *aynalara* sonra *merceklere* yer verilerek öğretim programında içeriğe dahil edilmiştir. *Mercekler*, 2018 FBDÖP’te, 2013 FBDÖP ile kıyaslandığında, 8. sınıf düzeyinden 7. sınıf düzeyine alınmıştır. Sarmal içeriğin ön gördüğü şekilde, *ayna* ve *mercekler* ile ilgili kazanımlar, genişleyen ve derinleşen içerik düzenlemesi anlayışına uygun olacak şekilde, her iki FBDÖP’nda da genel olarak yer verilmiştir.

Göz kusurları ve giderilmesi ile ilgili kazanımlar 2018 FBDÖP’te 6. sınıf düzeyinde yer almakta, 2013 FBDÖP ise 7. sınıf düzeyinde ele alınmaktadır. 2013 FBDÖP kazanımlarında *teleskobun* ne işe yaradığı ile ilgili içerik ve 2018 FBDÖP kapsamında *teleskobun* yapısı ve basit

bir teleskop hazırlama ile ilgili kazanımlara, mercekler konusu öncesinde yer verilmiştir. İlgili kazanımlar, 2018 FBDÖP kazanımlarında, tıpkı 2013 FBDÖP içeriğinde olduğu gibi *mercekler* ile ilgili içeriklerden *önce* yer almaktadır. Bu durum her iki öğretim programının, *göz kusurları, gözlük ve teleskop* ile ilgili içerikler bakımından, sarmal program geliştirme yaklaşımına *uymayacak* bir içerik düzenlemesine sahip olduğu anlamına gelmektedir.

SONUÇ

Gerçekleştirilen bu öğretim programı incelemesi çalışmasında, 2013 ve 2018 FBDÖP'te *aynalar ve mercekler* ile ilgili içeriklerin sarmal program geliştirme modeline uygun olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Veriler, ilgili içeriklerin 2013 FBDÖP'te 7 ve 8. sınıf düzeyindeki ünitelerde yer aldığını ortaya koymaktadır. 7.sınıf düzeyinde toplam 78 kazanımdan 5'inin doğrudan *aynalar ve mercekler* konusuyla bağlantısının olduğu saptanmıştır. 8. sınıf seviyesinde 78 adet kazanımdan 4 tanesinin söz konusu içerikler ile ilişkisinin olduğu ortaya konulmuştur. 2018 FBDÖP'te yer alan 305 kazanımdan 10 tanesinin *aynalar ve mercekler* ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Tespit edilen kazanımların 6. ve 7. sınıf yer aldığı saptanmıştır. 2018 FBDÖP'te ilgili içerikler bakımından 7.sınıf düzeyinde bir yığılmanın olduğu saptanmıştır.

2013 ve 2018 FBDÖP'te, ayna ve mercek ile ilgili kazanımlar farklı sınıf düzeylerinde ele alınmış olsa bile, sarmal program geliştirme modelinin yeri geldikçe tekrar edilen, genişleyen ve derinliğine ele alınan içerik düzenlemesi yaklaşımına genel olarak uyulduğu

görülmektedir. 2013 ve 2018 FBDÖP, 7.sınıf düzeyinde yer alan *teleskop* ile ilgili içeriklere, *mercekler* konusundan sonra yer verilmesi gerekirken, ilgili içeriklere belirtilen konuların öncesinde yer verildiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde *göz kusurları* ve bunların *giderilmesine* yönelik olarak önerilen gözlük çeşitleri ile ilgili içeriklere de her iki öğretim programda, *ayna* ve *mercek* ile ilgili ayrıntılı içeriklerin yer aldığı ünitelerden çok önce yer verildiği ifade edilebilir. Bu durum göz kusurları ve giderilmesi ile ilgili içerikler ile ayna ve mercek kazanımları arasında hem 2013 hem de 2018 FBDÖP’te sarmal konu dizilimi yaklaşımına uygun olmayan içerik düzenlemesinin yer aldığı anlaşılmaktadır.

Gerek Çeken (2016) tarafından 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve gerekse 2013 ve 2018 FBDÖP’ yönelik olarak gerçekleştirilen bu incelemenin sonuçları, ayna ve mercek ile ilgili kazanımların sarmal içerik düzenlemesi bağlamında değerlendirildiğinde, her üç öğretim programında öncelikle ayna ile ilgili içeriklere, daha sonra merceklerle yer verildiği görülmektedir. Bu durum son üç fen öğretim programında ayna ve mercekler ile ilgili içerik düzenlemesinde *merceklerden önce aynaların öğretim programlarına konulması* ile ilgili olarak genel bir yaklaşımın benimsendiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, mercekler ile içeriğin, aynalar ile ilgili içerikler ile kıyaslandığında daha soyut, zor ve karmaşık olarak kabul edildiği anlamına da gelmektedir.

Ancak her üç öğretim programında bu konuda genel bir yaklaşım benimsense de göz kusurları ve düzeltilmesi için önerilen teknolojiler

ile ilgili içeriklerin mercekler ve hatta aynalar ile ilgili bazı önemli içeriklerden daha önce ele alındığı anlaşılmaktadır. Bu durumun sarmal içerik düzenlemesi ile tezat bir durum teşkil ettiği ortadadır. Bu nedenle FBDÖP kazanımları içerisinde ele alınan ayna ve merceklerin içerik düzenlemesine ilişkin olarak şu hususlara dikkat edilmesi önerilmektedir:

Ayna ve mercekler ile ilgili içeriklerin ele alındığı sınıf düzeyi 2013 ve 2018 FBDÖP’te bazı bakımlardan bakımından farklılık gösterse de genel olarak aynaların merceklerden önce ele alınması gerektiğine yönelik genel bir yaklaşımın benimsenmesi, öğretim programı geliştirme veya değiştirme aşamasında bu genel yaklaşımın benimsenmesi bakımından önem taşımaktadır. Ancak göz kusurları ve düzeltilmesi için önerilen teknolojiler ile teleskop etkinliklerinin mercekler ve aynalardan önce ele alınması, sarmal program geliştirme modelinin içerik düzenlemesi yaklaşımı ile örtüşen bir durum değildir.

2013 FBDÖP ve 2017 FBDÖP taslağının karşılaştırıldığı bir çalışmada, öğretmenlerin görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sonucunda 2017 FBDÖP taslağında öğretmenlerin olumlu görüşlerinin yanı sıra olumsuz görüşlerinin de olduğu saptanmıştır. Öğretim programı taslağında bilim uygulamaları ile ilgili bilgilerin yeterli olmadığına ve kazanımlar ile ilgili farklı sorunlar olduğuna dikkat çekilmiştir (Özcan, Oran & Arık, 2018). Söz konusu sorunların, ayna ve mercekler ile ilgili içeriklerin düzenlemesi ile de ilgili olduğu, gerçekleştirilen bu öğretim programı inceleme çalışması ile ortaya konulmaktadır.

2013 ve 2018 FBDÖP kazanımları içerisinde ayna ve mercekler ile ilgili olarak bu çalışmada tespit edilen sarmal içerik düzenlemesi sorununun, söz konusu konular ile ilişkisi olan diğer içerikler arasında da olması beklenmektedir. Bu nedenle belirtilen kazanımlar ile ilgili ders araçlarının kullanıldığı *gözlük, teleskop, mikroskop, dürbün* gibi araçların ilgili öğretim programlarındaki yerinin sorgulanmasının yapılması gerekmektedir. Araştırmacıların ön öğrenmelerin sonraki öğrenilecekleri desteklemesi gerektiği anlayışının, öğretim programlarında ne derece dikkate alındığını ve buna yönelik olası çözüm önerilerini ortaya koymasına gerekmektedir.

Bu ve benzer sorunların giderilmesi ile ilgili olarak FBDÖP ünite, konu ve kazanımlarının diziliminde bazı uyarlamaların yapılması gerekmektedir. Çünkü *mercekler ile ilgili içerikler öğrenilmeden, göz kusurları ve gözlüğün çalışma prensiplerini öğrenebilmenin* ne düzeyde gerçekleştirilebileceği, oldukça tartışmaya açık bir durumdur. Ancak öğretim programının içerik düzenlemesini etkileyen başkaca etkenlerin bulunduğu, önerilen düzenlemelerin yapılması halinde başka konu ve içerikler ile ilgili olarak belirtilen içerik düzenlemesi bakımından yeni bazı sorunların ortaya çıkması olasıdır. Bu nedenle belirtilen içerik düzenlemesine yönelik uyarlamaların gerçekleştirilmesinin mümkün olmadığı durumlarda, öğretmenlerin, öğretim programındaki söz konusu eşgüdüm sorununun ve sarmal içerik düzenlemesine ilişkin uyumsuzluğun farkında olarak gerekli uyarlamaları yapmalarını önerilebilir.

Ayna ve mercek ile ilgili etkinliklere Okul Öncesi Eğitimi Programında (MEB, 2013b) bile yer verildiği dikkate alınır, ilgili içeriklere FBDÖP’te üst sınıf düzeylerinde yer veriliyor olması, söz konusu içeriklerin daha önceki sınıf düzeylerinde ele alınamayacağı sonucunu ortaya koymaz. Özellikle her iki ders materyalinin öğrenme ve öğretme sürecince etkinliklere konu olabilecek somut ve gözlemlenebilir özelliklerinin bulunması, öğretmen ve öğrencilerin, sözü edilen içerik düzenlemesine ilişkin sorunu daha kolay aşabilmelerine destek sunabilir.

Zümre öğretmenlerinin işbirliği bu süreçte oldukça faydalı olabilir. Öğretmenlerin programda sarmal yaklaşımına uygun olmadığını düşündüğü içerikleri kendi aralarında planlayarak, düzenleyip konuyu ele alabilirler. Bu tür gayretler farklı disiplinler arasında ilişkilendirmeler (disiplinlerarası bakış) yapabilmenin yolunu açması bakımından öğretmenlere ve araştırmacılara önemli bir destek noktası sunabilir.

KAYNAKÇA

- Anıl, Ö. & Küçüközer, H. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin aynalar konusundaki kavramsal anlamalarının analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 78-122.
- Çeken, R. (2016). Spiral design of microscope in both Turkish science curriculum and Turkish science and technology curriculum. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*, 4, 276-283. 18.07.2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/334136> adresinden erişilmiştir.
- Gelen, İ. & Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (51), 457-476. 20.11.2020 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108311> adresinden erişilmiştir.
- Kocakülah, A. & Demirci, N. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin görüntü ve düzlem aynada görüntü oluşumuna ilişkin kavramsal anlamaları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*,4(1), 141-162.
- MEB. (2013a). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2013b). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara: milli eğitim bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2019). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Yedinci Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Devlet kitapları.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Özcan, H., Oran, Ş. & Arık, S. (2018). Fen bilimleri dersi 2013 ve 2017 öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmalı incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 156-166.
- Uçuş Güldalı, Ş. & Demirbaş, İ. (2017). Okul öncesi eğitim programı ile ilköğretim

hayat bilgisi öğretim programının sarmallığının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1084-1105.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Qualitative research methods in the social sciences* (10th ed.). Ankara: Seçkin.

BÖLÜM 7

İKİ AŞAMALI BİLİMSEL MUHAKEME TESTİNİN GELİŞTİRİLMESİ¹

Dr.Öğt. Hatice GÜLMEZ GÜNGÖRMEZ²
Prof. Dr. Abuzer AKGÜN³

¹Bu çalışma Prof. Dr. Abuzer AKGÜN danışmanlığında Hatice GÜLMEZ GÜNGÖRMEZ tarafından yazılan doktora tezinden üretilmiştir. Ayrıca bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihleri arasında Antalya/Alanya’da gerçekleştirilen 2. International Symposium On Social Sciences’da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Milli Eğitim Bakanlığı, Rekabet Kurumu Ortaokulu, Adıyaman, Türkiye. hatice-g@windowlive.com Orcid: 0000-0002-1346-4491

³Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Adıyaman, Türkiye. aakgun@adiyaman.edu.tr Orcid: 0000-0002-3966-4483

GİRİŞ

Muhakeme, psikoloji ve eğitim alanında uzun soluklu araştırmaların konusu olmuştur. Plotnik (2006) muhakemeyi, problemleri çözmek, karar vermek ve hedeflere ulaşmak için bilgiyi kullanmak ve uygulamaktan oluşan zihinsel bir süreç olarak tanımlamıştır. Diğer araştırmacılar da kendi muhakeme tanımlarını sunmuşlardır (Bjorklund, 1999; Bao et al., 2009; She ve Liao, 2010; Zeineddin ve Abd-El-Khalick, 2010). Bilimsel muhakeme, çalışma ve uygulama yoluyla geliştirilebilir, ilerletilebilir ve aktarılabilir, (Adey ve Shayer, 1994; Bao et al., 2009). Bilimsel muhakeme, tümdengelim ve tümevarım süreçlerini içerir (Plotnik, 2006; Zeineddin ve Abd-El-Khalick aktr. Waters ve English, 2010). Tümdengelim muhakeme (deductive reasoning), kişinin doğru olduğunu bildiği ve sonra da varsayımlara dayanarak belirli sonuçlar çıkardığı genel bir varsayımla başlar. Tümevarımsal muhakeme (inductive reasoning), belirli gözlemler yaparak başlar ve daha sonra gözlemlere dayanarak daha geniş bir sonuç çizer.

Bilimsel muhakeme becerilerinin genel olarak, öğrencilerin öğrenme ve problem çözmeyi öğrenmelerinde, çeşitli şekillerde ilerleme kaydetmelerine yardımcı olması beklenmektedir. Bilimsel muhakeme becerileri, hipotezleri veya teorileri üretme, test etme ve gözden geçirme ile ilgili, muhakeme ve problem çözme becerilerini ve bu tür araştırma faaliyetlerinden kaynaklanan bilgi edinme ve bilgi değişimi sürecini yansıtan tam gelişmiş becerileri kapsamaktadır (Morris, et al., 2012). Bilimsel muhakeme, diğer bilişsel kaynakların yanı sıra

kültürel araçların bütünleşmesini gerektirmesi nedeniyle diğer becerilerden ayrılmaktadır. Dahası, bilimsel muhakeme iç faktörler (ör. Bilişsel ve üstbilişsel gelişim) ve kültürel ve bağlamsal faktörler arasındaki etkileşimden ortaya çıkmaktadır. Lawson'a (2004) göre, bilimsel muhakeme modeli, bilgiyi işlemek ve doğrudan deneyimin ötesine geçen sonuçları çıkarmak için kullanılan bir zihinsel strateji, plan veya ölçek olarak da tanımlanmaktadır. Aynı şekilde, Hand, Prain ve Yore (2001), bilimsel muhakemenin öğrencilerin eylemleri için güçlü argümanlar oluşturma yeteneğini içerdiğini ileri sürmüşlerdir. Böylece bilimsel muhakeme becerileri, problem çözme sırasında öğrencilere kanıt temelli muhakeme yoluyla bilgi üretmede yardımcı olan eleştirel düşünme ve muhakeme gibi bilişsel yetenekleri kapsamaktadır. Tartışma yoluyla bilgi üretimi arasındaki bağıntı ve bu argümanları muhakeme mantığı göz önüne alındığında, daha yüksek bilimsel muhakeme becerisi düzeyine sahip öğrencilerin üstün problem çözümleri olmaları beklenmektedir (Tajudin ve Chinnappan, 2015).

Piaget (Plotnik tarafından aktr., 2006) bilişsel gelişimin dört aşamadan oluştuğunu vurgulamıştır. Bunlar şöyledir; Duyusal motor, işlem öncesi, somut işlem ve soyut işlem dönemidir. Son iki aşama, bilimsel muhakemeyle ilgilidir, çünkü bunlar ileri muhakeme becerilerinin gelişmeye başladığı aşamalardır. Lawson (1995), somut işlemler dönemini, sınıflama, koruma ve takip edebilmeyi içeren ampirik-tümevarımsal düşünce olarak yeniden adlandırmıştır. Ayrıca orantısal muhakeme, değişkenlerin tanımlanması ve kontrolü, olasılıksal muhakeme, kombinasyonel muhakeme ve korelasyonel muhakemeyi

içeren hipotetik tündengelim düşünme olarak soyut işlem aşamasını yeniden adlandırmıştır. Martin (2003) tarafından aktarılan Lawson (1995) tarafından tanımlanan beş bilimsel muhakeme becerisi aşağıda sunulmuştur (Remigio et al., 2014).

Tablo1.Bilimsel Muhakeme Becerileri (The Scientific Reasoning Skills (SRS))

Bilimsel Muhakeme Becerileri (Scientific Reasoning Skills)	Tanım (Description)
Kütle ve Hacmin Korunması (Conservation of Mass and Volume)	Birey, koruma düşüncesini algılanabilir nesnelere ve özelliklere uygular.
Orantılı Muhakeme (Proportional Reasoning)	Birey, gözlemlenebilir veya teorik değişkenler tarafından tanımlanan durumlarda ilişkiler arasındaki ilişkileri tanımlar ve yorumlar.
Değişkenlerin Tanımlanması ve Kontrolü (Identification and Control of Variables)	Birey belirli bir hipotezdeki tüm bilinen değişkenleri dikkate alır ve araştırılanın dışındaki tüm değişkenleri kontrol eden bir test tasarlar.
Olasılıksal Muhakeme (Probabilistic Reasoning)	Birey, doğal fenomenlerin kendilerinin şans değişkenini içerdiğini ve herhangi bir sonucun ya da açıklamaların ihtimal değerlendirmelerini gerektirdiğini kabul eder.
KorelasyonelMuhakeme (Correlational Reasoning)	Birey, bir değişkendeki değişimin, başka bir değişkendeki değişikliklere ne oranda etki ettiğini tanımlar.

Kaynak: Lawson, A. E. (1995). Fen öğretimi ve düşüncenin gelişimi. Belmont, Kaliforniya: Wadsworth.

Bilimsel Muhakeme Neden Önemlidir?

Bilimsel sorgulama, STEM eğitiminin temel bileşeni olarak yaygın bir şekilde kabul görmüştür. Bilimsel muhakeme, bilimsel sorgulamanın gerçekleşmesi gerekli olan bir dizi beceri ve beceriyi temsil ettiğinden, fen eğitimi standartlarında ve müfredatta da geniş ölçüde önemi vurgulanmıştır. Bilimsel muhakemenin diğer öğrenme alanları ile

nasıl etkileşime girdiğini anlamak için çok fazla araştırma yapılmıştır. Örneğin yapılan bir araştırmaya göre Bilimsel muhakeme becerilerinin, öğrenci akademik başarısı üzerinde uzun vadeli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Adey ve Shayer, 1994). Araştırmacılar, öğrencilerin Bilimsel muhakeme yetenekleri ile fen içerikli öğrenme kazanımları ölçütleri arasında pozitif korelasyonlar bulmuşlardır (Coletta ve Phillips, 2005; Lawson et al., 2000). Başka bir çalışmada, sorgulama temelli öğrenme ortamında olasılık öğrenen öğrencilerin geleneksel bir ortamda öğrenen öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Vahey et al., 2000). Ancak Shayer ve Adey (1993) Bilimsel muhakeme temelli öğrenim gören öğrencilerle karşılaştırma yapmamışlardır. Derslerden üç yıl sonra, muhakeme temelli grup, sadece bilimde değil, aynı zamanda İngilizce ve matematikte de kontrol grubundan daha iyi performans göstermiştir. Shayer ve Adey (1993) çalışma sonuçlarına göre bilimsel muhakemenin genel öğrenme yeteneği üzerinde de kalıcı bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Bilimsel muhakeme becerileri önemlidir, çünkü toplumun her alanında yer almaktadırlar. Onların yeri eğitim alanında açıktır. Öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini kazandırmak amacıyla bazı müfredat geliştirmeleri yapılmalıdır. Eğitimde ulusal standartlar, öğrencilerin her sınıf seviyesinde sahip olması gereken çeşitli becerileri göstermektedir (NRC, 1996).

Bazı muhakeme becerileri günlük karar verme ve problem çözmede yardımcı olur. Oran becerileri gaz kilometresinin belirlenmesinde

veya markette en ucuz markanın bulunmasında kullanılmaktadır. Tümevarımsal muhakeme sınırlı gözlem ve bilgilerden sonuç alındığında kullanılır. Nedensel muhakeme ve olasılık, hava durumunu tahmin etmede ve diğer pek çok şeyin yanında sigorta oranlarını değerlendirmede kullanılır (Han, 2013).İlgili alan yazın incelendiğinde ilk olarak bilimsel muhakeme testi Lawson (1987) tarafından geliştirilmiştir. Bu test çok sayıda araştırmacı tarafından kullanılmıştır (Schen, 2007; Bao et al., 2009; Hamzah ve Zain, 2010; Tajudin et al., 2012; Ding, 2014; Tajudin ve Chinnappan, 2016). Lawson'ın geliştirmiş olduğu Bilimsel Muhakeme Testi (Scientific Reasoning Test) dışında farklı araştırmacıların da geliştirmiş oldukları Bilimsel Muhakeme Becerileri testleri mevcuttur (Walpuski et al., 2011; Drummond, 2016; Hotulainen ve Telivuo, 2014). Ancak literatürde yer alan Bilimsel Muhakeme Testleri disiplinler arası testler olup farklı alanlarda kullanılmaktadır. Literatür araştırmalarında Fen Bilimleri Eğitimi'ne yönelik ve daha güncel bir teste ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu ihtiyacın giderilmesi amacıyla madde köklerinin tamamen Fen Bilimleri müfredatında yer alan konulardan oluşan bir Bilimsel Muhakeme Testi yapılması planlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir test geliştirme çalışmasıdır. Eğitim çalışmalarına bakıldığında test geliştirme aşamaları genel olarak hazırlık, uygulama ve raporlaştırma olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Çalışkan ve Kaplan, 2009). Bu

aşamalar uygulanırken, her aşamada farklı yolların takip edildiği görülmektedir. Bu araştırmada ise Gibson (2005) tarafından geliştirilen üç aşama modeli kullanılmıştır. Bu üç aşama modeli aşağıdaki şekilde sunulmuştur.

Tablo 2: Testin Geliştirilmesi İçin İzlenen Yol

Kavramların Tanımlanması	Maddenin Geliştirilmesi	Psikometrik Ölçümler
Literatür Taraması	Testin Gözden Geçirilmesi	Verilerin Toplanması
↓	↑	→ ↓
Kavramın Tanımlanması	Testin Geniş Bir Örneklemeye Uygulanması	Verilerin Analizi
↓	↑	↓
Cevaplama Formlarının Belirlenmesi	Testin Gözden Geçirilmesi	Sonuçların Elde Edilmesi
↓	↑	
Maddelerin İlk Halinin Oluşturulması	Maddelerin Yeniden Değerlendirilmesi	
→		
Birinci Aşama	İkinci Aşama	→ Üçüncü Aşama

Kaynak: (Gibson, 2005:41)

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Adıyaman/Merkez’de bulunan sosyoekonomik düzeyi bakımından alt, orta ve iyi olan A, B, C, D ve E şeklinde kodlanan ortaokullarda 7. ve 8. sınıfa devam eden 270 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 147’si (%54) kız, 123’ü (%46) erkektir. Öğrencilere testin pilot formunun uygulanması amacıyla Adıyaman il milli eğitim

müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okul ve hangi sınıf düzeyinde oldukları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Bilimsel muhakeme testinin pilot uygulamasının örneklem grubu

Okul	A		B		C		D		E	
	Ortaokulu	Ortaokulu	Ortaokulu	Ortaokulu	Ortaokulu	Ortaokulu	Ortaokulu	Ortaokulu	Ortaokulu	Ortaokulu
Sınıf	8/A	8/B	8/C	7/C	8/B	8/E	8/C	7/A	8/A	8/E
Kız Öğrenci Sayısı	20	24	13	14	26	0	13	11	13	13
Erkek Öğrenci Sayısı	0	0	17	12	0	34	12	17	14	17
Şube Düzeyi Toplam Öğrenci Sayısı	20	24	30	26	26	34	25	28	27	30
Sınıf Düzeyi Toplam Öğrenci Sayısı	44		56		60		53		57	
Okul Düzeyi Toplam Öğrenci Sayısı	270									

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bilimsel Muhakeme Testinin Pilot Formunun Geliştirilme Süreci
 Bilimsel muhakeme testinin pilot formu geliştirilirken Gibson (2005)’un test oluşturma aşamaları kullanılmıştır. Kullanılan bu aşamalar sırasıyla aşağıda sunulmuştur;

- Bilimsel muhakeme ilk çalışmalarda “formal reasoning” biçimsel düşünme (Piaget, 1965) ya da “critical thinking” eleştirel düşünme olarak (Hawkins & PEA, 1987) olarak tanımlanmıştır (Akt. Han, 2013) tanımlanmıştır. Bilimsel muhakeme sistematik bir şekilde problemi keşfetme, formüle etme ve hipotezleri test etme, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deneysel çıktıları değerlendirme yeteneği olarak ifade edilir (Zimmerman, 2007; Bao et al., 2009).
- Ayrıntılı bir literatür taraması yapılmıştır. Bu literatür taramasında Lawson tarafından 1987 yılında geliştirilen Bilimsel Muhakemeleri Becerileri testi (Classroom Test of Scientific Reasoning (CTRS)) tespit edilmiştir. Bu test 2000 yılında Lawson tarafından revize edilmiştir ve 2013 yılında Jing Han tarafından çevrimiçi (online) ortama uyarlanarak yapılmıştır. Bu testin literatür taramasında 12 tane yabancı araştırmacı tarafından ve 4 tane yerli araştırmacı tarafından çeşitli makale ve tezlerde kullanıldığı tespit edilmiştir. Lawson geliştirmiş olduğu Bilimsel Muhakeme Becerileri testini Piaget’in Zihinsel Gelişim Kuramı’nı merkeze alarak geliştirmiştir. Piaget’e göre 11 yaş ve sonrasındaki çocuklar Soyut İşlemler Dönemindedirler (Formal Operetional) ve bir birey Soyut İşlemler Dönemi’nde olursa bireyden 5 tane Düşünme Yeteneği ve Korunum yasasını kavraması beklenir.

Lawson'un geliştirdiği test 12 tane soru ve 12 tane 'Çünkü ...' ile başlayan toplamda 24 sorudan oluşan İki Aşamalı bir test olup, 6 tane alt düşünme yeteneğinden oluşmaktadır. Bunlar;

- 1) Korunum Yasalarını Kavrama (Conversation of mass and volume)
- 2) Oranlı Düşünme (Proportional reasoning)
- 3) Değişkenlerin Teşhisi ve Kontrolü (Identification and control of variables),
- 4) Olasılıklı Düşünme (Probability reasoning)
- 5) Korelasyonel Düşünme (Correlation reasoning)
- 6) Kombinezonlu Düşünme (Combined reasoning)

Jing Han (2003) yılındaki çalışmasında Bilimsel Muhakeme Becerileri' nin boyutlarını genişletmiştir. Bu boyutlar aşağıda sunulmuştur.

- 1) Değişkenlerin Kontrolü (Control of variables)
- 2) Orantısal Muhakeme (Proportional reasoning)
- 3) Olasılıklı Muhakeme (Probability reasoning)
- 4) Korelasyonel Muhakeme (Correlation reasoning)
- 5) Tümdengelim Muhakeme (Deductive reasoning),
- 6) Tümevarım Muhakeme (Inductive reasoning)
- 7) Nedensel Muhakeme (Causal reasoning)
- 8) Hipotetik-Tümdengelim Muhakeme (Hypothetical-deductive reasoning)

Lawson ve Jing Han'ın çalışmalarının muhakeme becerileri boyutları incelenerek bütün muhakeme becerileri boyutlarını içeren bir test geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu test geliştirilmeye çalışılırken aşağıdaki boyutları içermesi planlanmaktadır.

1. Olasılıklı Muhakeme (Probability reasoning)
 2. Kütlenin Korunumu (Kütle ve Hacim Korunumu (Conservation of mass and volume))
 3. Değişkenlerin Kontrolü (Control of variables)
 4. Orantısal Muhakeme (Proportional reasoning)
 5. Korelasyonel Muhakeme (Correlation reasoning)
 6. Hipotetik-Tümdengelim Muhakeme (Hypothetical-deductive reasoning)
 7. Tümevarımsal Muhakeme (Inductive reasoning)
 8. Nedensel Muhakeme (Causal reasoning)”
 9. Tümdengelim Muhakeme (Deductive reasoning)
- Daha sonra geliştirilmesi planlanan testin pilot formu oluşturulmadan önce yukarıdaki boyutlar ile ilgili bir muhakeme becerileri alanında matematik eğitimi uzmanı ve iki fen bilimleri eğitim uzmanı ile görüşülmüştür. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda kütlenin korunumu ve hipotetik-tümdengelim muhakeme boyutlarının çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu değişikliklerle oluşturulacak testin pilot formu 7 tane muhakeme boyutundan oluşturulacaktır. Bu muhakeme boyutları aşağıdaki şekilde açıklanmıştır;

1. Olasılıklı Muhakeme (Probabilist Reasoning); Bir olayın ya da hipotezin başlangıç aşamasından sonuç aşamasına kadar olan tüm aşamalarda gerçekleşebilecek bütün olasılıkları muhakeme edebilme becerisidir. Olasılıklı muhakeme de muhtemel olan olaylar vardır, kesinlikten söz edilmez (Ayas vd. 2011).
2. Değişkenlerin Kontrolü (Control of Variables); Hipotez, olay ve kavramın test edilmesinde bu kavramları etkileyen bağımlı ve bağımsız değişkenlerin belirlenmesi, tanımlanması ve kontrol altına alınmasını muhteva eden bir muhakeme becerisidir. Değişkenler bağımlı değişken, bağımsız değişken, kontrol edilebilen değişken ve kontrol edilemeyen değişkenler olarak 4 farklı grupta toplanabilir (Bacanli, 2002).
3. Tümevarımsal Muhakeme (Inductive Reasoning); Bu muhakeme türünde bazı özel durumlar için geçerli olan bir önermeyi benzer tüm durumlara genelledebiliriz fakat bu muhakeme türünde önermelerimiz kesinlikle doğrudur fakat çıkarsanan sonuç doğru olmayabilir (Öğrekçi, 2011).
4. Nedensel Muhakeme (Causal Reasoning); Bir şeyin varlığındaki sebeplerin nedenini belirlemede sağduyu ve pratik fikirler uygulayabilme ve ilişkileri görme, düşünceleri anlama ve konuyu kavramsallaştırma yeteneğidir (Er, 2012).
5. Korelasyonel Muhakeme (Correlation Reasoning); Değişen bir nesnenin veya durumun başka bir değişken nesne veya olayla ilişkilendirilmesidir. Araştırılan nesne, olay ya da durumlar arasında ne tür ilişkilerin, bağıntıların olduğunun veya olmadığını muhakeme edilmesi ile gerçekleştirilen bir süreçtir.

Korelasyonun olması için iki tane değişkene ihtiyaç vardır ve değişkenler arasında herhangi bir ilişki yoksa korelasyon sıfırdır. İki değişkenin neden-sonuç arasındaki ilişkisinin pozitif ya da negatif olması değişkenler arasındaki korelasyonu gösterir (Ayas vd. 2011).

6. Tümdengelim Muhakeme (Deductive Reasoning); Ön kabullerden (hipotezlerden) mecburi olarak çıkarılacak sonuçlar inşa ederiz. Yani ön kabullerimiz doğru ise dedüktif muhakeme ile vardığımız sonuç da kesinlikle doğrudur (Han, 2013).
 7. Orantısal Muhakeme (Proportional Reasoning); Değişkenler arası oranın anlaşılabilmesi ve ilişkilerin karşılaştırılmasında kullanılan bir muhakeme becerisidir. Bu muhakeme becerisi bir olayı etkileyen değişkenler arasında nasıl bir oranın olduğunu belirleyebilme yeteneği ile ilgilidir. Değişkenler arasında doğru ya da ters orantıyı algılayabilme yani bir değişkendeki artış diğerindeki artışa ya da azalmaya yol açabilir (Ayas vd. 2011).
- Belirlenen bu muhakeme boyutlarına göre madde havuzu hazırlanmıştır. Oluşturulan maddelerin tamamı araştırmacı tarafından yazılmıştır. Daha sonra 2 alan eğitimcisine sunulup onlardan gelen dönütler doğrultusunda “nedensel muhakeme boyutu”, “okuduğunu anlama boyutu” olarak değiştirilip gerekli düzeltmeler yapılarak maddelerin son hali oluşturulmuştur.

- BMT için 20 sorudan oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler ve hangi muhakeme türünü kapsadığı Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Maddeler ve Ölçtüklere Muhakeme Türleri

Muhakeme Türleri	Sorular
1. Olasılıklı Muhakeme	1, 2, 3
2. Değişkenlerin Kontrolü	4, 5, 6
3. Orantısız Muhakeme	7, 8, 9
4. Korelasyonel Muhakeme	10,11, 12
5. Tümevarımsal Muhakeme	13,14, 15
6. Tümdengelim Muhakeme	16,17, 18
7. Okuduğunu Anlama Soruları	19, 20

Bilimsel muhakeme testinde yer alan örnek iki soru aşağıda sunulmuştur;

Olasılıklı Muhakeme

Soru 1. Aşağıda 4 özdeş kağıt verilmiştir ve bu kağıtlara 4 farklı durum yazılıp bir torbaya atılıyor. Bu torbadan rasgele çekilen kağıtta kinetik enerjinin kullanıldığı durumun çıkma olasılığı kaçtır?

Dalda duran
elma

Koşan at

Hareket
halindeki araba

Uçmakta olan
kuş

a) $1/4$

b) $2/4$

c) $3/4$

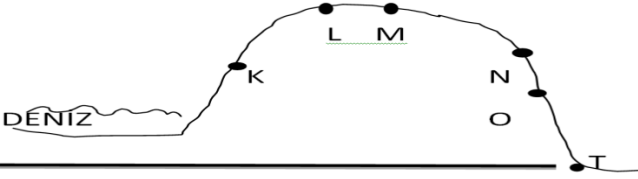
d) $4/4$

Çünkü;

- a) Verilen 4 durumdan sadece 1 tanesi kinetik enerjinin kullanıldığı durumdur.
- b) Verilen durumların hepsin kinetik enerjinin kullanıldığı durumdur.
- c) Verilen durumların 3 tanesi kinetik enerjinin kullanıldığı durumdur.
- d) Verilen durumların hepsinde varlıklar hareket halindedir.

Korelasyonel Muhakeme

Soru 1.



Yukarıda verilen şekilde belirlenen 6 noktada açık hava basıncı ölçülüyor ve açık hava basıncının en fazla $T > O > K > N > M > L$ Şeklinde ölçülüyor. Yapılan bu deney sonucuna göre maddelerin deniz seviyesinden yüksekliği ile açık hava basıncı arasında herhangi bir ilişki var mıdır?

- a) Evet bir ilişki vardır.
- b) Hayır bir ilişki yoktur.
- c) Mantıklı bir tahmin yapılamaz.
- d) Hiçbiri.

Çünkü;

- a) Deniz seviyesinden yukarı çıkıldıkça açık hava basıncı azalır, aşağı inildikçe açık hava basıncı artar.
- b) Deniz seviyesinden yukarı çıkıldıkça açık hava basıncı artar, aşağı inildikçe açık hava basıncı azalır.
- c) Deniz seviyesi ile açık hava basıncı arasında herhangi bir ilişki yoktur.
- d) Sonuçlar tamamen tesadüftür.

Son aşamada Bilimsel Muhakeme Becerileri Testinin pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. BMT her seviyedeki ortaokul öğrencileri için hazırlandığından dolayı Tablo 3’de sunulan okullarda öğrenim görmekte olan 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ortaokul 5.ve 6. Sınıf öğrencileri Piaget’in Bilişsel Gelişim Kuramı’na göre Soyut İşlemler Dönemi’ne girmediği için pilot uygulamada onlara yer verilmemiştir. Pilot uygulama için hazırlanan BMT, Adıyaman ili A, B, C, D ve E Ortaokulu’nda 7. ve 8. sınıfa devam eden 270 öğrenciye uygulanmıştır. Bilimsel muhakeme testinin geliştirilmesi amacıyla hazırlanan 20 maddelik pilot formu uygulandıktan sonra testin madde analizleri yapılmıştır. Madde analizi işlemlerinde, testin kullanılma amacına göre madde kökü ve çeldiricilerin istenilen şekilde çalışıp çalışmadığı belirli analizler yapılarak bulunmaktadır. Bu aşamada, ITEMAN programı kullanılarak testte yer alan maddelerin güçlük ve ayırtedicilik indeksleri hesaplanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Bilimsel muhakeme testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir. Testin pilot uygulaması 270

öğrenci ile gerçekleştirildikten sonra ITEMAN analiz programı kullanılarak testte yer alan 20 soru için madde analizleri yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Pilot Uygulamada Yer Alan Maddelerin Güçlük ve Ayırtedicilik İndeksleri

Soru	Madde Ayırtedicilik İndeksi	Soru	Madde Ayırtedicilik İndeksi
1	0.54	11	0.64
2	0.36	12	0.64
3	0.33	13	0.75
4	0.54	14	0.62
5	0.75	15	0.79
6	0.76	16	0.64
7	0.52	17	0.77
8	0.53	18	0.49
9	0.72	19	0.58
10	0.57	20	0.73

Tablo 5 incelendiği zaman pilot uygulamada yer alan maddelerin ayırtedicilik indekslerinin oldukça iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2009) madde ayırt edicilik indeksi 0.40 ve daha büyük olursa çok iyi madde olduğunu; 0,30 ve 0,39 olursa oldukça iyi madde olduğunu fakat yine de geliştirilebileceğini; 0,20 ve 0,29 olursa düzeltilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini; 0,19 ve daha küçük olursa çok zayıf madde olduğunu ve mutlaka testten atılması gerektiğini ifade etmiştir. BMT testinin madde ayırt edicilik indeksleri 0,79 ile

0,33 arasında değer almaktadır. Bu sebeple pilot uygulamadan hiçbir madde çıkarılmadan nihai test elde edilmiştir. Nihai Testte yer alan maddelerin güçlük ve ayırtdedicilik indeksleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Nihai Testte Yer Alan Maddelerin Güçlük ve Ayırtdedicilik İndeksleri

Soru	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırtdedicilik İndeksi	Soru	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırtdedicilik İndeksi
1	0.88	0.54	11	0.63	0.64
2	0.22	0.36	12	0.74	0.64
3	0.58	0.33	13	0.53	0.75
4	0.64	0.54	14	0.52	0.62
5	0.73	0.75	15	0.58	0.79
6	0.58	0.76	16	0.54	0.64
7	0.44	0.52	17	0.61	0.77
8	0.47	0.53	18	0.50	0.49
9	0.78	0.72	19	0.53	0.58
10	0.66	0.57	20	0.63	0.73

Elde edilen nihai testte yer alan soruların güçlük indeksleri 0.22 ile 0.88 değişmektedir. Testin ortalama güçlüğü 0.612 olurken ortalama ayırtdediciliği 0.589 olarak bulunmuştur (Tablo 6). Madde güçlük indeksi, bir maddenin sınıftaki öğrencilere kolay ya da zor olması hakkında bize bilgi vermektedir. Bu nedenle bir maddeyi doğru cevaplayanların yüzdesi arttıķca madde kolay, doğru cevaplayanların yüzdesi azaldıkķa zor olarak tanımlanabilir (zğven, 2007).

Madde güçlük indeksi ‘Pj’ ile gösterilir ve 0,00 ile 1,00 arasında değer alır. 0,00’ a yaklaştıkça madde zorlaşır, 1,00’ yaklaştıkça madde kolaylaşır, 0.50 olursa o madde orta güçlüktedir diyebiliriz. Madde güçlük indeksi 0,29 ve altında bulunan maddeler ZOR; 0,30 ve 0,49 arasında bulunan maddeler ORTA GÜÇLÜKTE; 0,50 ve 0,69 arasında bulunan maddeler KOLAY; 0,70 ve 1,00 arasında bulunan maddeler ÇOK KOLAY olarak ifade edilmektedir (Gülmez Güngörmez ve Akgün, 2018). Elde edilen verilere göre testin Kolay bir test olduğu söylenebilir. Bilimsel muhakeme testinin genel olarak ITEMAN sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Bilimsel Muhakeme Testinin ITEMAN Analizi Sonuçları

İstatistikler	Değer
Madde Sayısı	20
Katılımcı Sayısı	270
Ortalama	11.785
Varyans	20.059
Minumum	3
Maksimum	20
Alfa	0.818
Ortalama Güçlük	0.589
Ortalama Ayırtedicilik	0.612

Son haliyle 20 maddeden oluşan Bilimsel Muhakeme Becerileri Testi 2 aşamalı bir testtir ve her sorunun doğru cevabının muhakemesini

yaptığı bir ‘Çünkü...’ ile başlayan bir soru olmak üzere toplamda 40 tane sorudan oluşmaktadır. BMT’nin madde analizi işlemleri sonlandırıldıktan sonra puanlanması aşamasına geçilmiştir. Testin puanlanması amacıyla 1 fen bilimleri öğretmeni, 1 fen ve 1 matematik alan eğitimcisinin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler ve Erdem (2011) tarafından geliştirilen puanlama ölçeğinden yararlanılarak testin puanlama ölçeği oluşturulmuştur. Testin puanlama ölçeği Tablo 8’da sunulmuştur.

Tablo 8: Bilimsel Muhakeme Testi Puanlama Ölçeği

Düzy	Çünkü’li Gerekeçe	Puan
Doğru Cevap	Doğru Gerekeçe	5
Doğru Cevap	Yanlış Gerekeçe	4
Doğru Cevap	Gerekeçe Yok	3
Yanlış Cevap	Doğru Gerekeçe	2
Yanlış Cevap	Yanlış Gerekeçe	1
Yanlış Cevap	Gerekeçe Yok	0
Cevap Yok	Gerekeçe Yok	0

Tablo 8’da her soru ve gerekçesi için öğrencinin kaç puan alacağı belirtilmiştir. Böyle bir puanlama neticesinde testin tamamından öğrencilerin kaç puan alacağı ve aldığı puana göre bilimsel muhakeme becerileri düzeyi belirlenmiştir ve Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Öğrencilerin BMT’ İnden Aldıkları Toplam Puanların Karşılık Geldiği Bilimsel Muhakeme Becerisi Düzeyleri

Puan	Bilimsel Muhakeme Becerisi Düzeyi
0-19.99	Çok Düşük
20-39.99	Düşük
40-59.99	Orta
60-79.99	İyi
80-100	Çok İyi

Tablo 9 incelendiğinde bir öğrenci Bilimsel Muhakeme Becerileri testinden 0-19.99 arasında puan alırsa Çok Düşük Düzeyde Muhakeme Becerisine, 20-39.99 arasında puan alırsa Düşük Düzeyde Muhakeme Becerisine, 40-59.99 arasında puan alırsa Orta Düzeyde Muhakeme Becerisine sahip, 60-79.99 arasında puan alırsa İyi Düzeyde Muhakeme Becerisine sahip, 80-100 arasında puan alırsa Çok İyi Düzeyde Muhakeme Becerisine sahip olduğu ifade edilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin Bilimsel Muhakeme Düzeyleri’ni belirlemek amacıyla geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçme aracı geliştirmek ve bu ölçme aracının madde analizlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçme aracı geliştirilirken önceden belirlenmiş basamaklar izlenmektedir. Bu araştırmada Gibson (2005) tarafından oluşturulan üç aşamalı modeli kullanılarak belirli basamaklar takip edilmiştir. Bu basamaklar şu şekildedir; Kavramların tanımlanması, literatür

taraması, ilk madde havuzunun oluşturulması, testin geniş bir örnekleme uygulanması, testin madde analizlerinin yapıpı maddelerin yenden gözden geçirilmesi ve testin nasıl puanlanacağıının belirlenmesidir. Alan yazına bakıldığında çoktan seçmeli ve iki aşamalı testlerin benzer basamaklar kullanılarak geliştirildiği görülmektedir (Gülmez Güngörmez ve Akgün, 2018; Yumuşak vd., 2016; Kenan ve Özmen, 2014; Çakır 2011; Gönen vd., 2011).

Bu çalışmada ITEMAN programı kullanılarak testte yer alan maddelerin güçlük ve ayırtedicilik indeksleri hesaplanmıştır. BMT'nin nihai formunda yer alan 2. Ve 3. Soruların madde ayırt edicilik indeksleri sırasıyla 0.36 ve 0.33'dür. Büyüköztürk (2009) madde ayırt edicilik indeksi 0.30 ve 0.39 arasında olursa sorunun "Oldukça iyi madde olduğunu fakat yine de geliştirilebileceğini" ifade etmiştir. Bu nedenle 2 alan eğitimcisi ve 1 muhakeme alanında uzman eğitimcinin görüşüne başvurularak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Testte yer alan diğer soruların madde ayırt edicilik indeksleri ise 0.40 ve üstüdür. Büyüköztürk (2009) madde ayırt edicilik indeksinin 0.40 ve üstü olması durumunda soruyu "Çok iyi madde" olarak tanımlamıştır. BMT'nin ortalama ayırt edicilik indeksi ise 0.612 olarak bulunmuştur. Benzer şekilde testin nihai formunda yer alan maddelerin güçlük indeksi 0.22 ile 0.88 arasında değer almaktadır. Testin ortalama güçlük indeksi ise 0.589 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlara göre geliştirilen BMT'nin ortama güçlükte ve ayırt ediciliğinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Testin güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa) değeri $\alpha=0.818$ olarak bulunmuştur. Özdamar (1999)

Cronbach alfa katsayısının $0.81 < \alpha < 1.00$ aralığında olduğu zaman testin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ifade etmiştir.

Geliştirilen Bilimsel Muhakeme Testi iki aşamalı bir test olup, her sorunun doğru cevabının muhakemesinin yapıldığı “Çünkü...” ile başlayan sorusu olmak üzere toplamda 40 sorudan oluşmaktadır. Testin puanlanması aşamasında ise uzmanlardan gelen görüşler ve Erdem (2011) tarafından geliştirilen puanlama ölçeğinden yararlanılarak Bilimsel Muhakeme testi puanlama ölçeği oluşturulmuştur. Bu ölçekte “Doğru Cevap, Doğru Gerekçe” için 5 puan; “Doğru cevap, Yanlış Gerekçe” için 4 puan; “Doğru Cevap, Gerekçe Yok” için 3 puan; “Yanlış Cevap, Doğru Gerekçe” için 2 puan; Yanlış Cevap, Yanlış Gerekçe” için 1 puan; “Yanlış Cevap, Gerekçe Yok” ve “Cevap Yok, Gerek Yok” için 0 puan verilmiştir. İki aşamalı testlerin bu şekilde puanlanması öğrencilerin yüzeysel öğrenmelerinden ziyade, anlamlı öğrenmelerinin dikkate alınmasını sağlamaktadır (Haslam & Treagust, 1987). Literatür çalışmalarına bakıldığında iki aşamalı testlerin benzer şekilde puanlandığı görülmektedir (Avcı vd., 2018; Yumuşak vd., 2016; Kenan ve Özmen, 2014; Çakır ve Aldemir, 2011; Karataş, 2003; Karataş vd., 2003). Öğrencilere verilen bu puanlama 100'lük not sistemi üzerinden verilmekte olup, alınan puanlar için öğrencilerin Bilimsel Muhakeme Düzeyleri belirlenmiştir. Bu puanlama ve muhakeme düzeyleri ise şu şekildedir; “0-19.99 olursa Çok Düşük”, “20-39.99 olursa Düşük”, 40-59.99 olursa Orta”, “60-79.99 olursa İyi” ve “80-100 olursa Çok İyi” düzeyde muhakeme becerisine sahip oldukları söylenebilir.

Geliştirilen bu testin, Fen Bilgisi Eğitimi alanında çalışma yapacak araştırmacıların kullanabileceği geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak öğrencilerin Bilimsel Muhakeme Düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Adey, P. ve Shayer, M. (1994). *Really Raising Standards*. London: Routledge.
- Aksoy, G. ve Gürbüz, F. (2013). “5e Modeli’nin öğrencilerin akademik başarısına etkisi: “kuvvet ve hareket” ünitesi örneği”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), Ss. 01-16.
- Avcı, F., Acar Şeşen, B., ve Kırbaşlar, F.G. (2018). Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesine yönelik iki aşamalı teşhis testinin geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1007-1019. doi:10.24106/kefdergi.434239
- Ayas, A. P., Çepni, S., Akdeniz, A. R., Özmen, H., Yiğit, N. ve Ayvaci, H. Ş. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*, Pegem Akademi, Cantekin Matbaası, 9. Baskı, Ankara.
- Bacanlı, H. (2010). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Bao, L., Cai, T., Koenig, K., Fang, F., Han, J., Wang, J., Liu, Q., Ding, L., Cui, L., Luo, Y., Wang, Y., Li, L. ve Wu, N. (2009). “Learning and scientific reasoning”, *Science*, vol. 323, pp. 586-587.
- Benford, R. ve Lawson, A. E. (2001). *Relationships between effective inquiry use and the development of scientific reasoning skills in college biology labs*, MS Thesis, Arizona State University. ERIC Accession No.: ED456157
- Bjorklund, D. F. (1999). *Children’s thinking. 3rd Ed*, Belmont CA: Wadsworth.
- Coletta, V. P. Ve Phillips, J. A. (2005). “Interpreting FCI scores: normalized gain, reinstruction scores, and scientific reasoning ability”, *American Journal of Physics*, vol.73, no. 12, pp. 1172-1179.
- Çakır, M. ve Aldemir, B. (2011). İki Aşamalı Genetik Kavramlar Tanı Testi Geliştirme Ve Geçerlik Çalışması, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16) S.S. 335-353.
- Çalışkan, İ. Ö. & Kaptan, F. (2009). Constructing Science Process Skills Test. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(369), 27-34.
- Doğanay, A., Demircioğlu, T. Ve Yeşilpınar, M. (2014). “Öğretmen adaylarına yönelik bilimin doğası konulu disiplinler arası öğretim programı geliştirmeye ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması”, *Turkish Studies-*

International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic, vol. 9, no.5, pp. 777-798, Ankara-Turkey.

- “Endüktif-Dedüktif Muhakeme”, *Suleymanogrekci.wordpress.com*, <https://suleymanogrekci.wordpress.com/2011/10/30/enduktif-deduktif-muhakeme-tümevarım-tumdengelim>. [Erişim tarihi: 04- Eylül- 2016].
- Er, S. (2012). *Farklı bilişsel tempoya sahip 5-6 yaş grubu çocukların işitsel muhakeme ve işlem Becerilerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Erdem, E. (2011). “İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematiksel ve olasılıksal muhakeme becerilerinin muhakeme becerilerinin incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi.
- Gibson, T. L. (2005). “*Development of an instrument to assess student attitudes to war educational process in an undergraduate core curriculum published*”, Doctoral Dissertation, University of Arkansas.
- Gönen, S., Kocakaya, S. ve Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, VIII (I)*, 40-57.
- Gülmez Güngörmez, H. ve Akgün, A. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Kuvvet ve Enerji Ünitesine Yönelik Akademik Başarı Testi Geliştirme Çalışması, *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, Summer, Number:18, SS. 85-99.
- Han, J. (2013). *Scientific Reasoning: Research, Development And Assessment*, Doctorate Thesis, The Ohio StateUniversity.
- Hand, B. M., Prain, V. ve Yore, L. (2001). Sequential writing tasks influence on science learning. In P. Tynjala, L. Mason ve K. Lonka (Eds.), *Writing as a Learning Tool*. Boston, MA: Kluwer Academic Press.
- Haslam, F. & Treagust, D. F. (1987). Diagnosing secondary students’ misconceptions of photo synthesis and respiration in plants using a two-tie multiple choice instrument. *Journal of Biological Education*, 21(3), 203-211.

- Karataş, F. Ö., Köse, S. Ve Coştu, B. (2003). Öğrenci Yanılgılarını Ve Anlama Düzeylerini Belirlemede Kullanılan İki Aşamalı Testler, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, P. 54-69.
- Karataş, F.Ö. (2003). *Lise 2 Kimyasal Denge Konusunun Öğretiminde Bilgisayar Paket Programları İle Klasik Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması*, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.
- Kenan, O. Ve Özmen, H. (2014). Maddenin Tanecikli Yapısına Yönelik İki Aşamalı Çoktan Seçmeli Bir Testin Geliştirilmesi Ve Uygulanması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), S.S. 371-378.
- Lawson, A. E. (1995). *Science Teaching and the Development of Thinking*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Lawson, A. E. (2004). “The nature and development of scientific reasoning: A synthetic View”, *International Journal of Science and Mathematics Education*, vol. 2, pp. 307–338.
- Lawson, A. E., Clark, B., Cramer-Meldrum, E., Falconer, K. A., Sequist, J. M. ve Kwon, Y. J. (2000). “Development of scientific reasoning in collegebiology: do two levels of general hypothesis-testing skill sexist?”, *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 37, no. 1, pp.81-101.
- Morris, B. J., Croker, S., Masnick, A. M. ve Zimmerman, C. (2012). The emergence of scientific reasoning. In H. Kloos, B. J. Morris and J. L. Amaral (Eds.), *Current Topics in Children's Learning and Cognition*.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1*. Kaan Kitabevi, Eskişehir.
- Plotnik, R. (2006). *Introduction top sychology. 7th Ed*, Singapore: Wadsworth.
- Remigio, K. B., Yangco R. T. Ve Espinosa, A. A. (2014). “Analogy-enhanced instruction: effects on reasoning skills in science”, *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, Volume 2, Issue 2.
- Shayer, M. ve Adey, P. S. (1993). “Accelerating the development of formal thinking in middle and high school students IV: three years after a two-year

- intervention”, *Journal of Research in Science Teaching*, vol.30, no. 4, pp. 351-366.
- She, H. ve Liao, Y. (2010).“Bridging scientific reasoning and conceptual change through adaptive web-based learning”, *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 47, pp. 91-119.
- Tajudin, N. M. ve Chinnappan, M. (2015). Exploring relationship between scientific reasoning skills and mathematics problem solving. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*. In M. Marshman, V. Geiger, ve A. Bennison (Eds.), *Mathematics education in the margins (Proceedings of the 38th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia)*, Sunshine Coast: MERGA.
- Vahey, P. ,Enyedy, N. ve Gifford, B. (2000). “Learning probability through the use of a collaborative, inquiry-based simulation environment”, *Journal of Interactive Learning Research*, vol.11, no.1.
- Yumuşak, A., Maraş, İ. Ve Şahin, M. (2016). Radyoaktivite Konusunda Kavram Yanılgılarını Belirlemeye Yönelik İki Aşamalı Bir Teşhis Testinin Geliştirilmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3): 810-828.
- Zeineddin, A. ve Abd-El-Khalick, F. (2011). “On coordinating the or with evidence: The role of epistemic commitments in scientific reasoning among college students”, *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, vol. 4, pp. 153-168, Retrieved on February 3, 2011 from. 2008. http://www.ejmste.com/v4n2/eurasia_v4n2_zeineddin.pdf.

BÖLÜM 8

11. SINIF SOLUNUM SİSTEMİ KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE EBA PLATFORMU CANLI DERS UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ

Kübra Başak ERKAÇMAZ¹
Dr. Öğr. Üyesi Enes Abdurrahman BİLGİN²

¹ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Van, Türkiye, kubrabasakerkacmaz@gmail.com, Orcid id: 0000-0001-5841-1433

² Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Öğretmenliği Bölümü, Van, Türkiye, enesbilgin@yyu.edu.tr, Orcid id: 0000-0003-3003-9259

GİRİŞ

Biyoloji dersi, canlıları inceleyen bir bilim dalı olan biyolojinin öğrencilere öğretilmesini sağlayan en temel derstir. Bireylerin bu alanda eğitimi, biyoloji biliminin öneminin artmasına paralel olarak okullardaki önemini de artırmış ve buna bağlı olarak, okulların her türünde ve kademesinde diğer dersler arasında önemli bir hal almıştır (Killermann, 1995). Bireyler biyoloji aracılığıyla çevreyi keşfetme, sağlığını koruma, biyolojik zenginliklerini tanıma, çevrenin bozulması ve kirlenmesine ilişkin bilinç ve araştırma duygusu geliştirme gibi özellikler kazanmaktadır (Tolga, 2000). Son yüzyılda salgın hastalıklar, canlı çeşitliliğinin azalması, küresel ısınma, tıptaki gelişmeler, çevre sorunları, biyolojik ıslah yöntemleri gibi önemli kavramlardan dolayı biyolojiye verilen önem daha da artmaktadır (Doğan ve Ay, 2010).

Bu bağlamda hayatımızın her alanında gerekli olan bilgilerin kazanılmasını sağlayan biyoloji dersi, ortaöğretimde formal bir ders olarak verilmektedir. Biyoloji dersi kapsamında canlıları oluşturan bileşenler, hücre, canlıların sınıflandırılması, hücre bölünmeleri, kalıtım, çevre konuları, insan fizyolojisi, bitki biyolojisi, protein sentezi gibi konular yer almaktadır. Dünya genelinde biyolojiye verilen önemin artmasıyla birlikte biyoloji dersinin etkililik, kalıcılık ve verimliliğini yükseltmeye yönelik çalışmalar daha çok önem kazanmıştır.

Bu açıdan biyoloji öğretiminde çeşitli öğretim yaklaşımları, yöntem ve teknikleri incelenmiş ve en önemli yöntemlerden biri olarak teknoloji temelli öğretim yöntemi ön plana çıkmıştır. Özellikle 21. yüzyılda teknoloji ve eğitim birbirinden ayrı düşünülemez hale geldiği için teknolojinin eğitimdeki yeri ve önemi gittikçe artmıştır. Benzer şekilde bilgi teknolojisindeki hızlı gelişme bilgi toplumlarını ortaya çıkarmış ve toplumlar zorunlu bir şekilde yeni teknolojik gelişmelere ayak uydurmuştur. Bu bağlamda teknolojiyi kendilerine göre uyarlayarak eğitim kurumlarına almışlardır (Uşun, 2000). Gerek toplumsal yapının gerek bilim ve teknolojinin hızlı gelişimi tüm dünya ülkelerini yeni arayışlara itmektedir (Alkan ve Teker, 1992). Çağa ayak uydurmak ve eğitimde dünya ülkeleriyle aynı seviyede olabilmek için teknolojinin imkânlarından faydalanılmakta ve bu nedenle birçok proje hayata geçirilmektedir. Örneğin E-okul sistemi, Bilişim Teknolojisi (BT) sınıfları, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) , Eğitim Bilişim Ağı (EBA) projesi bunlardan yalnızca birkaçıdır (MEB,2014).

Özellikle FATİH projesi Milli Eğitim Bakanlığı'nın, biyoloji gibi somutlaştırılması zor olan derslerde teknolojinin eğitim ile entegrasyonu ve eğitimin niteliği ve veriminin artırılması için uygulamaya koyduğu bir proje olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim Bilişim Ağı (EBA); çevrimiçi sosyal bir eğitim platformudur ve FATİH projesinin önemli bir bölümünü oluşturan “e-içeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi” amacıyla Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü ile oluşturulmuştur. Bu platform sayesinde

öğretmenler ve öğrenciler okulda, evde ya da istedikleri her yerde ihtiyaç duydukları güvenilir ve etkili içeriklere ulaşabilmektedirler (MEB, 2020). Bu açıdan bakıldığında EBA platformunun, eğitim-öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilere ihtiyaca yönelik pek çok çeşitte içerikler sunarak e-içerik konusunda bütün eğitimcilerin ihtiyaçlarına cevap verdiği görülmektedir (EBA, 2016). Özellikle tüm bireylerin aynı bilinçte olmadığı, her öğrenciye yazılım ve donanım açısından öğretim için yeterli imkân ve materyalin sağlanamadığı ortamlar için öğretim materyallerin oluşturulup paylaşıldığı sosyal eğitim ortamları fırsatları eşitlemek için oldukça yararlıdır (Tudor, 2015).

Tüm bu gelişmelerin olduğu bir dönemde, 2019 yılı aralık ayında Çin’de başlayarak tüm dünyaya yayılan Coronavirüs salgını sebebiyle ülkemizde okullara zorunlu ara verilmiştir. Dolayısı ile eğitim öğretim Milli Eğitim Bakanlığının koordine ettiği EBA ilkokul, EBA ortaokul, EBA lise kanalları ve öğretmenlerin yine EBA üzerinden yaptığı canlı yayınlarla uzaktan eğitim şeklinde sürdürülmeye başlanmıştır. Teorik açıdan uzaktan eğitimle ilgili birçok tanım yapılabilmesine rağmen günümüz teknolojinin etkin kullanımı yoluyla eğitimi genişletip geliştirmek için bilgi ve kaynak paylaşımını sağlayan bir organizasyon tanımlaması yapılabilir (Erümit, 2013). Önceki bölümde bahsedilen görüşe paralel olarak Mclsaac ve Blocher, (1998) uzaktan eğitimdeki amacın eğitim almak isteyip alamayanlara fırsat eşitliği sunduğunu vurgulamıştır. Yine uzaktan eğitimin, sanal ortamda gerçekleştirilip,

herhangi bir araçla ve herhangi bir zamanda tekrar ulaşılabilir olması büyük avantaj sağlamaktadır (Hürriyet, 2020).

Uzaktan eğitim ve EBA canlı dersler sayesinde sınıf kavramı değişmekte, farklı mekanlarda eğitimler gerçekleştirilmekte nerede olunursa olunsun bilgisayar veya telefonlar sınıf haline gelebilmektedir (Cem, 2001; Erkan ve Halis, 2003; Yılmaz ve Horzum, 2005).

Pandemi ve uzaktan eğitim sürecinin devam etmesi ve araştırmacıların aşına olmadıkları bir durumla karşılaşmaları nedeniyle literatürde EBA'nın incelenmesi, öğretmenlerin görüşleri ve öğrencilerin görüşleri ile ilgili çalışmalar varken (Aydınözü vd., Bayburtlu, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Doğan ve Koçak, 2020; Güngörmez 2020;, 2020 Haşiloğlu vd., 2020; Kırmızıgül, 2020; Ünal ve Bulunuz, 2020) öğrenci başarısını ölçen bu kapsamda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı EBA canlı derslerle gerçekleştirilen 11. Sınıf solunum sistemi konusunun alternatif yöntemlere kıyasla öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemektir.

Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesini, “EBA uzaktan eğitim canlı ders yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin biyoloji dersindeki akademik başarılarına etkisi nedir? ” sorusu oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada EBA üzerinden sağlanan canlı ders yönteminin 11.sınıflar solunum sistemi konusunun öğretiminde kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla öntest- sontest kontrol gruplu zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Kontrol grubu 25 kişiden oluşmaktadır ve dersler araştırmacı tarafından hazırlanan ders notları ve görsellerin, çeşitli sosyal medya uygulamaları üzerinden öğrencilere ulaştırılmasıyla yürütülmüştür. Deney grubu 21 kişiden oluşmaktadır ve EBA canlı ders yöntemi ile solunum sistemi kazanımlarına yönelik olarak dersler yürütülmüştür. Dersler 6 uzaktan eğitim ders saati olacak şekilde, 3 hafta boyunca işlenmiştir. Canlı ders yönteminin kullanıldığı deney grubunda dersler işlenirken öğrencilerle EBA üzerinden bağlantı sağlanmış, hazırlanan ders notları ile konu öğrencilerin aktif katılımı ile işlenmiş ve öğrencilere çözdürülen sorularla konunun pekişmesi sağlanmıştır; kontrol grubunda ise birebir canlı dersler yapılmaksızın EBA materyalleri, gönderilen materyaller ve videoların izlenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir.

1. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan başarı testi bu çalışma kapsamında geliştirilmiştir. Solunum sistemi kazanımlarına uygun olarak kolay, orta ve zor seviyede olacak şekilde çoktan seçmeli sorulardan oluşan 20 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan madde havuzu alanda uzman olan 2

öğretmen ve bir öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Kapsam ve yapı geçerliliği sağlanması için maddelerde düzenlemeler ve ön analizler yapılmış ve nihai olarak 7 soruluk başarı testi elde edilmiştir. Madde analizi için bu konuları daha önceden öğrenmiş olan ve aynı okulda öğrenim gören 12/D sınıfında yer alan 28 öğrenci ile test geliştirme süreci gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda hesaplanan değerler 1 numaralı tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Parametre	Değer
Soru Sayısı	7
Test Puan Ortalaması	5,321
Test Standart Sapması	1,582
Ortalama Ayırt Edicilik Değeri	0,239
Ortalama Güçlük Değeri	0,760
KR 20 Değeri	0,601
KR 21 Değeri	0,572

Madde analizi sürecinde çıkartılması gereken maddeler başarı testinden çıkartılmış ve testin son hali için KR20 değeri 0,60 olarak hesaplanmıştır. Alan yazında KR-20 değeri en az 0,80 civarında olması gerekli görülmekte iken 15 ve altında madde içeren testler için bu değer 0,50'ye kadar düşebilmektedir (Şimşek, 2019).

2. ÖRNEKLEM

Çalışma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu bölgesinde yer alan bir devlet fen lisesinde yürütülmüştür. Araştırmanın iç geçerliliğinin artırılması amacıyla akademik başarı yönünden denk olan iki grup belirlenmiştir. Araştırmacının görev yaptığı kurumda gerçekleştirilen bu çalışmada ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih

edilmiştir. 25 kişilik 11/B sınıfı kontrol grubunu, 21 kişilik 11/E sınıfı ise deney grubunu oluşturmaktadır. Diğer taraftan katılımcıların demografik özelliklerinin daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla detaylı bilgiler 2 numaralı tabloda sunulmuştur.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Özellikleri

Soru	Yanıt	B (kontrol)	E (deney)	Toplam
Bilgisayarınız var mı?	Var	15	9	24
	Yok	10	12	22
Anne eğitim durumunuz nedir?	Okumadı	4	6	10
	İlk-Okul, Orta-Okul	10	9	19
	Lise	9	5	14
	Üniversite	2	1	3
Baba eğitim durumunuz nedir?	Okumadı	1	1	2
	İlk-Okul, Orta-Okul	6	8	14
	Lise	8	9	17
	Üniversite	10	3	13
Gelecek hedefiniz Nedir?	Tıp-Fakültesi	19	14	33
	Mühendislik Fakültesi	3	5	8
	Diğer	3	2	5

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcıların yarısından fazlasında bilgisayara sahiptir. Diğer taraftan anne ve baba eğitim durumları incelendiğinde aile yapısı olarak eğitim düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun Tıp Fakültesi’ni kazanmayı hedefledikleri gözlenmiştir. Bu bilgiler yalnızca örneklemin yapısının detaylı biçimde anlaşılması amacıyla toplanmıştır. Bu faktörlerin başarı düzeyine etkisi bu çalışma kapsamında yer almamaktadır.

3. VERİLERİN ANALİZİ

Başlangıç aşamasında çalışma farklı planlanmasına rağmen Covid-19 salgını nedeniyle okulların bir dönem boyunca kapatılmasından dolayı ön test öğrencilere okulda uygulanmış. Son testler ise okulun kapanması sebebiyle mesajlaşma uygulamaları ile öğrencilere ulaştırılmış ve öğrencilerden cevaplar mesaj yoluyla alınmıştır. Bu süreçte öğrencilerin bazılarında ulaşılamamış, bazıları da dönüş yapmamıştır. Toplanan verilerin analizi için SPSS-18 programı kullanılmıştır. Önce deney ve kontrol gruplarının ön test ve son puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler hesaplanıp tabloya aktarılmıştır. Verilerin analizi sürecinde eksik veri analizi ve aykırı verilerin tespiti yapılmış ve eksik verilerin rastgele dağıldığı görülmüştür. Eksik veriler seri ortalaması ile doldurulmuş ve aşırı aykırı değerlerin analizden çıkartılmasının ardından normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testlerinden faydalanılmış ve verinin normal dağılım göstermediğinin tespit edilmesinin ardından non-parametrik testlerden olan Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testleri ile gruplar arası kıyaslamalar yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar bulgular kısmında tablolar şeklinde verilmiş ve sonuç kısmında detaylı şekilde açıklanmıştır.

BULGULAR

11. sınıf biyoloji dersi “insanlarda solunum sistemi” konusunun, öğrencilere materyal göndererek (birebir canlı dersler olmadan

materyaller yardımıyla) işlenişi ile EBA canlı ders uygulamasıyla işlenişi bağımsız değişken, öğrencilerin akademik başarıları ise bağımlı değişken olarak kabul edilmiş ve yöntemler arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin analizler bu bölümde sunulmuştur.

Verilerin genel yapısını görmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamalarına ilişkin betimleyici istatistikleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Betimleyici İstatistikleri

Ön test	\bar{x}	Med.	Maks.	Min.	Stn. Hata	Stn. Sapma
Kontrol	2,44	3,00	5,00	1,00	,23	1,16
Deney	3,05	3,00	6,00	1,00	,26	1,20

Konu işlenmeye başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına yapılan ön test sonuçlarına göre yapılan analizlerde deney grubunun 7 sorudan oluşan testte deney grubu için ortalama puan $\bar{x}=3,05$, en fazla verilen doğru cevap sayısı 6, en az verilen doğru cevap sayısı 1, standart sapma değeri ise 1,20'dir. Kontrol grubunun ön testi için ise ortalama puan $\bar{x}=2,44$, maksimum doğru cevap sayısı 5, minimum doğru cevap sayısı 3, standart sapma ise 1,16 olarak bulunmuştur.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Betimleyici İstatistikleri

Son test	\bar{x}	Med.	Maks.	Min.	Stn. Hata	Stn. Sapma
Kontrol	5,20	5,00	7,00	4,00	,21	,95
Deney	5,94	6,00	7,00	5,00	,19	,80

Solunum sistemi konusu işlendikten sonra yapılan son test sonuçlarına göre ise deney grubunun ortalama puanı $\bar{x}=5,94$, maksimum doğru sayısı 7, minimum doğru sayısı 6, standart sapma ise 0.80'dir. Kontrol grubunun ise alternatif yöntemle işlenen dersten sonra

uygulanan son test sonuçları şöyledir: ortalama puan $\bar{x}=5,20$, maksimum doğru cevap sayısı 7, minimum cevap sayısı 5, standart sapma 0.95 olarak bulunmuştur. Ayrıca deney grubundan 2 kişiye kontrol grubundan ise 4 kişiye son test yapım aşamasında ulaşılamamıştır. Tablo 3 ve Tablo 4’te yer alan bilgiler incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubuna ait ön test puanları ile son test puanları arasında olumlu yönde artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun 2,44 olan ön test aritmetik ortalaması dersin işlenmesinden sonra 5,20’ye; deney grubunun ise aritmetik ortalaması ön testte 3,05 iken, son testte 5,94’e yükselmiştir. Gruplar arasındaki bu artışlar arasında istatistiksel açıdan bir farkın olup olmadığının test edilmesi amacıyla önce Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmış ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Ön Teste Ait Değişkenlerin Normallik Testi Sonuçları

Gruplar	Kolm. Smirnov			Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
	İst.	Sd.	p.	İst.	Sd	p.	İst.	İst.
Kontrol	,206	25	,008	,889	25	,011	,246	-,676
Deney	,189	21	,049	,913	21	,064	,662	,379

Tablo 5’deki Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılarak alt gruptaki değişkenlerin tamamının normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle çalışmanın devamında non-parametrik testlerden alt grupta iki değişken olan grupların karşılaştırmalı analizi için Mann-Whitney U ve 2’den fazla değişkeni olan alt grupların ön teste etkisini anlamak ve birbirleriyle

karşılaştırabilmesi için Kruskal-Wallis H testleri uygulanmış ve sonuçlar tablolarda verilmiştir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının U Testi İle Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney	21	26,76	562,00	194,0	,119
Kontrol	25	20,76	519,00		

Tablo 6’da deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının sıralama ortalamaları ve sıra toplamlarına göz önüne alındığında Mann-Whitney U testine göre deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p= 0.119$, $p>0.05$).

Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Deney	18	23,81	428,50	102,50	,022
Kontrol	20	15,63	312,50		

Deney ve kontrol grupları son test puanları Mann Whitney U testi ile karşılaştırıldığında $p=0.022$ olarak hesaplanmıştır ve $p<0.05$ olduğu için deney ve kontrol grubu son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bulunan farkın etki büyüklüğünü belirlemek için z değeri (-2,374) kişi sayısının 1 eksiğine bölünmüş (37) ve 0.064 olarak hesaplanmıştır. Bu değer istatistikte orta derecede anlamlılık ifade ettiği için son testte deney grubu kontrol grubuna göre orta şiddetli anlamlı bir fark oluşturmuştur.

SONUÇ

Dünya genelinde yaşanan Covid-19 insanların tamamının hayatını etkilemiştir. Bilhassa okulların kapanması nedeniyle uzaktan öğrenme için çözümler aranması ve geliştirilmesi, ders içeriklerinin öğrencilere uzaktan sunulması eğitime yeni bir boyut kazandırmış ve bu öğrenme ortamlarını eğitim ve öğretim süreçlerinin önemli bir parçası haline dönüştürerek gerek öğrencilere gerek öğretmenlere önemli bir fırsat sunmuştur.

Pandemi, tüm dünyayı etkilediği gibi ülkemizi de eğitimde zorlamış, okulların kapanması ile yüz yüze eğitimin yapılamaması eğitimcileri ivedi bir şekilde çevrimiçi öğretime geçmeye zorlamıştır. Geleneksel yöntemlerini ve yaklaşımlarını değiştirmeye isteksiz olan birçok eğitim kurumu uzaktan eğitime geçmek zorunda kalmıştır. Araştırmacılar da uzaktan ve çevrimiçi gerçekleştirilen eğitimlerin etkilerini pek çok araştırma ile incelemeye başlamışlardır ve bu konulardaki çalışmalar devam etmektedir (Sözen, 2020; Türker ve Dindar, 2020; Ünal ve Bulunuz, 2020; Karabay vd., 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Çiftçi ve Aydın, 2020; Haşıloğlu vd., 2020, Aliyyah vd., 2020;Black vd., 2020; Dhawan, 2020; Komolafe ve Oyorande, 2020; Niemi ve Kousa, 2020; Rouadi ve Faysalanouti, 2020; Shahzad vd, 2020; Surkhali ve Garbuja, 2020). İncelenen bu çalışmaların büyük çoğunluğu öğretmenler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Fakat burada en önemli nokta şüphesiz öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarıdır. Bu bağlamda çalışmada deney grubunda teknolojik materyallerle öğrenci merkezli şekilde, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim

programında önerilen yöntemlerle ders işlenerek karşılaştırma yapılması amaçlanmıştır. Küresel sebeplerden kaynaklı olarak (Covid-19 salgını) ile birlikte tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yüz yüze eğitime ara verilmesi için okulların kapanmasından dolayı yöntem değiştirilmiş ve öğrencilerle ancak iletişim araçlarıyla sanal yollarla bağlantı kurulabilmiştir. Yüz yüze eğitim devam ederken deney ve kontrol grupları rastgele belirlenmiş, ön testler uygulanmıştır. Deney grubu ile teknolojik materyallerle, kontrol grubunda ise öğretim programındaki yöntem ve tekniklerle işlenmesi planlanan dersler bu nedenden dolayı deney grubunda EBA canlı derslerle, kontrol grubunda ise öğrencilere daha çok mesajlaşma programları üzerinden fotoğraf, video, ders özeti, dokümanlar gönderilerek işlenmiş daha sonra iki gruba da son test online şekilde uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında 11. sınıflar solunum sistemi konusunun, EBA canlı ders yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen deney grubunda, materyallerin sadece mesajlaşma uygulamaları ile gönderildiği ve canlı etkileşimin sağlanamadan ders işlenen kontrol grubuna göre anlamlı derecede deney grubu lehine başarı artışı olduğu görülmektedir. Bu farka ilişkin etki büyüklüğünün ise 0,064 olduğu gözlenmiştir. Son test sonuçlarına bakıldığında ise hem deney hem de kontrol grubunun ortalamalarını yükselttikleri görülmektedir. Deney grubuna uygulanan EBA canlı ders yönteminin, kontrol grubuna uygulanan alternatif yöntemle göre anlamlı bir fark oluşturduğu söylenebilir. Dolayısı ile EBA canlı ders yönteminin,

diğer yönteme oranla daha etkili olduğu şeklinde yorum yapılabilir. Carswell ve Venkatesh (2002), bu tür uzaktan eğitim sistemlerin sanal bir öğretim ortamı sunarak ve eş zamansız eğitime olanak vererek öğretimin sürdürmesinin büyük bir avantaj sağladığını vurgulamışlardır. Öğrenciler böyle bir organizasyonun içerisinde sistemde ihtiyaç duydukları bilgilere her an ulaşabilmekte ve istedikleri ölçüde kaynaklardan yararlanma fırsatı bulabilmektedirler. Uzaktan eğitim, öğretmene ve öğrenciye eğitim verilmesinde etkili bir şekilde birleştirilen pedagoji, teknoloji ve öğretim sistemi tasarımına odaklanan bir eğitim alanıdır. E-öğrenme doğal olarak uzaktan öğrenme ve esnek öğrenme için uygundur ve yüz yüze öğretim ile birlikte de kullanılabilir (Al-Arimi, 2014).

KAYNAKÇA

- Al-Arimi, A.M.A. (2014). Distance learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 52(2014), 82-88.
- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M. ve Tambunan, A. R. S. (2020). “The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia”, *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), ss 90-109.
- Alkan, C. & Teker, N., (1992). Programlı Öğretim Değişik Teknolojiler ve Türkiye’deki Uygulama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, No:169 Ankara.
- Aydınözü, D., Sözcü, U., Akbaş, V. (2016). Coğrafya Öğretiminde EBA İçeriklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), ss.339-357.
- Bayburtlu, Y., S. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi. *Electronic Turkish Studies* . Vol. 15 Issue 4, p131-151. 21p.
- Black, E., Ferdig R. ve Thompson, L. (2020). “K-12 Virtual Schooling, COVID-19, and Student Success”, *JAMA pediatrics*. doi:10.1001/jamapediatrics.2020.3800
- Carswell, A.D., ve Venkatesh, V. (2002). Learner outcomes in an asynchronous distance education environment. *International Journal of Human-Computer Studies*, 56(5), 475-494.
- Cem, İ. (2001). Bilgi Ekonomisi. *İş Güç Dergisi*, 3(1).
- Çiftçi, B., Aydın, A. (2020). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Platformu Hakkında Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri, *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, Cilt 5, Sayı 2, Eylül 2020, sayfa 111-130. ISSN: 2459-1734.
- Demir, F.; Özdaş, F. (2020). Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, Cilt: 49, Özel Sayı, Sayı: 1, ss. 273-292.

- Dhawan, S. (2020). "Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis", *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), ss. 5-22.
- Doğan, B. ve Ay, T.(2010). Biyolojinin toplum bilim ve teknoloji açısından nemi, Editör: Polat F., Biyolojide zel konular, *Pegem Akademi Yayıncılık*, Ankara, 2-6.
- Doğan, S. ve Koçak, E. (2020). EBA Sistemi Bağlamında Uzaktan Eğitim Faaliyetleri zerine Bir İnceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 7, Sayı 14, ISSN: 2148-1407/ e-ISSN: 2651-3250.
- Erkan, E. & Altun, H. (2003). Java ve WEB Tabanlı Uzaktan Eğitim: e-Eğitim için Sanal Sınıf ve Sanal Laboratuvar Projesi. Proceedings of the Elektrik-Elektronik Bilgisayar Mühendislikleri Eğitimi 1. Ulusal Sempozyumu, Ankara, 131-134.
- Eğitim Bilişim Ağı, (2016). Eğitimde FATİH Projesi Hakkında. <http://www.eba.gov.tr/hakkında/> sitesinden alınmıştır. Erişim tarihi. 22/05/2020.
- Erümit, S.(2013). Web Tabanlı Uzaktan Eğitimde Biyoloji Dersi için Ders Materyali Tasarımı: Kriterler, Uygulama ve Değerlendirme, *Journal of Instructional Technologies &Teacher Education*, Vol.2, No1 (2013), 86-111.
- Güngörmez, H., G. (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uzaktan Eğitim Alan Ortaokul ğrencilerinin Uzaktan Fen Bilimleri Dersi Eğitimine İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi, *EJERCongress 2020 Bildiri zetleri Kitabı*, ss. 493-495.
- Haşıloğlu, M. A., Durak, S., Arslan, A. (2020). Covid-19 Uzaktan Eğitim Sürecinde Fen Bilimleri şube Rehber ğretmenlerinin Gözünden ğretmen, ğrenci ve Velilerin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6 (3), ss. 214-239.
- Hrriyetcom.tr (2020). Bakan Selçuk Anlattı: Uzaktan Eğitim Ne Demek? <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/bakan-selcuk-anlatti-uzaktan-egitim-nedir-ne-demek-uzaktan-egitim-ve-evde-egitim-nasil-yapilir-41467742> adresinden 12/06/2020 tarihinde erişilmiştir.

- Killermann, W. (1995). *Biologieunterricht heute (Eine moderne fachdidactic)*. Donauwörth: Ludwig Auer Verlag, s: 14-15.
- MEB (2014). <http://fatihprojesi.meb.gov.tr> internet sitesinden alınmıştır. Erişim tarihi: 22.05.2020
- MEB (2020). Milli Eğitim Bakanlığı resmi web sitesi (www.meb.gov.tr). Erişim tarihi:22.05.2020.
- McIsaac, M. S., & Blocher, J. M. (1998). How research in distance education can affect practice. *Educational Media International*, 35(1), 43-47. doi:10.1080/0952398980350112.
- Niemi, H.M. ve Kousa, P. (2020). “A case study of students’ and teachers’ perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic”, *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), ss. 352-369.
- Oyarinde, O. N. ve Komolafe, O. G. (2020). “Impact of Google Classroom as an Online Learning Delivery during COVID-19 Pandemic: The Case of a Secondary School in Nigeria”, *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, ss. 53-61.
- Rouadi, N.E.L. ve Faysalounati, M. (2020). “The Online learning Experiment in the Intermediate and Secondary Schools in Lebanon during the Coronavirus (COVID-19) Crisis”. *Online learning*, 7(7), ss.14466-14485.
- Shahzad,S., K., Hussain, J., Sadaf, N., Sarwat, S., Ghani, U. ve Saleem, R. (2020). “Impact of Virtual Teaching on ESL Learners’ Attitudes under COVID-19 Circumstances at Post Graduate Level in Pakistan”, *English Language Teaching*, 13(9), ss. 1-9.
- Sözen, N. (2020). Covid19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, Cilt:7, Sayı:12, Yıl 2020, ss.302-319.
- Surkhali, B. Garbuja, C. K. (2020). “Virtual Learning during COVID-19 Pandemic: Pros and Cons”, *Journal of Lumbini Medical College*, 8(1), <https://www.jlmc.edu.np/index.php/JLMC/article/view/363>.

- Şimşek, B. (2018). KGO KR-20 ve KR-21 Korelasyon Hesaplamaları. <https://slideplayer.biz.tr/slide/13663729/> adresinden 26/01/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Tolga, A. (2000). *Orta öğretim biyoloji eğitiminde görsel ve işitsel materyal kullanımı*, Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 97840.
- Tudor, L. S. (2015). Perception of Educational Factors on the Introduction of Electronic Learning Tools in the Context of the New Curriculum for Primary Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, ss.454-458.
- Türker, A. Dindar, E, (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Üzerinden Yürütülen Uzaktan Eğitimlerle İlgili Lise Öğretmenlerinin Görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, Cilt: 49, Özel Sayı/2020, Sayı:1, ss.323-342.
- Uşun, S., (2004). *Bilgisayar Destekli Öğretimin Temelleri*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Ünal, M; Bulunuz, N. (2020). Covid-19 Salgını Dönemi Uzaktan Eğitim Çalışmaları ve Sonraki Süreçle İlgili Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri, *Milli Eğitim Dergisi*, Cilt: 49,Özel Sayı/2020, Sayı: 1, ss.343-369.
- Yılmaz, K. & Horzum, M. B. (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversiteler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), ss.103–121.

BÖLÜM 9

BİREYSEL ÇALGI REPERTUVARININ BİLGİSAYAR ORTAMINDA EŞLEKLİNDİRİLMESİNE YÖNELİK BİR NİTELİK ÇALIŞMASI

Dr. Öğr. Üyesi Ali DELİKARA¹

Dr. Öğr. Üyesi Serkan ÖZAY²

¹ Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, delikara(@)hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0239-1933

² Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, serkanozay(@)ohu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6485-9346

GİRİŞ

Teknolojideki gelişmeler eğitimin tüm boyutlarında yeni imkanlar sunmakta, yeni çalışma ve uygulama alanları yaratmaktadır. Bilgisayar yazılımlarındaki güncelleme ve geliştirmeler de eğitimin her alanına özgü çeşitli kolaylıklar sağlamaktadır. Bu anlamda en büyük gelişmelerin olduğu alanların başında müzik eğitimi ve “Müzik Yazılımları” gelmektedir. Nota yazımı ve Ses İşleme İstasyonları (DAW: Digital Audio Workstation) kullanım alanlarının zaman içinde çok boyutlu yapı kazanması ile müzik eğitiminde işlevsellik süreci artarak devam etmektedir. Dünyada müzik eğitimi veren kurumlarda kullanılan bilgisayar, MIDI (Musical Instrument Digital Interface: Müzik Enstrümanları Dijital Arabirimi), çeşitli yazılımlar, internet, elektronik çalgılar vb. teknolojiler geleceğin müzisyenlerinin ve müzik eğitimcilerinin bilgi, beceri ve performanslarını geliştirmekte, yaratıcılıklarını ve motivasyonlarını artırmaktadır (Kasap, t.y.).

Müzik eğitiminin ana boyutlarından biri olan çalgı eğitiminde öğrencilerin, müzikal açıdan çalgısını öğrenirken aynı zamanda sosyal ve kültürel açıdan kendine daha güvenen, toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilen, disiplinli ve daha sabırlı bireyler haline geldiği düşünülmektedir (Sipahioğlu ve Angı, 2020). Öğrencilerin seslendirdikleri eserlerin bir bütünün parçası olduğu bilincini ve duyumunu geliştirmek, bu sayede müzikal ifade ve yorumlama becerilerini geliştirmek, çalgıdan temiz ses üretme (entonasyon) ve ritim hatalarının kendileri tarafından fark edilmesine imkân sağlayarak çalgı eğitimine katkıda bulunmak önemlidir (Delikara, 2012).

Bir bütünün parçası olarak birlikte müzik yapma, bireysel olarak entonasyon ve tempo sorunlarının çözümüne katkı sağlaması adına çalgı eğitimi sürecini olumlu yönde etkileyen en önemli hususlardan biri eşlikli çalışmalardır. Eşlikli çalma, öğrencinin ton veya mod duygusu oluşturma, çok sesli duyma, birlikte müzik yapma davranışlarının bütünüdür (Angı ve diğ., 2013). Eşlikli çalışmalar bireysel seslendirmede oluşabilecek çekingenliğin giderilmesine de katkıda bulunacaktır. Galamian'a göre, eşlikli çalışmaların öğrencilerin motivasyonunu sağlamada ve kendilerine güven duymaları konusunda büyük etkileri vardır; öğretmenler bu konuda öğrencileri yüreklendirmeye ve kendilerine güven duymalarını sağlamaya özen göstermelidirler (Akt. Demirci ve diğ. 2017).

Eşlikli çalışmaların öğrenciye zevkli bir çalışma ortamı yaratma, çalışma şevkini güçlendirme ve kendine güven duygusunu geliştirme açısından önemli katkılar sağlamasının yanı sıra başka çalgıları dinleyerek çalabilme becerisinin geliştirilmesi, entonasyon konusunda dikkatli olunmasının sağlanması diğer taraftan da çok sesli duyusunun pekiştirilmesi gibi pek çok konuya katkısı vardır (Çilden ve Şendurur, 2003: 3).

Türk Dil Kurumu Sözlük'te Eşlik: *isim, müzik* “belirli bir modeli ile armoni oluşturan ve bir veya birkaç partiye bölüştürülen sesler bütünü”, eşlik etmek: “bir solist, bir çalgı veya orkestra ile birlikte müzik icra etmek” olarak tanımlanmıştır (<https://sozluk.gov.tr/>).

Müzik Sözlüğü'ne göre eşlik; “çoksesli bir eserde esas sesi destekleyen parti ya da partiler. Ses müziği ve çalgı müziğinde bir eserin armonik niteliğini ortaya çıkaran, ona derinlik kazandıran müzikal birliktelik”. İngilizce *accompaniment*, Almanca *begleitung*, Fransızca *accompagnement* (Say, 2005: 555).

Koçneva ve Yakovleva (1986) eşliği; “1) ana melodiye yardımcı seslerden, armonilerden, ritmik ve melodik figürasyonlardan oluşan ve temel yaratan birikim; 2) solo şan partisine, koroya, bir çalgıya eşlik yapan piyano veya çalgı topluluğu partisi olarak tanımlamışlardır (Akt. Demirova, 2010).

Eşlik yapan kişi de eşlikçi olarak adlandırılır. Eşlikçi yerine aynı anlamda sıklıkla kullanılan korrepetitör ise Latince birlikte tekrarlayan; çalıştırıcı (Say, 2005: 311), “şancılarla, yaylı veya üflemeli çalgıcılarla, korolar ile birlikte çalışan, konserlerde eşlik yapan piyanistlere verilen isim” (Demirova, 2010) olarak tanımlanmıştır. Korrepetitörlerin eşlik yapmak dışında eğitici, öğretici ve çalıştırıcı görevleri de bulunduğundan bu adlandırmaları birbirlerinin yerine kullanmak doğru olmayacaktır.

Tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere piyano en önemli eşlik çalgısı olarak öne çıkmaktadır. Piyano ve diğer çalgılar için yazılmış sonat ve oda müziği eserlerinin yanı sıra koral ve orkestral eserlerin neredeyse parti kaybı olmadan indirgenmiş uyarlamalarının seslendirilebilmesi, piyanonun çalgı eşliği dendiğinde ilk akla gelen çalgı olmasını sağlamıştır. Asıl olarak orkestra eşlikli olan opera aryaalarının ve

konçertoların, özellikle eğitim kurumlarında çalışma ve performans aşamalarında seslendirilmelerine yönelik olarak, piyano eşlikli uyarlamaları mevcuttur.

Form ve ifade yönünden büyük boyutlu eserlerin orkestrasyonundan uyarlanmış piyano partilerinin icra edilebilmeleri için bir eşliğin sahip olması beklenen özellik ve nitelikler ise şöyle özetlenebilir; icracılık ve teknik yönden çok başarılı olmak, birlikte çalma tekniklerine sahip olmak, şarkı söyleme sanatının esas temellerini bilmek, farklı çalgı gruplarının özelliklerini bilmek, çok iyi işitme özelliğine sahip olmak, çok iyi deşifre ve transpoze yapabilmek, çeşitli partileri anında okuma özelliğine sahip olmak, çalıştığı öğrenciler ile işbirliği ve iletişim sağlamak bu mesleğin gerektirdiği koşullardır (Demirova, 2010). Bu gerekli koşulları sağlayabilen, belirtilen özellik ve niteliklerde piyano eşlikçileri ise ülkemizin her müzik eğitimi kurumunda (bazı konservatuvarlar dışında) istihdam edilememektedir.

Bu aşamadaki en büyük sorun öğrencilerin (Güzel Sanatlar Lisesi Müzik bölümü, Müzik Eğitimi ABD gibi) eğitim sürecinde seslendirecekleri eserlerin piyano eşliğini yapabilecek düzeyde bir eşlikçi bulunmaması nedeniyle eşlikle seslendirme-yorumlama deneyimi yaşayamıyor olmalarıdır. Bu durum öğrencilerin birlikte çalmanın getirdiği birçok kazanımdan yoksun kalmasına sebep olabilmektedir (Yüksel ve Mustul, 2015). Ergen ve Bilen (2010) eşlikli çalmaya dayalı keman eğitiminin entonasyon, özgüven ve keman dersine karşı tutum üzerinde anlamlı düzeyde daha etkili

olduğunu belirtmişlerdir. Eşlikli çalışmaların yoksunluğunda ise öğrenci, eşlik çalgılarının ya da eşlik partisinin oluşturduğu çok seslilik duygusundan ve bu çalışmaların sağladığı güven duygularından uzak kalacaktır.

Müziği form özellikleri bakımından bütün olarak algılama, entonasyon sorunlarını gidermeye yönelik piyano eşliğinin uyarıcı özelliği ile çalgıda doğru frekansları seslendirmeye özen gösterme, tartımsal-ritmik yapıya uygun olarak süre değerlerini organize edebilme gibi önemli kazanımlardan da yoksun kalacakları düşünülmektedir. Bu durumun önüne geçebilmek için çalgı eğitiminin etkili ve verimli olmasına sağlayacağı katkılar yönünden müzik teknolojilerinden faydalanmak bir çözüm yolu olacaktır. Bu amaçla ülkemizde sınırlı sayıda da olsa literatüre MIDI eşlik ile ilgili çalışmalar kazandırılmıştır. Ancak yapılan çalışmalarda (Delikara, 2012, Tufan ve Tufan, 2009, Yüksel ve Mustul, 2015) MIDI eşliklerden sadece nicelik olarak yararlanıldığı akustik, gerçekçi ses tınıları ve gerçekçi yorum gibi niteliksel özelliklerin üzerinde durulmadığı görülmektedir.

Bu çalışma kapsamında; niteliksel özellikler yönünden işlenmiş ve geliştirilmiş olan MIDI piyano eşlikleri ile çalmanın bireysel çalgı eğitimi sürecinde öğrencilere olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca birçok müzik eğitimi kurumunda “bireysel çalgı” dersi adı altında işlenmekte olan bireysel ses eğitimi/şan dersi repertuarının eşlikleri de diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmaya dahil edilmiştir. Bireysel çalgı eğitimi dersi öğretim

elemanlarının görüşleri doğrultusunda çalışma kapsamına alınan çalgılara eşlikleri işlenen eserler şunlardır:

Flüt: F. Amirov - *Six pieces for flute and piano-VI. Nocturne*

F.J. Gossec - *Tambourin (Le triomphe de la République, ou Le camp de Grandpré)*

Keman: Y. Tura - “3 Vals” 1.Bölüm

J. Massenet - *Meditation from Thais for Violin and Piano*

Şan: G.F. Handel - *Opera Rinaldo Aria - Lascia ch'io Pianga HWV7*

W.A. Mozart - *Liebes Mädchen, hör' mir zu (Sevgilim Dinle Beni)*

Viyola: H. Classens - *Concertino pour Alto (Dmin-DMaj)*

R. Roche - *Spleen Viola and Piano*

Viyolonsel: Ş.Çilden - *Özlem*

C. Saint-Saens - *The Swan (Le Cygne) - Carnival of the Animals*

İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Yurtdışı literatürde konu ile ilgili çalışmaya rastlanmamış “MIDI” konulu çalışmaların genellikle bilgisayar yazılımları üzerine olduğu görülmüştür. Çalışmanın alanı ve konusu ile ilgili yurtiçi literatürde ise sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Delikara (2012) “MIDI Piyano Eşliklerinin Keman Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik Örnek Uygulama Çalışması” isimli bildiri, keman eğitiminde geleneksel yöntemlerin yanı sıra nota yazım programları ve MIDI düzenleme programlarının, öğrencinin özellikle bireysel olarak yapacağı çalışmalarda; entonasyon, ritim, motivasyon, müziksel ifade ve yorumlama konularında yararlı olabileceğini belirtmiştir. Örnek olarak keman eğitiminde 1. konunun pekişmesi ve

teknik-müziksel becerilerin gelişimi için sıklıkla kullanılan eserlerden olan Oskar Rieding Op. 35 Si min Konçerto-1. Bölümünün piyano eşliğinin nota yazım ve ses işleme süreçleri anlatılmıştır.

Tufan ve Tufan (2009) “Yaylı Çalgılar ve Piyanoya Ait Eşliklerin Bilgisayar Yardımıyla Stüdyo Ortamında Çalışılmasının Öğretmen ve Öğrenci Görüşüne Göre Öğrenci Performansına Etkisi” isimli bildiriye yaylı çalgı eğitimi derslerinde öğretilen eserlerin orijinallerinde bulunan ve mutlaka birlikte çalınması gereken eşliklerin, bilgisayar destekli olarak stüdyo ortamına taşındıktan sonra, öğrencilerin eserin bütününe kendisinin müdahale edebileceği koşulların yaratıldığı bir ortamda eşlikli olarak çalmasını amaçlamışlardır. Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler sonrasında, tespit edilen 40 eser bilgisayar ortamına aktarılmış, seçilen eserler hazırlanan iki ayrı stüdyoda çalışılmış, proje sonunda da ürünlerin sergilendiği bir uygulama konseri yapılmıştır. Konser sonrasında, tüm bu süreç içerisinde görev alan öğretim elemanları ve öğrencilere bir anket uygulanmıştır. Çalgı derslerin eşlikli olarak yapılması konularında öğrencilerin ve öğretmenlerin neredeyse tamamı eşlikçi sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yalnızca bir öğretmen derslerini zaman zaman MIDI formatlı eşliklerden yararlanarak işlediğini ifade etmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin neredeyse tamamının görüşü, bilgisayar destekli eşlik çalışmalarının eşlikçi ihtiyacı karşılayacağı yönünde olmuştur.

Yüksel ve Mustul (2015) “Müzik Eğitiminde Bilgisayar Destekli Eşlik Uygulaması ve Uygulamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri” isimli çalışmada yenilikçi öğretim materyallerine örnek gösterilebilecek, bilgisayar destekli eşliklerin müzik eğitiminde ne şekilde kullanıldığını performans dayalı bir uygulama ile ortaya koymak ve uygulamaya ilişkin öğrenci görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma 2014-2015 eğitim- öğretim yılının II. yarısında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan 10'u keman 10'u flüt öğrencisi olmak üzere toplam 20 kişilik bir çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ilk basamağında öğrenciler 1 ders saati süresince kendilerine önceden verilen eserleri, bilgisayar destekli eşlikler kullanılarak çalıştırılmıştır. İkinci basamakta ise araştırmacılar tarafından oluşturulan eşlik değerlendirme formu yardımıyla öğrencilerin program hakkındaki görüşleri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda eşlikle çalmanın çalgı eğitimi açısından önem taşıdığı, çalıcının özgüvenini motivasyonunu artırdığı, entonasyon, müzikalite, bütünlük, tempo gibi önemli müzikal unsurlar açısından yaşanan problemleri aşmada faydalı olduğu, eşliğin akustik olarak sağlanamadığı ortamlarda bilgisayar destekli eşliklerin büyük ölçüde eksikliği giderebileceği ve bu yönüyle çalgı eğitiminde önemli bir öğretim materyali olarak görüldüğü genel sonuçlarına varılmıştır.

Önceki çalışmalarda (Delikara, 2012, Tufan ve Tufan, 2009, Yüksel ve Mustul, 2015) MIDI formatlı eşliklerin ham halinin yeterli olduğu yani eşliklerden sadece “nicelik” olarak yararlanıldığı akustik, gerçekçi ses tınları ve gerçekçi yorum gibi niteliksel özelliklerin üzerinde durulmadığı görülmektedir. Bu açıdan çalgı ve ses eğitiminde eşlikli çalışmalarda yararlanılacak materyalin MIDI teknolojisi ile nitelikli bir yapıda oluşturulmasının aşamalarını ortaya koyması adına çalışma önem taşımaktadır.

Çalışmanın amacı, çalgı ve ses eğitiminde eşlikli çalışmanın önemine uygun olarak, eşliklerin MIDI teknolojisi ile nitelikli bir yapıda oluşturulmasının aşamalarını ortaya koymaktır. Bu amaçla nota yazım programlarıyla yazılıp MIDI formatına dönüştürülen piyano eşliklerinin gerçek piyano sesine ve profesyonel eşlikçi performansına en yakın niteliğe ulaştırılma süreci detaylı olarak anlatılmıştır. Çalışmada kullanılan yazılımların işlevleri, MIDI ve ses dosyaları düzenleme işlemleri, otomasyon ve teknik terimlerin açıklamaları, konuda bütünlük sağlanması bakımından süreç içerisinde aşamalandırılarak açıklanmıştır.

EŞLİK OLUŞTURMA SÜRECİ

Nota Yazımı ve Eserlerin MIDI Formatına Dönüştürülmesi

Nota yazımı ve MIDI eşlikleri oluşturmak için çalgı eğitimi derslerini yürüten öğretim elemanlarının görüşleri ve çalıştırdıkları repertuvardan belirlemiş oldukları eserlerin piyano eşlik notaları temin edildikten sonra en uygun dijital ortama aktarma yöntemleri

belirlenmiştir. Bu aşamada tarayıcıdan (scanner) belge tarama ve resim dosyasından (TIFF: Tagged Image File Format) aktarma seçenekleri çalışma için en hızlı yöntem olarak öne çıkmıştır. Ancak temin edilen notaların neredeyse tamamının aslından çoğaltma (fotokopi) olması çözünürlük ve grafik kalitesinin düşük olmasına buna bağlı olarak piyano eşliklerinin görüntüden nota yazım programına aktarımında veri kaybı yaşanmasına neden olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışmada işlenecek eşlikler nota yazım programı ile bilgisayarda yazılmış ve ses işleme istasyonuna aktarılmak üzere MIDI formatında çıktı alınmıştır. Yazım aşamasında eserin tüm müziksel dinamikleri orijinal notasyondaki görünümü gözetilerek (dinamikler, artikülsayonlar v.b.) eserlere ilişkin tüm teknik ve müziksel ayrıntılar notaya aktarılmıştır.

MIDI formatına dönüştürme işleminde araştırma kapsamına alınan her eserin “piyano” çalımında sağ ve sol elin seslendirme-yorumlama ve müzikal dinamiklerindeki farklılıklar göz önünde bulundurularak piyano eşliği; sağ ve sol el boyutlarıyla, iki kanal olarak ayrı ayrı kaydedilmiştir. Böylelikle söz konusu müzikal dinamiklerde ve iki ayrı kanalda uygulanacak olan otomasyon ve düzenleme işlemlerinde geniş ifade olanağı yaratılmıştır.

Oluşturulan dosyaların kontrol edilmesi için DAW (Digital Audio Workstation yani dijital ses işleme istasyonu. Çalışmada Cubase Pro 10 kullanılmıştır) üzerinde yapılan incelemeler sonucunda; MIDI formatına dönüştürülen dosyaların, nota yazımında ifade edilen müzikal dinamiklere tam uyum sağlamadığı, müzikal dinamiklerin

istenilen yerde ve duyarlılıkta dönüştürülmediği, çeşitli nüanslarda yanlışlıklar olduğu tespit edilmiş, bu gerekçelerle; nota yazım işleminde sadece nota değerleri ve donanım özellikleri verilerinin oluşturulmasına, müziksel seslendirme, tempo değişkenleri ve tüm yorum dinamiklerine ilişkin düzenleme işlemlerinin DAW üzerinde yapılmasına karar verilmiştir.

Bu anlayışla yeniden ele alınıp düzenlenen ve gereken kontrolleri yapılan, nota yazımı işlemleri bittikten sonra sağ ve sol el için ayrı kanallarda MIDI formatına dönüştürme işlemleri yapılan dosyalar gerekli inceleme ve denemelerle test edilerek eşikleme için sağlıklı veriler elde edilmiştir.

MIDI Kanallarının Piyano Sesine Dönüştürülmesi

MIDI sinyalleri ses değil sese dair bilgiler taşıyan ve bu yönüyle elektronik çalgılar ve yazılımlar arasında veri iletimi amacıyla kullanılan bilgi sinyalleridir. Bu aşamada; oluşturulmuş olan MIDI dosyaları DAW ortamına aktarılarak sağ el ve sol el piyano kanalları oluşturulmuştur.

Oluşturulan her kanal için ses bankası atanmıştır. Bu işlem için “Native Instruments-Komplete” ses bankasından “Grandauer” sanal çalgısı kullanılmıştır. Kontakt Player platformunda çalışan yazılım; içerdiği detaylı ve doğal piyano sesi, ses kontrol-düzenleme imkanları ve kullanılabilirliği gibi kriterler göz önünde bulundurularak ve gerekli araştırmalar yapılarak tercih edilmiştir.

Sanal algı Arayüzünde Yapılan İşlemler

Piyano, akustik bir enstrüman olarak en geniş frekans aralığına sahip olan çalgıdır. Piyanonun ses kalitesinde; kullanılan tellerin, eki-keçenin ve ahşap kasanın akustik özelliklerinin belirleyiciliğı vardır. Araştırmada “Piyano” eşliğı için tercih edilen sanal enstrüman: “Native instruments-The Grandeur” dur. Yazılım, piyano algısının geniş rezonanslarını olabildiğince doğal şekilde elde etmeye olanak sağlayan kolay kontrol seçenekleri sunmaktadır (**Resim 1**). Ses rengi ayarları ile yumuşaktan sert karaktere uzanan geniş ara seçenekler sunmakta, pedal, tel, eki ve keçe seslerinin dengeleri ayarlanabilmekte ayrıca kapak kontrolü ile sesin parlaklığı ve yayılımı kontrol edilebilmektedir. Armoniklerin sese oranı, tuş hassasiyeti ve çalgıya dair çeşitli efektler (pedal sesi, tuş sesi, kapak açıklığı vb.) de yazılım ara yüzünden kolaylıkla kontrol edilebilmektedir.

algının ses niteliğine ilişkin yapılan işlemler kişiden kişiye değışebilmektedir. Duyum ve beğeni, kişisel tercihler ve yatkınlıklarla doğrudan ilişkilidir. Çalışmada işlenmiş olan piyano eşliklerinde çalgıdan elde edilen sesin niteliğinde tutarlılık sağlanması bakımından yazılıma ilişkin yapılan işlemler, her eser için kullanılacak şekilde ortalama değerleri sağlayabilecek şekilde tasarlanarak standart hale getirilmiştir. Piyano sesine dair yapılan tüm işlemler, doğal-akustik piyano duyumuna en yakın olacak şekilde tasarlanmaya özen gösterilmiştir.

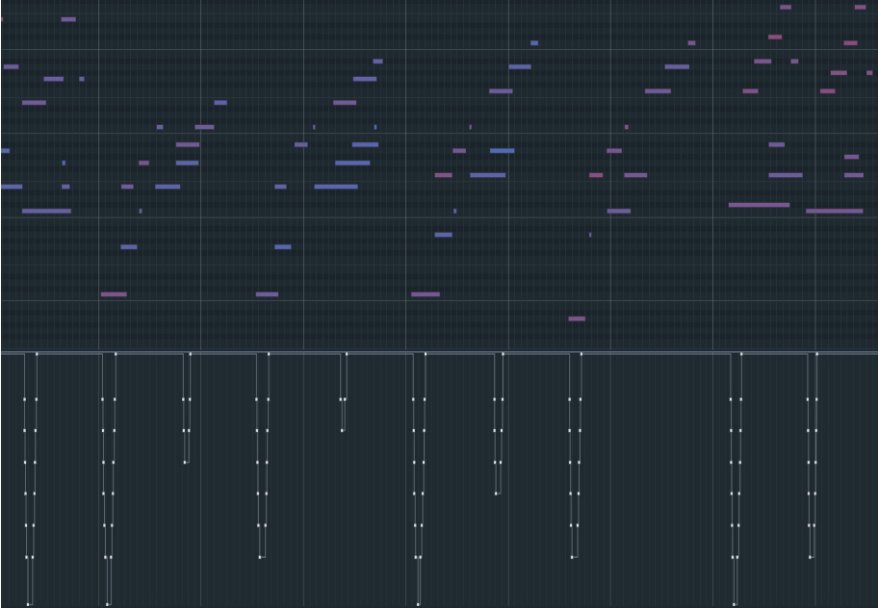


Resim 1: Native instruments-The Grandeur Arayüzü ve yapılan işlem parametreleri

Eşliktendirilen eserlerde piyano sesinin gerçekçi olması, müzikal dinamiklere doğru ve güzel cevap vermesi çalışmanın ana hedeflerindedir. Bu gerekçe doğrultusunda MIDI dosyaları üzerinde çalgıya dair dinamiklerin (sesin hangi yükseklikte-şiddette-teknipte çalınması gerektiğine dair ifadeler; forte, crescendo, ritardando, staccato v.b.) oluşturulmasında orijinal notaya sadık kalınarak seslendirme-yorumlama kriterleri gözetilmiş ve çok boyutlu düzenleme işlemleri yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda DAW üzerinde uygulanan otomasyonlar MIDI ve ses dosyasında yapılan işlemler olarak iki boyutta ele alınmıştır.

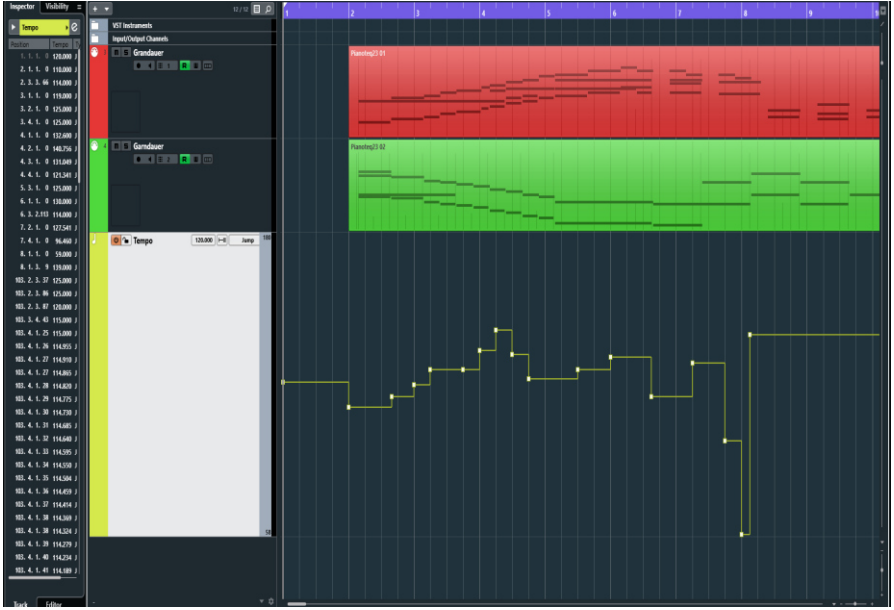
MIDI Dosyalarında İki Kanala Eş Zamanlı Ve Ortak Uygulanan Düzenleme Ve Otomasyon İşlemleri

Sustain Pedal (Uzatma pedalı): Çalgıdaki armonikleri duymamızı ve basılan sesin pedal basılı kaldığı sürece doğal olarak sönümlenene kadar sürekliliğini sağlayan bir işleve sahiptir. Genellikle akıcılığı sağlamak, süslemelerin seri ve yumuşak duyulmasını sağlamak için kullanılır. Piyano çalgısında herhangi bir tuşa basıldığında ilgili teldeki “keçe” teli serbest bırakarak ses üretimini sağlar. Uzatma pedalı kullanımıyla tüm teller üzerinde yer alan keçeler devre dışı kalarak ilgili sesi elde etmemizi sağlayan telin armoniklerini oluşturan arame de titreştirerek temel sesle birleşmesini, bu sayede farklı tınılar elde edilmesine olanak sağlamaktadır. Çalışma kapsamında incelenen eserlerin bir kısmında pedal kullanımına yönelik işaretlemeler bulunmasına karşın tamamında yer almamaktadır. Ancak gerçekte profesyonel eşlikçinin seslendirmede pedal kullanmakta olduğu öngörülerek pedal kullanımına ilişkin birtakım işlemler yapılmıştır. “Sustain pedal” otomasyonu için iki kanal için eş zamanlı-aynı arameter uygulanmıştır. Bunun sebebi; piyano çalgısında pedal kullanımının, çalgının tamamına, yani sağ ve sol el partilerine eş zamanlı ve aynı oranda etki etmesidir.



Resim 2: Her iki kanala da eşzamanlı-ortak uygulanan “sustain pedal” otomasyonu (Meditation, 47-56. Ölçüler)

Tempo: Müziksel performanslarda yorumlama unsurlarından biri de tempo değerlerinde yapılan değişikliklerin, estetik bir bütünlük içerisinde, ustalıkla kullanılarak eserin seslendirilmesidir. Orijinal notada belirtilenlerin kişisel estetik kaygılar ve müziksel ifade-yorumu şeklinde yapılan çeşitli uygulamalar olduğu gibi tempo değişikliğine dair herhangi bir ifade yer almayan bazı yerlerde de bir yorumlama unsuru olarak çeşitli uygulamalar yapıldığı bilinmektedir. Çalışma kapsamına alınan eserlerin birçok yorumu dinlenmiş ve ilgili repertuarın bireysel çalgı eğitimcilerinin görüşleri de alınarak tempo değişkenleri yapılandırılmıştır.

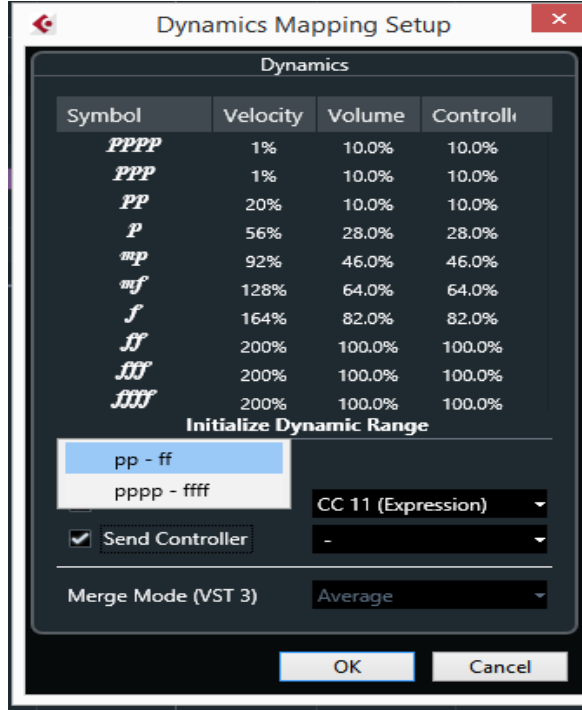


Resim 3: Her iki kanala da eşzamanlı-ortak uygulanan tempo otomasyonu (Y. Tura, 3 Vals-1. Bölüm, girişte uygulanan tempo parametreleri)

Midi Dosyalarında İki Kanala Eş Zamansız ve Ayır Ayır Uygulanan Otomasyon İşlemleri

Pan: Seslerin yatay olarak sağ-orta-sol düzlemde duyum oranlarını ifade eden pan ayarlaması ile piyanonun yapısı gereği ve doğal duyuma uygun olacak şekilde tellerin yerleşiminden kaynaklanan özellikler göz önünde bulundurularak panoramada; sağ el %15 oranda sağa, sol el ise %15 oranında sola ayarlanmıştır.

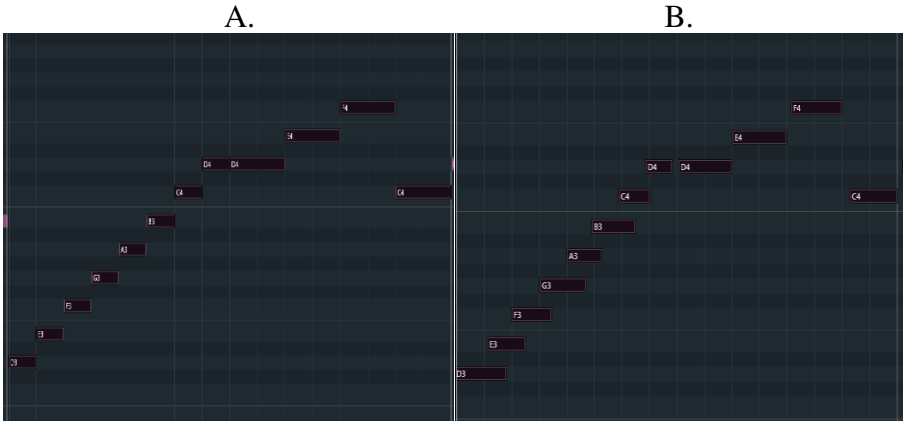
Velocity (Tuş hassasiyeti-Basış şiddeti): Bu değer, yorumlamada en önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu parametrenin kullanımıyla DAW içerisinde 0-127 değerleri arasında ayarlama yapmamız mümkündür. Söz konusu değerlerdeki değişim sesin tınısal özelliklerini de etkilemekte olduğu için çok yönlü ve işlevsel özellikleri bulunmaktadır.



Resim 4: Eşliklenen eserlerdeki dinamik aralığa göre belirlenen velocity değerlerinin ses şiddetindeki orantısal karşılıkları

Quantize (Niceleme): Analog sinyaldeki voltaj değerlerinin dijital sistemde temsil edilen değerlere çevrilmesi işlemi (Önen, t.y.). Midi sinyaline dair olan tüm sayısal değerleri kapsayan bu terim, müzik teknolojisinde daha çok seslerin süre değerleri ile yapılan işlemleri ifade etmektedir. Bu midi parametresi ile müziksel anlamda gerçekçi seslendirme özelliklerini yansıtmak amacıyla birtakım işlemler yapılmıştır. Nota yazımı ile elde edilen midi dosyalarında süre değerleri kusursuz bir kesinlik vermekte ancak matematiksel anlamda olan bu kusursuzluk, doğal olmayan-mekanik bir duyuma sebep olmakta, müzikal unsurlardan yoksun ve sığ bir seslendirme yaratmaktadır. İnsan kulağı kusursuz olanı aramamakta, müziksel bir

bütünlük içinde ve ustalıkla yapılan müziksel seslendirme-yorumlamayı aramaktadır. Seslendirme-yorumlamada orijinal nota değerlerinin, estetik bir bütünlük ve duyarlılık içinde, uzatılması, kısaltılması, zamanlarının esnetilmesi yada hızlandırılması söz konusudur. Bu durum uzun zamandır gerek nota yazımı üreten yapımcılar gerek sanal çalgı ve midi dosyası üreten şirketler ve müzik yapımcıları tarafından göz önünde tutulmaktadır. Bu gerekçe ile DAW üzerinde quantize parametreleri uygulamalarında çeşitli alternatifler sunulmaktadır. Yapılan quantize işlemlerinde orantısal olarak ne ölçüde müdahale edileceği, hangi süre değerlerine göre düzenlemeler yapılacağı konularında birçok seçenek bulunmaktadır. Çalışma kapsamında eşliklenen eserlerde müzikal seslendirme-yorumlama kriterleri göz önünde bulundurularak gerekli görülen yerlerde “quantize” işlemleri gerçekleştirilmiştir.



Resim 5: A. Notadan dönüştürülen midi verileri - B. Quantize ayarları yapılmış midi verileri

Ses (Audio) Dosyalarında Her Kanal İçin Ayrıca Uygulanan Equalizer (Parametrik) ve Filtre İşlemleri

Sağ el kullanım alanı olarak yüksek yani tiz frekanslara sahipken sol el daha düşük yani kalın frekansları seslendirir. Bu gerekçeler doğrultusunda çeşitli equalizer ayarlamaları yapılmıştır. Ayrıca duyum eşliğimiz dışında kalan (20-20.000 Hz) frekansları devre dışı bırakmak amacıyla Hi-cut ve low-cut işlemleri de gerçekleştirmiştir. Uygulanan geçirgen (Hi-pass, Low-pass) filtrelerle de sağ ve sol el ses karakterine uygun renk elde etmeye yönelik işlemler yapılmıştır. Equalizer ve Filtre işlemleri tamamlanan ses dosyaları birleştirilerek tek kanala dönüştürülmüş, mix aşamasında yapılacak son işlemler için hazır hale getirilmiştir.



Resim 6: Sağ el Equalizer parametreleri



Resim 7: Sol el Equalizer parametreleri

Birleştirilmiş Ses Dosyasına Uygulanan İşlemler

Reverb (Yansıma, yankılanma): Piyano sesinin orta ölçekli bir konser salonundaki duyum etkisini yaratmak için Convolution Reverb kullanılmıştır. Convolution reverb; bir akustik ortamın karakteristiğinin modellenmesi ve daha sonra bu modelin başka bir sese uygulanması prensibine dayanan reverb çeşididir. DAW ana ekranında reverb kanalı oluşturulmuş ve REVerance eklentisi atanmıştır. Mixer aracılığıyla “send fx” olarak gerçekleştirilen bu uygulama ile: 1-İlk yansıma zamanı (pre-delay) 2-Zaman ölçeklendirme (time scaling) 3-Odanın büyüklüğü ve hacimsel özellikleri (size), 4-Yansıyan sesin tınsal özellikleri (eq) ve 5-Uygulanan reverb şiddeti-seviyesi (level) gibi temel işlemler yapılabilmektedir.

Compressor (Sıkıştırıcı): İşlev olarak dinamik aralığı sıkıştırmaya yarar. Piyano sesinin dengeli gelmesi için, dinleyiciye bütünlük içinde duyurulması gerekçesiyle seslerin düşük ve yüksek şiddetli ses aralıklarına belirlediğimiz ölçütlerde müdahale etmemize olanak sağlar. Ayrıca uygulanan kompresör (yazılıma bağlı olarak) sese kendine has renk katmaktadır.



Resim 8: Birleştirilmiş Ses Dosyasına Uygulanan Kompresör Parametreleri

Birleştirilmiş Ses Dosyasında Mastering İşlemi

Ses dosyası, -10 db ses yüksekliği seviyesi ile sınırlandırılarak mastering işlemi için gereken alan (Headroom) sağlanmıştır. Bu aşamada yapılan işlemler:

Equalizer (EQ): Sesin frekans dengesi, tınısı (timbre) ve harmonik içeriği (harmonik content) üzerinde değişimler yaparak aktif ton

kontrolü sağlayan ünite (Önen, t.y.). Equalizer, frekans bazlı bir ses seviyesi ayarıdır. Frekans ise; ses dalgasının saniyedeki titreşim sayısını ifade eder. Sesin tınısal özelliği temel frekansa matematiksel oranlarla eklenen alt ve üst frekansların birleşimi ile oluşmaktadır. Eq ile belirlemiş olduğumuz frekanslar üzerinde çeşitli işlemler yaparak çalgıya dair tınısal özelliklere müdahale edilebilir. Çalışmada EQ işlemleri uygulanırken ses dinleme kaynağına bağlı olarak çeşitli değişkenler göz önünde bulundurulmuş ve söz konusu işlemler ortalama değerler baz alınarak gerçekleştirilmiştir.



Resim 9: Mastering Aşamasında Uygulanan Equalizer İşlemi

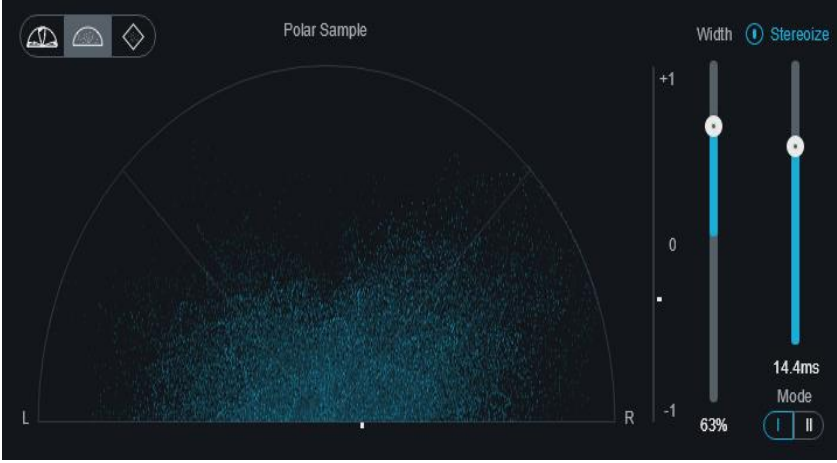
Limiter (Sınırlayıcı): Dinleyicilerin hangi kaynaktan olursa olsun sağlıklı duyumu için kayıtların son aşamasında kullanılır. Bir diğer kullanım amacı mastering işlemlerinde sinyal seviyesini arttırmaktır. Belirlediğimiz eşik seviyesinin üzerine çıkmasını engellediğimiz için toplam ses seviyesini arttırdığımız zaman genel sinyal seviyesini arttırmış oluruz. Belirlediğimiz ses eşığının üzerine ses seviyesinin çıkmasını engelleyerek seste olası bozulmaları, kırılmaları önlemesi amacıyla kullanılmıştır.



Resim 10: Mastering Aşamasında Uygulanan Limiter İşlemi

Stereo İmager (Stereo görüntüleyici): Seslerin sağ-sol ekseninde yayılımını ve duyumunu gözlemlemek, gerekli kontrolleri yapmak, ses dengesine ve sesin canlı duyumunu örnekleyebilecek genişlik sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Sesler, kulağımıza ses kaynağından

ulaşması aşamasında doğal olarak sağ-sol kulak tarafından orantılı biçimde beynimize aktarılmaktadır. Bu simülatör ana işlev olarak sese belirlediğimiz oranlarda genişlik ve hacim kazandırarak doğal duyuma yönelik işlemler yapmamıza olanak sağlamaktadırlar.



Resim 11: Stereo İmager, Stereo Frekans Dağılımı Simülasyonu

Tamamlanmış eserin ses dosyasına dönüştürülme işlemi iki ayrı formatta yapılmıştır:

- Paylaşım kolaylığı ve dosya boyutunun ekonomik olması kriterleri gözönünde bulundurularak; MPEG1 Layer3 (mp3) formatında (44.100 khz/16 bit) *ortalama boyut: 2-10 mb.
- Ses kalite kaybının olmadığı yüksek çözünürlüklü olan “WAVE” (wav) formatında (48.00 khz/24 bit) *ortalama boyut: 20-80 mb.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalgı eğitiminde müzik teknolojilerinden faydalanılarak eşlikli çalışma olanağı sağlanması, çalgı eğitiminin tüm boyutlarında oldukça işlevsel olarak kullanılabilir. Bu sayede eğitimci, belirlediği kriterlere ve ihtiyaç durumuna göre hazırlayacağı altyapılarla öğrencinin, müziği solist çalgı dışında kalan tüm unsurlarla bütünleşerek, etkili ve verimli çalışmalar yapmasına olanak sağlayabilir. Önceki çalışmalarda olduğu gibi (Tufan ve Tufan, 2009, Topoğlu, 2010, Delikara, 2012, Yüksel ve Mustul, 2015, Coşkun, 2016) araştırmaya konu olan piyano eşliklerinin duyumu ile yapılacak bireysel çalgıya yönelik çalışmaların eşiksiz yapılan çalışmalara oranla çok daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Tanyeri (2018)'ye ek olarak Türk Müziği çalgı ve ses eğitimi dersleri için de tüm usuller için hazırlanacak usul-ritm ve bunların çeşitli varyasyon-velveleleri ile örneklemeler MIDI ses bankasıyla çeşitli yerel enstrümanlarla gerçekleştirilebilir. Asma davul, erbane, bendir, kudüm, koltuk davulu vb. yerel çalgılarımızı öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca ders içeriğinde duymamalarındansa çok boyutlu işlemlerden geçirilerek hazırlanan “sanal” çalgılar aracılığı ile duymalarının tercih edileceği düşünülmektedir. Bu sayede öğrencinin usul bilgisi deneyimi artarken ritim ve tempo sorunlarının da önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

Müzik eğitimcilerinin, öğretmenlerin müzik teknolojilerini eğitim aracı olarak kullanmaları günümüz ve öngörülebilir gelecek

koşullarında gereklilik durumuna gelmiştir. Geleneksel yöntemlerle birlikte yapılandırılarak özellikle öğrencinin bireysel yapacağı çalışmalarda çok önemli kazanımları olduğu düşünülen eşlikli çalışmalar için gerekli altyapıları hazırlayacak nitelikte eğitimciler yetiştirmek önemli bir sorumluluk olarak görülmelidir. Bu bağlamda özellikle müzik eğitimcisi yetiştiren ve öğretim programlarında teknoloji ile ilgili dersler bulunmayan eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği programlarında lisans düzeyinde ilgili dersler açılarak söz konusu ihtiyaca yönelik adımlar atılmalıdır. Nota yazım programları, müzik teknolojilerine giriş, müzik teknolojileriyle materyal hazırlama, ses ve kayıt teknolojileri, midi tabanlı eşikleme vb. derslerin öğretim programlarına eklenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Angı, Ç. E., Albuz, A., Hamzaoğlu Birer, A. R. (2013). Keman öğretiminde karşılaşılan entonasyon problemleri ve çözüm önerileri. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(2), 48-69.
- Coşkuner, S. (2016). Türkiye’de anadolu güzel sanatlar liseleri bireysel çalgı eğitimi dersinde (yaylı çalgılar) piyano eşlikli çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri . *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 83-104 . DOI: 10.5578/amrj.10806
- Çilden Ş., ve Şendurur Y. (2003). *Keman İçin Piyano Eşlikli Albüm*. Ankara: Evrensel Müzik Evi.
- Delikara, A. (2012). *Midi piyano eşliklerinin keman eğitiminde kullanılmasına yönelik örnek uygulama çalışması*. ATMM 2012 is hosted by the Department of Communication and Design (COMD), Bilkent University.
- Demirci, B., Parasız, G., Gülüm, O. (2017). Çalgı eğitimcilerinin ders içi uygulamalara yönelik görüşleri (mevcut durum ve olması gereken durum). *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (39), 31-49. 28 Ocak 2021 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunigsed/issue/32733/342411> adresinden alındı.
- Demirova, G. (2010). Korrepetitörlük mesleğine genel bir bakış. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 255–273.
- Ergen, D. ve Bilen, S. (2010). İlköğretim Düzeyinde Eşlikli Çalmaya Dayalı Keman Eğitiminin Entonasyon, Özgüven ve Tutum Üzerindeki Etkisi. *Batu Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 23-32. 05 Şubat 2021 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/39554> adresinden alındı.
- Önen, U. (t.y.). Ufuk Önen ile Ses Kayıt ve Müzik Teknolojileri *Herkes için müzik teknolojisi!* 06 Şubat 2021 tarihinde <https://www.ufukonen.com/tr/ses-kayit-muzik-teknolojisi-terimler-sozluk-k#Q> adresinden alındı.
- Özay, S. (2013). *Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde çalgı eğitiminin sorunları (Gazi Üniversitesi Örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Say, A. (2005). *Müzik Sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları. Cilt I, II

- Sipahioğlu, F., ve Angı, Ç. E. Keman eğitiminde çift ses ve akor çalma durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin, öğrenim alanlarına göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (2), 480-504. 15 Ocak 2021 tarihinde <https://doi.org/10.37217/tebd.797181> adresinden alındı.
- Tanyeri, B. (2018). *Türk müziği usulleri ile sanal ses kütüphanesi tasarımı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Bilimleri ve Teknolojisi Bilim Dalı, Malatya.
- Tecimer Kasap, B. (t.y.). *Müzik eğitiminde teknolojik yaklaşımlar*. 06 Şubat 2021 tarihinde <https://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/KASAP-Belir-Tecimer-MÜZİK-EGİTİMİNDE-TEKNOLOJİK-YAKLAŞIMLAR.pdf> adresinden alındı.
- Topoğlu, O. (2010). Viyolonsel çalışma sürecinde eşlikli çalışmaların viyolonsel öğrencilerinin entonasyon doğruluğuna olan etkinleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 56-76. 14 Ocak 2021 tarihinde <http://adudspace.adu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11607/2771/3topoglu.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alındı.
- Tufan, E. ve Tufan, S. (2009). *Yaylı çalgılar ve piyanoya ait eşliklerin bilgisayar yardımıyla stüdyo ortamında çalışılmasının öğrenci performansına etkisi*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İzmir.
- Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Yüksel, G., ve Mustul, Ö. (2015). Müzik eğitiminde bilgisayar destekli eşlik uygulaması ve uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 10-16.

BÖLÜM 10

SUSİ und EDDİ BAND I METODUNUN BAŞLANGIÇ KEMAN EĞİTİMİNDE KULLANILMA DURUMUNUN İNCELENMESİ¹

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Eda ANGI²

¹ Bu araştırmada kullanılan verilerin bir kısmı, Karadeniz 1. Uluslararası Multi Disipliner Çalışmalar Kongresi'nde (Giresun, 26.03.2019) sözlü bildiri (özet) olarak sunulmuştur.

² Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Niğde, Türkiye. edaangi@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-2611-0844

GİRİŞ

Sanatın en önemli dallarından biri müziktir. Eşsiz ve evrensel bir ifade aracı olan müzik, anlaşılabilir yapısı ile hayatımızda vazgeçilmez bir yer edinmiştir. Farkında olsak veya olmasak da bizi bu denli sarmalayan ve bu denli hayatımızın merkezinde olan bir kavramın eğitim boyutu, kaçınılmaz olarak her insanı ilgilendiren bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye’de müzik eğitimi “*örgün* (okul içi)” ve “*örgün olmayan*” ya da *yaygın* (okul dışı) olarak düzenlenmekte, “*genel*” ve “*mesleki*” olmak üzere iki ana çerçevede planlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu iki ana çerçeve arasında yer alan “özengen” müzik eğitimi ise bir yandan genel ve mesleki müzik eğitimleriyle, diğer yandan “yaygın” müzik eğitimiyle kısmen örtüşen-çakışan özellikler göstermekte, çoğu kez çoğu yerde onlarla iç-içe girmekte ve bu bakımdan ayrı ve kendine özgü bir inceleme konusu olmaktadır (Uçan, 1997: 41).

Özengen müzik eğitimi, herkes için zorunlu değildir; ancak ilgi, istek, yatkınlık ve etkin katılım için gerekli fırsat ve olanaklara bağlıdır. İlkokul, ortaokul ve liselerde daha çok eğitsel kol çalışmaları, seçmeli sanat dersleri-kursları-çalışmaları ile isteğe bağlı olan özengen sanat eğitimi, “yaygın” eğitim boyutu açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çerçevede müzikle ilgili resmi, özel ve gönüllü kuruluşların ve kişilerin özengenele (amatörlere) yönelik olarak düzenlediği kurslar, özel dersler, konser vb. etkinlikler özengen müzik eğitiminde oldukça ağırlıklı bir konuma sahiptir (Uçan, 1996).

Uçan’ a (2004) göre, özengen müzik eğitimi alanında uygulanan çalgı eğitiminin önemli bir boyutunu hem dünyada hem de ülkemizde

önemini ve değerini giderek arttıran keman eğitimi oluşturmaktadır. Kullanım amaçlarına göre neredeyse bütün kültürlerde zengin bir literatüre sahip olması nedeniyle keman, etkili bir eğitim aracı ve önemli bir eğitim alanı haline gelmiştir. Keman eğitimini bireylerin ve onların oluşturduğu toplulukların bilişsel, devinişsel ve duyuşsal davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği oluşturma-kazandırma süreci olan tanımlayan Günay ve Uçan (1980), keman eğitiminin hem okul içi hem de okul dışı çalgı eğitiminde önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedirler (Akt. Uslu, 2012).

Yaygın (okul dışı) eğitim kapsamındaki ortamlarda sürdürülen keman eğitiminin niteliğinde, farklılıklar bulunmaktadır. Bazen bu ortamlarda eğitilenlerin mesleki müzik eğitimine de yöneleceği ihtimali göz önüne alınmalı, özel dersler dâhil olmak üzere bu tür ortamlarda verilen keman derslerinin amacına uygun bir biçimde, uzman öğretmenler tarafından yöntemli ve programlı bir şekilde verilmesi sağlanmalıdır. Aksi takdirde bireye kazandırılması istenen temel beceriler oluşmayacak, bilişsel, devinişsel ve duyuşsal davranışları geliştirmeye yönelik eğitim yetersiz kalacak ve böylelikle beklentiler gerçekleşmeyerek derse ayrılan zaman ve emek boşa gitmiş olacaktır (Uslu, 2012).

Etkili bir öğretmen, kendine güvenmeli, bildiklerinden hangisini ne zaman-nasıl uygulayacağını ve öğretim sırasında karşılaşılan sorunları nasıl çözeceğini bilmeli, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurup öğrenmelerini kolaylaştırıcı en uygun bilgiyi

aktarma ve uygulama gücüne sahip olmalı, öğrencileri ile iyi ilişkiler kurmalı, dersi istekli ve canlı bir şekilde işlemeli, kemanı öğrencisine sevdirmeli, eleştirilere açık olmalı, öğrencilerine kırıncı eleştiriler yapmamalı, onların başarılarını desteklemeli, yaratıcılığa özendirmeli ve öğrencine güven vermelidir (Şendurur, 2001).

“Keman öğretiminde belli yöntemler olduğu gibi, bunların birbirine uygun olanların bileşiminden oluşan karma yöntemler de izlenmektedir. Kimi öğretmenler belli bir yöntemden ayrılamazlar, kimi de öğrenim kolaylığındaki sırayı izlerler. Her zaman savunduğumuz husus ise öğrenciye uygun olan uygulama tarzıdır” (Büyükaksoy, 1997: 1).

Öğretmen, önceden planlanmış hedef davranışların kazandırılmasına yönelik etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrencisi için en uygun metodu seçmelidir. Özellikle başlangıç keman eğitiminde önem taşıyan bu husus, öğrencinin yaş grubu açısından düşünüldüğünde daha da önem kazanmaktadır.

Gül Çimen (1995) piyano başlangıç metotlarını, izledikleri genel yaklaşımlara göre “yaş - yöntem - eğitimciye rehberlik” açısından olmak üzere üç ana başlık altında toplamıştır. Çimen, “yaş” yaklaşımına göre okul öncesi dönem çocuklarına uygun birçok piyano metodunun, sahip olduğu özelliklerini şu şekilde açıklamıştır: “3-6 yaş çocuğunun piyano öğretiminde kullanılan metotlarda bol miktarda renkli resimler ve şekiller yer almakta, anaokulu çocuğunun ilgi alanındaki şarkı ve oyun müziklerinden yola çıkılmaktadır. Parçaların

hemen hemen tümünü sözlü şarkılar oluşturmakta; şarkı söylemeye, dinlemeye, oyuna, hayal gücü ve öykünmeye önem verilmektedir.”

Küçük yaş grubu çocuklarının özelliklerine uygun olarak hazırlanmış başlangıç piyano metotlarına ait yukarıda belirtilen özelliklerin, başlangıç keman eğitiminde kullanılan metotlarda da bulunması gerekmektedir. Okul öncesi ve ilköğretim dönem çocuklarının fiziki özellikleri, algılama düzeyleri, öğrenme hızları birbirinden farklı olduğu için, öğretmenler tarafından yaş grubuna uygun, çocukların ilgilerini çekecek ve ilgilerini kalıcı hale getirecek uygun metotların tercih edilmesi/seçilmesi gerekmektedir. Çocukların “okuma-yazma” becerisine sahip olup olmaması da, metot seçiminde önemli bir kriterdir. Bu nedenle okul öncesi ve ilköğretim dönem çocuklarının sıkılmamaları, metodun çocuğu ilk başta “görsel” olarak etkilemesine bağlıdır.

Erben (2005) beyne gelen bilgilerin büyük bir çoğunluğunun görme duyusu aracılığıyla algılandığını belirtmekte, diğer algılar ile karşılaştırıldığında görsel algılamanın en güçlü ve en etkili algılama süreci olduğunu ifade etmektedir. Bezrukikh ve Terebova (2009) görsel algının çocukların bilişsel aktivitelerini oluşturduğunu, bu sayede de çocukların davranışlarını kontrol etme ve yönlendirmede etkili olduğu görüşündedirler (Akt. Temel-Kurtulmuş-Kaynak, 2016).

Turgut’a göre (1977) eğitimin sonucu olarak gelişebilecek davranışlar üç alana ayrılmıştır. Bilişsel alan davranışları bilgilerle ve bilgilerden doğan zihin yetenekleriyle, duyuşsal alan davranışları insanın geliştirdiği duygu ve değerlerle, psiko-motor alan davranışları insanın

kas ve zihin koordinasyonu ile yaptığı becerilerle ve onların temel öğeleriyle ilgilidir. Sönmez (1993), öğrenilmiş davranışların tümünde bilişsel, devinişsel ve duyuşsal özellikler bulunduğunu, hiçbirinin diğerinden tümüyle soyutlanamayacağını, bilişsel alana giren bir davranışın hem duyuşsal hem de devinişsel alanla ilgili olduğunu yani öğrenilmiş davranışların hiçbir şekilde sadece tek bir boyuta giremeyeceğini ifade etmektedir. Bilmediğimiz bir nesneye ya da olguya herhangi bir nefret, sevgi gibi duyuşsal bir yönelim gösteremeyeceğimizi belirten Sönmez, enstrüman çalma, yüzme gibi devinişsel faaliyetlerin bilişsel veya duyuşsal faaliyetlere göre daha aktif olmasına rağmen, bu davranışların temelinde “öğrenilmiş olma” koşulu yatıyor olmasından kaynaklı, her devinişsel davranışın aslında bilişsel bir içerik taşıdığı görüşündedir (Akt. Kanbur, 1997).

Günümüzde, okulöncesi dönemde müzik eğitiminin önemi, gittikçe artmaktadır. Yapılan birçok araştırma, müzik eğitiminin çocukların genel başarılarına ve bilişsel, duyuşsal, psiko-motor gelişimlerine olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenme süreci daha karmaşık olan çalgıların öğretilmesinde çocukların bu gelişimlerine paralel olarak, algılama seviyelerine uygun metotların kullanılması yerinde olacaktır (Görsel içerikli, Bilgileri sınavı, Ezgisel... ve Kolaydan zora doğru giden etüt ve eserlerin yer aldığı keman metotları gibi). Böylelikle, çocukların algı sürecini hızlandırmak ve daha sağlam temeller üzerine oturtmak mümkündür. Fakat ülkemizde, okulöncesi dönemdeki çocukların keman eğitiminde kullanılan bu metotlar ya çok az kullanılmakta ya da hiç tanınmamaktadır (Özkan, 2012: 2).

Günay ve Uçan’a (1980) göre kitap sorunu Türkiye’de uygulanan keman eğitiminin temel sorunlarından birisidir. Keman eğitimi tüm

boyutlarıyla dışa bağımlı bir biçimde uygulanmış, uzun yıllar süren bu aşırı dışa bağımlılık kitap konusunu olumsuz yönde etkilemiştir (Akt. Göbelez, 2015).

“Ülkemizde keman eğitimi ve öğretimi üzerine yazılmış eser, metot kitap ve yapılan araştırmalar sayıca yetersizdir. Bu yetersizlikler içerisinde öğretmenler, derslerde çeşitli kaynaklar kullanmaktadırlar. Bu kaynak bazen yerli ve yabancı metot kitaplar olabildiği gibi bazen de albüm ve öğretmenin kendi çalışmaları olabilmektedir” (Altuntaş, 2007: 4).

Türkiye’de ve dünyada başlangıç keman eğitiminde kullanılan birçok metot (Edip Günay - Ali Uçan: Çevreden Evrene Keman Eğitimi ve Mektupla Keman Öğretimi, Ömer Can: Keman Eğitimi I, Mathieu Crickboom: Violinschule II Violino vb.) bulunmaktadır. Temelinde keman öğretimi için aynı hedef ve hedef davranışlara sahip olan bu metotlar izlenen yöntem ve öğretim teknikleri bakımından değişiklik göstermektedir. Göze çarpan ilk değişiklik de metotların boş tellerin öğretimine ilişkin yapılan sıralamadır. Türkçe başlangıç metotlarında keman öğretimine genellikle “La” boş telinden başlandığı görülmektedir.

Bu durumun nedenini keman eğitimcileri Edip Günay ve Ali Uçan şu şekilde açıklamaktadır: “..biz, la telinden başlamayı yeğledik. Çünkü: Bu telde duruş, tutuş ve hareket sistemi ötekine göre çok daha kolay bütünleştirilebilmektedir. Bu kolaylık ve insan tabiatına daha yakın oluşluk, keman öğretimine gerçekçi bir boyut kazandırmaktadır. Re telinden başlamak ise, insan sesinin özelliklerine yakınlığı ile

yeğlenebilir. Keman öğretimi ses eğitimi ile birleştirilmek isteniyorsa bu yol öncelikle denenebilir” (Günay-Uçan, 1975: 4).

Yabancı dilde yazılmış başlangıç keman metotlarına baktığımızda ise, bazı metotların keman öğretimine başladığı tel konusunda benzerlik gösterdiğini, bazı metotların ise farklı bir yol izlediklerini görmekteyiz. Aşağıda başlangıç keman eğitiminde kullanılan bazı metotlar ve bu metotların boş telleri öğretme sıralaması bulunmaktadır:

- Sol⁰- Re⁰- La⁰- Mi⁰** : Modern Violin School Book I (*W. Henley*)
: A Practical Method for the Violin (*L. Laoureux*)
: Susi und Eddi (*A. Elsholz*)
- Re⁰- La⁰- Sol⁰-Mi⁰** : Violin Fun Book (*L. Newman*)
: Essential Elements for Strings (*Allen, Gillespie, Hayes*)
- La⁰- Re⁰- Sol⁰- Mi⁰** : A Tune A Day (*P. Herfurth*)
: Violin First Book (*Rodionov*)
: Metodo De Violin I (*H. Bruning*)
: Modern School for the Violin (*A. Wilhelmj – J. Brown*)
- La⁰- Mi⁰- Re⁰- Sol⁰** : Violinschule (*E. Kross*)
: Violin Method Part I (*M. Bang*)
: Sound Easy Violin Method Book (*J. C. Alejandrino*)
- Mi⁰- La⁰- Re⁰- Sol⁰** : Violin-Schule Op.6 (*O. Sevcik*)
: The First Year Method for Violin (*W. Coad*)
: Pratical Violin Method Book 1 (*C. H. Hohmann*)

Başlangıç keman eğitiminde, farklı veya aynı boş tel öğretme sıralamasına sahip olan metotlar, içeriklerinde yaş grubu, konu sıralaması, konu anlatımı, görsel düzen, örnekler vb. konularda

farklılık göstermektedir. Araştırmanın konusunu oluşturan Susi und Eddi Band I metodu, Henley ve Laoureux'un metotlarında olduğu gibi boş tel öğretme sıralamasını en uzak telden en yakın olana doğru bir sıralama olan “Sol- Re- La- Mi” (en kalın telden en ince tele) olarak alsa da, görsel düzen ve konu anlatımları nedeniyle aynı boş tel sıralamasına sahip diğer metotlara göre daha fazla ölçüde çocuklara uygun olduğu düşünülmektedir.

Gül Çimen'in (1995) başlangıç piyano metotları hakkındaki genel değerlendirmesi, başlangıç keman eğitimi başta olmak üzere tüm çalgı eğitimi için de geçerli sayılmalıdır. Hiçbir metodun tam ve mükemmel olmadığını, her metodun kuvvetli veya zayıf yönlerinin bulunabileceğini, en yakın tarihte yayınlanmış bir metodun bile en çağdaş anlayışa sahip olmayabileceği unutulmadan yeni yaklaşımların ve yeni metotların irdelenmesini söyleyen Çimen, eğitimcinin yıllarca tek bir metoda saplanıp kalmamasını, yeniliklere açık olmasını ve diğer metotlardan da yararlanması gerektiğini ifade etmektedir.

Nihai amacın keman çalmayı öğretmek olduğu unutulmamalıdır. Bir metot ile ilerleme sağlanamıyorsa, değiştirilmekten çekinilmemelidir. Keman metodu seçmenin en iyi yolu bilgi edinmektir (farklı öğretim stillerini deneyen öğretmenlerle konuşmak veya yazılı-görsel materyalleri araştırmak vb.). Fakat edinilen bilgiler ışığında esas rehber, her zaman kişisel tercihler olmalıdır. Çünkü kişinin kişiliğine ve sahip olduğu öğrenme öğretme sürecine hizmet eden bir metotla yapılan keman eğitimi, daha olumlu sonuçlar yaratarak daha tatmin edici bir deneyim sunmaktadır (StringOvation, 2017).

Özengen müzik eğitimi içerisinde öğrencisi için en uygun kaynak seçimini yapan, öğrencisinin gelişimine, yaş grubuna, algılama düzeyine ve hızına göre gerektiğinde kaynaklarını öğretim süreci içerisinde farklılaştıran keman eğitimcisinin, öğretim tarzına uygun alışık olduğu “kemikleşmiş” bir metodu veya daha başka bir anlatımla deneyimleri doğrultusunda uygun gördüğü, başarısına inandığı sabit bir metodu ve o metodu destekleyici yardımcı metotlarının olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle küçük yaş grubu çocuklarına başlangıç keman eğitimi veren eğitimciler tarafından uygun görülen, “deneyimlenmiş” metotların diğer eğitimcilere tanıtılması, içeriğinin aktarılması önem taşımaktadır. Çünkü özengen müzik eğitimi içerisinde, başlangıç keman eğitimi veren eğitimcinin Türkçe veya yabancı başlangıç keman metotlarının tümünü bilmesine, içeriğini tanımasına imkân bulunmamaktadır. Eğitimcilerin kullandıkları metoda ilişkin birbirleri ile paylaştıkları sözsel deneyimlerin haricinde, diğer eğitimcilere “ulaşılabilirlik” açısından, yazılı araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu sayede “bilinmeyenden bilinene” yaklaşımı ile tanınmayan metotlar “anlaşılabilir” ve “uygulanabilir” duruma gelmektedirler.

Bu düşüncelerden hareketle bu araştırma, beş yaşından büyük çocuklar için hazırlanmış “Susi und Eddi Band I” metodunun, başlangıç keman eğitiminde kullanılma durumunun incelenmesi amacını taşımaktadır. Bu sayede araştırmada, metodun özengen müzik eğitimi içerisinde küçük yaş grubu çocuklarına başlangıç keman eğitimi veren eğitimcilerin faydalanabilecekleri “ana” veya

“yardımcı” bir kaynak olması da amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Susi und Eddi Band I metodunun müzik eğitimi boyutuna ilişkin kazanımları nelerdir?
- 2- Susi und Eddi Band I metodunun keman eğitimi (sol el) boyutuna ilişkin kazanımları nelerdir?
- 3- Susi und Eddi Band I metodunun keman eğitimi (sağ el) boyutuna ilişkin kazanımları nelerdir?

Araştırma betimsel bir araştırma olup, kaynak tarama modeli kullanılmıştır. “Betimsel analizde amaç, görüşme ve gözlem sonucu toplanan verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuyla buluşturulmasıdır. Çoğu betimsel analizde veriler önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, sınıflandırılan verilere ilişkin bulgular özetlenir ve özetler ise araştırmacının öznel birikimi ile yorumlanır” (Baltacı, 2019: 379). Yapılan incelemeler sonucu kazanımlar tek tek incelenmiş, benzer kazanımlar gruplanmış ve 3 ana boyuta ayrılmıştır.

BULGULAR

“Müzik Eğitimi” Boyutuna İlişkin Bulgular

Üç ciltten oluşan bir Alman metodu olan Susi und Eddie, Anna Elsholz tarafından hazırlanmıştır. Anna Elsholz, birinci metodun ilk iki sayfasında veliler, öğretmenler ve öğrenciler için ufak bir bilgilendirme yazısı yazmıştır.

“Sevgili Veliler” başlığı ile başlayan yazıda, velilerden zaman ayırıp yazılanların ve kitabın içeriğinin aşama aşama okunması istenmektedir. Velilerin (müzik eğitimi almamış olsalar bile) bu sayede çocuklarının günlük uygulama süreçlerini anlama fırsatını yakalayacaklarını ve çocuklarının bireysel öğrenme adımlarının anlaşılmasının kolay olduğunu göreceklarini belirtilmiştir. Velilerden çocuklarını her gün pratik yapmaya teşvik etmelerini isteyen Elsholz, başlangıç olarak her gün 5-15 dakika süresince düzenli bir çalışma önermektedir.

“Sevgili Öğretmenler” başlığı altında öğretmenlere bu metodun beş yaşından büyük çocuklarla bireysel veya grup dersleri için özel olarak tasarlandığı, metodun doğru keman ve yay tekniğinin oturtulması ile sol el parmaklarının tam olarak yerleştirilmesine yönelik olduğu, metotta 1. pozisyonadaki temel konumun esas alındığı, metodun tek veya iki sesli birçok tanınmış çocuk-halk şarkıları ve kanonlar içerdiği, teknik ve temel teorik bilgilerin verildiği, çocuk dostu Susi ve Eddi isimli iki maymun karakterin öğrenmeye eğlence ve heyecan katacağı, boyanabilecek birçok resim ile çocukların öğrenme süreçlerinin destekleneceği belirtilmiştir.

“Sevgili Keman Öğrencisi” başlığı altında ise öğrencilere enstrüman olarak kemani seçtikleri için doğru bir seçim yaptıkları çünkü keman çalmanın çok eğlenceli olduğu ve kemanla neler yapacaklarına şaşırabilecekleri söylenmiştir. Keman sayesinde güzel şarkılar ve melodiler çalınacağı ve aynı zamanda bireysel keman çalma dışında gruplar veya orkestra halinde de müzik yapabilecekleri, adım adım

enstrümanlarını daha iyi tanıyacakları, iki maymun Susi ve Eddi sayesinde işin püf noktalarını öğrenecekleri, ayrıca içi doldurulmamış resimlerin onlar tarafından renklendirilmeyi beklediği yazılmıştır.

Veliler, öğretmenler ve öğrenciler için yazılmış bilgilendirmeler sonrasında, nota ve sus süre değerlerine (birlik, noktalı ikilik, ikilik ve dörtlük) geçilmiştir. İlk önce tablo şeklinde gösterilen nota süre değerleri daha sonrasında tek çizgili dizek üzerinde yazılmış; ölçü çizgisi, ölçü sayısı kavramlarına giriş yapılmış ve her ölçünün, parçanın başında yazılı olan ölçü sayısına göre şekillendiği açıklanarak anlatılmıştır.

Tek çizgili dizek üzerinde yazılı alıştırmaların pizzicato tekniği ile (teli parmakla çekerek çalma) çalımından sonra, müzik eğitime ve keman eğitime ilişkin temel kavramların anlatımına geçilmiştir. Dizek kavramının ne olduğu, kemanın sol anahtarı okunarak çalındığı, anahtarın notaların adlarını tanımladığı, notaların bir çizgiye-bir aralığa yazıldığı anlatılmış; dizek üzerine iki oktavlık bütün notalar yazılmış ve dikkat çekmesi için de kemanın boş tellerine ait notalar kutu içine alınmıştır.

Çocukların sol anahtarının yapımı ve keman boş tel notalarının (sol, re, la, mi) dizek üzerindeki yerlerini öğrenmesi için boş bir çizim sayfası oluşturulmuştur. Çocuklardan, noktalarla silik bir şekilde çizilen sol anahtarı ve söz konusu boş tel notalarının üzerinden kalemle geçmeleri istenmiştir. Keman boş tellerinin dizek üzerindeki yerleri öğretildikten sonra, notaların kemandaki sıralamasının öğretimi konusuna geçilmiştir. Hangi notanın hangi tel ile aynı olduğunun

anlaşılması için, dizekte yazılı olan boş tel notaları ile eşik arasına tel kalınlıklarına göre değişiklik gösteren eşleştirici oklar çizilmiştir. Böylelikle ince ve kalın tel ayrımının öğretilmesinin yanı sıra eşik örneği üzerinden hangi tellerin kemanda hangi sıralama ile bulunduğu görsel olarak gösterilmiştir. Bunların haricinde ayrıca nota adları (G, D, A, E), aynı harf ile başlayan kelimelerle özdeşleştirilmiştir (Örnek: E - Elefant). İnce tel kalın tel ayrımı görsellikle desteklenerek çocuklardan tuşe üzerinde gösterilen tellerden hangi telin kalın, hangi telin ince olduğunu yazmaları/söylemeleri ve aynı zamanda pizzicato tekniği ile telleri çalarak kalın ve ince tel arasındaki farklılıkları algılamaları istenmiştir.

Metotta her yeni parmak basımı konusundan sonra müzik eğitiminin temel konularını sınavıcı “Soru Zamanı” isimli minik testler bulunmaktadır. Süreç içerisinde müzik eğitimi veya keman eğitimine ilişkin çocuğa öğretilen bilgileri (süre değerleri, notalar, hız terimleri, parmak numaraları, nüans terimleri vb.) ölçen bu testler, çocukların kolaylıkla cevaplayabileceği türden soruları içermektedir.

Başlangıç keman eğitimi veren öğretmenlerin görüşlerine göre, seçilecek metotta öğrenciye kazandırılan bilgi ve becerileri sınavıcı sorular bulunmalıdır. Bu sayede öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği saptanacak ve eksik veya yarım kalmış konuların da telafisi mümkün hale gelecektir (Özkan, 2012).

Metotta çoğunluğu keman eşlikli olmak üzere, okul öncesi ve ilköğretim dönem çocuklarının düzeyine uygun parçalar bulunmaktadır. Bu parçaların büyük bir çoğunluğunda öğretmen ana

melodiyi çalmaktadır, öğrenci ise eşlik yapmaktadır. Fakat öğrencilerin gelişim düzeyleri yükseldikçe (2.parmak basımının öğrenilmesinden itibaren) öğrencilerin de ana melodiyi çalmaya başladıkları görülmektedir. Metotta ilgili yerde, “öğretmen” partisinin artık öğrenci tarafından da çalınabileceği ve bu nedenle belirtilen etütlere geri dönüşler yapılması gerektiği açıkça belirtilmiştir.

Fenmen (1997: 24) eşlik konusundaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “...cümleye eşlik eden kısmın yapısı, armonik bünyesi, ritmik hareketi de göz önünde tutulmalıdır. Cümlenin ifadesi kadar, bu ‘ikinci plan’ın (yani eşlik edici kısmın) da değeri verilmelidir.... Arka planı oluşturan armoni ya da kontrpuan figürleri de melodi kadar önemlidir, ihmal edilemezler. Hatta çoğu zaman, melodinin ifadesi o eşlik edici kısmın hareketine ve yapısına göre renk alır.”

Çocuklarda çalgı eğitiminde, entonasyon yanlışlarını düzeltme ve bu yanlışları düzeltmek için alternatifler sunma konusunda öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğretmenin öğrenciye çalgısıyla eşlik etmesi entonasyon sorununun çözümlenmesi yollarından birini oluşturabilir. Bu aynı zamanda öğrencinin kendisini dinlemesine de fırsat oluşturur. Öğretmen tarafından seslendirilen eşlik,.....entonasyon yanlışlarının armoni içinde öğrenci tarafından hissedilmesini sağlayarak, entonasyon problemlerinin çözümlenmesinde etkili bir yol olabilir. Ayrıca eşlikli çalma çocuklarda keman eğitiminde entonasyon gibi önemli bir güçlüğü giderilmesini sağlama yoluyla özgüven gelişiminin yanı sıra çocukların derse karşı duyuşsal özellikleri üzerinde de olumlu etkiler sağlayabilir (Ergen, 2010: 25-26).

Eşlik yaparken kazanılan “dinleme” becerisi ve bu sayede başlayan müziksel gelişim süreci, öğrenciye bazı davranışları kazandırmakla

birlikte sahip olduğu bazı davranışları da geliştirme fırsatı sunmaktadır. Armonik yapının hissedilmesi, ritim duygusunun gelişmesi, birlikte çalma becerisinin kazanılması, seslerin doğru çıkartılması, çok yönlü düşünme kabiliyetinin kazanılması, birlikte iş yapma mutluluğunun-başarma duygusunun hissedilmesi, çocuğun çalmaktan zevk alması, motivasyonunun artması, öğretmeniyle arasındaki bağın kuvvetlenmesi, kendini yalnız veya güvensiz hissetmemesi, hayal gücünün (şarkı sözleri ve görseller sayesinde) gelişmesi vb. durumlar, küçük yaş grubu çocuklarına verilen keman eğitiminde eşlikli çalmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle birçok davranışın kazanılması, oluşturulması veya geliştirilmesine zemin hazırlayan böyle bir konunun, çocuğa bu denli çok kazanımlar sağlayacağı düşünüldüğünde, yukarıda da bahsedildiği gibi ana melodiyi veya eşliğin kimin tarafından çalındığının çok büyük bir önemi olmadığı düşünülmektedir.

Metottaki tek sesli veya keman eşlikli parçaların dağılımı şu şekilde sıralanmaktadır:

	Tek Sesli	Eşlik
Pizzicato	3	3
Boş Teller	8	8
(B.T) + 1.Parmak	4	8
(B.T + 1.P) + 2.Parmak	2	6
(B.T + 1.P + 2.P) + 3.Parmak	6	10
(B.T + 1.P + 2.P + 3.P) + 4.Parmak	3	15
TOPLAM	26	50

Metottaki tek sesli/çok sesli parçaların neredeyse büyük bir çoğunluğu söz içermektedir. Sözü ve müziği genel olarak Anna Elsholz'a ait tek sesli veya çok sesli alıştırma ve şarkıların yanı sıra metotta Fransa, Avusturya, Amerika Birleşik Devletleri, İsrail, İskoçya'ya özgü şarkılar, Alman halk türküleri, tekerlemeleri ve Alman çocuk şarkıların yanı sıra Klasik Batı Müziği'nin önemli bestecilerinden Brahms, Mozart, Beethoven, Schubert'in de basitleştirilmiş eserleri bulunmaktadır.

Metot öğretim yöntemi bakımından birçok başlangıç metoduna göre farklılık göstermektedir. Susi und Eddi Band I metodunda sol el parmak basımları tek tel üzerinden farklı zamanlarda değil, bütün teller üzerinden aynı anda öğretilmektedir. Yani 4 parmak tek tel üzerinde sırasıyla değil, tek parmak 4 tel üzerinde aynı anda öğretilmektedir. Bu nedenden dolayı metottaki parçaların isimleri, metodun “parmak basma” konusuna ilişkin sahip olduğu öğretim yöntemine uygun bir sıralama ve kaynak oluşturması açısından da orijinal isimleri ile birlikte yazılmıştır:

Boş tele ait alışırtmalar: Yaramaz Solucan, Fil, Baykuş, Köpek Şarkısı, Renkli Yılan, Gece yarısından Sonraki Hayaletler, Arı, Guguk Kuşu ve Eşek-1(Der Kuckuck un der Esel (Melodiyi öğretmen çalmaktadır.), Avignon Köprüsünde (Fransız Halk Şarkısı: Sur le pont d'Avignon), Sopa Atı.

Boş tel ve 1. parmak basımını içeren parçalar: Çıtır Ev, Kuş Dügünü (Vogelhochzeit), Alıştırma, Tavuk Kümesindeki Parti, Dinle-

Dışarıdan Ne Geliyor? (Horch, was kommt von draußen rein?), Forte-Piano, Güneş Şarkısı, Hansel ve Gretel (Volkstümlich- Hansel und Gretel), Kral, Yeşil Yeşil Bütün Kıyafetlerim (Grün grün grün sind alle meine Kleider), Mini Blues, Harçlık.

Boş tel, 1. ve 2. parmak basımını içeren parçalar: Kim Tahmin Edebilir?, Sevgili Nikolas (Lieber guter Nikolas), İki Parmak Dansı, Çin Melodisi, Uzun Görüş (İskoç Halk Şarkısı: Auld Lang Syne), Sihirbaz Mim, Salyangoz Postası (Die Schneckenpost), Dedemin Çiftliği Var (Old Mc Donald Had a Farm).

Boş tel, 1., 2. ve 3. parmak basımını içeren parçalar: On Küçük Adam (Zehn kleine zappelmänner), Fırında Pişen Kek (Backe backe Kuchen), Avcı, Benim Küçük Ördeklerim (Alle meine Entchen), Hayatta Sevinmek (Freut euch des Lebens), Ornitorenk, Trara Posta Geldi (Trara die Post ist da), Kuyuya Düşen Adam (İst ein Mann in Brunnen gefallen), Shalom (İsrail Çocuk Şarkısı: Shalom chaverim), Uyuyan Çocuk (Dornröschen war ein schönes Kind), Kovboy Şarkısı, Kardeş Jakop (Are You Sleeping Brother John, Aktarma Şarkı: Başparmağım), Klasik Müzik Parçası (B. Campagnoli Klassisches Musikstück), Sol Majör dizi, Bir terzi Fare Yakaladı (Ein schneider fing ne Maus), Soyguncu.

Boş tel, 1., 2., 3. ve 4. parmak basımını içeren parçalar: Küçük Tavşan (Lightly Row), Uyu Çocuk Uyu! (schlaf kindlein schlaf), Çoban Şarkısı (Hirtenlied (Aus Schlesien), Vızıltı (Alman Çocuk Şarkısı: Summ summ summ), Hoşça kal Kış (Kışa Veda Şarkısı),

Guguk Kuşu ve Eşek-2 (Der Kuckuck un der Esel- Melodiyi öğrenci çalmaktadır.), Egzersiz (Pizzicato/Arco), İyi Akşamlar İyi Geceler (Brahms-Lullaby), Uzaydan Ziyaret, Kanon, Ormanda Duran Küçük Adam (Ein Männlein steht im Walde), Bütün Kuşlar Orada (Alle Vögel sind schon da), Ritter Kunibert, Kukla (Bi-Ba-Butzemann), Timsah Kanonu, Alman Dansı (W. A. Mozart), Avrupa Marşı (L. V. Beethoven-9. Senfoni), Keman ve Piyano için Vals (F. Schubert).

Özengen müzik eğitimi içerisinde başlangıç keman eğitimi alan okul öncesi ve ilköğretim dönem çocuklarının Susi und Eddi Band I metodundan, “müzik eğitimi” boyutuna ilişkin kazanımları şu şekilde sıralanabilir:

- **Temel Müzik Bilgisi – Temel Kavramlar**

- Dizek kavramı: *Tek çizgi, Beş çizgi,*
- Sol Anahtarı ve görevi,
- Notaların dizek üzerindeki yerleri ve isimleri: *2 Oktav: sol⁰ - sol²,*
- Nota Süre Değerleri ve Sus Süre Değerleri: *Birlik Nota ve Birlik Sus, Noktalı İkilik Nota ve Noktalı İkilik Sus, İkilik Nota ve İkilik Sus, Noktalı Dörtlük Nota, Dörtlük Nota ve Dörtlük Sus, Sekizlik Nota,*
- Ölçüler: *4/4, 3/4, 2/4, Eksik Ölçü,*
- Dönüş İşaretleri, Duraklar: *Dolap işareti, Tekrar işareti, Puandorg,*
- Değiştirici işaret: *Diyez,*
- Nüans Terimleri: *forte (f), piano (p),*

- Hız Terimleri: *Grave, Largo, Adagio, Andante, Andantino, Moderato, Allegro, Presto, Vivace,*
- Tonalite: *Majör, minör kavramı, Do Majör, Sol Majör, Re Majör dizileri,*
- Form: *Cümle (soru cümlesi, cevap cümlesi),*
- Çokseslilik: *Keman-Piyano Eşlik.*

- **Repertuar**

- Halk Türküleri, Kanon, Okul Şarkıları, Tekerlemeler, Klasik Batı Müziğine ilişkin basitleştirilmiş eserler.

Müzik eğitime ilişkin temel bilgilerin-temel kavramların çocuk tarafından bilinmesi, kavranması gibi zihinsel öğrenmeler bilişsel alanı, bilişsel bilgilerin algılanarak çalgı yardımıyla beceri haline dönüştürülmesi gibi devinimsel öğrenmeler devinimsel alanı, bilişsel alanda bilinen ve devinimsel alanda söz konusu bilginin doğru bir şekilde eyleme dökülmesi ile hissedilen başarı duygusu, heyecan ve mutluluk ise duyuşsal alanı içermektedir.

Parçayı doğru nota ve doğru süre değerlerine uygun olarak çalma, parçayı cümlelerine göre doğru tempoda ve değişen nüanslarla çalma vb. kazanımlarından da anlaşılacağı gibi her devinimsel alanın temelinde bilişsel alan bulunmaktadır. Duyuşsal alan her iki alanın da temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle bu boyutta öğrenilen ve uygulanan her kazanım doğrudan veya dolaylı olarak duyuşsal alanı etkilemektedir. Keman eğitimi sürecindeki zorlukların aşılması ve eğitim sürecinin devamının getirilmesini sağlayan duyuşsal alan (olumlu), çocuğun motivasyonunun artmasına, başarı duygusunu tatmasına, çocuğun derse ve çalgısına aidiyet hissetmesine neden

olmaktadır. Bu alandaki olumsuzluklar, çocuğun çalgıdan uzaklaşmasına neden olacaktır. Bu bilgiler ve kazanımlar ışığında “müzik eğitimi” boyutu, birbirini tamamlayan ve iç içe geçmiş alanların tümünü yani bilişsel, devinişsel ve duyuşsal alanları içermektedir.

“Keman Eğitimi (Sol El)” Boyutuna İlişkin Bulgular

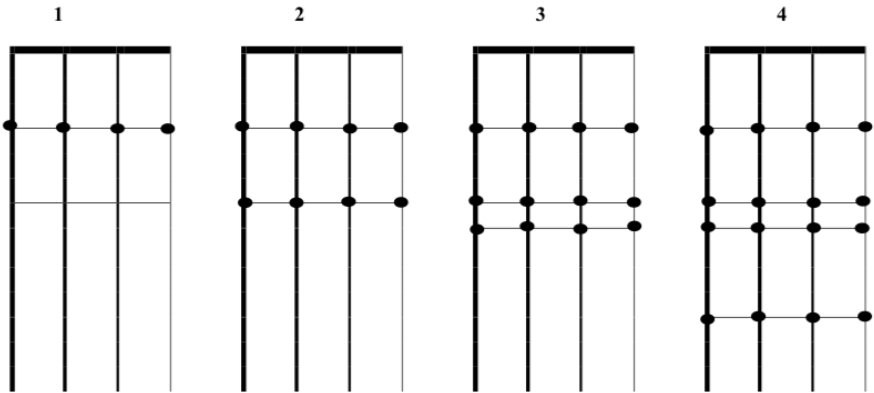
Metotta, kemanın parçaları çizimle tanıtılmış, daha sonrasında ise keman tutuşuna geçilmiştir. “Her şey doğru duruşa bağlı!” başlığı altında, henüz bir kemana ihtiyaç duyulmayacağı belirtilmiştir. İlk aşamada keman olmadan her iki bacağın üzerinde sağlam durulması, sırtın dik-omuzların rahat olması gerektiği açıklanmış, başın hafifçe sola yatırılması, sol kolun yukarı kaldırılarak hafifçe bükülmesi ve iç tarafa doğru döndürülmesi gerektiği çizimlerle gösterilmiştir. Sol kolun doğal olarak konumlandırılmasından sonra ikinci aşamada, öğretmen denetiminde öğrenci tarafından kemanın tutulması gerektiği belirtilmiştir. Her çalışmadan sonra kemanın temizlenmesi bilgisi, doğru duruş ve doğru tutuştan sonra, “parmak basma” konusuna geçilmiştir.

“Bu metotta sol el çalışmalarına, tüm teller üzerinde birinci parmağın yerleşimi ve ilgili parçalarla başlanılmıştır. Bunu sırasıyla ikinci, üçüncü ve dördüncü parmağın tüm tellerde yerleşimi ve ilgili parçalar izlemiştir. Parmaklar, ikinci parmağın üçüncü parmakla bitişik olduğu birinci basış kalıbına göre yerleştirilmiştir. Parçaların tonları da bu yerleşim planına göre seçilmiştir” (Alptekin, 2010: 48).

Metotta her yeni parmak basımı, tüm tellerde aynı anda gösterilmektedir. Daha başka bir anlatımla tek tel üzerinde notaların belirli bir sırayla tek tek öğretilmesinden farklı olarak bu metotta, aynı parmağa ait 4 teldeki 4 farklı notanın aynı anda öğretilmesi yaklaşımı benimsenmektedir. Susi Und Eddi Band I metodunu diğer başlangıç metotlarından ayıran en belirgin özellik “parmak basma” konusundaki farklı öğretim tarzıdır.

Aşağıdaki şablonda boş tel öğretiminden sonraki öğretim sıralaması gösterilmektedir:

- 1- 1.Parmak
- 2- 1.Parmak + 2.Parmak
- 3- 1.Parmak + 2.Parmak + 3.Parmak
- 4- 1.Parmak + 2.Parmak + 3.Parmak + 4.Parmak



Metotta;

- 1- öğrenilen 4 notaya (**sol⁰**, **re⁰**, **la⁰**, **mi⁰**) ek olarak her telde 1. Parmak ile çalınan notalar (**la¹**, **mi¹**, **si¹**, **fa^{#1}**),

- 2- öğrenilen 8 notaya ($\text{sol}^0\text{-la}^1$, $\text{re}^0\text{-mi}^1$, $\text{la}^0\text{-si}^1$, $\text{mi}^0\text{-fa}\#^1$) ek olarak her telde 2. Parmak ile çalınan notalar (**si²**, **fa²**, **do²**, **sol²**),
- 3- öğrenilen 12 notaya ($\text{sol}^0\text{-la}^1\text{-si}^2$, $\text{re}^0\text{-mi}^1\text{-fa}\#^2$, $\text{la}^0\text{-si}^1\text{-do}\#^2$, $\text{mi}^0\text{-fa}\#^1\text{-sol}\#^2$) ek olarak her telde 3. Parmak ile çalınan notalar (**do³**, **sol³**, **re³**, **la³**) ve son olarak
- 4- öğrenilen 16 notaya ($\text{sol}^0\text{-la}^1\text{-si}^2\text{-do}^3$, $\text{re}^0\text{-mi}^1\text{-fa}\#^2\text{-sol}^3$, $\text{la}^0\text{-si}^1\text{-do}\#^2\text{-re}^3$, $\text{mi}^0\text{-fa}\#^1\text{-sol}\#^2\text{-la}^3$) ek olarak ise her telde 4. Parmak ile çalınan notalar (**re⁴**, **la⁴**, **mi⁴**, **si⁴**) eklenmiştir.

Böylelikle her bir yeni parmak öğretimi konusunda, bir öncekine ek olarak 4 nota daha fazla öğrenilmektedir. Bu durum çalınan veya çalınabilecek parçaların sayısını arttıracak gibi, öğrenciyi de hızlı bir öğrenme sürecine içerisine sokmaktadır.

Mirzazade' ye (2006) göre, ses oluşturma aşamasında ilk çalışmaların uzun süre boyunca iki komşu tel olan la ve re telinde yapılması, omuz ekleminin yerine getirdiği hareketlerin serbestliğinin sınırlanmasına ve omzun aynı hizada kalmasına neden olmaktadır. Bu nedenle yay tekniğinde erken alışkanlıklar oluşması için, çalışmalarda hızlı bir şekilde tellerin birleştirilmesi alışkanlığının kazanılması, bütün açık tellerde çalmanın sürekli hale getirilmesi ve bu tür bir çalışmanın benimsenmesi gerekmektedir.

Özengen müzik eğitimi içerisinde başlangıç keman eğitimi alan okul öncesi ve ilköğretim dönem çocuklarının Susi und Eddi Band I metodundan, “keman eğitimi (sol el)” boyutuna ilişkin kazanımları şu şekilde sıralanabilir:

- **Temel Bilgiler**

- Keman ve kemanın parçalarını bilme,
- Kemanın temizliği,
- Doğru duruş ve kemanı tutuş,
- Telleri incelik ve kalınlıklarına göre ayırt etme,
- Boş tel notalarını öğrenme: *Sol- Re- La- Mi.*

- **Parmak Basımı**

- 1.pozisyonda bütün tellerde sırasıyla 1., 2., 3., 4. parmak basımlarını öğrenme,
- 1. pozisyonda “Doğal Konum”: *2. ve 3. parmakların birbirine bitişik olduğu basış kalıbını öğrenme (* ** *).*

Kemanda ses çıkarmaya yönelik sol elin temel teknik ve davranışlarının (parmak basımı, doğal konum, 1. pozisyon) öğrenilmesiyle, dikkat edilmesi gereken unsurlar (entonasyon, parmakların doğru duruşu ve doğru basımı) artmaktadır. Kas ezberi ve kulak denetimi ile şekillenen parmak basımı becerisi ışığında “keman eğitimi (sol el)” boyutu, birbirini tamamlayan ve iç içe geçmiş alanların tümünü yani bilişsel, devinişsel ve duyuşsal alanları içermektedir.

“Keman Eğitimi (Sağ El)” Boyutuna İlişkin Bulgular

Çizimlerle yay ve yayın parçaları konusunun anlatılmasından sonra, yayın her çalışmadan önce vida yardımıyla aşırıya kaçmadan kılların gerilmesi gerektiği fakat çalışma bittiğinde tekrar gevşetilmesi gerektiğinden bahsedilmiş, ses üretimi için her çalışmada reçine

kullanımının önemi vurgulanmış ve yayın da bakıma ihtiyaç duymasından dolayı reçine tozlarının çalışma bitiminde temizlenmesi gerektiği açıklanmıştır.

Herkesin çok rahatlıkla anlayabileceği bir konu olan yay tutuşu için öğretmenden bilgi alınması gerektiği ve öğretmenin bu devinimi nasıl yapılacağını göstereceği belirtilmiş, yay ile aynı kalınlığa sahip bir kalem yardımı ile yay olmadan da yay tutuşunun yapılabileceği açıklanmıştır.

Tek çizgili dizek üzerine yazılı alıştırmaların pizzicato tekniği (parmakla teli çalma) kullanılarak çalınması istenmiş, bu sayede de nota süre değerlerinin kavranması amaçlanmıştır.

Boş tel üzerinde yay çekme çalışmalarına geçmeden anlatılan/gösterilen son konu ise yayın bölümleri konusu olmuştur. Yayın bölümleri (tam yay, alt yarı, üst yarı) arşe üzerinde gösterilmiş ve “arco” tekniğinden bahsedilmiştir. Değişen nota süre değerlerini ve yayın tüm bölümlerini kapsayan her boş tele ait alıştırmalardan sonra tel geçişi konusuna geçilmiştir. Boş tel geçişlerinin sağ el (arşe eli) ile yapıldığı belirtilmiş ve konu, daha iyi anlaşılması için çocukların dünyasına uygun bir örnek olan “tahterevalli” örneği üzerinden anlatılmıştır. Eşik üzerinde tel kalınlığı-inceliği (sol- re- la- mi) gösterilmiş, eşik üzerine yay, yayın iki ucuna da kitabın kahramanları Susi ve Eddi çizilmiştir. Küçük yaş grubu çocuklarının kendi dünyalarına hiç de yabancı olmayan bir metafor kullanımı sayesinde tel değişimlerinde kolun hangi pozisyonda olması gerektiği çizimle anlatılarak desteklenmiştir.

Özengen müzik eğitimi içerisinde başlangıç keman eğitimi alan okul öncesi ve ilköğretim dönem çocuklarının Susi und Eddi Band I metodundan, “keman eğitimi (sağ el)” boyutuna ilişkin kazanımları şu şekilde sıralanabilir:

- **Temel Bilgiler**

- Yay ve yayın parçalarını bilme,
- Yayın doğru şekilde tutma,
- Yayın temizliği,
- Tel değiştirme,
- Arco-Pizzicato tekniği.

- **Yay Sürüşü**

- Yayın bölümleri: *Tam yay, Üst Yarı, Alt Yarı,*
- Notasyon İşaretleri: *Çekerek-İterek,*
- Notaları süre değerine uygun çalma.

- **Yay Tekniği**

- Detaşe.

Kemanda ses üretmeye yönelik sağ elin temel teknik ve davranışlarının (yay sürüşü, yay bölümlenmesi, tel değiştirme, detaşe) öğrenilmesiyle, dikkat edilmesi gereken unsurlar (yay basıncı, çekme ve itme hızı) artmaktadır. Sol elde basılan sesin kalitesini belirleyen yay sürüşü becerisi ışığında “keman eğitimi (sağ el)” boyutu, birbirini tamamlayan ve iç içe geçmiş alanların tümünü yani bilişsel, devinimsel ve duyuşsal alanları içermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Özengen müzik eğitimi içerisinde küçük yaş grubu çocukları başta olmak üzere çeşitli yaş grubu çocuklarına uygun olarak hazırlanmış olan başlangıç keman metotların bir takım ortak özellikleri bulunmaktadır. Bunlardan birincisi metotların ilk sayfalarında metodun içeriğine veya yazarın aktarmak istediklerine dair bilgilendirme yazısının bulunması, ikincisi de beden duruşuna, kemanın/yayın kendisine, parçalarına, tutuşuna, temizlenmesine vb. konulara ait görseller (fotoğraf, çizim) bulunması ve bu görsellere ait açıklamalar veya bilgiler yazılmasıdır. Bu bilgilendirme yazılarında genellikle metodun içeriği anlatılmakta, hangi davranışın nasıl/ne şekilde yapılması gerektiği ve öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlar açıklanmakta ya da yazarın vermek istediği bir mesaj, dikkat çekmek istediği bir konu veya kitabın içeriğine ilişkin önemli bulduğu bir bilgi/bir açıklama bulunmaktadır.

Kişisel öğretim tarzı ile benzeşen bir metodu dersinde kaynak olarak kullanan ve kendi deneyimi-bilgisi doğrultusunda öğretmeyi seçen bir öğretmen, kendi bakış açısının, bilgi ve birikimlerinin yanı sıra dersinde kaynak olarak kullandığı metodun yazarının da bakış açısını, düşüncesini, deneyimlerini öğrenmek isteyecektir. Metodun yazarının konulara bakış açısının ve anlatım tarzının keşfedilmesi, öğretmenin kendi anlatım tarzına artılar katmasına ve öğrencinin algılamasında farklı pencereler açılmasına neden olacaktır. Daha başka bir anlatımla hem öğretmen hem de öğrenci tarafından “her yönüyle

anlamlandırılan metot” sayesinde, ders süreci daha sağlıklı bir şekilde işlenecektir.

Edip Günay başlangıç keman eğitiminde kullanılacak metotlarda kuramsal bilgilerin olup olmaması konusundaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “Kuramsal bilgiler bulunmalı. Çocuk büyüdükçe, okur-yazar olunca dönüp bakabilir. Bir de eğitimciye yol göstereceği için yararlı olacaktır” (Akt. Karalar, 2005: 67).

Özkan’ın yaptığı bir araştırma da (2012), başlangıç keman eğitimcilerinin büyük çoğunluğunun içeriği hakkında bilgilendirme yapılmış, keman duruşu-tutuşu ve ses elde etmeye yönelik bilgilere yer verilmiş keman metotlarını tercih ettiklerini göstermektedir. Tercih etme sebebi de fiziksel etkenlerin keman eğitiminde önemli bir unsur olması ve metotlardaki bu bilgilendirmelerin eğitimciye kolaylık sağlaması olarak ilişkilendirilmektedir. Aynı zamanda seçilecek keman metodunda kemana tanıtıcı bilgiler verilmesinin, öğrenci üzerinde olumlu bilişsel ve duyuşsal etkiler yaratmasında önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir.

Fakat öğretmenin veya öğrencinin işine yarayacağı düşünülen söz konusu bilgilendirme yazılarının ve konulara ilişkin açıklayıcı bilgilerin, metodun yazıldığı ilgili dilin bilinmemesinden (dile ait yetersizlik) kaynaklı, yazıların okunamaması ihtimali üzerinde durulması gerekmektedir. Yaşanabilecek bu durum da, keman öğretme sürecinin ilk aşamasında metodun işleyişine dair önemli sayılabilecek bazı ayrıntıların gözden kaçırılmasına sebep olabilir. Bu nedenle küçük yaş grubu çocuklarına öğretim tarzının uygunluğu

nedeniyle eğitimciler tarafından seçilen/tercih edilen ve önemli bilgiler içerdiği düşünülen yabancı metotların Türkçe'ye çevrilmesi önerilmektedir. Bu sayede daha fazla kişiye ulaşacak metotların keman eğitimine önemli ölçüde olumlu katkılar sunacağı ve keman literatürüne çeşitlilik getireceği düşünülmektedir.

Küçük yaş grubu çocuklarına verilen piyano eğitiminde en çok kullanılan metotlardan biri olan Denes Agay'a ait olan "Learning to Play Piano" metodu, yukarıda anlatılan duruma çok güzel bir örnek oluşturmaktadır. 1987-1992 basım yılına ait olan birinci cilt (yatay), İngilizce diline ait olmasına karşın, Türkiye'de çocuk piyano eğitiminde en çok kullanılan metotlardan birisidir. 2014 yılında orijinal metodun tüm içeriğinin korunarak Türkçe edisyonunun basılmasıyla (dikey) metodun, İngilizce dilini bilmeyen kişiler için "anlaşılır" hale geldiği ve bu sayede daha fazla sayıda insana ulaştığı düşünülmektedir.

Yapılan incelemeler sonucunda Susi und Eddi Band I başlangıç keman metodu, "müzik eğitimi" boyutu açısından değerlendirildiğinde *yeterli* bulunmuştur. "Öğretilmesi hedeflenen bilgiler/davranışlar, konuların sıralaması - yaş grubuna uygunluğu, anlatım tarzının yalınlığı, öğretim yönteminin uygulamadaki kolaylığı" gibi unsurlar ışığında, metotta müzik eğitimine ilişkin ele alınan konular, okul öncesi ve ilköğretim dönem çocuklarına yönelik başlangıç keman öğretimi için *yeterli* olarak değerlendirilmektedir. Açıklayıcı bilgilendirme yazıları, görsel düzen, nota/yazı puntosu, bilgilerin basitten karmaşığa doğru aşama aşama verilmesi, temel

müzik eğitime ve temel kavramlara ilişkin bilgilerin bilişsel-devinişsel ve duyuşsal alanlarda desteklenerek öğretilmesi, çocuğun öğrenme sürecine her açıdan aktif olarak katılmasının sağlanması, bilgilerinin pekiştirilmesi, şarkı öğrenimi, eşlik yapma becerisi, çoksesliliğe ilk adım gibi konular ve davranışlar düşünüldüğünde metodun küçük yaş grubuna ait başlangıç keman eğitiminde kullanılmasının *olumlu* bulunduğu söylenebilir.

Öğretmenler ve öğrencilere yapılan bilgilendirme yazılarının yanı sıra çocuklarının eğitimleri için sorumluluk taşımaları istenen velilere yönelik yapılan bilgilendirme de metodun olumlu özelliklerinden biri olarak görülmektedir. Kara ve Pirgon'a (2013) göre, zamanlarının büyük çoğunluğunu ailesiyle geçiren çocukların keman eğitiminde başarılı sonuçlar elde etmesi için, ebeveynlerin, çocuklarının çalışmalarına yardımcı olması ve motivasyonlarını etkileyecek etkinliklerde bulunması gerekmektedir.

Ebeveynlerinin destekleyici yaklaşımlarının haricinde özellikle küçük yaş grubu çocuklarının keman eğitimlerinin niteliğini belirleyen en önemli “öğretmen”dir. “Müziğe yeni başlayan öğrenci, çalgıyla ilk karşılaşmasının uyandıracığı yadırgama ve güçlükler karşısında belki de cesaretini yitirecektir. Müziğin karmaşık kuralları, can sıkıcı alıştırmaları onu usandırabilir. Öğretmenin vereceği güzel örnekler ve karşılaştırmalar sayesinde, öğrenci işin içyüzünü kavrayabilir. Öğrenci desteklenmelidir. Kendisinden fazla bir şey ummasak bile, ilerde daha çalacağını ve belki de konserlere çıkacağını söylemeliyiz” (Fenmen, 1997: 26).

Çocuğun gelecek müzik yaşantısını önemli bir ölçüde etkileyecek olan küçük yaşta alınan keman eğitimi, deneyimli uzman öğretmenler tarafından verilmelidir. Öğretmen çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmalı, her öğrencine ne zaman, nasıl, ne şekilde yaklaşması gerektiğini bilmeli, onların bilişsel-duyuşsal ve devinişsel alanlardaki gelişimlerdeki farklılıklara bağlı olarak her bir öğrencisine özel ayrı bir öğretim yöntemi izlemelidir. Küçük yaş grubu çocuklarının dikkat süreleri kısa olduğu için, öğretmen öğrencisinin motivasyonunu artırıcı bir şekilde dersini işlemeli ve öğrencisine keyifli ve eğlenceli bir öğretim ortamı hazırlamalıdır.

Öğretmen algılama düzeyleri ve algılama hızı ile ilişkili olarak çocukların ilgilerini, keman çalma isteklerini sürdürmeleri ve arttırmalarına yönelik seviyelerine uygun başlangıç keman metotları seçmeli ve belirli bir metoda bağlı kalmamalıdır. Çocuğun “okuma yazma bilip bilmemesi” durumunun bile metot seçiminde önemli bir faktör olduğu unutulmamalıdır. Metottaki konuların ve içeriğin ilgi çekici olması, renkli olması, büyük puntolarla yazılması, dilinin anlaşılır olması, temel müzik kavramlarına ilişkin bilgilerin oyunlarla desteklenmesi gerekmektedir.

Tarkum’a (2006) göre, oluşturulacak çalışma repertuarında mümkün olduğunca çeşitli metotlardan yararlanılması, bu metotların birlikte kullanılmaları gerekmektedir. Böylece daha fazla seçenek arasında ihtiyaca en uygun alıştırmaya ulaşma olanağının artacağını belirten

Tarkum, keman çalışmalarında tekdüzelikten olabildiğince kaçınmak gerektiği görüşündedir.

Başlangıç keman eğitiminde çocukların sıkılmamaları için bildikleri şarkılar veya tekerlemeleri oyun şeklinde öğrenip çalması, çocuğun hem çalgısına daha çok bağlanmasını hem de kendine olan güveninin gelişmesini sağlayacaktır (Karalar, 2005).

Seçilecek metodun kendi kültürümüze ait olması ya da içeriğinde kendi kültürümüze ait şarkılar-tekerlemeler bulunması elbette bu parçaları bilen çocuklar üzerinde olumlu etkiler yaratacaktır. Fakat günümüz teknolojisiyle bilgiye erişim her geçen gün daha da kolaylaşmaktadır. Ciddi bir uğraş gerektirmeden, istenilen an, istenilene ulaşılabilirlik durumunun hızlanması/artması ve daha fazlasına ulaşma-daha fazlasını tanıma arzusu, kitle iletişim araçlarında sürekli yinelenen ve yenilenen talepler oluşturmaktadır. Belirli araçlarla kitle iletişiminde sürekli gelişmeye zorunlu hale gelen en büyük alanlardan birinin de “müzik” alanı olduğu düşünülmektedir. Özellikle küçük yaş grubu çocukları başta olmak üzere her yaş grubundaki birey tarafından en çok tercih edildiği düşünülen sosyal medya platformu olan YouTube sayesinde, her kültüre ait şarkıya, türküye, tekerlemeye, esere ulaşma imkânı doğmuştur. “Yaş, mesleki deneyim, bilgi, nitelik, profesyonellik, materyal vb.” değişkenlerine sahip kişiler veya kanallar tarafından yeniden seslendirilen veya yeniden yaratılan bu müzikler, özellikle görsellik ile birleştiğinde küçük yaş grubu çocuklar için ilgi çekici ve vazgeçilmez bir hale gelmektedir. Kitle iletişimini arttıran görsel ve işitsel araçlar sayesinde

kültürlerarası paylaşım artmakta, “uzaklar-yakın”, “eskiler-yeni”, “bilinmeyen-tanır” hale gelmekte, değişik ülkelere/kültürlere ait eserler artık küçük yaş grubu çocuklar için “ulaşılabilir” ve “tanınabilir” olmaktadır. Susi und Eddi metodundaki parçalar, her ne kadar Alman çocuk şarkıları veya başka ülkelere ait şarkılardan oluşmuş olsa da, parçaların bir kısmının yukarıda açıklanan nedenlerden dolayı tanındığı/bilindiği düşünülmektedir. Bu nedenle metottaki parçaların kültürümüze ait parçalardan oluşmaması olumsuz bir özellik olarak değerlendirilmemektedir. Çünkü söz konusu durum öğretmen tarafından “desteklenebilir” bir durum olarak görülmektedir. Akbulut’a (2006) göre öğretmen, yerel-ulusal ve evrensel kültür özelliklerini ve değerlerini öğrenciye aktarabilmelidir.

Yapılan incelemeler sonucunda Susi und Eddi Band I başlangıç keman metodu, **“keman eğitimi (sol el)”** boyutu açısından değerlendirildiğinde *yeterli* bulunmuştur. “Öğretilmesi hedeflenen bilgiler/davranışlar, konuların sıralaması - yaş grubuna uygunluğu, anlatım tarzının yalınlığı, öğretim yönteminin uygulamadaki kolaylığı” gibi unsurlar ışığında, metotta sol ele ilişkin ele alınan konular, okul öncesi ve ilköğretim dönem çocuklarına yönelik başlangıç keman öğretimi için *yeterli* olarak değerlendirilmektedir. Doğru bir duruş, kemani doğru tutma, parçalarını bilme, telleri incelik ve kalınlıklarına göre ayırma ve 1. pozisyonda (* ** *) doğal konumda dört parmak basımını öğrenme gibi konular, teknikler ve davranışlar düşünüldüğünde metodun küçük yaş grubuna ait başlangıç keman eğitiminde kullanılmasının *olumlu* bulunduğu söylenebilir. Birinci parmak basımı öğretimindeki bazı parçaların bazı ölçülerinde

kent basmaya yönelik davranışların olması, metodun *olumsuz* özelliklerden sayılabilir. Metotta sol elin tuşede nerede-nasıl durması gerektiği ve tel değişikliklerinde sol açısının nasıl ayarlanması gerektiği konularına ilişkin bir bilgilendirme bulunmamaktadır.

Bütün tellerde aynı parmağın aynı anda öğretilmesi ve bu sayede öğrencinin hızlı bir öğrenme süreci içinde olması “olumlu veya olumsuz” olarak değerlendirilmemiştir. Çünkü bu durumun “öğrenciye ve öğretmene” göre değişiklik göstereceği düşünülmektedir. Her iki tarafın eğitim sürecine etkin ve aktif katılımının, verilen eğitimin niteliğini, gidişatını ve büyük ölçüde sonucunu belirleyeceği muhakkaktır. Büyükaksoy’a (1997) göre, öğretimi verimli kılan şey, öğretmenin öğreticilik vasfı ile öğrencinin beceri ve çalışkanlığıdır ve bunların birindeki eksiklik başarıyı azaltmaktadır. Öğretmenin bilgi aktarımının yanlış olması durumunda yetenekli veya çalışkan olmasına rağmen öğrencinin başarısız olacağını belirten Büyükaksoy, tersi bir durum için de aynı sonucun geçerli olduğu düşüncesindedir.

Bu açıklamalar ışığında Susi und Eddi metodunun her telde aynı anda aynı parmağı basmaya yönelik öğretim yöntemi sayesinde öğrencinin hızlı bir öğrenme sürecine girip girmeyeceğini ölçecek tek ve en önemli faktör “öğretmen”dir. Öğretmen ilk dersten itibaren okul öncesi veya ilköğretim dönem çocuğunun fiziksel ve zihinsel özelliklerini iyi analiz etmelidir; deneyimleri doğrultusunda çocuğun hazır bulunuşluğunu çok iyi gözlemlemelidir. Şendurur’a (2001) göre, öğretmen öğrencisinin bireysel farklılıklarını tüm yönleriyle çok iyi

tanınmalı, bu farklılıklara göre öğrenme konularını seçmeli ve öğrencisinin özelliklerine göre değişen yöntem ve teknikleri geliştirerek uygulamalıdır.

Tüm bu nedenlerden dolayı Susi und Eddi Band I metodunun, algılama düzeyi ve algılama hızı yüksek olan, yaş grubuna göre fiziksel gelişimi uygun olan çocuklara öğretilmesi önerilmektedir. Ancak bu özelliklere sahip çocukların söz konusu öğretim tarzını tam anlamıyla doğru bir şekilde öğrendikleri, her yeni parmak basımında öğrenilen nota sayısı ve çalınabilecek parçaların sayısı arttığı için kısa süre içerisinde daha melodik parçalar çaldıkları ve bu sayede bilişsel, devinişsel ve duyuşsal açılardan gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği düşünülmektedir.

Çalgı eğitiminde olduğu gibi keman eğitiminde de amaç elbette kestirme yoldan yanlışlarla veya eksiklerle ilerlemek değil, sabırlı ve bilinçli bir şekilde doğrularla ilerlemektir. Öğrencinin almış olduğu özengen müzik eğitimini mesleki müzik eğitime taşıyabileceği olasılığının unutulmaması veya eğitimin mesleki müzik eğitime taşınmaması durumunda bile, verilen keman eğitiminin çocuğun yetişkinlik dönemindeki müzik beğenisine olumlu veya olumsuz etki yaratacağının unutulmaması gerekmektedir.

Yapılan incelemeler sonucunda Susi und Eddi Band I başlangıç keman metodu, **“keman eğitimi (sağ el)”** boyutu açısından değerlendirildiğinde *yeterli* bulunmuştur. “Öğretilmesi hedeflenen bilgiler/davranışlar, konuların sıralaması - yaş grubuna uygunluğu, anlatım tarzının yalınlığı, öğretim yönteminin uygulamadaki kolaylığı,

verilen örneklerin uygunluğu” gibi unsurlar ışığında, metotta sağ ele ilişkin ele alınan konular, okul öncesi ve ilköğretim dönem çocuklarına yönelik başlangıç keman öğretimi için *yeterli* olarak değerlendirilmektedir. Yayın doğru tutma, parçalarını bilme, tel değiştirme, yayın bölünmesi (bütün yay, alt ayrı, üst yarı), çekerek-itererek çalma, pizzicato ve arco teknikleri, notaları süre değerine uygun çalma, detaç tekniği gibi konular, teknikler ve davranışlar düşünüldüğünde metodun küçük yaş grubuna ait başlangıç keman eğitiminde kullanılmasının *olumlu* bulunduğu söylenebilir. Boş tel öğretimine bedenimize en uzak tel olan sol telinden başlanması, boş teller üzerinde süresiz alıştırmaların bulunmaması, birinci parmak basımı öğretimindeki bazı parçalar başta olmak üzere metottaki bazı parçalarda tel değişikliğinin fazla atlamalı bir şekilde yapılması, parçaların notasyonlarındaki eksik işaretlemeler/bilgilendirmeler (çekerek-itererek, yay bölümlenmeleri, duate) metodun *olumsuz* özelliklerden sayılabilir. Metotta yay basıncı ve yay hızı konularına ilişkin bir bilgilendirme bulunmamaktadır.

Keman eğitiminde, öğrenciye kazandırılması amaçlanan beceri ve davranışlara yönelik aşamalar bulunmaktadır. Öğrencilerin keman eğitiminin önkoşulu olan “çalgının tanınması, duruş, çalgıyı ve yayı doğru tutma” gibi temel becerilerin ardından “sol elin tuşe üzerinde konumu, parmakların konuma göre durumu” gibi sol ele ait becerileri ve “çekme-itme, yayın bölünmesi, telden tele geçiş” gibi sağ ele ait becerileri kazanması hedeflenmektedir. Daha sonrasında ise “temiz ses elde etme ve seslendirme/yorum davranışları (tempo/ritim, dinamik öğeler, entonasyon, artikülasyon, tür ve biçim bilgisi)

gelmektedir (Şen, 2001). Bu aşamalar, Susi und Eddi Band I başlangıç keman metodunun “*keman eğitimi (sağ el) ve keman eğitimi (sol el)*” boyutları açısından öğrenciye kazandırdığı davranış ve becerileri destekler niteliktedir.

Tüm boyutlarıyla yapılan değerlendirmeler ışığında Susi und Eddi Band I metodunun, görsel düzen, ele alınan konular, aktarım biçimi, anlaşılabilirlik, müzik eğitimi ve keman eğitimine (sağ el – sol el) ilişkin kazanımlar, izlenen yöntem açısından başlangıç keman eğitimi alan küçük yaş grubu çocukları için *uygun* bir metot olduğu sonucuna varılmıştır. Metotta ele alınmamış-değünilmemiş konuların, öğretmen tarafından tamamlandığı, bu sayede eksiklerin giderildiğı düşünölmektedir.

Band I metodunda bulunmayan legato tekniğı, çift ses çalışmaları ve ikinci parmağın birinci parmağın yanına gitmesiyle natürel seslerin basılması konuları ise Susi und Eddi metodunun ikinci cildinde öğretilmektedir (Alptekin, 2010).

Özengen müzik eğitimi içerisindeki başlangıç keman eğitiminin uzman kişiler tarafından verilmesi, ders için en uygun metodun seçilmesi, seçilen metodun çocukların yaş grubuna uygun nitelikler taşımasına dikkat edilmesi, öğrenme sürecindeki değışiklikler ve varılmak istenen hedefe göre bir metoda saplanıp kalmadan farklı metotlara geçiş yapılması veya metodun başka metotlarla desteklenmesi, yabancı metotların Türkçe’ye çevrilmesi, Susi und Eddi Band I metodunun küçük yaş grubu çocuklarına “ana” veya

“yardımcı” metot olarak kullanılma durumlarının iyi analiz edilmesi, uygun görüldüğü takdirde metodun diğer ciltleri ile devam edilmesi, başlangıç keman eğitimine ilişkin diğer metotların da içeriğinin incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, E. (2006). Günümüz Müzik Eğitimsi Nasıl Olmalıdır? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (20), 34-41.
- Altuntaş, E. S. (1997). *7-11 yaş grubu çocuklarında keman eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, A. İ. B. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Alptekin, A. G. (2010). *06-15 yaş çocuklarda keman eğitimi uygulanan metotlar ve bu eğitimin çocukların fiziksel ve psikolojik gelişimine etkileri*. Yayınlanmamış sanatta yeterlik tezi, M. S. G. S. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388.
- Büyükaksoy, F. (1997). *Keman Eğitiminde İlke ve Yöntemler*. Ankara: Armoni Ltd.
- Çimen, G. (1995). Piyano Başlangıç Metotlarına Genel Bakış, *Orkestra Dergisi*, 258, 27-46.
- Ergen, D. (2010). *İlköğretim düzeyinde eşlikli çalmaya dayalı keman eğitiminin entonasyon, özgüven ve tutum üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, D. E. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Fenmen, M. (1997). *Müziğin El Kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- Göbelez, G. (2015). *Başlangıç düzeyi keman eğitiminde yaygın kullanılan 3 türk 3 yabancı metodun incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Günay, E., Uçan, A. (1975). *Mektupla Yükseköğretim Eğitim Enstitüleri Müzik Bölümü, Keman*. 1633-2, Ankara: Mektupla Öğretim Merkezi.
- Kanbur, M. (1997). *Abant izzet baysal üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümü ilköğretimde program geliştirme dersi hedeflerinin gerçekleşme düzeyi, başlangıç düzeyinde keman öğretiminde kullanılan metotların incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, A. İ. B. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kara, M., Pirgon, Y. (2013). Suzuki Keman Okulu Volum I. Metodunun Hedef Davranışlar Yönünden İncelenmesi, *JRET Eğitim ve Öğretim Araştırmaları*

Dergisi, 2 (1), 5-18.

- Karalar, E. (2005). *Başlangıç düzeyinde keman öğretiminde kullanılan metotların incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, M. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mirzazade, N. (2006). Kemancının Ses Kültürünün Oluşması ve Gelişmesinin Bazı Problemleri, *Sanat Dergisi*, 0 (10), 76-86.
- Özkan, P. (2012). *4-7 yaş başlangıç keman eğitiminde kullanılan metotlara yönelik keman eğitimcilerinin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- StringOvation Team. (2017). Comparing Popular Violin Teaching Methods. <https://www.connollymusic.com/stringovation/popular-violin-teaching-methods> Erişim Tarihi: 05.01.2021.
- Şen, E. (2001). *Keman eğitiminde seslendiricilik/yorumculuk özelliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, U. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Şendurur, Y. (2001). Keman Eğitiminde Etkili Öğrenme-Öğretme Yöntemleri, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 145-155.
- Tarkum, E. (2006). Keman Öğretiminde Kullanılacak Alıştırma ve Etütlerin Seçimi ve Uygulanması, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (4), 175-182.
- Temel, Z.F., Kurtulmuş, Z., Kaynak, K. B. (2016). Bilişim Gelişim Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Dikkat Algı ve Bellek Gelişimine Etkisi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (1), 25-49.
- Uçan, A. (1996). *İnsan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi, Temel Kavranlar-İlkeler-Yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- Uslu, M. (2012). Nitelikli Keman Eğitimine Yönelik Yaklaşımlar, *JRET Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 1-11.

BÖLÜM 11

GÜZEL SANATLAR VE SPOR LİSELERİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇALGI ÇALIŞMA DİSİPLİNLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe KAYNAK AKÇAOĞLU¹

¹ Kırıkkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri, Kırıkkale,
Türkiye tugcekaynak79@gmail.com

GİRİŞ

1.MÜZİK EĞİTİMİ

Güzel sanatların bir dalı olan müzik, yüzyıllardır her türlü farklı kültürden insanı birbirine yakınlaştıran ve etkileşimde bulunmalarını sağlayan bir unsur olmuştur. Müzik eğitimi, bir bireyin sanat duygusunu ortaya çıkararak en temel etkenlerden biridir. Müzik eğitiminin amaçları; öğrencinin sesini kullanma becerisini, işitme ve duyma becerisini, ritim duygusunu, enstrüman çalma becerisini ve bireyin kendine olan güvenini ortaya çıkararak topluma sağlıklı ve faydalı bir birey yetiştirmektir (Çiçek, 2016).

Müzik eğitimi üç ana başlık olarak ele alınabilir:

- 1) Genel Müzik Eğitimi
- 2) Özengen (Amatör) Müzik Eğitimi
- 3) Mesleki (Profesyonel) Müzik Eğitimi (Uçan,1997).

Genel müzik eğitimi, her düzeyde kişi ayrımı yapmadan herkese yönelik yapılan bir müzik eğitimidir. Bu eğitimin amacı insanlara genel müzik eğitimini kazandırmak müzik anlayışını kavratmaktır. Özengen müzik eğitimi, müzik sanatına ilgi duyan, müziği zevk için yapmak isteyen kişilere verilen müzik eğitimidir. Bu eğitimin amacı insanlara daha ileri seviyede müzik anlayışını kazandırmaktır. Mesleki müzik eğitim, müzik alanını meslek olarak seçen bu işi öğrenmek isteyen ve benimseyen insanlar için yapılan eğitimidir. Bu eğitimin

amacı mesleğin gerektirdiği müziksel davranışlar, bilgi ve beceri birikimi kazandırmaktır (Yüctoker, 2009).

1.1. Çalgı Eğitimi

Çalgı eğitimi, “çalgı yoluyla bireylerin ve onların oluşturdukları toplulukların devinişsel, bilişsel ve duyuşsal davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler oluşturma ya da nitelikteki yeni davranışlar kazandırma sürecidir” (Akkuş, 2000).

Çalgı eğitimini; belirli amaçların ışığında, sistemli, birebir olarak yürütülebilen ve kişiye has nitelikler doğrultusunda yapılabilen çalgı öğretim süreci olarak tanımlayabiliriz. Çalgı eğitimi süresince öğrenci, enstrumantı üzerinde bilişsel, devinişsel ve duyuşsal öğrenmeyi gerçekleştirirken, temel bilgi ve beceriler ile tüm teknik davranışları kazanır ve belirlenen hedef ve davranışları gerçekleştirir. Çoban (2011), çalgı eğitim sürecini, bir çalgıyı çalmak için gerekli olan bütün becerilerin sistematik bir şekilde kazanılmasını kapsayan uzun soluklu bir süreç olarak nitelendirmiştir.

Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin en önemli bir kollarından biridir. Kişinin kendi yetenek ve becerilerini keşfedebilmesi, var olan yeteneklerini anlayabilmesi ve geliştirebilmesi ve yeni beceriler kazanabilmesi için elde ettiği bir şans olarak değerlendirilebilir (Uslu, 2006).

Çalgı eğitimi sürecinde öğrencilerin çalgı sınavlarında yaşadığı kaygı çalgı eğitimi süreçlerine olumsuz etki edebilmekte, hatta öğrencilerin

ilerdeki öğretmenlik meslek yaşamlarında da özgüvenlerini düşürebilmektedir (Dalkıran, Baltacı, Karataş, Nacakçı, 2014).

Bireysel çalgı dersine yönelik öğrenci tutumlarının akademik başarıyı etkileyen faktörlerden biri olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Nacakçı, 2006: 219, Tufan ve Güdek, 2008: 81, Gün ve Köse, 2013: 249).

1.2.Çalgı Çalışma Disiplini

Çalgı eğitiminin en önemli boyutlardan biri de çalgı çalışma sürecidir. Öğrencilerin hedef ve davranışları ne kadar gerçekleştirdiği, çalışırken nasıl bir yöntem izlediği, öğrendiklerini ne derece uygulayabildiği ve nelere dikkat ettiği çalgı çalışma sürecinde başarıya giden yolda büyük önem taşımaktadır.

Çalgı çalışma süresinin ne kadar olması gerektiği veya çalışma stratejisinin ne olması gerektiği, öğrencinin seviyesine ve çalınan eserin boyutuna ve zorluk derecesine göre değişebilmektedir (Topoğlu, 2006).

Bireysel çalgı çalışma süreci çalgı başarısının en önemli etkenlerinden biridir. Bu bağlamda, sürecin verimli olarak geçirilebilmesi için bilinçli çalışma taktiklerinin kullanılması gerekmektedir (Özmenteş, 2013).

1.3. Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri

Türkiye'nin ilk Güzel Sanatlar Lisesi dönemin Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol'un özel çabaları ile 16 Ekim 1989 tarihinde Sarıyer

Behçet Kemal Çağlar Lisesi'nin bünyesinde Avni Akyol Güzel Sanatlar Lisesi adı ile kurulmuştur. İlk kuruluş adı İstanbul Güzel Sanatlar Lisesi'dir. 1990 yılının Ağustos ayı sonunda Erenköy Kız Lisesi'nin yatakhane olarak kullanılan binasının okul ortamına dönüştürüldüğü şimdiki binasına taşınmış ve Anadolu Lisesi statüsüne dönüştürülmüştür. 1990-1991 Eğitim-Öğretim Yılı başlangıcı ile İstanbul Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi adını almıştır (MEB,2009).

1.4. Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde Çalgı Eğitimi

Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri 4 yıllık eğitim-öğretim sürecinde, öğrencilere sanatsal bir kişilik kazandırmayı, müzik kültürlerini geliştirmeyi, modern ve evrensel bir yaklaşımla estetik düşünce gücü kazandırmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla bu okullarda öğrencilere sadece çalgı çalma becerisi değil, bununla birlikte bireylerin birbirleriyle olan etkileşimleri sayesinde yöresel kültürlerle sosyalleşmeleri ve kültürel değer bilinci kazanmaları sağlanmaktadır (Çiçek, 2016).

Çalgı eğitiminde önemli olan diğer bir unsur ise öğrencilerin ders içi ve ders dışında yaptığı çalgı çalışmalarının öğretmenler tarafından sistemli bir biçimde sürekli kontrol edilmesidir (Ercan, 1999).

Eğitimle doğrudan ilişkili olan ve eğitimle dolaylı yönden ilişkili etkenlere bağlı koşullar bulunmaktadır. Nitelikli bir eğitimci, uygun şartların ergonomik olarak yerine getirilmesi, çalgı eğitim programlarının belirlenmesi, eğitimin yapıldığı mekânın yeterliliği

gibi etkenler, bireyin başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Uçan, 1997).

Çalgı eğitiminde hedef ve davranışların başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için derslerin; istikrarlı, programlı ve sistemli bir biçimde sürdürülmesi oldukça önemlidir.

1.5. Araştırmanın Amacı

Araştırmada Güzel Sanatlar ve Spor liselerindeki öğrencilerin çalgı çalışma disiplinlerine yönelik öğretmen görüşleri incelenerek, öğrencilerin nasıl çalışmaları gerektiğine, öğrencilere uygun bir çalışma ortamının sağlanmasına ilişkin önerilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- 1-) GSSL (Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi) öğrencilerinin çalgılarına (piyano ve ana çalgı) çalışabilmeleri için okul idaresinin sağladıkları imkânlar konusunda öğretmen görüşleri nasıldır?
- 2-) GSSL öğrencilerinin çalgılarına (piyano ve ana çalgı) nasıl çalışmaları gerektiği konusunda öğretmen görüşleri nedir?
- 3-) GSSL öğrencilerinin çalgılarına çalışmalarını destekleyecek uygun mekan mevcut mudur? (çalışma odaları, konser salonu)
- 4-) GSSL' nin bulunduğu şehir imkanları öğrencilerin çalışma disiplinini etkilemekte midir?

2.YÖNTEM

Bu araştırma nitel bir araştırma olup, yöntem bakımından betimsel analiz yöntemi ile hazırlanmıştır. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılırken, içerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 89). Araştırmada model olarak durum çalışması modeli kullanılmıştır.

McMillan (2000), durum çalışmalarını, bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır. Durum çalışması bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. Durum çalışması, örnek olay çalışması olarak da bilinir. Araştırmalarda durum çalışmaları, a) bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, b) bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek, c) bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2017,23).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara, Kırıkkale, Bolu, Kastamonu Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde görev yapan 25 çalgı dersi öğretmeni oluşturmaktadır.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerine ulaşabilmek için öğretmenlerle telefon, mail üzerinden ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme türü olarak yarı yapılandırılmış görüşme seçilmiştir. Amaç, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır (Stewart ve Cash, 1985). Yarı yapılandırılmış görüşmeler sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığını ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması nedeniyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Tablo 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularına İlişkin Uzman Görüşleri

Uzman 1			Uzman 2			Uzman 3			
Soru	Dil İçerik	Anlaşılabilirlik	Dil İçerik	Anlaşılabilirlik	Anlaşılabilirlik	Dil İçerik	Anlaşılabilirlik	Anlaşılabilirlik	
1	2	3	3	3	3	3	3	3	
2	3	3	2	3	3	3	2	3	2
3	2	3	2	2	2	3	3	3	3
4	3	3	2	3	3	3	3	3	3
5	2	3	2	3	3	3	3	3	3
6	2	1	1	1	1	1	1	1	2
7	3	3	3	3	3	3	3	3	3
8	3	3	3	3	3	3	3	3	3
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10	2	1	1	1	1	1	1	1	2

11	3	3	3	3	3	3	3	3	3
12	3	3	3	3	3	3	3	3	3
13	1	1	1	1	2	1	1	1	1
14	3	3	3	3	3	3	3	3	3
15	2	1	1	1	1	1	1	1	2
16	3	3	3	3	3	3	3	3	3
17	3	3	3	3	3	3	3	3	3
18	3	3	3	3	3	3	3	3	3
19	1	1	1	1	2	1	1	1	1
20	3	3	3	3	3	3	3	3	3
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3
22	2	1	1	1	1	1	1	1	2
23	3	3	3	3	3	3	3	3	3
24	2	1	1	1	1	1	1	1	2
25	1	1	1	2	1	1	1	1	1

Hazırlanan yapılandırılmış görüşme soruları üç uzman tarafından, içerik dil ve anlaşılabilirlik bakımlarından değerlendirilmiştir. Görüşme sorularını belirlenirken araştırmaya ilişkin alt problemlerle ilgili 25 soru hazırlanmıştır. Uzmanlardan sorulara yeterli ise (3), yeterli ama düzeltilmeli ise (2) ve yetersiz ise (1) olarak puanlama yapmaları istenmiştir. Bu sorular içerisinde dil, içerik ve anlaşılabilirlik bakımından yeterli olmayan 7 soru çıkarılmış, en uygun olan 18 soru seçilmiştir. 3 farklı uzmandan alınan puanlama tablo 1’de gösterilmiştir.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, insan davranışları ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2016). Özellikle

sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan en önemli tekniklerden biridir. Araştırmada uygulanan yapılandırılmış görüşme sonucunda elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik sonuçları tablolaştırılmış ve tablo yorumları yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmayla ilgili bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular alt problemlerin görüşme sorularına göre sıralanmıştır.

3.1. Okul İdaresinin Sağladığı İmkânlarla İlişkin Bulgular

Aşağıda sırasıyla okul idaresi hakkında yapılan üç görüşme sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1.1. GSL Öğrencilerinin Ders Dışında Çalışabilmesi için Okul İdaresinin Servis ve Okulun Kapanma Saati vb. İmkânları Sağlamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 2. Okul İdaresinin Öğrencilere Çalışma İmkânı Sağlama Durumları

Öğretmen Görüşleri	n	%
Servis imkânı, okulun kapanma saati vb imkânları sağlamaktadırlar.	11	44
Servis imkânı, okulun kapanma saati vb. imkânları sağlayamamaktadırlar.	14	56

Tablo 2’de görüldüğü gibi, görüşmecilerin 11’i belirtilen imkânların sağlandığı cevabını verirken görüşmecilerin 14’ü ise sağlanmıyor cevabını vermiştir. Bu durum için Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri okul idaresi tarafından öğrencilere servis imkânının, okulun kapanma saatinin vb. imkânların sağlanmadığı söylenebilir.

3.1.2. Okul İdaresinin Öğrenci Başarısını ve Çalışma Süresini Artırmak İçin Aldıkları Önlemlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu soruya görüşmecilerin 15'i okul idaresi öğrenci başarısını ve çalışma süresini artırmak için öğrencilere çalgı dersi için saat artırımını, etüt ve kurs olanağı sağlıyor cevabını vermiştir. 5 kişi ders artırımının olmadığı cevabını vermiştir. Diğer 5 kişi ise ders artırımının yönetmelik tarafından onaylanmadığı ve bu yüzden de idarenin bu tip önlemler alamadığı cevabını vermiştir. Bu durum için görüşmecilerin çoğunluk olarak verdiği cevaplara bakılarak Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi okul idaresinin, öğrenci başarısını ve çalışma süresini artırmak için çalgı ders saat artırımını, okul içinde etüt ve kurs olanağı gibi önlemler aldığı görülmüştür.

3.1.3. Okul İdaresinin Öğrencilerin Çalışabilmesi için Sağladıkları İmkânlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu soruya görüşmecilerin 20'si okul idaresinin öğrencilerin çalışabilmesi için okulda kurs ve etüt imkânı, öğrencilere servis imkânı ve okulda aktif kütüphane imkânı sağlandığı ayrıca yatakhane de kalan öğrenciler için etüt imkânı, öğrencilerin çalışabilmesi için piyano odası imkânı sağlandığı cevabını vermiştir. Diğer 5 kişi ise bu imkânların sağlanmadığı cevabını vermiştir. Bunun sebebi de okulun bulunduğu bölgenin şehre uzak olması ve öğrencilere okul çıkışında servis imkânı sağlanmaması olarak görülmektedir. Bu durum için görüşmecilerin çoğunluk olarak verdiği cevaplara göre, Güzel Sanatlar

ve Spor Lisesi okul idaresinin öğrencilerin çalışabilmesi için öğrencilere okulda kurs ve etüt imkânı, servis imkânı ve okulda aktif kütüphane imkânı ayrıca yatakhane kalan öğrencilere de benzer imkânları sağladığı söylenebilir.

3.2.GSL Öğrencilerinin Çalgılarına (Piyano ve Ana Çalgı) Nasıl Çalışmaları Gerektiği Konusunda Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Altı görüşme sorusu çözümlenerek GSL öğrencilerinin çalgılarına (piyano ve ana çalgı) nasıl çalışmaları gerektiği konusunda öğretmen görüşlerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Aşağıda bu durum sırası ile mevcuttur.

3.2.1. Öğrencilerin 1. Sınıfa Başladığında Çalışma Disiplini Konusunda Yönlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu soruya görüşmecilerin 11'i öğrencilerin 1. Sınıfa başladığında çalgısına yönelik çalışma disiplinini oluşturabilmesi için öğrencinin çalgısına günlük çalışma süresi hakkında yönlendirildiği cevabını vermiştir. Görüşmecilerin 10'u ise öğrenciye çalışma disiplinini kazandırmak için öğrencilerin farklılıklarına göre bireysel çalışma teknikleri uygulandığı cevabını vermiştir. Ayrıca görüşmecilerin 2'si öğrenciye çalışma disiplinini kazandırmak için okul dışında veli ile iş birliği yaparak öğrencinin çalışma disiplini konusunda yönlendirildiği cevabını verirken görüşmecilerin 2'si ise teknoloji yoluyla öğretme ve öğrenme tekniğiyle öğrencinin çalışma disiplini konusunda yönlendirildiği cevabını vermiştir. Bu durum için görüşmecilerin

verdiği cevaplara bakılarak ilk olarak öğrencilerin çalgılarına yönelik çalışma disiplini oluşturabilmeleri için öğretmen tarafından günlük çalışma süresi hakkında yönlendirildiği söylenebilir ve çalışma disiplini kazandırmak için öğrencilerin farklılıklarına göre seviyesine uygun eserler ve etütler verilmesi gibi bireysel çalışma teknikleri uygulandığı söylenebilir.

3.2.2. Öğrencinin Yapılan Son Dersten Bir Sonraki Derse Kadar Olan Süreçte Çalışma Durumlarına ve Öğrencilerin Günlük Çalışma için Ayırmaları Gereken Zaman Dilimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşmecilerin 17'si öğrencilerin yapılan son dersten bir sonraki derse kadar olan süreçte çalışmadığı cevabını verirken 7'si ise çalışma durumunun öğrenciye göre bireysel farklılık gösterdiği cevabını vermiştir. Görüşmecilerden 1 tanesi ise çalışma durumunun orta derecede olduğu cevabını vermiştir. Öğrencinin çalgısına günde kaç saat çalışması sorusuna ise görüşmecilerin 11' en az 2 saat cevabını verirken 7'si en az 30 dk-1 saat cevabını vermiştir. Görüşmecilerin 5'i ise 3 saat ve fazlası cevabını verirken 1 görüşmeci ise bu saatin öğrencinin durumuna göre bireysel farklılık gösterdiği cevabını vermiştir. Bu durum için görüşmecilerin verdiği cevaplara bakıldığında öğrencinin yapılan son dersten bir sonraki derse kadar olan süreçte çalışmadığı söylenebilir. Öğretmenler tarafından öğrencinin çalgısına kaç saat çalışması konusunda ise günlük en az 2 saat çalışması gerektiği ifade etmişlerdir.

3.2.3. Öğrencilerin Öğretmen Eşliğinde Bir Ders Saati Süresince Çalışma Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 3. Öğrencinin Öğretmen Eşliğinde Bir Ders Saati Süresince Çalışma Durumları

Öğretmen Cevapları	n	%
Çalışıyoruz	9	36
Çalışmıyoruz	16	64

Tablo 3’te da görüldüğü gibi görüşmecilerin cevaplarına bakıldığında 9 kişi öğrencinin öğretmen ile bir ders saati boyunca çalıştığı cevabını verirken 16 kişi ise çalışmıyor cevabını vermiştir. Çalışmıyor cevabının verilmesinin sebebi ise bir ders saatindeki öğrenci sayısı ve ders saatinin yetersizliği olarak gösterilmiştir. Bu durumda öğrencinin çalgısını öğrenmeye başladığında öğretmen ile birlikte bir ders saati boyunca çalışmadığı söylenebilir.

3.2.4. Öğretmenin Öğrencisini Çalgısına Çalışırken Kontrol Etme Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 4. Öğretmenin Öğrencisini Çalgısına Çalışırken Kontrol Etme Durumu

Öğretmen Cevapları	n	%
Evet	25	100
Hayır	-	

Tablo 4’te görüldüğü gibi görüşmecilerin tamamı öğrenciyi çalgısına çalışırken kontrol ettiği cevabını vermiştir. Bu durumda öğrenci çalgısına çalışırken bütün öğretmenlerin kontrol ettiği söylenebilir.

3.2.5. Öğretmenin Öğrenci Çalgısına Çalışırken Hatalarına Müdahale Etme Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 5. Öğretmenin Öğrenci Çalgısına Çalışırken Hatalarına Müdahale Etme Durumu

Öğretmen Cevapları	n	%
Evet	20	80
Hayır	-	
Kendisinin fark etmesini sağlayıp daha sonra müdahale etmek	5	20

Tablo 5 ’te görüldüğü gibi görüşmecilerin 20’si öğrenci çalgısını çalışırken yanında bulunduğu yaptığı hataları düzelttiğini söylerken diğer 5 kişi ise önce öğrencinin yaptığı hatayı kendisini fark etmesini bekleyip daha sonra müdahale ettiği cevabını vermiştir. Bu durumda öğretmenlerin çoğunun öğrenci çalgı çalışırken yanında bulunduğu zaman yaptığı hataları düzelttiği söylenebilir.

3.2.6. Seviyesi Aynı Olmayan İki Öğrenci ile İşlenen Derslerin Verimine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşmecilerin 19’u verimli geçmiyor cevabını verirken görüşmecilerin 2’si verimli geçiyor cevabını vermiştir. Ayrıca görüşmecilerin 4’ü ise işlenen derslerin verimli geçip geçmemesi öğrencinin çalışma duruma göre değiştiği cevabını vermiştir. Nasıl bir

yöntem uygulandığı sorusuna ise görüşmecilerin 12'si öğrencinin seviyesine uygun hareket edildiği cevabını verirken görüşmecilerin 10'u ise çalgı ders saatini sürelerle ayırıp dersi verimli hale getirmeye çalıştığı cevabını vermiştir. Ayrıca görüşmecilerin 2'si seviyesi iyi olana göre dersi işlerken 1'i ise seviyesi kötü olanın üstünde durduğu cevabını vermiştir. Bu durumda görüşmecilerin çoğunluk olarak verdiği cevaplara bakıldığında seviyesi aynı olmayan iki öğrenci ile işlenen derslerin verimli geçmediği söylenebilir.

3.3. Çalışma Ortamına İlişkin Bulgular (Çalışma Odaları, Konser Salonu)

Üç görüşme sorusu çözümlenerek çalışma ortamına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Aşağıda bu durum sırası ile mevcuttur.

3.3.1. Öğrencilerin Çalışabileceği Çalışma Odalarının Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 6. Öğrencilerin Çalışabileceği Çalışma Odalarının Yeterlilik Durumu

Öğretmen Cevapları	n	%
Yeterli	10	40
Yetersiz	13	52
Kısmen	2	8

Tablo 6'da görüşmecilerin 10' u öğrencilerin çalışabileceği çalışma odalarının durumu konusunda görüşmecilerin 10' u yeterli cevabını verirken 13'ü yetersiz cevabını vermiştir. 2 görüşmeci ise kısmen yeterli cevabını vermiştir. Bu durumda görüşmecilerin verdiği

cevaplara bakılırsa GSL'lerinde çalışma odalarının yeterliliği konusunda sayı olarak yetersiz olduğu söylenebilir.

3.3.2. Çalışma Odalarının Fiziki Şartlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Odanın Sıcaklığı, Nota Sehпасı, Pişano Taburesi, Oda Işığı, Sandalye)

Tablo 7. Çalışma Odalarının Fiziki Şartlarının Uygunluk Durumu

Öğretmen Cevapları	n	%
Uygun	17	68
Uygun değil	3	12
Kısmen	5	20

Tablo 7' de görüldüğü gibi görüşmecilerin 17'si çalışma odalarının fiziki şartlarının öğrencilerin çalışabilmesi için uygun olduğu cevabını verirken 3'ü ise uygun değil cevabını vermiştir. Ayrıca görüşmecilerin 5'i ise kısmen uygun cevabını vermiştir. Bu durumda görüşmecilerin çoğunluklara verdiği cevaplara bakılırsa çalışma odalarının fiziki şartlarının öğrenci için uygun olduğu söylenebilir.

3.3.3. Okulda Konser Salonunun Mevcuduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 8. Okulda Konser Salonunun Mevcut Durumu

Öğretmen Cevapları	n	%
Var	18	72
Yok	7	28

Tablo 8' de verilen cevaplara bakılarak görüşmecilerin 18' i okulda konser salonunun var olduğu cevabını verirken 7'si de olmadığı

cevabını vermiştir. Bu durumda görüşmecilerin çoğunun verdiği cevaplara bakılırsa okullarda konser salonunun olduğu söylenebilir.

3.4. Okulun Bulunduğu Şehrin Öğrenci Üzerinde Etkisine İlişkin Bulgular

Üç görüşme sorusu çözümlenerek okulun bulunduğu şehrin öğrenci üzerinde etkisine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Aşağıda bu durum sırası ile mevcuttur.

3.4.1. Öğrencilerin Bulunduğu Şehirde Konser İzleyebilme Durumları

Tablo 9. Öğrencilerin Bulunduğu Şehirde Konser izleyebilme Durumları

Öğretmen Cevapları	n	%
Evet	5	20
Hayır	6	24
Kısmen	14	56

Tablo 9.'daki cevaplara bakıldığında görüşmecilerin 5'i öğrencilerin bulunduğu şehirde konser izleyebildiği cevabını verirken 6'sı kişi izleyemediği cevabını vermiştir. Görüşmecilerin 14' ü ise bu soruya kısmen cevabını vermiştir.

3.4.2. Konserlerin Öğrenci Çalışma Saatlerinin Artmasına Katkı Sağlamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 10. Konserlerin Öğrencilerin Çalışmalarına Katkı Sağlaması Durumu

Öğretmen Cevapları	n	%
Katkı sağlıyor	8	32
Katkı sağlamıyor	17	68

Tablo 10.'da katkı sağlayıp sağlamadığına ise görüşmecilerin 17'si sağlamıyor cevabını verirken 8'i ise sağlıyor cevabını vermiştir. Katkı sağlamamasının sebebi ise okulların bu konu da öğrenciye yeterince destek olmaması ve şehir de yeteri kadar konser etkinliklerinin olmaması olarak gösterilmiştir. Bu durumda verilen cevaplara bakıldığında, çoğunlukla öğrencilerin şehir de konser izleme olanaklarının düşük olduğu ve bu sebeple çalışmalarına da katkı sağlamadığı söylenebilir.

3.4.3. Öğrencilerin Konser İzleyebilmesi İçin Uygun Ortamın Sağlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 11. Öğrencilerin Konser İzleyebilmesi İçin Uygun Ortam Sağlanması Durumu

Öğretmen Cevapları	n	%
Sağlanıyor	15	60
Sağlanmıyor	4	16
Kısmen	1	4
Uygun ortam mevcut	5	20

Tablo 11.'de görüldüğü gibi görüşmecilerin 15'i sağlanıyor cevabını verirken 1' ise kısmen cevabını vermiştir. Görüşmecilerin 5'i şehirde konser izlemek için uygun ortamın var olduğu cevabını vermiştir. Son

olarak görüşmecilerin 4'ü ise uygun ortamın sağlanmadığı cevabını vermiştir. Bunun sebebi okulda konser salonu olmayışı, şehirde müzik adına imkânların var olmayışı ve maddi imkânların yetersizliği olarak gösterilmiştir. Bu durumda çoğunluğun verdiği cevaplara bakılarak öğrencilere konser izleme imkânı sağlandığı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler sıralanmıştır. Araştırmada sonuç ve öneriler alt problemin sırasına göre oluşturulmuştur.

Okul İdaresinin Öğrencilere Çalışma İmkânı Sağlama Durumlarına ilişkin sonuçlar;

- Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri okul idarecilerinin öğrencilere servis imkânı, okulun kapanma saati gibi imkânları büyük ölçüde sağlamadığı,
- Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri okul idaresinin öğrenci başarısının ve çalışma süresinin artırılması konusunda çalgı ders saat artırımı, okul içinde etüt ve kurs olanağı gibi önlemler aldığı fakat servis imkânı sağlanamadığı için gündüzlü öğrencilerin okul sonrası kurs ve etüt imkânlarından yararlanamadığı görülmektedir. Yatılı öğrenciler için ise idare tarafından okulda ve pansiyonda kurs ve etüt imkânı sağlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

GSL öğrencilerinin çalgılarına (piyano ve ana çalgı) nasıl çalışmaları gerektiği konusunda öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlar;

- Öğrencilerin çalgılarına yönelik çalışma disiplinini oluşturabilmeleri için öğretmen tarafından günlük ne kadar çalışması gerektiği konusunda yönlendirildiği ve çalışma disiplini kazandırmak için öğrencilerin farklılıklarına göre seviyesine uygun eserler ve etütler verilmesi gibi bireysel çalışma teknikleri konusunda bilgilendirildiği,
- Öğrencinin yapılan son dersten bir sonraki derse kadar olan süreçte çalışmadığı ve öğretmenler tarafından öğrencinin çalgısına kaç saat çalışması konusunda ise günlük en az 2 saat çalışması gerektiği,
- Öğrencinin çalgısını öğrenmeye başladığında öğretmen ile birlikte bir ders saati boyunca çalışmadığı, sebebinin ise bir ders saati içerisinde 2 ve daha fazla öğrenciyle ders yapıldığı,
- Öğrenci çalgısına çalışırken, öğretmenlerin ders içerisinde bireysel olarak öğrencinin çalışmasını kontrol ettiği,
- Öğretmenlerin çoğunun öğrenci çalgı çalışırken yanında bulunduğu zaman yaptığı hataları düzelttiği,
- Farklı seviyede iki öğrenci ile aynı anda işlenen derslerin verimli geçmediği bunun sebebinin ise öğrencilerin çalgılarına eşit seviyede çalışmamaları ve bu yüzden öğretmenlerin her öğrencinin seviyesine uygun ders yapmakta zorlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çilden (1999) çalgıda teknik becerilerin kazanılabilmesi ve belli bir düzeye ulaşılabilmesi için öğrencilere çalışmalarının düzenli olarak hatırlatılması ve bu konuda ısrar edilmesi gerektiğini araştırmasının sonuçlarında vurgulamıştır.

Çalışma Ortamına İlişkin Sonuçlar (çalışma odaları, konser salonu);

- GSL'lerinde çalışma odalarının var olduğu fakat çalışma odalarının yeterliliği konusundaki cevaplara bakıldığında okullarda çalışma odalarının sayısı sebebiyle yetersiz olduğu,
- Çalışma odalarının oda sıcaklığı, oda ışığı, piyano taburesi, nota sehпасı gibi fiziki şartlarının öğrenci için uygun olduğu,
- Okullarda konser salonunun olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Jelen 2013 yılında yapmış olduğu “Türkiye’de Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Piyano Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar” adlı çalışmasında GÜ GEF MEABD’da, piyano bakımlarının düzenli yapılmaması, piyano odalarının temizliğinin düzenli olarak yapılmaması, çalışma piyanolarının akortsuz ve bakımsız oluşu, odaların ışık düzeninin yetersizliği, öğrenci çalışma odalarında ayarlanabilir piyano taburelerinin yetersizliği ve ses yalıtımının yetersizliği gibi fiziksel ortamla ilgili sorunları ortaya koymuştur.

Okulun bulunduğu şehrin öğrenci üzerinde etkisine ilişkin sonuçlar;

- Öğrencilerin şehir de konser izleme olanaklarının düşük olduğu bunun sebebinin ise öğrencilerin konserlere kendi imkânlarıyla gitmek zorunda kalmaları, okulun bu konuda öğrencilere katkısının olmadığı ve GSL’nin bulunduğu şehirde yeterince konser yapılmaması olduğu söylenmiştir ve bu sebeple

konserlerin öğrencilerin çalgılarına çalışmaları konusunda da katkı sağlamadığı,

- Şehirde yeterince konser izleme imkânı olmadığından dolayı öğretmenler tarafından okul içinde öğrencilerle birlikte konser etkinlikleri yapıldığı, çevre illere konser gezileri düzenlendiği ve bu şekilde öğrencilerin konser izleyebilmeleri için uygun ortamın sağlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- GSL öğrencilerinin çalgı çalışma disiplini kazanmaları için okulun kapanma saati sonrasında öğrencilerin etüt çalışmaları yapabilmeleri için okul idaresi tarafından her gün belirli bir saat aralığında gündüzlü ve pansiyonda kalan öğrencilere servis imkânı sağlanmalıdır.
- GSL öğrencilerinin çalgı çalışma disiplini kazanması ve öğretmenlerin öğrencilere bu disiplini kazandırabilmeleri için GSL’de çalgı ders saatlerinin gözden geçirilip, çalgı öğretmenlerinin her öğrenci ile birebir ve eşit zamanda ilgilenebilmeleri için çalgı ders saatlerinin artırılması konusunda ilgili kurumlarla iletişime geçilmelidir.
- GSL’de öğrencilerin ders dışında çalgılarına çalışabilmeleri için okul içerisinde çalışma odaları artırılarak temiz ve düzgün bir şekilde öğrencilerin kullanımına sunulmalıdır.
- GSL öğrencilerinin çalgı çalışma disiplini kazanması için öğrenciyi etkileyen durumlar olmalıdır. GSL’nin bulunduğu şehirde ilgili kurumlar tarafından her yıl düzenli bir şekilde

öğrenciyi çalışmaya teşvik edici konserler düzenlenmeli ve bu konuda okul idaresi tarafından öğrencilere maddi destek ve ulaşım imkânı gibi olanaklar sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akkuş, R. (2000). Çalgı Çalışma Alışkanlıkları, D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı no:12
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö. E. Karadeniz Ş., Demirel F. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Çiçek, V. (2016). Güzel Sanatlar Liselerinde Piyano Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Karadeniz Bölgesi örneği), Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Çilden, Ş. (1999). Yaylı Çalgı Çalışmaları Nasıl ve Ne Zaman Yapılmalıdır, 1. Ulusal Sanat Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu, 245-248
- Çoban, S. (2011). Views Of The Candidates Music Teachers On The Individual Instrument Lesson Final Exam Evaluation (Marmara University Case Study). Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 115-127.
- Dalkıran E., Baltacı H., Karataş Ş., Nacakçı Z. (2014). Bireysel Çalgı Performans Sınavı Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Güvenirlik Çalışması, International Journal of Assessment Tools in Education, Cilt no: 1 (1-2) Sayı no:13-25
- Ercan N. (1999) “Çalgı Eğitiminde Öğrenciyi Çalışmaya Özendirme ve Ödüllendirme Yaklaşımları,” Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi. s.12.
- Gün, E., Köse, H. S. (2013). Müzik Öğrencilerinin Piyano Dersine Yönelik Tutumları Turkish Studies. Cilt: 8, Sayı: 3, s. 247-261.
- Jelen, B. (2013). Türkiye’de Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Piyano Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar, Rast Müzikoloji Dergisi, Cilt 1, Sayı 1 s. 258-285
- McMillan, J. H. (2000). Educational Research: Fundamentals For Consumer. New York: Longman.
- MEB. (2009). Millî Eğitim Bakanlığı Güzel Sanatlar Ve Spor Liseleri Yönetmeliği, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/06/20090616-7.html> (erişim tarihi:05.06.2019)

- Nacakcı, Z. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumları Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özmenteş S. (2013). Çalgı Eğitimi Alan Lisans Öğrencilerinin Kullandıkları Çalışma Teknikleri, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt no:26 Sayı no:2
- Stewart, C. J., Cash, W. B. (1985). Interviewing: Principles and Practices, W.C. Brown Publishers (Dubuque, Iowa), 4th Edition.
- Topoğlu O. (2006). Yaylı Çalgı Çalışma Sürecinde Eşlikli Çalışmanın Önemi ve Viyolonsel İçin Eşlikli Parmak Açma Çalışmaları, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Tufan, E., Güdek, B. (2008). Piyano Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 28 s. 78- 90.
- Uçan A. (1997). Müzik Eğitimi Temel Kavramlar- İlkeler Yaklaşımlar. Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara
- Uslu M. (2006). Türkiye’de çalgı eğitiminin yaygınlaştırılmasında ve geliştirilmesinde çoksesli müzik eğitimi görüşü, Müzik ve Bilim Dergisi, sayı no: 6.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücetoker İ. (2009). Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Piyano Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerinin Mevcut Piyano Eğitiminin Durumuna İlişkin Görüşleri, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.

BÖLÜM 12

HOLLANDA'DA COĞRAFYA ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ¹

Dr. Ziya İNCE²
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY³

¹ Bu çalışma birinci yazarın Doktora tezinden üretilmiştir.

²Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Tekirdağ, Türkiye. zince@nku.tr ORCID ID: 0000-0001-7389-8083.

³ Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Coğrafya Öğretmenliği Bölümü, İstanbul, Türkiye. rozey@marmara.edu.tr ORCID ID: 0000-0002-2839-0683

GİRİŞ

İnsanoğlunun hayatı boyunca bir süreç olarak devam eden eğitim bilim insanları tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu sebeple tanımı üzerinde tam ve kesin bir mutabakat yoktur. Ertürk (1994), eğitimi; bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istedik değişik süreci olarak tarif ederken, Demirel (2007) ise, toplumdaki kültürleme süreci şeklinde tanımlamaktadır.

Eğitimin verildiği en önemli ortamlardan bir okullardır. Eğitim kurumlarında çeşitli seviyelerde gelecek nesillerin yetiştirilmesi için verilen derslerden biri de coğrafyadır. Türkiye’de 2000’li yıllardan itibaren ekonomi, sosyal hayat ve eğitim alanında çok büyük gelişmeler yaşanırken, coğrafya eğitiminin de önemi katlanarak artmıştır.

2000’li yıllardan önce, ülkemiz coğrafya eğitimindeki yaklaşımın ve program geliştirme faaliyetlerinin olumlu bir seyir izlemediği, bu nedenle lise coğrafya eğitiminden başlayarak, ciddi bir değişime hatta reforma ihtiyaç duyulduğu konusunda, akademisyenler neredeyse hemfikirdi (Tomal, 2004, s. 3). Bunun sonucunda gelişmiş ülkelerde yükselen coğrafya eğitimi alanındaki ilerleme ve değişimlerin ülkemize getirilmesi, 2005 yılından itibaren ülkemiz sistemine uygulanması önemli bir gelişme olmuştur. Bu konuda Doğanay (2002), Özey (2008), ve Ünlü’nün (2014) yayınladığı eserler önemlidir.

Coğrafya eğitimi ile ilgili Avrupa ve Amerika’da yapılan çalışmalarda, IGU, Amerika Coğrafyacılar Birliği (AAG), Eurogeo, İngiliz Kraliyet Coğrafya Kurumu (RGS), Hollanda Kraliyet Coğrafya Kurumu (KNAG), Kanada Coğrafya Kurumu (RCGS) gibi ulusal ve uluslararası coğrafya kuruluşlarının payı büyüktür. Ülkemizde bu konuda Türk Coğrafya Kurumunun çalışmaları da önemlidir.

Hollanda’nın uluslararası standartlarda eğitim sistemindeki başarısı kendini; OECD tarafından belli aralıklarla düzenlenen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA) sınavlarında ve TIMSS sınavlarında görülür. Örneğin 2012 yılında yapılan ve 65 ülkeden yaklaşık 550 bin öğrencinin katıldığı çalışmaya göre Hollanda eğitim puanları Tablo 01’deki gibidir.

Tablo 01. Hollanda’nın PISA 2003, 2006, 2009 ve 2012 Uygulamalarında “Okuduğunu Anlama” Başarıları Puan Ortalamaları ve Sıralamaları

Uygulama Yılları	OECD Üyesi Katılan Ülke Sayısı	Hollanda	
		Sırası	Puanı
PISA 2003	29	7	513
PISA 2006	30	9	507
PISA 2009	33	7	508
PISA 2012	34	15	511

Kaynak: (Yıldırım, 2012) ve (MEB, 2013)

Hollanda, Okuma sınavında 511 puan ile (OECD ülkeleri içinde) 15ci olmayı başarmıştır. Bu rakamlar Hollanda’nın OECD ortalamasının üzerinde olduğunu gösterirken, aynı zamanda başarının Hollanda’da 2003’ten bu yana giderek düştüğünü de göstermektedir (Tablo 01).

Hollanda okullarında başarının yüksekliği, eğitim sistemindeki kaliteden kaynaklandığı düşünölmektedir.

Türkiye’de yükseköğretimde 1998 yılında, ilköğretim ve ortaöğretimde ise 2005 yılında, genel eğitim sisteminde ve coğrafya eğitiminde büyük değişimler yaşanmıştır. Bu yeni eğitim modellerinin uygulamaları uygulanırken Hollanda gibi gelişmiş ölkeler ile karşılaştırılması, incelenmesi gereken önemli konulardandır.

Özey (1999), 20.yüzyılda siyasi coğrafya açısından fırsatları değerlendiremeyen Türkiye’nin 21.yüzyılda daha aktif ve kararlı olmak zorunda olduğundan bahsetmiştir. Bu açıdan eğitim ile ilgili ciddi ve gerçekçi araştırmalar ve incelemeler yapılması acil ihtiyaç vardır.

Hollanda eğitim sisteminde özellikle ortaöğretim seviyesinde coğrafya önem verilen derslerden biridir (Curic, Vuk, & Jakovcic, 2007). Bu sebeple bütün eğitim seviyelerinde coğrafya yerini almıştır. Önemli Hollandalı coğrafyacılardan Vaart’a (2001) göre coğrafya eğitimi geniş bir kavramdır Bu kavram insanın; yakını ve uzağı hakkında farkında olması, farkındalığı algılaması, öğrencilerin geleceğı düşünmesi kavramlarını da eklemek gerekir (Schee, 2009).

Vaart coğrafi bilgiyi tanımlarken “farkındalık” kavramının coğrafya biliminde önemli bir yeri olduğunu, insanın kendisini yaşadığı çevreden soyutlayamayacağını, yaşadığı çevrenin değişen şartlarına adapte olduğunu, bunu yaparken de coğrafi bilgiyi kullandığını ifade etmiştir (Vaart, 2001). Yine Van der Vaart, coğrafi bilgi edinilirken üç önemli dönem ayırt etmiştir:

- Coğrafi bir dünya edinme,
- Çevresel konularda anlayış edinme,
- Farklı coğrafi yaklaşımlar ile bu bilgiyi kullanma.

İşte bu coğrafi bilgiyi edinirken kullanılan yöntemler çalışmamızın temelini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ülkelerin eğitim sistemleri gelişen dünyanın hızına ayak uydurması gerekir. Coğrafya alanında başarılı bir eğitim sistemine sahip olan Hollanda'nın coğrafya öğretim yöntemleri araştırmanın temelini oluşturmaktadır (İnce,2014).

Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Hollanda da coğrafya eğitiminde öğretim yöntemleri nelerdir?
- Hollanda da coğrafya eğitiminde daha çok hangi öğretim yöntemi tercih edilmektedir.
- Elde edilen bu sonuçlara göre Hollanda da coğrafya eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri ile ülkemizde kullanılan yöntemler arasında benzerlikler ve farklılıklar var mıdır?

Bu amaçlar doğrultusunda Avrupa Birliği'nin kurucu üyelerinden ve eğitim alanında önemli bir başarıya sahip olan Hollanda'nın coğrafya öğretim yöntemleri ayrıntılı olarak incelenmiş, ülkemiz ile kıyaslanarak öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Varsayımlar ve Sınıflılıklar

Araştırma aşağıda sıra ile ifade edilen varsayımlar üzerine kurulmuştur:

- Yararlanılan belgelerdeki istatistik bilgilerin doğru olduğu ve veri toplama araçlarının araştırmanın amacına uygun olduğu,
- Hollanda'da ziyaret edilen eğitim kurumlarındaki uygulanan coğrafya eğitimi, m¼fredatları, metotları ve kullanılan araç gereçlerin Hollanda eğitim kurumlarını genel olarak temsil ettiği ve doğru olduğu, varsayılmıştır.

Araştırma Hollanda'da coğrafya eğitiminde kullandıkları öğretim yöntemleri ile sınırlı tutulmuştur.

YÖNTEM

Bu alışma betimsel ve karşılaştırmalı eğitim çalışması (Çepni, 2010) olup, bu çerçevesinde dok¼man incelemesi yapılmıştır. Ayrıca ÷lkemiz ile benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymak için yatay yaklaşım kullanılmıştır. Araştırma konusu ile ilgili kaynaklar, özellikle yazılı materyallerden seçilmiştir. Yazılı dok¼manlar dışında konuyla ilgili videolar, filmler ve fotoğraflar da (Aktaş, 2014) bu materyaller arasındadır.

Hollanda da coğrafya öğretim yöntemlerinin araştırıldığı bu çalışmada eğitim m¼fredatı, öğretmen eğitimi, okul yönetimi, coğrafya ders içeriği ve metotlar ile ilgili bütün dok¼manlar incelenmiş, Türkçeye çevrilmiş ve yorumlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada verileri belgesel tarama yoluyla elde edilmiştir. Hali hazırda mevcut olan dokümanları inceleyerek veri toplama anlamına gelen belge tarama; belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma ve değerlendirme aşamalarını kapsamaktadır (Karasar, 2013).

Verilerin Analizi

Doküman incelemesi vasıtası ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu analizde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & şimşek, 2013). Öğretim yöntemleri ile ilgili dergi, kitap, makale, tez, seminer raporları ve kalkınma planları gibi bilimsel kaynaklar taranmıştır. İncelenen dokümanlar sonucunda Hollanda coğrafya eğitiminin öğretim yöntemleri, bu alandaki gelişmeler, öğretmenlerin yöntemler hakkındaki görüşleri ve ders kitaplarının öğretim yöntemleri açısından analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular bir araya getirilmiş, yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

BULGULAR

Hollanda’da Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi

Hollanda’da coğrafya eğitimi, ülke düzeyinde özellikle ilköğretim okullarında iyi bir seviyededir. Ancak bu Hollanda’nın tamamında, bütün coğrafya problemlerinin halledildiği anlamına gelmez. Hollanda Test Geliştirme Merkezi (SLO) tarafından öğrencilerin eğitim

seviyesini görmek üzere yapılan bir araştırmaya (Schee & Vaart, 2005) göre ilköğretim ğrencilerinin;

- % 60'ı topografya bilgisi açısından asgari standartları yakalamış,
- % 70'i harita okuma için gerekli asgari standartları yakalamış ve
- % 80'i dünyanın yapısı ve oluşumu, nüfus, tarım, sanayi ve hizmet sektörü ile ilgili konular için gerekli asgari standartları yakalamış bulunmaktadır

Hollanda'da coğrafya eğitimi konusunda uzman olan Steenstra ve Schee; coğrafi bilinci geliştirmek için okullardaki resmi coğrafya eğitiminin önemli bir fırsat ve uzun bir süreç olduğunu belirtmiştir (Steenstra & Schee, 2008, s. 5). Yine aynı çalışmalarında, "ideal olan, çocukların bu eğitime ilköğretim okullarında bir yerde başlaması ve ortaöğretim sonunda bir final sınavı ile bitirmesidir. Aradaki geçen yıllarda coğrafya bilincinin geliştirilmesi ne derece gerçekleştiği önemli konulardandır." diye ifade etmişlerdir.

Diğer branşlarda olduğu gibi Hollanda'da öğrenciler coğrafya eğitimini okulda sistematik olarak öğrenmektedirler. Eski sistemlerde olduğu gibi ezberleme ile değil görerek, duyarak, konuşarak, okuyarak, yazarak ve tartışarak yani yaşayıp öğrenmektedir. Bu bakımdan coğrafya eğitiminde ğretmen; öğrencilere bilinenden bilinmeyene giden yolu bulmayı, yakından uzağa ulaşmayı, sorunları tespit edip, analiz ederek çözüm yolları bulmayı öğretendir. Hollanda

da coğrafya öğretmenleri bu amaçla önemli bir noktada yer almaktadır.

Hollanda'nın önemli coğrafya eğitimcilerinden Joop van der Schee; Hollanda'da coğrafya eğitimini tanımlarken; *“Hollanda göç alan bir ülkedir. Gelecekte nüfus nasıl olacaktır? Otuz yıl sonra dünyanın durumu ne olacaktır? Öğrencilerin gelecek ile ilgili düşünceleri nelerdir? Nasıl bir perspektif çizilmelidir? Bunların tamamı Hollanda'da coğrafya eğitiminin tanımını içermekte midir?”* soruları ile başlamakta ve *“Coğrafya dünyanın tamamını sınıfa, öğrencilerin ayağına getirdiği için büyüleyici bir derstir. Bütün bu soruları cevaplayabilecek bir alt yapıya sahiptir. Bir de modern araç gereçler ile öğrencilere dünyanın değişik yöreleri hakkında farklı bakış açıları, farklı düşünceler kazandırır ise çok faydalı bir derstir.”* şeklinde tanımlamaktadır (Schee, 2009).

Haubrich ise coğrafya eğitimi, dünyanın mevcut ve gelecekteki sorunlarını araştıran, dünya vatandaşı olmayı hedefleyen, kalkınma için vazgeçilmez bir bilimdir ve bunun bir Uluslararası Coğrafya Eğitim Şartı olduğunu açıklamıştır (Haubrich, 1994).

Hollanda'da Coğrafya Öğretim Yöntemleri

“Hollanda'da coğrafya öğretimi neden önemli?” diye soran Van der Schee, soruya kendisi; *“bu öğretim sayesinde öğrenciler bölgelerin özelliklerini, bölgelerin birbiri ile ilişkilerini ve değişimlerini öğrenmiş olurlar.”* diye cevap vermektedir. Schee bu öğretimi üç temel beceri ile formüle etmiştir (Schee, 2009).

- Öğrenciler coğrafi bir dünya görüşü kazanır. (sistemantik coğrafya)
- Öğrenciler mekânsal konularda bilgi ve anlayış kazanır. (uygulamalı coğrafya)
- Öğrenciler coğrafi yaklaşımı kullanmayı öğrenir. (metodolojik bilgi)

Mekânsal konuları öğrenen öğrenciler, bunun sonucunda dünya üzerindeki olayları daha iyi kavrayabilir, sorunlara daha kolay çözüm yolları üretebilir.

Schee (2009), öğrencilerin ve öğretmenlerin Hollanda coğrafya eğitimi konusunda şu kavramları bilmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Bunlar; vatandaşlık eğitimi, coğrafi görüş, coğrafi araştırma, coğrafi dünya, coğrafi yaklaşım, coğrafi bilgi, coğrafi sorunlar, coğrafi yöntemler, metodik coğrafi bilgi, coğrafi öğretim, bölgesel çeşitlilik, sorumluluk, mekânsal sorunlar, sistemantik coğrafya, tema kullanımı, uygulamalı coğrafya, yer şekilleri ve eğitim bilimidir.

Schee (2010) ayrıca farklı pedagojik yaklaşımlar ile coğrafyanın farklı şekillerde öğretilebileceğini savunmuştur. Çünkü günümüzde hızla gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri öğretim yöntemlerini de çeşitlendirmektedir

İdeal olan öğretim metodolojisinde bütün bu gelişmeler dikkate alınarak pratik ve uygulamada kolay yöntemlerin geliştirilmesi, öğretmen eğitiminin de bir parçasıdır. Coğrafya öğretmenlerinin yerine göre en uygun yöntemi kullanmayı bilmeleri gerekir. Örneğin

sürdürülebilirlik kavramını, okuldan önce öğretmenlerin kavraması özümsemesi gerekmektedir. Bu tema ince bir nakış gibi işlenmeli ve ardından öğrencilere aktarılmalıdır. Hollanda’da bu sürdürülebilirlik teması öncelikle Coğrafya ders kitaplarında, Coğrafya Öğretmenliği mesleki eğitim yayınlarında, gazetelerde, dergilerde, Geografie dergisinde ve Uluslararası Coğrafi ve Çevresel Eğitim Araştırmaları ve Coğrafya eğitimi dergilerinde yayımlanmıştır. Bunun gibi küreselleşme konusu da bu tür yöntemler ile toplumun aşına olduğu bir olgu haline getirilmektedir.

Öğrenci merkezli eğitimde tutum, sorgulama, araştırma, sonuçları analiz gibi bir dizi yeni yöntem geliştirilmiştir. Bu çalışmalar Geografie dergisinde ve Uluslararası Coğrafi ve Çevresel Eğitim Araştırmaları ve Coğrafya Eğitimi dergilerinde yayımlanmıştır. Ancak bu araştırmalar tek başına bu yöntemin başarılı olacağına kanıt oluşturmamaktadır.

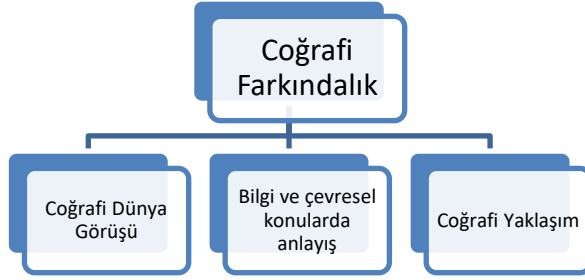
Öğretim yöntemlerinden bir diğeri ise, bilgilerin devamlı hizmet içi eğitim kursları ile eğitimin sistematik bir şekilde yenilendiği kullanışlı akademik coğrafya ile güçlendirilen anlayıştır.

Vaart öğrenme sürecinin tanımını, öğrenci tarafından coğrafi bilginin ve bilincin edinilmesi hizmetidir, diye tanımlarken yerbilimleri içinde birkaç farklı türün bulunduğunu ancak coğrafyanın bu türlerden ayrı olarak konularını üç farklı metot ile ele aldığını belirtmiştir. (Vaart, 2001).

Coğrafi bakış açısı ile konulara bakıldığında coğrafi farkındalık için üç temel coğrafi becerinin olması gerekir (Vaart, 2001) (Şekil 1).

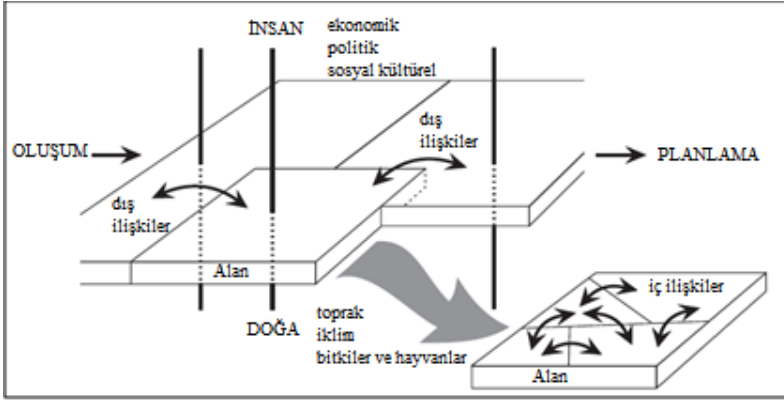
Coğrafi Farkındalık

- Coğrafi Dünya Görüşü
- Bilgi ve çevresel konularda anlayış
- Coğrafi Yaklaşım



Şekil 1: Coğrafi Farkındalık (Vaart, 2001)

Coğrafya öğretmenleri görsel olarak derste kitapla veya teknolojik araçlar ile coğrafi temaları öğrencilere gösterebilmektedirler. Ancak kısıtlı sürede coğrafi bilgi nasıl aktarılır? Bu hususta öğretim metodolojisi devreye girmektedir. Coğrafya öğretmeni coğrafi bir bakış açısı ile coğrafi farkındalığı yaratırken bir taraftan da analiz yapmalı, öğrencinin zihninde coğrafi konu hakkında soru işaretleri oluşturarak ilgiyi arttırmalıdır. Çünkü küçük sorunlardan büyük sorunlara geçerken öğrencinin konuyu kavramasında bir yol haritası çizebilmesi (Schee, 2010) gerekmektedir (Şekil 2).



Şekil 2: Schee'ye Göre Coğrafyanın Konusu İnsan Doğa Arasındaki İlişki Modeli

Kaynak: (Schee, 2010).

Coğrafya öğretimi için kullanılan metotlar, editörlüğünü Boxtel'in yaptığı kaynakta izah edilmiştir (Boxtel, 2009). Hollanda Coğrafya Öğretim Yöntemlerini; Benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırma, örnekleme, beyin fırtınası, tartışma, grup çalışması, soru sorma (sorgulama), CBS uygulamaları, araştırma projeleri, kavram ağları, materyal kullanımı ve analizi, arazi gezileri, seviyeli bilgi aktarımı ve ders analizi yöntemleri şeklinde özetleyebiliriz.

Bu konuda araştırma yapan Notte, Schoot, ve Hemker (2010), Hollanda'da öğretmenlerin daha birçok yöntem kullanmakta olduklarını belirlemiştir. "İlköğretim okulu öğrencilerinde coğrafya öğretim dengesi" isimli çalışmalarında çarpıcı sonuçlar ortaya koymuşlardır.

1. Karşılaştırma Yöntemi

Hollanda coğrafya eğitim sisteminde benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırma yöntemi en çok kullanılan yöntemlerdendir. Hem beşeri coğrafyada hem de fiziki coğrafya konularında sıkça başvurulan bu yöntem ile öğrencilerin konuya odaklanması sağlanmaya çalışılmaktadır. Hatta Hollanda coğrafya müfredatında önemli temalardan biride bu benzerlikler ve farklılıklar üzerine kurulmuştur. Zengin ve Yoksul adındaki bu ünite başlığı ile dünyanın farklı alanlarındaki ülkeler ekonomik yönden karşılaştırılarak öğretilmeye çalışılmaktadır. Bu yöntem ders kitaplarında da karşımıza gelmektedir (Schee, 2009; Boxtel, 2009; Schee, 2010; Notte vd., 2010).

2. Örneklem Yöntemi

Türkiye’de olduğu gibi Hollanda coğrafya eğitiminde çokça kullanılan bir yöntemdir. Ders konularının yakın çevreden başlayarak uzak çevreye doğru gerçek örnekler ile (gazete haberi, belgesel, internet haberi, dergiler, koleksiyonlar vb.) açıklandığı bu yöntem coğrafya dersinin her aşamasında öğretmenler tarafında kullanılmaktadır (Schee, 2009; Boxtel, 2009; Schee, 2010; Notte vd., 2010).

3. Beyin Fırtınası ve Tartışma

Hollanda eğitim sisteminin vazgeçilmez öğretim yöntemlerinde sınıfta beyin fırtınası ve tartışma coğrafya eğitiminde de en çok müracaat edilen yöntemlerdendir. Küresel sorunlar hakkında görüş belirtme, dünya vatandaşlığı konusunda tartışma, Hollanda’nın su ile mücadelesini sorgulama, farklı yarım kürelerdeki toplumların

yaşamları hakkında fikirler üretme gibi birçok etkinlik öğretmen ile öğrenciler arasında gerçekleştirilmektedir (Schee, 2009; Boxtel, 2009; Schee, 2010; Notte vd., 2010).

4. Grup Çalışması

Hollanda eğitim sisteminde sınıf dizaynı ve öğrenci sıraları, sık sık gerçekleştirilen grup çalışmalarına uygun olarak düzenlenmiştir. Öğrenciler belirlenen konularda iş bölümü yaparak bireysel veya grup halinde çalışmakta, sonuçta başarılı işler çıkarabilmektedirler. Bölgesel konular, fiziki coğrafya, beşeri coğrafya, dünyanın aşırı nüfuslanması, küresel ısınma, dünya vatandaşlığı, aidiyet ve kimlik gibi konuları tartışan öğrencilerle birlikte olumlu çözümler çıkarabilmektedirler (Schee, 2009; Boxtel, 2009; Schee, 2010; Notte vd., 2010).

5. Soru Sorma (Sorgulama) Yöntemi

Blankman (2012), iyi bir coğrafya dersinin özelliklerinin ve yönteminin Tablo 2’de görüldüğü üzere bazı sorular sormak ile başladığını savunmaktadır (Tablo 02). Bu yöntem ile coğrafya dersine başlarken Ne, Nerede, Nasıl sorularını yöneltmesi öğrencilerin derse olan motivasyonunu arttıracak gibi, coğrafya temel ilkeleri ile de uyumlu bir yapı göstermektedir. Öğrencilerin kendi görüşleri, farklı bakış açılarını ekleyerek zenginleştirdiği ders, en sonda karşılıklı demokratik tartışma ile eğitim ve öğretimin pedagojik genel amaçlarına da hizmet etmektedir. (Schee, 2009; Boxtel, 2009; Schee, 2010; Notte vd., 2010).

Tablo 02. İyi Bir Coğrafya Dersi Özellikleri: Soru Sorma Yöntemi

Karakteristik Özellikler	Açıklama
<i>Coğrafi Hususlar</i>	
1.Nerede oldu?	Konunun, olayın nerede olduğunu harita ve atlas kullanarak anlatınız
2.Neden oldu?	Konu veya olayın oluş nedenini, insan ve doğa arasındaki ilişki ile açıklayın.
3.Farklı bir bakış açısı ile ne görüyorsunuz?	Kendi bakış açınız ile gördüklerinizi anlatınız.
4.Nasıl değişir?	Konu veya olay ne oldu da değişti, değişiminde hangi faktörler etkili oldu açıklanır.
5.Artı ve eksileri nelerdir?	Farklı açılardan baktığınızda konunun avantaj ve dezavantajları nelerdir, açıklanır
<i>Öğretim Hususları</i>	
6.Derse başlarken motive oluyormusunuz?	Öğrencilerin derse katılımı için ortaya bir soru atılır ve derse böylece başlanır. (her gün)
7. Öğrenciler ile öğretmenin bilginin önemi hususunda özel ve genel konulardan bahsetmesini ister misiniz?	Ders sonunda bu konuyu bilmenin neden önemli olduğu açıklanarak ders sonlandırılır.

Kaynak: (Blankman, 2012, s. 125)

Blankman (2012b) bir başka çalışmasında iki grup ilköğretim öğrencisi üzerinde iyi bir coğrafya öğretiminin yöntemlerini araştırırken önemli sonuçlara ulaşmıştır.

6. Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS)

Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS), insanlara hızlı ve esnek bir şekilde dijital haritalar ile çalışma imkânı veren yazılım türleridir. Hollanda’da son 20 yılda coğrafya eğitiminde CBS kullanımını hızla artmaktadır.

Coğrafya eğitiminde Coğrafi Bilgi Sistemlerinin (CBS) kullanımı derslere olumlu bir katkı sağlamaktadır. Hollanda coğrafya eğitiminde modern CBS teknolojileri kullanılarak zengin görsel materyaller ile zenginleştirilerek coğrafya dersleri daha zevkli işlenebilir ve coğrafya öğretimi geliştirilebilir (Favier & Schee, 2012).

Hollanda’da coğrafya eğitiminde CBS kullanımını konusunda önemli çalışmalardan biri de “Ortaöğretim Coğrafya Eğitiminde CBS Uygulamalarının Yeri” adındaki çalışmadır (Favier, 2011).

Hollanda’da CBS destekli coğrafya eğitimini geliştirmek için “CBS Optimal Tasarım Projesi” yapılmıştır. Seçilen okullarda öğretmen ve öğrencilerin eğitime alınmasıyla başlanan bu proje ile CBS’nin coğrafya derslerinde daha yüksek bir seviyede kullanılması hedeflenmiştir (Favier & Schee, 2012).

7. Kavram Ağları Oluşturma

Hollanda eğitim sisteminde önemli yer tutan kavram haritaları ile ilgili olarak KNAG tarafından yayınlanan örnek bir kavram haritası (Şekil 3) aşağıda açıklanmıştır (KNAG, 2014).

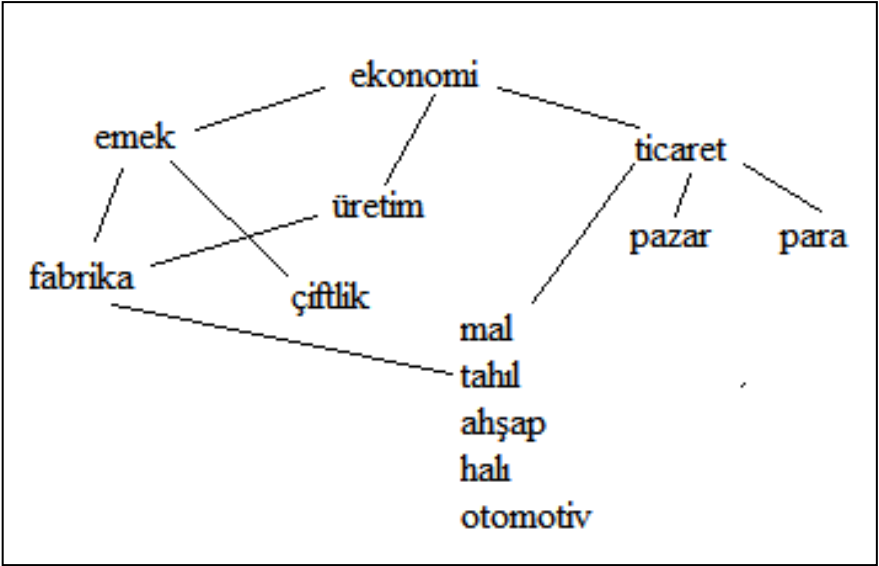


Şekil 3: KNAG'ın Yayınladığı Bir Kavram Haritası Kartı (KNAG 2014)

Bu kavram haritasında görüldüğü üzere Hollanda coğrafya eğitiminde konular; mekânsal olarak küresel ölçekten yerel ölçeğe ve yine konular politik, ekonomik, doğal ve sosyo-kültürel boyutlarda ele alınmaktadır. Ayrıca ilgi, coğrafi konuları karşılaştırma, bütünü daha küçük coğrafi bölümlerde inceleme, genel ve özel alanlar arasındaki ilişki gibi yöntemler ile incelenmektedir.

Berg (2009), yaptığı çalışmasında coğrafya derslerinde kavram ağlarının (Şekil 4) kullanımından bahsederken önemli fonksiyonlarını açıklamıştır.

- Niteliksel özellikleri vardır,
- Kavramlar arasında ilişki kurmayı sağlar,
- Karşılaştırmalar yapar,
- Matematiksel ölçüm kavramları daha iyi anlaşılır.



Şekil 4: Bir Kavram Haritası içinde Karmaşık ve Soyut Kavramlar (Berg, 2009)

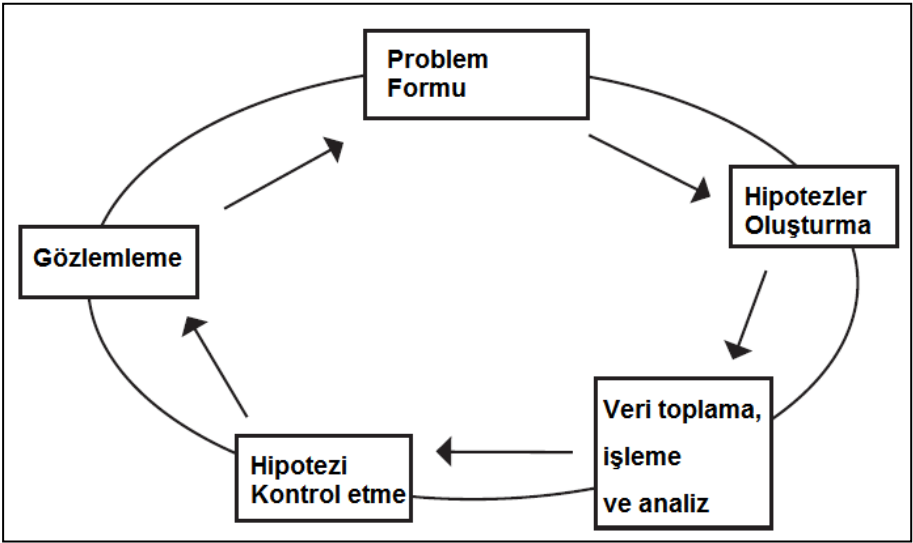
Zor ve karmaşık kavramları öğrencilere öğretirken iki yolu vardır (Berg, 2009, s. 112). 1-Kavramları basitleştirme, basitten zor olana, karmaşık olana gitme. 2-Soyut kavramları somutlaştırma

Hollanda’da ilköğretim ve ortaöğretim okullarında “küresel vatandaşlık kavramı” daha çok coğrafya, ekonomi, tarih, kültür ve sosyal bilimler derslerinde ve bu ders öğretmenleri tarafından, önemi açıklanarak işlenir (Hogeling, 2012).

Küresel vatandaşlık eğitimi; kalkınma eğitimi, uluslararası eğitim, barış eğitimi, sürdürülebilirlik için öğrenme, insan hakları eğitimi, eleştirel ve seçici zengin medya ortamından mesajlar ve sinyaller ile ilgili medya eğitimi ve medya okuryazarlığı gibi birçok kavram Hollanda’da küresel vatandaşlık kavramı içinde ele alınmakta ve önem verilmektedir (Beneker, Stalborch, & Vaart, 2009, s. 18).

8. Araştırma Ödevi Yöntemi

Hollanda'da kullanılan coğrafya eğitimi yöntemlerinden biri de araştırma ödevleridir. İnsanlar özellikle öğrenciler birçok şeyi merak ederler. Nasıl oluştuğunu nereden kaynağını aldığını öğrenmek isterler. Bu merakın sonucunda araştırma yapma ihtiyacı ortaya çıkar. Öğrencinin ders konusu ile alakalı olarak hazırladığı, emek harcıyıp kendisinden bir şeyler kattığı bu yöntemde süreç, planlı ve programlı bir şekilde yürütülür. Öğretmen tarafından verilen görev bilimsel bir yol takip edilerek sonuçlandırılır.



Şekil 5: Öğrenme Yöntemi Olarak Araştırma: (Schee, Vankan, & Pauw, 2009).

Schee, Vankan ve Pauw Coğrafya öğretiminde araştırmayı Şekil 5'da olduğu gibi beş adımlı bir yol olarak göstermektedirler (Schee, Vankan, & Pauw, 2009).

9. Arazi Çalışmaları ve Geziler

Hollanda’da ilköğretim ve ortaöğretimde coğrafya derslerinde her yıl mutlaka geziler tanzim edilmektedir. Bu gezilerin üç boyutu bulunmaktadır:

Birincisi yakın yerlere gezilerdir. Yakın geziler daha çok okulun bulunduğu çevre ile ilgilidir. Yürüyerek veya bisiklet ile bu geziler yapılır. Yakın çevredeki fabrikalar, çiftlikler, piknik alanları sulak alanlar gezilir.

İkincisi ülke çapındaki gezilerdir. Genellikle trenle veya otobüs ile yapılan, şehirlerarası yolculuğu gerektiren gezilerdir. Büyük şehirlerdeki müzeler, kütüphaneler, devlet binaları, saraylar, önemli limanlar, su yolları, kanallar ve polderler gezilir.

Üçüncüsü uluslararası gezilerdir. Hollanda’dan diğer Avrupa ve Afrika ülkelerine yapılan bu gezileri bilhassa coğrafya öğretmenleri organize eder. Meselâ Almanya’ya 5 günlük fiziki coğrafya veya beşeri coğrafya gezisi, Fas’a iki haftalık genel coğrafya gezisi gibi. Ayrıca dönem boyunca ihtiyaç duyuldukça Hollanda içine, Almanya ve Belçika’ya günübirlik geziler de yapılmaktadır. Okul yönetimi ve Eğitim bakanlığı “öğrenci hareketliliği” adı altında bu gezileri finanse eder (Schee, 2009; Boxtel, 2009; Schee, 2010; Notte vd., 2010).

Bir başka çalışmada; zengin ve güçlü bir öğretim yöntemi olan arazi gezilerini, Hollanda ortaöğretim coğrafya öğretmenleri zorunlu olmamasına rağmen çok istedikleri, ancak %71’inin bu faaliyeti tam manası ile gerçekleştiremediği ortaya çıkmıştır (Tablo 3) (Oost,

Vriesa, & Schee, 2011). Öğretmenlerin büyük bir kısmı deneyimsizlik, güvenlik şartlarını yerine getirememe ve öğrencilerin isteksizliği gibi nedenler ile arazi gezilerini aktif olarak yapamadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 03.Hollanda’da Ortaöğretim Coğrafya Öğretmenlerinin Yıllık Arazi Çalışmaları Yüzdesi (2011)

Yıl Başına Arazi Çalışması	Vmbo Alt Seviye (%) (n=54)	Vmbo Üst Seviye (%) (n=38)	Vwo/havo Alt Seviye (%) (n=113)	Vwo/havo Alt Seviye (%) (n=99)
0	13,0	31,6	8,0	19,2
1	53,7	44,7	51,3	41,4
2	24,1	13,2	24,8	23,2
3	1,9	10,5	12,4	6,1
4	3,7	0	1,8	5,1
5	0	0	0,9	1,0
5’den fazla	3,7	0	0,9	4,0

Kaynak: (Oost, Vries, & Schee, 2012)

Tablo.3 incelendiğinde Hollanda’da bütün ortaöğretim okul türlerinde coğrafya öğretmenlerinin yarısı en azından yılda bir kez arazi gezileri yaptıkları bu çalışmalarda azami faydayı sağlamak için ön hazırlıklar gerçekleştirdikleri ortaya çıkar.

Oost ve diğerlerinin Vmbo okullarındaki arazi gezilerinin sonunda, bu çalışmaların öğrencilerde; zihin haritaları oluşturabilme, gözlem yapabilme, elde edilen verileri analiz edebilme, görüşmeleri

çözümleyebilme, arazide kullanılan malzemeleri tanıma, özgüven kazanma ve derse odaklanma gibi becerilerin gelişmesini sağladığını tespit etmişlerdir (Oost, Vries, & Schee, 2012).

Bosschaart (2009, s. 242), arazi çalışmalarını coğrafya eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak görmektedir. “Kendi Çevremiz” adlı çalışmasında, coğrafi konular hakkında yapılan arazi çalışmalarının bazen disiplinler arasında (Tarih-coğrafya, Biyoloji-Coğrafya, Kimya-Coğrafya gibi) yapılabileceğini ifade etmiştir (Bosschaart, 2009, s. 242).

10. Kaynak Materyal Kullanımı Yöntemi

Hollanda’da Coğrafya dersi öğretim yöntemlerine baktığımızda birçok yöntemin bir arada ve planlı olarak kullanıldığını görmekteyiz. Berg (2009), çalışmasında iyi bir coğrafya dersi için uygulanacak yöntemler arasında, kaynak kullanımına dikkat çekmiş, kaynakları ve uygulamalarını sekiz maddede toplamıştır (Berg, 2009). Kaynakların bulunmasının, açıklanmasının, planlanması, sunulmasının, değerlendirilmesinin ve uygulamasının önemli olduğunu vurgulayan Berg, bu çalışmada kaynaklar şu şekilde sıralamaktadır: Resim ve fotoğraflar, Karikatürler, Grafikler ve diyagramlar, Filmler, Hikayeler, Gazete Yazıları, Animasyonlar, bilgisayar oyunları, toprak kesiti, volkanik dağ, kumul oluşumu, katmanlar, tuzlu ve tatlı su uygulamaları gibi (Berg, 2009).

11. Seviyeli Bilgi Aktarımı Yöntemi

Daha çok coğrafya eğitiminin pedagojik yönünü ön plana çıkararak bu yöntem, Vankan (2009), tarafında kullanılmıştır. Aynı seviyede olmayan öğrenciler için öğrencilerin seviyelerine uygun olarak eğitimin verilmesi amacıyla Coğrafi bilginin Vankan tarafından üçe ayrıldığı görülmektedir.

Öğrenme insanların hayatta anlam bulmak, birbirlerine yardımcı olmak için takip ettikleri aktif ve yapıcı bir süreçtir (Vankan, 2009). Bu sürecin daha düzenli yürütmesi için Vankan, eğitimin yapılandırıcı yaklaşıma göre yapılması ve tümevarımsal sorgulama stratejisi ile öğrencilerin zihinsel modellerinin geliştirilmesinin önemli olduğunu savunmuştur (Vankan, 2009).

12. Ders Analiz Yöntemi

Pauw (2009), Ulusal ve küresel boyutta küresel (dünya) vatandaşlığı, değer oluşturma, değer transferi ve değerler eğitiminin günümüz coğrafya eğitiminin en önemli meseleleri olduğu konusunda ısrarcıdır. Öğrenci sosyal olaylar hakkında anlamlı sorular sormayı öğrenir. Pauw'a (2009) göre ders analizinde öğrenci, konular ve olaylar hakkında gerekçeleri ile beraber görüşlerini bildirir, savunur, saygı çerçevesinde eleştirilerde bulunur.

Hollanda'da ders analizi modelinin bileşenleri şu şekilde sıralanır:

Hedefler, Eğitim, Konu, Eğitim araçları, Yöntemler ve Değerlendirme (Berg, 2009, s. 103).

Yukarıda isimleri belirtilenler dışında Palings'in (2012) çalışmasında gösterdiği ve Hollanda'da coğrafya ders kitaplarında kullanılan, Hollanda haricindeki ülkelerde başvurulan yöntem nisbi odak yöntemidir. Ükelere odaklanmak için karmaşık ülke isimlerinden oluşan bir lut oluşturma şeklinde hazırlanan Nisbi Odak Yöntemi, son yıllarda bölgesel coğrafya konularında çokça kullanılan yöntemlerden biridir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Hollanda’da coğrafya öğretim yöntemlerinin araştırıldığı bu araştırmada Türkiye ve Hollanda arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konarak birbirlerine göre avantajlı ve dezavantajlı yanları açıklanmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuç ve yargı belirtilerek Hollanda’daki coğrafya öğretim yöntemleri Türkiye’deki coğrafya öğretim yöntemleri ile karşılaştırılarak değerlendirilecektir.

Hollanda’da coğrafya dersinde farklı öğretim metotları kullanmanın bir ihtiyaç olarak düşünülmesi, coğrafya öğretmenlerinin bu yöntemlerin eğitimini alması sebebi ile uygulamasını bilmesinden dolayı coğrafya öğretiminde öğrencilerin seviyelerine göre çeşitli öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Türkiye’de ise geleneksel öğretim metotları olarak bilinen anlatma, gösteri, ezberleme, soru sorma ve ödev yöntemleri kullanılmaktadır.

Hollanda’da Türkiye’den farklı olarak; eğitimin geliştirilmesi, kalitesinin artırılması, ülke çapında çok farklı okul türleri değişik okul uygulamaları, göçmenlerin oluşturduğu çok kültürlü toplumda kültürel çatışmalar, göçmen çocukları arasında okulu bırakma, uyuşturucu kullanımı, ahlaki çöküntüden kaynaklanan erken yaşta gebelik, farklı kültürel yapıdan gelen öğrenciler için uygun bir eğitim ortamlarının oluşturamaması gibi sorunlar ile karşılaşmaktadır.

Hollanda’da öğrencilerin hayatı tanıma, çevreyi ve dünyayı daha iyi algılama, özellikle su baskını tehlikesi gibi tabiat ile ilişkide karşılaşılan sorunlara çözümler üretme, sorumlu bir dünya vatandaşı olma hedefleri doğrultusunda coğrafya eğitimi verilmektedir. Bu hedeflere ulaşmak için problem çözme temelli bir yaklaşım izlenmektedir. Bundan dolayı Hollanda’da coğrafya ilköğretimden ortaöğretim son sınıfına kadar belirli bir sistem ile işlenmektedir. Coğrafya dersinde öğrenci merkezli yapılandırmacı bir öğretim uygulanmakta ve öğrenci sorgulayan, problemlere pratik çözümler üreten, grup ve bireysel çalışmalara katılan, arazi çalışmalarında aktif rol alan, bilgiye ipuçları ile ulaşan aktif bir konuma getirilmeye çalışılmaktadır. Okullardaki bu durum öğretimde de konuların bütün öğretim metotları kullanılarak öğrenciye aktarılmaya çalışıldığını göstermektedir.

Hollanda coğrafya öğretiminde kullanılan yöntemleri; karşılaştırma, örnekleme, beyin fırtınası, tartışma, grup çalışması, soru sorma (sorgulama), CBS uygulamaları, araştırma projeleri, kavram ağları, materyal kullanımı ve analizi, arazi gezileri, seviyeli bilgi aktarımı, ders analizi ve nisbi odak yöntemleri şeklinde özetleyebiliriz.

Hollanda’da uygulanmakta olan birçok metot Türkiye’de uygulamasının bazı eksiklikler sebebi ile tam uygulanamamaktadır. Bu sebeple Türkiye ve Hollanda’daki coğrafya öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin benzerlikler ve farklılıkları göstermesi bakımından bu çalışma önemlidir.

Hollanda’da kullanılan yöntemlerin öğrenciye daha çok öğrenme sorumluluğu yükleyen, öğrenciyi etkin kılmaya çalışan yöntemler olduğu görülür. Türkiye’de ise mesuliyetin ve etkinliğin çoğunun öğretmende olduğu yöntemler kullanılmaktadır.

Hem öğretim programlarının bu konuda revize edilmesi hem de ihtiyaç duyulan araç-gereçlerin temin edilmesi ile ülkemizde uygulanan öğretim programının başarısını arttıracaktır.

KAYNAKÇA

- Aktaş, M. C. (2014). Nitel Veri Toplama Araçları. M. M. (Ed.) içinde, *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Beneker, T., Stalborch, M. v., & Vaart, R. v. (2009). *Windows on The World, Canon for Global Citizenship Committee*. Utrecht, The Netherlands: NCDO.
- Berg, G. v. (2009). *Handboek vakdidactiek Aardrijkskunde*. Enschede, Netherlands: Ipskamp Drukkers B.V.
- Blankman, M. (2012). Op zoek naar een betere kwaliteit van het aardrijkskunde onderwijs op de pabo. J. v. Schee, & T. Beneker içinde, *Aardrijkskunde onderwijs Onderzocht*. Printpartners Ipskamp, Enschede, Nederland.
- Blankman, M. (2012b). Learning to teach geography in primary education. *IGU-CSE SymPosium* (s. 1-12). Freiburg August 2012: IGU.
- Bosschaart, A. (2009). De eigen omgeving en veldwerk. G. v. Berg içinde, *Handboek vakdidactiek Aardrijkskunde* (s. 233-268). Enschede, Netherlands: Ipskamp Drukkers B.V .
- Boxtel, C. v. (2009). *Vakintegratie in de Mens- en Maatschappijvakken: Theorie en praktijk*. Nederlands: Printpartners Ipskamp, Enschede.
- Curic, Z., Vuk, R., & Jakovic, M. (2007). Geography curricula for compulsory education in 11 european countries – comparative analysis. *Metodika No:15*, 467-493.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. 5.Baskı*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demirel, Ö. (2007). Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar. Z. K. (Ed.) Özcan Demirel içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 1-11). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Aktif Yayınevi 5.Baskı.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayıncılık.
- Favier, T. T. (2011). *Geographic Information Systems in Inquiry-based Secondary Geography Education: Teory and Practice*. Amsterdam: Netherlands: Ipskam.

- Favier, T. T., & Schee, J. A. (2012). Exploring The Characteristics Of An Optimal Design For Inquiry-Based Eography Education With Geographic Information Systems. *Computers & Education No:58*, 666-677.
- Favier, T., & Schee, J. v. (2012). Op zoek naar een kennisbasis voor lesgeven met GIS. J. v. Schee, & T. Beneker içinde, *Aardrijkskundeonderwijs Onderzocht*. Printpartners Ipskamp, Enschede, Nederland.
- Haubrich, H. (1994). *International Charter on Geographical Education*. Nürnberg: Commission on Geographical Education of the International Geographical Union: HGD.
- Hogeling, L. (2012). Global Citizenship In Primary And Secondary Education In The Netherlands. *The Dutch Expertise And Advisory Centre For Citizenship And International Cooperation (Nationale Commissie voor Internationale Samenwerking en Duurzame Ontwikkeling) Research Series 6 – Teachers And Global Citizenship, Amsterdam*, s. 1-50.
- İnce, Z. (2014). Türkiye'de ve Hollada'da coğrafya eğitimi ve öğretiminin müfredatlar, metotlar ve araç-gereçler açısından değerlendirilmesi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 25.Basım.
- KNAG. (2014). *Geografische werkwijzen*. 26.03.2014 tarihinde Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap: <http://www.knag.nl/52.0.html> adresinden alındı
- MEB. (2013). *PISA-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, PISA 2012 Ulusal Ön Raporu*. Ankara: MEB.
- Notte, H., Schoot, F. v., & Hemker, B. (2010). *Balans van het aardrijkskundeonderwijs aan het einde van de basisschool 4, Uitkomsten van de vierde peiling in 2008*. Arnhem: Uitgave Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.

- Oost, K., Vries, B. d., & Schee, J. v. (2012). Onderzoek naar veldwerk bij aardrijkskunde in het vmbo. J. v. Schee, & T. Beneker içinde, *Aardrijkskundeonderwijs Onderzocht*. Printpartners Ipskamp, Enschede, Nederland.
- Oost, K., Vriosa, B. D., & Schee, J. A. (2011). Enquiry-driven fieldwork as a rich and powerful teaching strategy school practices in secondary geography education in the Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education Vol. 20, No. 4 Routledge*, 309–325.
- Özey, R. (1999). *Dünya ve Türkiye Ölçeğinde Siyasi Coğrafya*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Özey, R. (2008). *Günümüz Dünya Sorunları*. İstanbul: Aktif Yayınları.
- Palings, H. (2012). Het beeld van landen en regio's in aardrijkskundeboeken. J. v. Schee, & T. Beneker içinde, *Aardrijkskundeonderwijs Onderzocht* (s. 53-68). Printpartners Ipskamp, Enschede, Nederland.
- Pauw, I. (2009). De vormende kant van aardrijkskunde. G. v. Berg içinde, *Handboek vakdidactiek Aardrijkskunde* (s. 81-98). Enschede, Netherlands: Ipskamp Drukkers B.V.
- Schee, J. v. (2009). Aardrijkskunde, wat is dat voor vak? . G. v. Berg içinde, *Handboek vakdidactiek Aardrijkskunde* (s. 7-30). Enschede, Netherlands: Ipskamp Drukkers B.V.
- Schee, J. v. (2010). *Wat zijn de kernen van een schoolvak of leergebied? Een uitwerking voor aardrijkskunde*. 03 04, 2014 tarihinde Velon.nl, Kennisbasis Leraropleiders: http://www.velon.nl/uploads/kennisbasis/vakdidactiek/watzijndekernenvaneenschoolvakofleergebied_000.pdf adresinden alındı
- Schee, J. v., & Vaart, R. v. (2005). Geography teaching in The Netherlands: Changes and Challenges. *International Research in Geographical and Environmental Education Vol.: 14 No:1*, 81-84.
- Schee, J. v., Vankan, L., & Pauw, I. (2009). Meer dan een goede les. G. v. Berg içinde, *Handboek vakdidactiek Aardrijkskunde* (s. 305-351). Enschede, Netherlands: Ipskamp Drukkers B.V.

- Steenstra, C., & Schee, J. v. (2008). *Waar vandaan en waar naar toe? Leerlijnen in het aardrijkskundeonderwijs van basisschool tot eindexamen*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Tomal, N. (2004). Lise coğrafya öğretmenlerimizin kullandıkları öğretim yöntemleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 1-14.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Vaart, R. v. (2001). Kiezen en delen. Beschouwingen Over de Inhoud van het Cchoolvak Aardrijkskunde. *Utrecht University*, 24-32.
- Vankan, L. (2009). Hoe geef je aardrijkskundeles? G. v. Berg içinde, *Handboek vakdidactiek Aardrijkskunde* (s. 31-80). Enschede, Netherlands: Ipskamp Drukkers B.V.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık Dokuzuncu Baskı.
- Yıldırım, Ö. (2012). Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi (Pısa 2009 Hollanda, Kore Ve Türkiye Karşılaştırması). Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ölçme Ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

BÖLÜM 13

KULA'NIN DOĞAL VE KÜLTÜREL ZENGİNLİKLERİNİ SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA YER VERME¹

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ORAN²
Mehmet Akif KARALI³

¹ Bu çalışma Uluslararası Göbeklitepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresi'nde sunulan bildirden üretilmiştir.

² Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Uşak-Türkiye. mehmtoran@gmail.com. ORCID ID: 0000-0001-5995-8430

³ Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, İstanbul-Türkiye, memet_karali@hotmail.com .ORCID ID: 0000-0002-9816-2520

GİRİŞ

Antik devirde Kula bölgesine “Yanık-Yanmış Arazi” anlamına gelen Katakekaumene adı verilmekteydi. Bu ifade İ.Ö.54-İ.S.24 tarihlerinde Amasyalı Strabon, İ.Ö. 1. yüzyılda Vitruvius, 6.-7. yüzyıllarda Byzantionlu Stephanos ve 12. yüzyılda Eusthatios eserlerinde Katakekaumene (Kula) ismine yer vermiştir. Strabon diğer yazarlardan farklı olarak yalnızca bölge adını eserlerinde söylemeyip Katakekaumene ile ilgili ayrıntılı tasvirler yapmıştır. (URL 1).

Kula yöresi Anadolu’daki son volkanik faaliyetlerinin yaşandığı ilginç jeolojik oluşumları, önemli türbe, cami, konak ve evleri içinde barındıran, çeşitli yöresel lezzetleri misafirlerine sunan değerli yerleşim yerlerinden biridir (Akyol, 2018: 245).

İzmir-Ankara karayolu üzerinde bulunan, İzmir’e 147 km. uzaklıkta, Manisa merkeze 127 km uzaklıkta ve Uşak’a 75 km. uzaklıkta yer alan Kula, Manisa ilinin şirin bir ilçesidir. Türkiye’nin İlk resmi jeopark sit alanı sertifikasına sahip olan Kula ilçesi aynı zamanda Türkiye’nin en genç volkanlarını da bünyesinde barındırmaktadır. Tarihi evler, yöresel lezzetler, sürdürüle geleneksel meslekler ile hem yöre halkına hem de turistlerine görsel şölen sunan Kula ilçesi daha fazla değer görmeyi beklemektedir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi metodu kullanılmıştır. Hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgiler içeren materyallerin analiz edilmesinin söz konusu olduğu durumlarda

doküman incelemesi metodu kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). Sönmez ve Alacapınar'a (2019: 188) göre doküman incelemesi, yazılı ve görsel materyallerin incelenmesi olarak tanımlanmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma çerçevesinde Kula'yla ilgili bilgi edinmek amacıyla Kula'nın yöresel yemekleri, tarihi evleri, doğal ve kültürel zenginliklerini ortaya koyan video, tez, makale, kitap, bildiri, broşür gibi kaynak ve eserler taranmıştır. Konu ile ilgili ön bilgi edinildikten sonra Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 5. 6. ve 7. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler ders kitapları incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması herhangi bir konu ile ilgili çeşitli kaynaklardan faydalanılıp delillere dayandırılan, literatürdeki eksiklikleri tamamlamak amacıyla gerçekleştirilen bilgi elde etme sürecidir (Timmins ve McCabe, 2005: 41-42). Daha sonra Kula'daki hangi yapı, eser, doğal ve kültürel zenginliklerin Sosyal Bilgiler ders kitabında yer verilebileceği uzman 3 akademisyen ile konuşulup karara bağlanmıştır. Kararlaştırılan bu eserlerin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 5. 6. ve 7. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler ders kitaplarında hangi ünitelerin hangi konu başlıkları altında yer verilebileceği belirlenmiştir. Verilerin analizi aşamasında içerik analizi yöntemi

kullanılmıştır. İçerik analizindeki amaç, toplanan verilerin detaylı bir şekilde incelenerek kavramlara ve verilere açıklık getirilmesidir (Tedmem, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014: 433).

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırma Kula ilçesinin yöresel yemeklerini, tarihi evlerini, doğal ve kültürel zenginliklerini Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer vermeyi amaçladığından araştırma Kula ilçesiyle sınırlı tutulmuştur. Ayrıca araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda okutulan 5. 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları dikkate alındığı için araştırma 5. 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları ile de sınırlı tutulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Kula'da bulunan Tarihi Kula Evleri, Kula Peri Bacaları, Kula Jeopark Sit Alanı, Kula Divlit Volkanik Dağ ve Kula'ya has lezzetlerden güveç, kapama, leblebi, şekerli pide ve Kula Maden Suyu hakkında bilgiler sunulmuştur. Ayrıca Kula'nın sahip olduğu bu doğal ve kültürel zenginliklerin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okutulan Sosyal Bilgiler ders kitaplarında hangi ünitelerin hangi konu başlıkları altında yer verilebileceğine dair bilgilere yer verilmiştir.

Tarihi Kula Evleri

Geçmiş çok eskiye dayanmayan Türk sanat araştırmaları ile ilgili tez, kitap, makale, bildiri vb. yayınların sayısı günden güne artmaktadır. Lakin yazarlar genellikle çalışmalarını tanınmış yapı ve unsurların üzerine yoğunlaştırdıklarından taşradaki eserlerin tanınmasına yönelik çalışmaların sayısını oldukça azdır ve taşradaki bu eserlerin

varlığından birçok kişi haberdar bile değildir. Manisa ilinin Kula ilçesi bu konuya iyi bir örnek teşkil etmektedir. Manisa ilinin Kula ilçesinin tanınan en önemli yapılarından biri Tarihi Kula Evleri'dir (Bozer, 1988: 3).

Eski şehir dokularını günümüze kadar muhafaza eden geleneksel Türk evlerinin karakteristik özelliklerini taşıyan Kula evlerinde üç çeşit plan tipi görülmektedir. Dış sofralı, orta sofralı ve iç sofralı plan tiplerinden en çok karşılaşılan plan tipi ilçenin iklim özelliklerinden dolayı dış sofralı plandır. Tarihi Kula Evleri'nin yüksek duvarlar içinde yer almasının sebebinin mahremiyet düşüncesi olduğu tahmin edilmektedir. Tarihi Kula Evleri'nde kullanılan kapıların çoğunluğu ahşaptır ve kapılar avluya iki kanatlı açılacak şekilde tasarlanmıştır (Erçin Koçer, 2016: 212).

Tarihi Kula Evleri'nin çoğu iki katlıdır. Zemin kat genellikle taş olup taşıyıcı kısmı ağaç olan ahşap yapılardır. Evlerin üst katları sokağa doğru çıkıntılı olup kiremitlerle örtülü çatılar bir saçak ile bitmektedir ve saçaklarının alt kısımlarında süslemeler bulunmaktadır. Kula evlerinin alt katları genellikle az pencereci veya penceresizdir. Ayrıca Tarihi Kula Evleri'nde baş ve köşk odaları da bulunmaktadır. Odalarda ahşap işlemeli davlumbazlar bulunup tavanlar işlemelidir (URL 1).



Resim 1: Tarihi Kula Evleri (URL 2).

Türk kültürünü yansıtması bakımından eşsiz yapıda olan Tarihi Kula Evleri'ne; 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “Kültür ve Miras” ünitesinin ‘Çevremizdeki Güzellikler’ konusunda, 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinin ‘Kültürümle Varım’ konusunda Sosyal Bilgiler ders kitabında yer verilebilir.

Tablo 1. Tarihi Kula Evlerine Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Değınılebilecek Yerler

Sınıf Düzeyi	Ünite	Konu Başlığı
5. Sınıf	Kültür ve Miras	Çevremizdeki Güzellikler
7. Sınıf	Türk Tarihine Yolculuk	Kültürümle Varım

Kula Peri Bacaları

Vadi yamaçlarından inen sel sularının rüzgârların etkisiyle tüflerden oluşan yapıları aşındırmasıyla oluşturduğu yapılar peribacaları adı verilmektedir. Dik yamaçlarda kendine yol bulan sel suları sert kayaları çatlatması ve koparmasıyla alt kısımlardaki daha kolay aşınan

malzemelerin derin bir şekilde oyulmasıyla yamaç gerilemiş ve üst kısımlarda bulunan şapka ile aşınmadan korunan koni biçimli gövdeler ortaya çıkmıştır. Peri bacalarının oluşumuna rüzgârın etkisinden çok yağmur sularının etkisi hâkimdir. Yağmur sularının bu kadar etkili olmasındaki en önemli etken de bitki örtüsünün az olması ve tüflerin geçirimsiz olmasıdır (URL 1). Büyüleyici şekilleriyle turistleri kendisine çeken, doğal anıt niteliğinde olan peribacaları, Kapadokya, Afyonkarahisar ve Kula yörelerinde yaygın olarak bulunan jeomorfolojik yapılardandır (Özdemir, 2019: 249).

Kula peribacaları, İzmir-Ankara karayolunun 156. km'sinde Kula'ya 16 km uzaklıkta bulunan Burgaz Köyü civarındadır. Ziyaretçilerine görsel bir şölen sunan Kula Peribacaları şiddetli yağmur ve rüzgârlarla oluşan doğa harikalarından biridir. Doğal sit alanı olarak korunmaya alınan Kula Peribacaları 37,5 hektardır ve Milli Parklar Genel Müdürlüğü'nce Tabiat Anıtı ilan edilmiştir (URL 1). Kula Peribacaları jeomorfolojik-jeolojik özellikleri sayesinde jeomiras statüsü kazanmış ve jeoparka dönüştürülmüştür. Yüksek turizm potansiyeli ve günden güne öneminin anlaşılması ile gün yüzüne çıkan Kula peribacaları ziyaretçilerini beklemektedir (Ege, 2019: 455).



Resim 2: Kula Peribacaları (URL 3)

Gerek yurt içinden gerekse yurt dışından gelen turistlerin akınına uğramaya başlayan Manisa ili Kula ilçesi sınırları içerisinde yer alan Kula Peribacaları'na; 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “Kültür ve Miras” ünitesinin ‘Çevremizdeki Güzellikler’ konusunda, 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ünitesinin ‘Yeryüzü Şekilleri’ konusunda, 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “Küresel Bağlantılar” ünitesinin ‘Turizm ve Uluslararası İlişkiler’ konusunda turizm konu başlığı altında, 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinin ‘Ülkemizin Coğrafi Özellikleri’ konusunda, ve yine aynı şekilde 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “Üretiyorum, Tüketiyorum ve Bilinçliyim” ünitesinin ‘Ülkemizin Kaynakları ve Ekonomik Faaliyetleri’ konusunda turizm konu başlığı altında Sosyal Bilgiler ders kitabında yer verilebilir.

Tablo 2. Kula Peribacalarına Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Değınılebilecek Yerler

Sınıf Düzeyi	Ünite	Konu
5. Sınıf Ders Kitabı	Kültür ve Miras	Çevremizdeki Güzellikler
5. Sınıf Ders Kitabı	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yeryüzü Şekilleri
5. Sınıf Ders Kitabı	Küresel Bağlantılar	Turizm ve Uluslararası İlişkiler
6. Sınıf Ders Kitabı	Yeryüzünde Yaşam	Ülkemizin Coğrafi Özellikleri
6. Sınıf Ders Kitabı	Üretiyorum, Tüketiyorum ve Bilinçliyim	Ülkemizin Kaynakları ve Ekonomik Faaliyetleri

Kula Jeopark Sit Alanı

Jeopark kavramı jeolojik miras kavramı ile birlikte ortaya çıkmıştır. 1970’li yıllarda ele alınmaya başlanan jeolojik miras kavramı 1991 yılında Fransa’da imzalanan Digne Sözleşmesi ile resmîyet

kazanmıştır (Körbalta, 2018: 193). Jeolojik miras, insan eliyle veya doğal olarak yok olma tehdidi ile yüz yüze kalmış önemli görsel veya bilimsel değerleri olan jeositlere verilen addır. Jeopark ise, jeolojik miras kapsamındaki bütün kültürel ve doğal mirasın korunmaya alındığı, bilimsel çalışmaların devam ettirildiği, aynı zamanda sosyo-ekonomik kalkınmanın da göz önünde bulundurulduğu sınırları belli bölgelerdir (Karamişe, 2014: 14). Akbulut (2014: 30) ise jeoparkı doğal ve kültürel kaynakların korunması ile ilgili coğrafik alanlarda nadir görülen estetik yapılı, bilimsel ve ekonomik değerler taşıyan jeomorfolojik ve jeolojik mirasların toplu bir şekilde bulunduğu doğal alanlar olarak isimlendirmiştir.

Jeopark örgütlemesi 2000 yılından itibaren UNESCO'nun çatısı altında toplanmıştır. Günümüzde jeoparklar ağına üye olmak isteyen ve jeopark kalite sertifikasını almak isteyen ülkeler Avrupa Jeoparklar Ağı ve UNESCO Küresel Jeoparklar Ağı'na başvuru yapmalıdırlar. Kula 2004 yılında Dünya Jeoloji Kongresi'ne başvuru yaparak resmi işlemlerini başlatmıştır. 2007-2008 yıllarında Avrupa Birliği hibe programları çerçevesinde alınan proje ile çalışmalarını genişletmiş ve 2011 yılında uluslararası jeopark kalite sertifikasını alabilmek için proje birimini kurmuştur. Kaliteli sertifikası almış jeoparkların sayısı dünyada 90 Avrupa'da ise 54'tür. Kula Belediyesi tarafından yürütülen Jeopark Projesi Kula Volkanik Jeoparkı uluslararası platformda tanınan, Türkiye'nin ilk ve tek tescilli jeoparkı konumundadır (URL 1).

Kula yöresi yer bilimleri ve doğa bilimleri bakımından araştırılması gereken, ülkemizin ve dünyanın eşsiz alanlarından biridir. Geçirmiş olduğu jeolojik ve jeomorfolojik evrimlere ait kanıtları günümüze kadar koruyabilen Kula yöresi, Erken Pleistosen Dönemi'nden itibaren aralıklarla meydana gelmiş volkanizma, bazaltik lav akıntıları ve erozyonal süreçlerden en az ölçüde etkilenmiş ve günümüze kadar varlığını koruyabilmiştir (Aytaç ve Demir, 2019: 126).



Resim 3: Kula Jeopark Sit Alanı (URL 4)

Gerek geçmişe tanıklık etmesi gerekse ziyaretçilerine görsel olarak şölen sunması bakımından önemi günden güne artan Manisa ili Kula ilçesi sınırları içerisinde yer alan Kula Jeopark Sit Alanı'na; 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “Kültür ve Miras” ünitesinin ‘Çevremizdeki Güzellikler’ konusunda, 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “Küresel Bağlantılar” ünitesinin ‘Turizm ve Uluslararası İlişkiler’ konusunda turizm konu başlığı altında, 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “Üretiyorum, Tüketiyorum ve Bilinçliyim” ünitesinin ‘Ülkemizin Kaynakları ve Ekonomik Faaliyetleri’

konusunda turizm konu başlığı altında Sosyal Bilgiler ders kitabında yer verilebilir.

Tablo 3. Kula Jeopark Sit Alanına Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Değınilebilecek Yerler

Sınıf Düzeyi	Ünite	Konu
5. Sınıf	Kültür ve Miras	Çevremizdeki Güzellikler
5. Sınıf	Küresel Bağlantılar	Turizm ve Uluslararası İlişkiler
6. Sınıf	Üretiyorum, Tüketiyorum ve Bilinçliyim	Ülkemizin Kaynakları ve Ekonomik Faaliyetleri

Kula Divlit Volkanik Dağları

Kula volkanları Batı Anadolu'da bulunan Manisa ili sınırları içinde yer alan Kula ilçesinde 10-15 km genişlikte ve 30-35 km uzunlukta bir alanda yer almaktadır. Kula volkanik arazileri üzerinde bulunan kraterler, lav akıntıları dolayısıyla volkan, aktüel volkan görünümünde ve konileri tefra örtüsü şeklindedir (Ercan ve Öztunalı, 1982: 117).

Selendi Baseni içerisinde yer alan Kula Volkanları Kuzey Doğu-Güney Batı yönelimli basenleri kapsamaktadır ve bazı araştırmacılar Kula Volkanlarını kabuksal inceleme ile ilişkilendirmişlerdir (Şen, Aydar, Bayhan ve Gourgaud, 2014: 220). Simav Grabeni ile Gediz Grabeni arasında yer alan Kula volkanitleri, yaklaşık olarak 80 adet kül konisi, 8 sıçratma konisi, 6 tümülüs, 5 maar ve bunlarla bir arada bulunan Kuvaterner yaşlı bazaltik lav akmalarından oluşmaktadır (Akal ve Yücel Öztürk, 2019: 157).

19. yüzyılın ortalarından başlayarak günümüz de dahil pek çok araştırmalara konu olan Kula Volkanları, volkanizmalar konusundaki

birçok araştırmayı aydınlatmıştır. Neojen Dönemi'nde oluşmaya başladığı tahmin edilen Kula Volkanları Holesen Dönemi'ne kadar sürmüştür. Kula yöresinde rastlanan jeomorfolojik unsurlar bilim adına değer arz eden doğal anıtlar niteliğindedir. Prehistorik Dönem insanların ayak izlerini üzerinde bulunduran Kula Volkanları turizm açısından da ülke tanıtımına ve gelişimine hizmet edebilecek doğal ve kültürel unsurlar arasındadır (Koçman, 2004: 5).



Resim 4: Kula Divlit Volkanik Dağları (URL 5)

Sadece Coğrafya bilimi ile uğraşanların değil aynı zamanda doğa gezileri ile ilgilenen insanların da dikkatini çeken Kula Divlit Volkanik Dağları'na; 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ünitesinin ‘Yeryüzü Şekilleri’ konusunda ve 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinin “ konusunda Sosyal Bilgiler ders kitabında yer verilebilir.

Tablo 4. Kula Divlit Volkanik Dağlarına Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Değınılebilecek Yerler

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Konu
5. Sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yeryüzü Şekilleri
6. Sınıf	Yeryüzünde Yaşam	Ülkemizin Coğrafi Özellikleri

Kula'ya Has Yöresel Lezzetler (Güveç-Kapama-Leblebi-Şekerli Pide)

Araştırmamızda gerek Kula ilçesinin yöresel lezzetleriyle ilgili yapılan çalışmalardan gerekse sahaya inilip yöre halkından edinilen bilgilerden yola çıkılarak yapılaş ve lezzet bakımından diğer yörelerden farklı olan meşhur yöresel lezzetlerden: Kula Güveci, Kula Kapaması, Kula Leblebisi, Kula Şekerli Pidesi ve Kula Maden Suyu'na yer verilmiştir.

Kula Güveci

Her yörenin kendine has yemekleri ve lezzetleri vardır. Manisa ili ve ilçelerinin de ülke çapında tanınmış yöresel yemek ve lezzetleri mevcuttur. Manisa ili Kula ilçesinde yöre halkı tarafından yıllarca yapılagelen yöresel lezzetlerden birisi Kula Güveci'dir (Akyol, 2018: 243-244).

Kula Güveci: kuzu etinin toprak güveçte haşlanarak toprak güvece döşenip üzerine domates ve biber konulup tereyağı ilave edilerek fırında pişirilen yöresel bir lezzettir (URL 6).



Resim 5: Kula Güveci (URL 7)

Manisa ilinin şirin ilçesi Kula'nın yöresel lezzetlerinden Kula Güveci'ne; 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “Kültür ve Miras” ünitesinin ‘Kültürel Zenginliğimiz’ konusunda ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinin ‘Kültürümle Varım’ konusunda Sosyal Bilgiler ders kitabında yer verilebilir.

Tablo 5. Kula Güveci'ne Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Değınılebilecek Yerler

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Konu
5. Sınıf	Kültür ve Miras	Kültürel Zenginliğimiz
7. Sınıf	Türk Tarihinde Yolculuk	Kültürümle Varım

Kula Kapaması

Kula Kapaması: bir güvecin içine doğranan etler, soğan ve salçalar ile harmanlandıktan sonra tereyağı ilave edilip üzerine su, tuz ve karabiber eklenmesiyle elde edilir. Daha sonra güvecin altına bakır bir kap konulup güveç ters çevrilir ve kaba su eklenerek kap ocakta kaynamaya bırakılır. Bakır kaptaki su kaynadıktan sonra ısıtılmış ve kavrulmuş pirinç kaba ilave edilerek hazır hâle gelene kadar ocakta pişirilir (URL 8).

Çeşitli televizyon kanallarında da sunumu yapılan Kula Kapaması gerek lezzet gerekse görsel olarak insanların ilgisini çekmekte ve bu yöresel yemeğın tanınırlığı günden güne artmaktadır.



Resim 6: Kula Kapaması (URL9)

Kula'nın yöresel lezzetlerinden Kula Kapaması'na; 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “Kültür ve Miras” ünitesinin ‘Kültürel Zenginliğimiz’ konusunda ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinin ‘Kültürümle Varım’ konusunda Sosyal Bilgiler ders kitabında yer verilebilir.

Tablo 5. Kula Güveci'ne Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Değınılebilecek Yerler

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Konu
5. Sınıf	Kültür ve Miras	Kültürel Zenginliğimiz
7. Sınıf	Türk Tarihinde Yolculuk	Kültürümle Varım

Kula Leblebisi

Leblebi nohudun taş, toprak, çöp gibi atıklardan arıtılarak kalburdan geçirilip eleme işlemi gerçekleştirildikten sonra el eleği ile boylarına göre ayırımının yapılmasıyla işlemine başlanan bir üründür. Daha sonra tavlama adı verilen birinci kavurma işlemi yapılır yapılmaz nohutlar sıcaklığına naylon olmayan çuvalların içine konularak iki günlük

dinlenmeye bırakılır. İkinci kavurma işlemi gerçekleştirildikten sonra ise nohutlar 15-20 günlük dinlenmeye bırakılır. Üçüncü ve son kavurma öncesi nohutların üzerlerine belli ölçüde su serpilerek nohutlar nemlendirilmek için bir günlüğüne tekrar çuvallara konur ve sonrasında nohut üçüncü ve son kez kavrulur. Bu kavurma sonrasında nohutların kabukları soyulur ve buna tek kavurma leblebi adı verilir. Bir iki gün sonra isteğe bağlı bu leblebiler yeniden kavruularak tam leblebi olur ve yenilecek kıvama gelir (URL 1).

Türkiye'deki leblebi sektörü büyük gelişme potansiyeline sahip olmasına rağmen leblebi sektörünün gelişme gösterdiği alanlar oldukça sınırlıdır. Günümüzde leblebi üretiminin halen devam ettiği yerler arasında Çorum, Denizli, Erzincan, Gaziantep, Kütahya, Mardin, Sandıklı (Afyonkarahisar) ve Kula (Manisa) yer almaktadır. Bu yörelerde leblebi üretiminin yapılması nedenleri arasında ham madde, ulaşım, iş tecrübesi, sektörün geçmişi ve pazarlama gibi faktörler sayılabilmektedir. Leblebi sektörünün ihtiyaç duyduğu makinelerin yaklaşık %10'u Kütahya'dan, %10'u Konya'dan, %20'si Denizli'den ve %60'ı da Kula'dan karşılanmaktadır (Çalışkan ve Gemici, 2010: 243-248). Görüldüğü gibi Kula ilçesi leblebicilik sektöründe Türkiye'de önde gelen yerleşim yerlerinden biridir.

Kula'da leblebicilik daha çok Uşak yöresinde yetiştirilen kaliteli nohutların Kula yöresine getirilerek işlenip iç piyasaya ve dış pazarlara sevk edilmesiyle gerçekleşmektedir. Manisa ili Kula ilçesinde sade, tuzlu, acılı, salamura, salamura tuzlu, karanfilli, beyaz, çıtır, sade şekerli, portakallı şekerli, limonlu şekerli, vişneli şekerli,

susamlı, ballı susamlı, çikolatalı, kakaolu olmak üzere toplam 16 çeşit leblebi üretilmektedir (URL 1).



Resim 7: Kula Leblebisi (URL 10)

Gerek ürün çeşitliliği gerekse lezzet bakımından Türkiye'nin önde gelen leblebilerinden olan Kula Leblebisi'ne; 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “Kültür ve Miras” ünitesinin ‘Kültürel Zenginliğimiz’ konusunda, 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ünitesinin ‘Çevremizdeki Ekonomik faaliyetler’ konusunda ve 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “Üretiyorum, Tüketiyorum ve Bilinçliyim” ünitesinin ‘Yatırım ve Pazarlama’ konusunda Sosyal Bilgiler ders kitabında yer verilebilir.

Tablo 6. Kula Leblebisi'ne Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Değınilebilecek Yerler

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Konu
5. Sınıf	Kültür ve Miras	Kültürel Zenginliğimiz
5. Sınıf	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Çevremizdeki Ekonomik Faaliyetler
6. Sınıf	Üretiyorum, Tüketiyorum ve Bilinçliyim	Yatırım ve Pazarlama

Kula Şekerli Pidesi

Kula Şekerli Pidesi, parmak kalınlığında hamur açılır, üzerinin her tarafına temas edecek şekilde tahin sürülür ve tahinin de üzerine toz şeker serpilir. Daha sonra hamur bir ucundan tutulup daire şekline getirilir ve merdane yarımı ile 1 cm kalınlığında açılır. 1 cm olarak açılan hamurun üzerine çifte kavrulmuş tahin sürülerek fırına verilir. Fırından çıkarılan şekerli pide 5 dakika bekletildikten sonra servis edilir (URL 1).

Manisa ilinin Kula ilçesine has Kula Şekerli Pidesi gerek yöre halkının gerekse ilçe dışından gelen misafir ve ziyaretçilerin damaklarında tatlı bir lezzet bırakan yörenin eşsiz lezzetlerindedir.



Resim 8: Kula Şekerli Pidesi (URL 11)

Türkiye'nin çoğu bölgesinde bilinmeyen lakin yöre halkı tarafından sevilerek tüketilen Kula'nın yöresel lezzetlerinden olan Kula Şekerli Pidesi'ne; 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının "Kültür ve Miras" ünitesinin 'Kültürel Zenginliğimiz' konusunda ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının "Türk Tarihinde Yolculuk" ünitesinin

‘Kültürümle Varım’ konusunda Sosyal Bilgiler ders kitabında yer verilebilir.

Tablo 7. Kula Şekerli Pidesine Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Değınılebilecek Yerler

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Konu
5. Sınıf	Kültür ve Miras	Kültürel Zenginliğimiz
7. Sınıf	Türk Tarihinde Yolculuk	Kültürümle Varım

Kula Maden Suyu

Kula-Selendi yolu üzerinde Kula merkezine 14 km, Emir Hamamlarına 4 km uzaklıkta, Gediz nehrinin yanında bulunan Kula Maden Suyu tesislerinde Kula maden sularının imalatı yapılmaktadır. (URL 1). 1972 yılında Merhum Ali Zabunoğlu tarafından kurulan Kula maden suları 3 nesilden beri aynı aile tarafından imalatı devam ettirilmektedir. Kula maden suları el değmeden makinalarda son teknoloji ile üretimi gerçekleştirilmektedir. Ağırlıklı olarak Ege Bölgesi’nde satışı yapılan Kula maden sularının Akdeniz Bölgesi, Marmara Bölgesi ve İç Anadolu Bölgesi’nde de bayilikleri bulunmaktadır. Ortadoğu ülkeleri başta olmak üzere Avrupa ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ne de ihracatlarını devam ettirmektedir (URL 12). Sade, ananas, vişne, mandalina, limon, elma, çilek, karpuz-çilek, nar, şeftali, misket limonu-nane gibi çeşitleri bulunan Kula maden sularının tanınırlığı günden güne artmaktadır.



Resim 9: Kula Maden Suyu (URL 13).

Hem yurt içinde hem de yurt dışında tüketimi günden güne yaygınlaşan Kula Maden Suyu'na; 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “Üretim, Dağıtım, Tüketim” ünitesinin ‘Çevremizdeki Ekonomik Faaliyetler’ konusunda ve 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “” ünitesinin ‘Yatırım ve Pazarlama’ konusunda, yine aynı şekilde 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “Uluslararası İlişkilerimiz” ünitesinin ‘Dış Alım, Dış Satım’ konusunda Sosyal Bilgiler ders kitabında yer verilebilir.

Tablo 8. Kula Maden Suyuna Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Değınılebilecek Yerler

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanı	Konu
5. Sınıf	Üretim Dağıtım ve Tüketim	Çevremizdeki Ekonomik Faaliyetler
6. Sınıf	Üretiyorum, Tüketiyorum ve Bilinçliyim	Yatırım ve Pazarlama
6. Sınıf	Uluslararası İlişkilerimiz	Dış Alım – Dış Satım

Manisa'nın şirin ilçesi Kula ile ilgili yazılı eserlere baktığımızda; Kula'nın doğal ve kültürel zenginlikleri, yöresel lezzetleri ve coğrafi oluşumları hakkında ortaya konan eserlerin olduğu ve günden güne de bu eserlerin sayısının arttığı görülmektedir. Bozer (1988) ve Erçin Koçer (2016) Tarihi Kula Evleri hakkında, Özdemir (2019) ve Ege (2019) Kula Peribacaları hakkında, Aytaç ve Demir (2019), Körbalta (2018), Karameşe (2014) ve Akbulut (2014) Kula Jeopark Sit Alanı hakkında, Şen, Aydar, Bayhan ve Gourgaud (2014), Ercan ve Öztunalı (1982), Akal ve Yücel Öztürk (2019), ve Koçman (2004) Kula Divlit Volkanik Dağları hakkında, Akyol (2018) ile Çalışkan ve Gemici (2010) Kula'nın yöresel lezzetleri hakkında eserler ortaya koymuşlardır.

Çalışmanın orijinal tarafı şimdiye kadar Kula'nın doğal güzelliklerinin, kültürel zenginliklerinin ve yöresel lezzetlerinin Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer almasını amaçlayan herhangi bir çalışmanın olmaması ve çalışmanın bu eksikliği gidermeye yönelik olmasıdır.

5. 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları incelendiğinde yerel tarih kapsamında birçok il, ilçe, belde ile ilgili bilgilere Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer verildiği ancak doğal, kültürel, coğrafi ve yöresel lezzetler bakımından zengin olan Manisa'nın şirin ilçesi Kula ile ilgili bilgilere yeterince yer verilmediği görülmüştür. Kula'nın tarihi evleri, yöresel lezzetleri, doğal güzellikleri ve coğrafi zenginliklerinin Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer almasını amaçlayan bu çalışma ile:

- 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında: Tarihi Kula Evleri, Kula Peribacaları, Kula Jeopark Sit Alanı, Kula Divlit Volkanik Dağları, Kula Güveci, Kula Kapaması, Kula Leblebisi, Kula Şekerli Pidesi ve Kula Maden Suyu'na yer verilebileceği,
- 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında: Kula Peribacaları, Kula Jeopark Sit Alanı, Kula Divlit Volkanik Dağları, Kula Leblebisi ve Kula Maden Suyu'na yer verilebileceği,
- 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında: Tarihi Kula Evleri, Kula Güveci, Kula Kapaması ve Kula Şekerli Pidesi'ne yer verilebileceği sonuçları ortaya çıkmıştır.

Ulaşılan bulgular ışığında şu önerilerde bulunulmuştur:

- Kula Belediyesi ilçenin tarihi eserlerini, tarihi yerlerini, doğal ve kültürel zenginliklerini, yöresel yemeklerini tanıtan videoların ve filmlerin sayısını çoğaltılarak halkın doğal ve kültürel zenginlikleri koruma bilinci artırılabilir.
- Kula İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü yörenin tarihi eserlerini, tarihi yerlerini, doğal ve kültürel zenginliklerini, yöresel yemeklerini tanıtan kitap, tez, makale, bildiri, broşür ve afiş gibi bilimsel eserlere destek verebilir.
- Manisa Celal Bayar Üniversitesi diğer üniversiteler ile işbirliği yaparak Kula ilçesinin tarihi eserlerini, tarihi yerlerini, doğal ve kültürel zenginliklerini, yöresel yemeklerini tanıtıcı geziler düzenleyebilir.
- Kula Kaymakamlığı, Kula Belediyesi ve Kula İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü gibi eğitim ile ilgili kurumlar şehrin gelişimi ve

tanıtımı konusunda birbirleriyle işbirliği yaparak örnek projelere imza atıp yörenin gelişimine katkı sağlayabilirler.

- Kula'nın tarihi eserlerini, tarihi yerlerini, doğal ve kültürel zenginliklerini, yöresel yemeklerini tanıtmak amacıyla Manisa Celal Bayar Üniversitesince uluslararası kongreler düzenlenebilir.
- Bu çalışmaya benzer farklı yörelerin tarihi eserlerini, tarihi yerlerini, doğal ve kültürel zenginliklerini, yöresel yemeklerini ortaya koyan araştırmaların sayısı arttırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıl, Ö., Güvenç, H., Hayta, A. ve Kılıç, S. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*, 1. Baskı, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Akal, C. ve Yücel Öztürk, Y. (2019). Çakallar Monojenik Sinder Konisi'nin Jeolojisi ve Yığılım Lapilli Oluşumları (Kula Na-Alkali Volkanizması-Batı Anadolu), *Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Fen ve Mühendislik Dergisi*, 21(61), 155-171.
- Akbulut, G. (2012). Önerilen Levent Vadisi Jeoprak'ında Jeositler, *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 38(1), 29-45.
- Akyol, C. (2018). Destinasyonların Sahip Olduğu Gastronomi Kimliğine Bir Bakış; Manisa Örneği, *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6(3), 240-249.
- Aytaç, A. S. ve Demir, T. (2019). Kula UNESCO Global Jeoparkı'nda Yerbilimleri ve Jeomiras Açısından Uluslararası Öneme Sahip Üç Yeni Jeosit Önerisi, *Mediterranean Journal of Humanities*, 9(2), 125-140.
- Bozer, R. (1988). Kula'da Türk Devri Mimari Araştırmaları- I: Sivil Mimari, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 32(1-2), 3-21.
- Çalışkan, V. ve Gemici, Y. (2010). Türkiye'de Leblebi Üretimi ve Ticareti, *Marmara Coğrafya Dergisi*, (23), 234-266.
- Ege, İ. (2019). Kula (Kula/Manisa) Peribacalarının Jeomorfolojik Özellikleri ve Oluşumlarında Erozyon Etkisinin Rusle Yöntemi İle Belirlenmesi, *International Journal of Social Science*, (74), 455-479.
- Ercan, T. ve Öztunalı, Ö. (1982). Kulavolkanizmasının Özellikleri ve İçerdiği «Base Surge» Tabaka Şekilleri, *Türkiye Jeoloji Kurumu Bülteni*, (25), 117-125.
- Erçin Koçer, S. (2016). Kula Evleri, Kapı Tokmakları ve Halkaları, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 16(2), 211-224.

- Karamaşe, B. (2014). *Kapadokya Jeopark Önerisinin Yerel Halk Açısından Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Coğrafya Anabilim Dalı, Balıkesir.
- Koçman, A. (2004). Yanık Ülkenin Doğal Anıtları: Kula Yöresi Volkanik Oluşumları, *Ege Coğrafya Dergisi*, (13), 5-15.
- Körbalta, H. (2018). Kula Volkanik Jeoparkı Yönetim Planı İçin Öneriler, *Jeoloji Mühendisliği Dergisi*, (42), 191-214.
- Özdemir, M. A. (2019). Afyonkarahisar (Seydiler) Peribacaları Jeomorfositi ve Turizm Potansiyeli, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 249-262.
- Sözmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 7. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, E. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*, 1. Baskı, Ankara: Anadolu Yayıncılık.
- Şen, E., Aydar, E., Bayhanı, H. ve Gourgau, A. (2014). Alkali Bazalt ve Piroklastik Çökellerin Volkanolojik Özellikleri, Kula Volkanları, Batı Anadolu, *Hacettepe Üniversitesi Yerbilimleri Uygulama ve Araştırma Merkezi Bülteni*, 35(3), 219-252.
- Tedmem, Z. S., Palancı, M., Kandemir M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde Yayımlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik Analizi, *Eğitim ve Bilim*, 173(39), 430-453.
- Timmins, F. ve McCabe, C. (2005). How to Conduct an Effective Literature Search, *Art & Science Study Skills*, 11(20), 41-47.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 7. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. ve Yılmaz, F. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*, 1. Baskı, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Elektronik Kaynaklar

URL-1 www.kula.bel.tr

URL-2 <https://www.hurriyet.com.tr/seyahat/bir-yanik-ulke-kula-manisa>

URL-3 <https://www.neredekal.com/kuladokya-kula-peri-bacalari-gezilecek-yer-detay/>

URL-4 <https://www.ntv.com.tr/galeri/seyahat/turkiyenin-jeolojik-yapisina-isik-tutan-kula-jeoparki-manisa-gezilecek-yerler,1Yv8ec9d7ESWhPVpZItGgA/dw2-AksGFka6w6y7ftI1VQ>

URL-5 <https://tr.sputniknews.com/foto/201506281016235921/>

URL-6 www.manisa.ktb.gov.tr

URL-7 <https://www.tarifdefteri.net/kula-guveci-tarifi.html>

URL-8 www.iyiyemektarifleri.net

URL-9 <http://www.iyiyemektarifleri.net/kula-kapama-manisa-tarifi.html>

URL-10 <http://www.ticarihayat.com.tr/haber/Kula-leblebisi-dunya-pazarinda/363>

URL-11 <https://www.ncaisme.com/post/kula-yemek-rehberi%CC%87>

URL-12 www.kulamadensuyu.com.tr

URL-13 <https://kuladan.com/kula-meyve-aromali-dogal-maden-suyu-200ml-x-6adet.html>

BÖLÜM 14

TÜRKİYE CUMHURİYETİ MİLLETVEKİLLERİNİN EĞİTİM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BİR ANALİZ

Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN¹
Uzman Ömer ERGENEKON²

¹Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Diyarbakır, Türkiye, ahcoban@gmail.com, Orcid: 0000-0002-8177-5670

²Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Diyarbakır, Türkiye, ergenekon_omer@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-9964-5535

GİRİŞ

Halkın temsilini sağlama görevi üstlenen parlamentonun tarihsel süreç içerisinde işlevi ve gelişimi incelendiğinde, parlamentoların demokrasi kadar eski bir yapı olduğu söylenebilir. Temsil sözcüğü köken olarak Arapça “mesl” kelimesinden türemiş olup “benzer, benzeşik ve eş” anlamlarına gelmektedir (Hatipoğlu, 2007). Sanayi inkılabı ile beraber ülkelerde temsil kavramının ortaya çıkması parlamentoları önemli bir kurum haline getirmiştir. Sanayi devriminden önce krallara danışmanlık görevi üstlenen parlamentoların, sanayi devrimi ile beraber ortaya çıkan burjuva sınıfının güçlenmesi sonucunda yönetime ortak olma istekleri parlamentoların fonksiyonlarında birtakım değişiklikler meydana getirmiştir. Bu durum parlamentoların danışmanlık görevi yerine kralın yanında karar alan ikinci bir güç olmasını sağlamıştır. Bu kurumların güçlenmesi günümüzde hâlâ geçerliliğini ve önemini koruyan parlamentoları, millet adına yönetim görevini üstlenen bir kurum haline getirmiştir (Altan, 2008).

Parlamentonun kelime kökeni Fransızca “parlare” (konuşmak) kelimesinden gelmektedir. Parlamento kelimesi Fransızca ve Almancada parlement, İngilizcede parliament, İspanyolca ve İtalyancada ise parlamento olarak ifade edilmektedir. Ülkemiz literatürüne parlamento kelimesi İtalyancadan geçmiştir (Arslan, 2020; Altuğ, 1985; Akt. Ulusoy, 2014; Dinçer, 2018). Ancak parlamento sözcüğü Türk hukuk literatüründe pek kabul görmemiştir (Hatipoğlu, 2007; Arslan, 2014). TDK (2021)’ya göre parlamento;

“başlıca görevi yasama, devlet bütçesini çıkarma, hükümeti denetleme olan ve üyeleri halkoyu ile belirli bir süre için seçilen meclis veya meclisler, yasama kurulu, yasama meclisi, yasama organı” şeklinde tanımlanmıştır. Parlamento hukuk ve siyaset açısından tanımlandığında ise ülkelerin kanun yapma, uygulama ve değiştirme gibi yetkileri elinde bulunduran meclis ya da meclislerin tamamını ifade etmektedir (Özgül, 2002; Yılmaz, 2019). İngiltere, çağdaş anlamda parlamento sisteminin temellerinin atıldığı ülke olarak bilinmektedir (Sarıca, 1969; Akt. Hatipoğlu, 2007; Tuzcuoğlu, 1996:). Ülkemizin siyasi tarihi incelendiğinde ilk parlamentonun Osmanlı Devleti döneminde 1877 yılında Kanun-i Esasi temel alınarak Dolmabahçe Sarayında açıldığı görülmüştür. Ancak II. Abdülhamit tarafından kısa bir süre sonra 1877 yılında kapatılmıştır (Öztunç, 2020).

Cumhuriyet döneminde Mustafa Kemal Atatürk tarafından 23 Nisan 1920’de kurulan Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM), ulusal egemenlik ilkesine sahip yasama organı şeklinde faaliyet göstermiştir (Yıldırım, 2011). Anayasanın 7. maddesine göre TBMM yasama yetkisini Türk milleti adına kullanmaktadır (T.C. Anayasası, 1982). Cumhuriyet döneminden günümüze kadar olan siyasi süreç incelendiğinde parlamento sözcüğü yerine Arapça kökenli “meclis” sözcüğünün tercih edildiği görülmüştür (Arslan, 2014). Aynı şekilde parlamenter sözcüğü yerine de milletvekili sözcüğünün kullanıldığı görülmektedir (Büyük Larousse, 1986; Akt. Hatipoğlu, 2007).

Demokrasinin temel yapı taşı olan Türkiye Büyük Millet Meclisinde görev yapan, milleti temsil eden ve yasama görevleri bulunan milletvekillerinin ülke yönetiminde önemli fonksiyonu bulunmaktadır (Yavuz, 2020). Milletvekilleri aday oldukları ilden seçilirler fakat sadece aday olduğu ili değil tüm Türk halkını ulusal düzeyde temsil etmektedirler (Öztunç, 2020). Milletvekillerinin anayasanın öngördüğü birtakım yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Yıldırım, 2011).

Milletvekillerinin yaş bakımından seçilme yeterlilikleri süreç içerisinde incelendiğinde; 1924, 1961 ve 1982 anayasalarında yaş bakımından milletvekili seçilme kriteri olarak 30 yaş alt sınır olarak belirlenmişken, 2006 yılında yapılan anayasa değişikliği düzenlemesi ile bu alt sınır 25 yaşa düşürülmüş olup son olarak da 2017 yılında anayasa değişikliği sonucunda milletvekili seçilme yaşı 18 olarak belirlenmiştir (Yavuz, 2020). Türkiye Cumhuriyeti Anayasasınının 76. maddesinde belirtildiği üzere milletvekili seçilme yeterlilikleri genel olarak şu şekilde sıralanabilir (T.C. Anayasası, 1982):

- ✓ 18 yaşından küçük olmamak,
- ✓ Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak,
- ✓ Kısıtlı olmamak,
- ✓ En az ilkokul mezunu olmak,
- ✓ Kamu hizmetlerinden mahrum olmamak,
- ✓ Taksirli suçlar hariç en az 1 yıl ağır hapis cezası (yüz kızartıcı suçlar, terör eylemlerine katılma, devlet sırlarını açığa çıkarma vb.) şeklinde hüküm giymeyenler,

- ✓ TSK mensupları, hukukçular (hâkim, savcı ve yüksek yargı organları mensupları), öğretim elamanları ile YÖK üyeleri, kamu kurum ve kuruluşlarda memur olarak çalışan bireyler görevlerinden çekilmedikçe milletvekili adayı olamaz ve seçilemezler.

Milletvekilleri içinde buldukları bazı toplumsal grupları büyük ölçekte temsil ederken, bazı toplumsal yapıları ise daha küçük ölçekte temsil etmektedirler (Çağlar ve Arslan, 2000). Milletvekilleri; eğitim düzeyleri, meslekleri, cinsiyetleri ve yaşları bakımından ele alındığında toplumu temsil etme düzeyleri tespit edilebilir (Arslan, 2005). Bireyin siyasal toplumsallaşmasında eğitimin ve mesleğin önemli bir rol oynadığı ifade edilebilir. Turhan (2000) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde; siyasetçilerin genel olarak eğitimci, hukuk, tıp, bürokrat, iş insanı, gazeteci mühendislik ve eczacılık gibi meslek gruplarına dâhil olduğu görülmüştür. Bu meslek gruplarının dışında kalan diğer meslek grupları makro ölçekte yer almadığından göz önünde tutulmayabilir.

Ülkelerin gelişim ve değişim düzeyine paralel olarak milletvekillerinin sosyolojik yapıları da dönem dönem farklılıklar gösterebilir. Milletvekillerinin meslek, eğitim düzeyi, yaş ve kişilik özellikleri bu değişimin temel nedenleri arasında gösterilebilir. Milletvekillerinin; eğitim düzeyleri, yaş bakımından genç veya yaşlı olmaları, cinsiyet açısından kadın ya da erkek olmaları ve sahip oldukları mesleki özelliklerinin (bürokrat, eğitimci, tıp vb.) yapacakları kanunlar üzerinde önemli bir etkisi olacağı açıktır. Bu

sonuç mecliste görev yapan milletvekillerinin sosyolojik yapısı ile ülkede alınan ve uygulanan siyasal, sosyal ve ekonomik kararlar arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında Türkiye Büyük Millet Meclisinin sosyolojik yapısı ile toplumun sosyolojik yapısı arasında tutarlık olması durumunda ülkede alınan kararların daha çabuk içselleştirilmesine ve bu kararların kolayca uygulanmasına neden olacağı söylenebilir (Altan, 2008; Gökçe, 2011).

Milletvekillerinin; kültür ve eğitim düzeyleri, yaşı ve sosyal yapıları toplumun sosyolojik yapısı ile paralellik göstermediği durumda, toplumdaki kopuk ve meşruiyeti zayıf bir meclis ortaya çıkacaktır. Halk arasında söylenegelen “parlamento toplumun aynasıdır” cümlesi meclisin toplumsal yapısı ile toplumun sosyolojik yapısının tutarlılık derecesinin önemini anlatmaktadır. Bu bağlamda toplumu en iyi şekilde yansıtan meclislerin, toplumsal problemlerin çözümünde başarılı oldukları, buna karşın temsil derecesi düşük meclislerin ise toplumsal sorunları çözmeye zayıf kalabilecekleri söylenebilir. Bu duruma örnek olarak; nüfus açısından genç olan bir ülkenin mecliste görev yapan milletvekillerinin yaş ortalaması yüksek ise liberal kararlar almasını bekleyen topluma parlamentonun muhafazakâr kararlar dayatması sonucunda halk ile meclis arasında kutuplaşma meydana gelecektir. Bu durum halkın meclise olan güvenini yitirmesine neden olabilir (Altan, 2008; Altan, 2017).

Milletvekilleri sosyolojik açıdan ele alındığında, sadece toplumun iktidar yapısı değil aynı zamanda toplumun siyasal, sosyal ve

ekonomik gelişmelerinin değerlendirilmesinin daha tarafsız bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından da büyük önem taşımaktadır. Siyasetçiler, toplumun en üst katmanı olarak nitelendirildiğinden dolayı toplumda uyulması gereken kurallar ile bireylerin toplum içindeki rollerinin belirlenmesinde önemli rol oynamaktadırlar. Kısacası parlamento, toplumun rotasını çizer (Arslan, 2007; Alpaslan, 2018; Gökçe, 2011; Hatipoğlu, 2007). Bu durum, milletvekillerinin sosyolojik yapılarının toplum ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Balkız, 1994). Bu bağlamda ülkemizde parlamento görevi üstlenen TBMM’de görev yapan milletvekillerinin eğitim durumu, meslek, yaş ve cinsiyet değişkenleri bakımından incelenmesi önem taşımaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, 27. yasama döneminde görev yapan milletvekillerinin eğitim düzeylerini bazı değişkenler açısından analiz etmektir. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Milletvekillerinin eğitim düzeyleri nasıldır?
 - 2.Milletvekillerinin meslekleri nasıl dağılım göstermektedir?
 - 3.Milletvekillerinin eğitim düzeyleri
 - a. Cinsiyet
 - b. Yaş
 - c. Parti
- açısından nasıl bir farklılık göstermektedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel bir çalışma olup betimsel genel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modeli çok sayıda elmandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tamamına ya da evrenden alınacak bir grup üzerinde yapılan bir çalışmasıdır (Karasar, 2014). Betimsel çalışmalarda ortaya konulan durum, dikkatli ve tam bir şekilde tanımlanmalıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 584 milletvekili oluşturmaktadır. Evren ulaşılabilir olduğu için örneklem alma yoluna gidilmeden çalışma evreninde yer alan 584 milletvekilinin tamamına ulaşılmıştır. Bu araştırma, 27. yasama döneminde görev yapan 584 milletvekili ile sınırlandırılmış olup bakanlar, istifa eden ve vekilliği düşürülen milletvekilleri çalışmaya dâhil edilmemiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri TBMM'nin resmi web sayfasından elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken, yüzde (%) ve frekans (f) gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Milletvekillerinin eğitim düzeyleri; yaş, cinsiyet ve parti bakımından anlamlı farklılığın olup olmadığı belirlemek için Ki-Kare Testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi

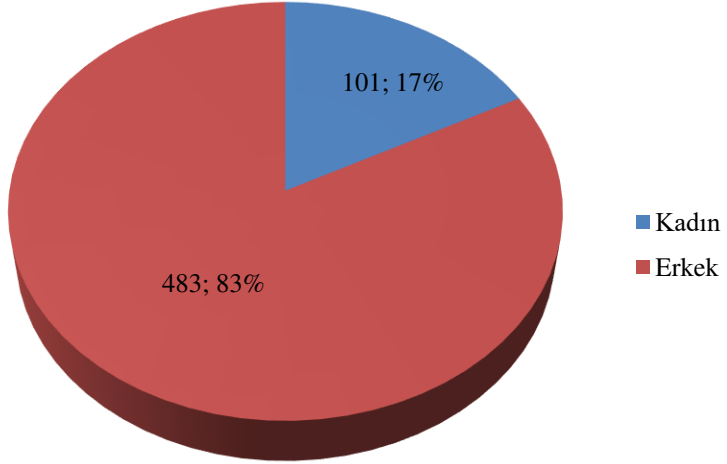
esas alınmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, excel yardımı ile grafik ve tablolar haline getirilerek yorumlar yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, milletvekillerinin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, meslek ve mensup oldukları siyasi partilere ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

3.1. Milletvekillerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bilgiler

Milletvekillerinin cinsiyet değişkenine ilişkin bilgileri Şekil 1’de yer almaktadır.

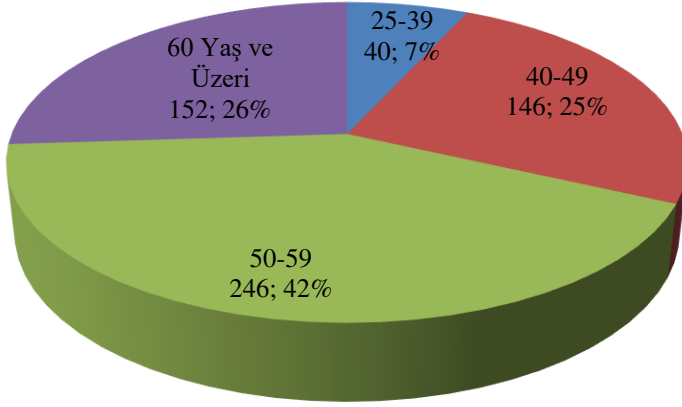


Şekil 1: 27. Yasama Dönemi Milletvekillerinin Cinsiyetlerine İlişkin Dağılımı

Şekil 1’e görüldüğü gibi, milletvekillerinin %83’ünü (n:483) erkek oluştururken, %17’sini ise (n:101) kadınlar oluşturmaktadır.

3.2. Milletvekillerinin Yaş Değişkenine İlişkin Bilgiler

Milletvekillerinin yaş değişkenine ilişkin bilgiler Şekil 2’de yer almaktadır.

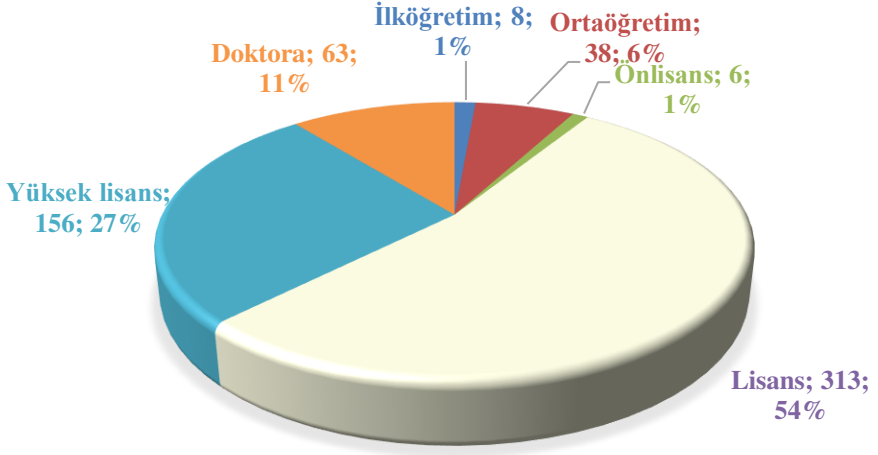


Şekil 2: 27. Yasama Dönemi Milletvekillerinin Yaş Dağılımı

Şekil 2’de görüldüğü gibi, milletvekillerinin %7’sinin (n:40) 25-39 yaş; %25’inin (n:146) 40-49 yaş; %42’sinin (n:246) 50-59 yaş ve %26’sının (n:152) ise 60 yaş ve üzeri grubunda yer almaktadır.

3.3. Milletvekillerinin Eğitim Düzeyine İlişkin Bilgiler

Milletvekillerinin eğitim düzeyine ilişkin bilgiler Şekil 3’te yer almaktadır.

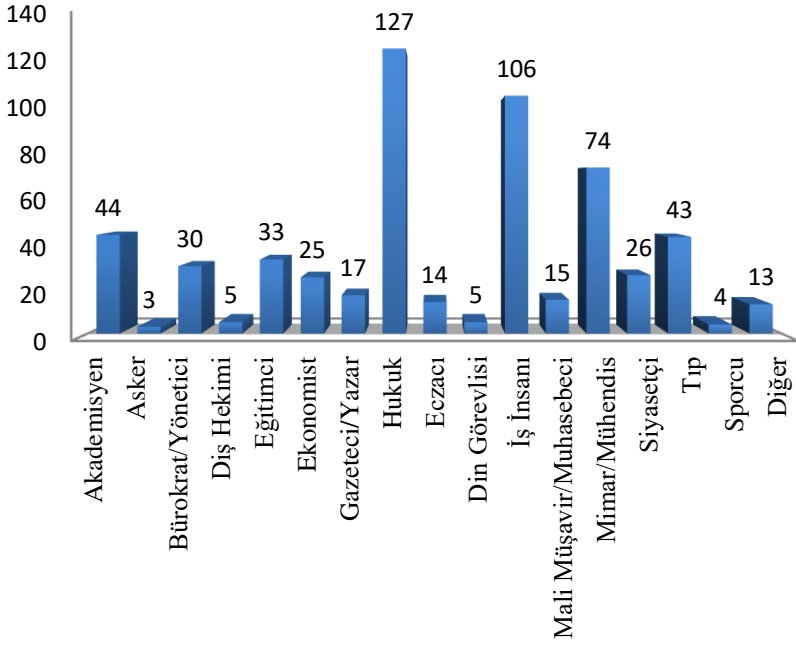


Şekil 3: 27. Yasama Dönemi Milletvekillerinin Eğitim Düzeyine İlişkin Dağılımı

Şekil 3'te görüldüğü gibi, milletvekillerinin %54'ü (n:313) lisans, %27'si (n:156) yüksek lisans, %11'i (n:63) doktora, %6'sı ortaöğretim (n:38) ve %1'lik oranlarla ise önlisans (n:6) ve ilköğretim (n:8) mezunudur.

3.4. Milletvekillerinin Meslek Değişkenine İlişkin Bilgiler

Milletvekillerinin mesleklerine ilişkin bilgiler Şekil 4'te yer almaktadır.

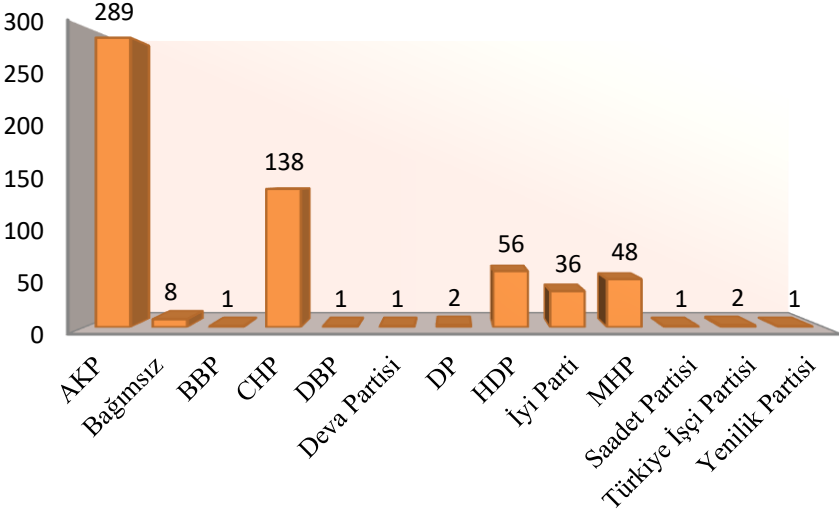


Şekil 4. 27. Yasama Dönemi Milletvekillerinin Mesleklerine İlişkin Dağılımı

Şekil 4'te görüldüğü gibi, milletvekillerinin mesleklerine göre sayısal dağılımında ilk sırada (n:127) hukuk; ikinci sırada (n:106) iş insanı; üçüncü sırada (n:74) ise mimarlık-mühendislik gibi meslekler yer almaktadır. Bu meslekleri sırasıyla akademisyen (n:44), tıp (n:43), eğitimci (n:33), bürokrat-yönetici (n:30), siyasetçi (n:26), ekonomist (n:25), gazeteci-yazar (n:17), mali müşavir-muhasebeci (n:15), eczacı (n:14), diğer meslek grubu (n:13), din görevlisi (n:5), dış hekimi (n:5), sporcu (n:4) ve asker (n:3) gibi meslekler izlemektedir.

3.5. Milletvekillerinin Parti Değişkenine İlişkin Bilgiler

Milletvekillerinin mensup oldukları siyasi partilere ilişkin bilgiler Şekil 5’de yer almaktadır.



Şekil 5. 27. Yasama Dönemi Milletvekillerinin Parti Bakımından Dağılımı

Şekil 5’te görüldüğü gibi, TBMM’de görev yapan 27. yasama dönemi milletvekillerinin bağlı buldukları siyasi partilere göre dağılımında ilk sırayı (n:289) Adalet ve Kalkınma Partisi; ikinci sırayı (n:138) Cumhuriyet Halk Partisi; üçüncü sırayı (n:56) Halkların Demokratik Partisi; dördüncü sırayı (n:48) Milliyetçi Hareket Partisi; beşinci sırayı (n:36) İyi Parti; altıncı sırayı ikişer üye ile Demokrat Parti ve Türkiye İşçi Partisi alırken Büyük Birlik Partisi, Deva Partisi, Demokratik Bölgeler Partisi, Saadet Partisi ve Yenilik Partisi birer üye ile son sırayı almaktadır. Öte yandan bağımsız milletvekillerini sayısı ise 8’dir.

3.6. Milletvekillerinin Eğitim Düzeyleri İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiyle İlgili Bilgiler

Milletvekillerinin eğitim düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyle ilgili bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Milletvekillerinin Eğitim Düzeyleri İle Cinsiyetleri Arasındaki İlişkiyle İlgili Sonuçlar

Grup	f	Cinsiyet		
		Kadın	Erkek	Toplam
	f	9	43	52
Önlisans ve Altı	Eğitim Düzeyi %	17,3	82,7	100,00
	Cinsiyet İçi %	8,9	8,9	8,9
	f	52	261	313
Lisans	Eğitim Düzeyi %	16,6	83,4	100,00
	Cinsiyet İçi %	51,5	54,0	53,6
	f	28	128	156
Yüksek Lisans	Eğitim Düzeyi %	17,9	82,1	100,00
	Cinsiyet İçi %	27,7	26,5	26,7
	f	12	51	63
Doktora	Eğitim Düzeyi %	19,0	81,0	100,00
	Cinsiyet İçi %	11,9	10,6	10,8
Toplam	F	101	483	584

Sd=3, Ki Kare= ,284, p=0.96

Tablo 1’de verilen Ki-Kare testi sonuçları incelendiğinde, milletvekillerinin eğitim düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin görülmediği saptanmıştır (Ki-Kare,= ,284; p=0.96). Elde edilen bulgular incelendiğinde; kadın vekillerinin %51,5’inin lisans, %27,7’sinin yüksek lisans, %11,9’unun doktora, %8,9’unun önlisans ve altı eğitim düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Erkek vekillerin ise %54,0’ının lisans mezunu olduğu, %26,5’inin yüksek lisans, %10,6’sının doktora, %8,9’unun ise önlisans ve altı eğitim düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

3.7. Milletvekillerinin Eğitim Düzeyleri İle Yaşları Arasındaki İlişkiye İlgili Bilgiler

Milletvekillerinin eğitim düzeyleri ile yaşları arasındaki ilişkiye ilişkin bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Milletvekillerinin Eğitim Düzeyleri İle Yaşları Arasındaki İlişkiye İlgili Sonuçlar

Grup		Yaş				Toplam
		25-39	40-49	50-59	60 ve Üzeri	
	f	3	8	33	8	52
Önlisans ve Altı	Eğitim Düzeyi %	5,8	15,4	63,5	15,4	100,00
	Yaş İçi %	7,5	5,5	13,4	5,3	8,9
	f	19	86	124	84	313
Lisans	Eğitim Düzeyi %	6,1	27,5	39,6	26,8	100,00
	Yaş İçi %	47,5	58,9	50,4	55,3	53,6
	f	15	40	63	38	156
Yüksek Lisans	Eğitim Düzeyi %	9,6	25,6	40,4	24,4	100,00
	Yaş İçi %	37,5	27,4	25,6	25,0	26,7
	f	3	12	26	22	63
Doktora	Eğitim Düzeyi %	4,8	19,0	41,3	34,9	100,00
	Yaş İçi %	7,5	8,2	10,6	14,5	10,8
Toplam	F	40	146	246	152	584

Sd=9, Ki Kare= 16,752, p=0.53

Tablo 2’de verilen Ki-Kare testi sonuçları incelendiğinde, milletvekillerinin yaşları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı saptanmıştır (Ki-Kare= ,284; p=0.96). Tabloya göre; 60 yaş ve üzeri milletvekili grubunda yer alan doktora mezun oranı %14,5 (n:22), diğer yaş grubu aralığında bulunan milletvekillerinin doktora mezun oranına göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 25-39 yaş aralığında yer alan milletvekillerinin yüksek lisans eğitim düzeyi oranı %37,5 (n:15), diğer yaş aralığında yer alan milletvekillerinin yüksek lisans eğitim

düzeyi oranına nazaran daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Milletvekillerinin 40-49 yaş aralığında lisans eğitim düzeyi oranı %58,9 (n:86) ile 50-59 yaş aralığında önlisans ve altı eğitim düzeyi oranı %13,4 (n:33), diğer yaş aralıklarına göre daha yüksek oranda oldukları tespit edilmiştir.

3.8. Milletvekillerinin Eğitim Düzeyleri İle Partileri Arasındaki İlişkiyle İlgili Bilgiler

27. yasama dönemi milletvekillerinin eğitim durumlarının, buldukları siyasi partilere göre anlamlı bir ilişki gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Milletvekillerinin Eğitim Düzeyleri İle Partileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Ki-Kare Testi Sonuçları

Grup		Partiler						Toplam
		AKP	CHP	HDP	MHP	İyi Parti	Diğer	
	f	13	16	14	6	3	0	52
Önlisans ve Altı	Eğitim Düzeyi %	25	30,8	26,9	11,5	5,8	0,0	100,00
	Parti İçi %	4,5	11,6	25,0	12,5	8,3	0,0	8,9
	f	162	73	28	21	18	11	313
Lisans	Eğitim Düzeyi %	51,8	23,3	8,9	6,7	5,8	3,5	100,00
	Parti İçi %	56,1	52,9	50,0	43,8	50,0	64,7	53,6
	f	84	36	9	14	9	4	156
Yüksek Lisans	Eğitim Düzeyi %	53,8	23,1	5,8	9,0	5,8	2,6	100,00
	Parti İçi %	29,1	26,1	16,1	29,2	25,0	23,5	26,7
	f	30	13	5	7	6	2	63
Doktora	Eğitim Düzeyi %	47,6	20,6	7,9	11,1	9,5	3,2	100,00
	Parti İçi %	10,4	9,4	8,9	14,6	16,7	11,8	10,8
Toplam	f	289	138	56	48	36	17	584

Sd=15, Ki Kare= 33,238, p=0.04<0.05

Analiz sonuçları incelendiğinde, milletvekillerinin eğitim düzeyleri ile buldukları siyasi partiler arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Ki-Kare= 33,238, $p=0.04<0.05$). Söz konusu tabloya göre; lisans %51,8'inin (n:162), yüksek lisans %53,8'inin (n:84) ve doktora %47,6'sının (n:30) düzeyinde oransal olarak en fazla milletvekiline sahip siyasi partinin AKP olduğu görülmüştür. Buna karşın oransal olarak en fazla önlisans, ortaöğretim ve ilköğretim %30,8 (n:16) mezunu milletvekiline sahip siyasi partinin de CHP olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak milletvekillerinin %53,6'sının lisans eğitim düzeyine sahip olduğu saptanmıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma kapsamında ele alınan 27. yasama dönemi milletvekillerinin eğitim düzeyine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, yükseköğretim (önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) düzeyinde eğitim alan milletvekillerinin TBMM'de ki oranının %93 olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, bu oranın TBMM siyasi tarihinde milletvekillerinin eğitim düzeyi bakımından meclis aritmetiği içerisindeki en yüksek ortalamalarından biri olduğu tespit edilmiştir (Ertem, 2010; YSK, 2021). Öte yandan İlköğretim mezunu olan milletvekillerinin oranının %1, ortaöğretim mezunu olan milletvekillerinin oranının ise %6 oranında olduğu görülmüştür. Bu durum 27. yasama dönemi milletvekillerinin eğitim düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde; 1923-1946 yılları arası yasama dönemlerinde görev yapan milletvekillerinin

ortalama %76'sının yükseköğretim mezunu olduğu (Turhan, 2000), 9, 10 ve 11. yasama dönemlerinde görev yapan milletvekillerinin %77,66'sının yükseköğretim düzeyinde eğitim aldığı görölmüşken (Altan, 2008), 20, 21 ve 22. yasama dönemlerinde ise milletvekillerinin ortalama %89,47 oranında yükseköğretim düzeyinde eğitim aldığı görölmüşür (Arslan, 2007). Öte yandan 25 ve 26. yasama dönemi milletvekillerinin eğitim düzeyi de incelendiğinde ortalama %90,09 oranında yükseköğretim düzeyinde milletvekilinin bulunduğu saptanmıştır (YSK, 2021). Bu durum TBMM'de görev yapan milletvekillerinin eğitim düzeylerinde oransal olarak artış yaşandığını göstermektedir. Türkiye İstatistik Kurumu verileri incelendiğinde, ölkemizde 2008 yılında yükseköğretim mezunu %9,8 iken 2018 yılında bu oranın %19,9 olduğu görölmektedir (TÜİK, 2021). Bu sonuca göre toplumda meydana gelen eğitim seviyesindeki değişim ve gelişimin Türkiye Büyük Millet Meclisine de yansıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye Büyük Millet Meclisinde görev yapan milletvekillerinin mesleki açıdan incelenmesi toplumu yansıması açısından önem arz etmektedir. Milletvekillerinin mesleklerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, meclis aritmetiğinde en büyük meslek grubunu hukukçuların (hâkim, savcı, avukat) oluşturduğu görölmektedir. Alanyazında milletvekillerinin mesleklerine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde; 9, 10, 11, 12, 13 ve 14. yasama dönemlerinde mecliste en fazla temsil edilen meslek grubunun hukukçular olduğu görölmüşür (Altan, 2008; Arslan, 2005; Altan, 2007). Bu bulgu araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Görüldüğü üzere, Türk siyasi tarihinde hukukçuların TBMM’de temsil edilme oranlarının yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bu meslek grubunun oransal olarak mecliste yüksek oranda yer almasının nedenleri; hukukçuların anayasa ve kanunları iyi bilmeleri ile konuşma ve hitabet özelliklerinin iyi olması şeklinde ifade edilebilir. Bir diğer önemli sonuç; 27. yasama döneminde ikinci büyük meslek grubunun iş insanlarının oluşturmasıdır. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde; iş insanlarının ve tüccarların Türkiye Büyük Millet Meclisinde temsil edilme oranlarının 9, 11, 12, 14, 20 ve 22. yasama dönemi meclis aritmetiğinde ikinci büyük meslek grubu olarak öne çıktığı görülmüştür (Altan, 2017; Altan, 2008; Arslan, 2004). Bu bulgunun da araştırma sonuçları ile tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Meclis aritmetiğinde üçüncü büyük meslek grubunu mühendis ve mimarların oluşturduğu görülmüştür. Altan, (2017) tarafından yapılan araştırmada; teknokrat meslek grubu olarak bilinen mühendis ve mimarlık mesleği TBMM aritmetiğinde oransal olarak en önemli sıçrayışı 15. yasama döneminde gerçekleştirmiştir. 16. yasama döneminde de mecliste ikinci büyük meslek grubu olarak temsil edilmiştir. 1995 seçimleri ile beraber de mecliste en fazla temsil edilen meslek grubu olmuştur (Arslan, 2007). Son zamanlarda meclis aritmetiğinde artış gösteren mühendislik ve mimarlık meslek grubu, bu araştırmada da TBMM’de üçüncü büyük meslek grubu olarak tespit edilmiştir. Bu meslek grubunun oransal olarak artış göstermesinin nedeni olarak; bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ilerlemesi ve bu meslek grubunun ülkenin altyapı sorunlarını iyileştireceğine ilişkin inancın seçmenlerde oluşması şeklinde

yorumlanabilir. Araştırma kapsamında bir diğer önemli bulgu ise mecliste en az temsil edilen meslek grubunun asker olmasıdır. Şavkılı (2008) tarafından yapılan araştırmada birinci dönem TBMM’de en fazla temsil edilen meslek grubunun askerlik mesleği olduğu görülmüştür. İlgili alanyazın incelendiğinde; çok partili hayata geçiş ile birlikte askerlik mesleğine sahip milletvekillerinin azaldığı saptanmıştır (Arslan, 2005; Altan, 2017; Altan, 2008). Bu durum TBMM’nin süreç içerisinde daha sivil bir yapıya büründüğü şeklinde yorumlanabilir. Genel olarak 27. yasama dönemi milletvekillerinin mesleklerine ilişkin veriler incelendiğinde; toplam 17 meslek grubunun olduğu görülmüştür. Geniş bir meslek grubu olmasına rağmen çiftçi, işçi ve sanatçı gibi meslek gruplarının olmaması dikkat çekmektedir.

Bu araştırma sonucunda 27. yasama dönemi milletvekillerinin cinsiyetleri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılığın görülmediği saptanmıştır. Frekans dağılımları incelendiğinde Türkiye Büyük Millet Meclisinde kadın vekillerin %17, erkek vekillerin ise %83 temsil edilme oranına sahip olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, kadın ve erkek vekillerin sayısal olarak en fazla lisans düzeyi eğitime sahip oldukları, en az ise önlisans, ortaöğretim ve ilköğretim eğitim düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; kadın vekillerinin meclis aritmetiğinde oranı 23. yasama dönemine (1935-2007) kadar %5 oranını dahi bulamadığını göstermiştir (Altan, 2008; Gökçe, 2011; Hatipoğlu, 2007). Alanyazın incelendiğinde son zamanlarda kadın vekillerin Türkiye Büyük Millet Meclisinde temsil edilme oranında bir

artış yaşandığını göstermektedir. Bu bağlamda 23. yasama döneminde kadın vekillerin oranı %9,1; 24. yasama döneminde %14,3, 25. yasama döneminde %17,82 iken 5 ay sonra yapılan seçimlerde yani 26. yasama dönemi meclisinde tekrar %14,57'ye düştüğü görülmüştür (Aktaş ve Yetkiner, 2019; Arkun, 2019; YSK, 2021). Bu bulgular ışığında, cumhuriyet tarihinde kadın milletvekillerinin meclis aritmetiğinde en yüksek temsil edilme oranını 25. ve 27. yasama dönemlerinde elde ettiği söylenebilir. Her ne kadar TBMM'de son yıllarda kadın vekillerin temsil edilme oranlarında artış sağlansa da ülkemizin %49,8'lik nüfusunu (TÜİK, 2021) oluşturan kadınlar göze önüne alındığında bu artışın istenilen düzeyde olmadığı ifade edilebilir. Ülkemizde toplumsal ve kültürel nedenlerden dolayı kadın vekillerin TBMM'de istenilen düzeyde yer almadığı bu nedenlerin dışında kadınların annelik ve eş gibi rollerinin baskın olması, toplumun kadınların siyasal katılımlarını desteklememesi kadınların siyasi katılımlarının düşük oranda kalmasında etkili olduğu söylenebilir (Ayata, 1993; Akt. Arkun, 2019; Çağlar ve Arslan, 2000; Gökçe, 1992; Akt. Altan, 2008; Kışlalı, 1996). Bu durum toplum hayatında var olan cinsiyet eşitsizliklerinin TBMM'ye de yansıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında ele alınan 27. yasama döneminde görev yapan milletvekillerinin eğitim düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak tablodaki frekanslar incelendiğinde; önlisans ve altı, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde en yüksek frekansa sahip yaş aralığının 50-59 yaş aralığında bulunan milletvekillerinin oluşturduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde; 25-39 yaş (genç) aralığında yer alan milletvekillerinin; %7 oran ile meclis aritmetiğinde en düşük düzeyde yer aldığı görülürken, 40-59 yaş (orta) aralığında yer alan milletvekillerinin %67 oran ile meclis aritmetiğinde en yüksek oranı oluşturdukları görülmüştür. Bir diğer önemli sonuç ise 27. yasama döneminde 60 yaş ve üzerinde yer alan milletvekillerin oranının %26 olması sonucudur. Bu oranın 1946-2018 yılları arası yasama dönemlerinde görev yapan 60 yaş ve üzeri (ileri yaş) yaş aralığında bulunan milletvekillerinin oranından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Alpaslan, 2008; Altan, 2017; Arslan, 2005; Altan, 2008; Ertem, 2010). Yapılan incelemeler sonucunda; 27. yasama döneminde yer alan genç (25-39 yaş) milletvekili oranının; 23, 25 ve 26. yasama döneminde yer alan genç (25-39 yaş) milletvekili oranına göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Yıldız ve Koç, 2008; YSK, 2021). Bu sonuç Türkiye Büyük Millet Meclisinin yaş ortalamasının yükseldiğini, meclis aritmetiğinde genç milletvekili oranının düştüğünü buna karşılık orta ve ileri yaş grubu milletvekili oranının da yükseldiğini göstermektedir. Bu durum Türk siyasi tarihinde orta ve ileri yaş grubunun genç yaş grubuna oranla daha yüksek oranda temsil edildiğini göstermektedir (Çağlar ve Arslan, 2000). Bu sonuç araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Milletvekillerinin eğitim düzeyleri ile parti değişkeni arasında yapılan analizler sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yapılan Ki-Kare testi sonuçları değerlendirildiğinde, yükseköğretim (lisans, yüksek lisans ve doktora) mezun oranının en fazla bulunduğu siyasi partinin AKP olduğu tespit edilmiştir. Gökçe (2011) tarafından

23. yasama dönemi milletvekillerinin sosyal yapılarının incelendiği araştırma sonuçları incelendiğinde, meclis aritmetiği içerisinde yükseköğretim mezun oranının en yüksek olduğu siyasi partinin AKP olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara ek olarak 25. ve 26. yasama dönemleri de incelendiğinde yükseköğretim düzeyinde oransal olarak en yüksek, ortaöğretim ve ilköğretim eğitim düzeyinde ise en düşük milletvekiline sahip siyasi partinin AKP olduğu görülmüştür (YSK, 2021). Bu bulgular araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. 23, 25 ve 26. yasama dönemleri incelendiğinde; TBMM’de oransal olarak en yüksek ortaöğretim ve ilköğretim eğitim düzeyine sahip siyasi partinin ise HDP olduğu görülmektedir (YSK, 2021; Yıldız ve Koç, 2008).

5. ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlarından hareketle geliştirilebilecek önerileri aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

Türkiye Büyük Millet Meclisinde kadın vekil oranının istenilen düzeye ulaşabilmesi için; toplumun kadınların siyasete katılımını desteklemesi ve partilerin belli sayıda kadın kota şartını uygulaması sağlanmalıdır.

TBMM’de genç (25-39 yaş aralığı) milletvekili sayısının ve oranının düşük olduğu görülmüştür. Bu sayı ve oranın artırılması için gençlere siyaset arenasında fırsatlar tanınmalı, cesaretlendirilmeli ve parti tüzüklerinde belli sayıda kota düzenlemesinin yapılması faydalı olabilir.

27. yasama dönemi milletvekilleri mesleki açıdan incelendiğinde çiftçi ve işçi gibi meslek gruplarının temsil edilmediği görülmüştür. Siyasi partilerin, bu ve benzeri yaygın meslek gruplarının temsil edilmesi hususunda parti tüzüklerinde düzenleme yapmaları toplumu temsiliyet açısından yarar sağlayabilir.

Eğitim bakımından milletvekili seçilme yeterliliklerinden olan en az ilkokul mezunu olma kriteri yükseköğretim şeklinde değiştirilerek Türkiye Büyük Millet Meclisinde eğitim düzeyinin üst düzeye çıkarılması açısından fayda sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, M. & Yetkiner, T. (2019). Türkiye’de 24 Haziran 2018 parlamento seçimlerinde kadın temsiliyeti. *VI Yıldız Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi*. (12-13 Aralık). (S.s 191-201).
- Alpaslan, E. (2018). Maraş milletvekillerinin karakteristik özellikleri ve yasama faaliyetleri. (1923-1950). *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 543-582.
- Altan, C. (2008). Türkiye’de 1950-1960 dönemi milletvekillerin sosyolojik özellikleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 24-38.
- Altan, C. (2017). 1960-1980 dönemi parlamenterlerin sosyolojik özellikleri. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1)1, 90-99.
- Arslan, K. O. (2014). *Türk parlamento hukuku*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Arslan, H. (2020). *Türk parlamento hukukunda meclis komisyonları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A. (2005). Cumhuriyetten günümüze Türk siyasi hayatında eşitsizlikler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Arslan, A. (2007). 1995’ten günümüze Türk siyasi elitlerinin sosyolojik analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Arkun, F. (2019). *Siyaset kurumuna toplumsal cinsiyetin yansımaları: TBMM 24 ve 26. dönem kadın milletvekilleri örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversite, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Balkız, B. (1994). *Yerel yönetimlerde temsil ve demokrasi İzmir’de belediye meclis üyeleri üzerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

- Çağlar, A. & Arslan, A. (2000). Cumhuriyet'ten günümüze Türk siyasi liderleri: Atatürk'ten Demirel'e üst siyasi elitler. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (18)2, 499-514.
- Dinçer, B. (2018). *Birinci TBMM'de Muş milletvekilleri ve meclis faaliyetleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Batman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batman.
- Ertem, Ö. (2010). *Tanzimat'tan günümüze Türkiye'de parlamentonun sosyal profili*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gökçe, A. F. (2011). Türkiye Büyük Millet Meclisi'ndeki siyasal seçkinlerin sosyal yapılarının incelenmesi: 23. dönem milletvekilleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7), 69-84.
- Hatipoğlu, A. (2007). *Parlamentoda sosyal kesimlerin temsil edilebilirliği ve parlamenter kimliği: Türk parlamento sistemine yönelik bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26. Baskı). Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Kışlalı, A. T. (1996). *Siyaset bilimi*. Ankara: İmge Yayınları
- Özgül, B. (2002). *Seçim ve seçim sistemleri, Türkiye'deki seçim sistemi uygulamaları ve bir model önerisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Öztunç, M. (2020). *27. dönem milletvekillerinin laiklik algısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şavkılı, C. (2008). Birinci dönem Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde Antep milletvekili Mehmet Ali Cenani Bey ve faaliyetleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 405-425.
- T.C. Anayasası, (1982). https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2018.pdf (Erişim Tarihi: 12.01.2021).
- TDK, (2021). Türk dil kurumu sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 13.01.2021).

- TUİK, (2021). Türkiye istatistik kurumu. <https://data.tuik.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 22.01.2021).
- Turhan, M. (2000). *Siyasi elitler*. (Elektronik Kitap). Gündoğan Yayınları: Ankara.
- Tuzcuoğlu, F. (1996). Demokratik parlamenter sistemin beşiği İngiltere'nin tarihinden ilginç anekdotlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 279-288.
- Ulusoy, M. (2014). Türkiye Büyük Millet Meclisi birinci ve ikinci dönem Sinop milletvekilleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 123-135.
- Yavuz, M. A. (2020). *Türkiye'de milletvekilliği ve milletvekillerinin özlük hakları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, Y. (2011). *23. dönem milletvekillerinin laiklik algısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, N. (2019). *Birinci TBMM'de Siirt milletvekilleri ve meclis faaliyetleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Batman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batman.
- Yıldız, D. & Koç, İ. (2008). Türkiye'de milletvekillerinin çocuk sayısı ve değişimi: genel nüfus ile karşılaştırılmalı bir analiz. *Turkish Journal of Population Studies*, 30(1), 3-12.
- YSK, (2021). Yüksek Seçim Kurulu. <https://www.ysk.gov.tr/tr/1-kasim-2015--26-donem- milletvekili-genel-secimi/3413> (Erişim Tarihi: 16.01.2021).

BÖLÜM 17

YEREL DEĞERLERİN İZİNDEN 3: AYDINLI ŞAİR ŞÜKRÜ ÖKSÜZ'ÜN ŞİİRLERİNDE KADINLAR¹

Dr. Yıldız YENEN AVCI²

¹ Bu çalışma, 1-2 Eylül 2020 tarihinde 5th International Scientific Research E-Congress (IBAD - 2020)'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² MEB, Aydın, Türkiye, y_yenen@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-8697-5375

GİRİŞ

Kadınlar, biyolojik yapısından dolayı insanoğlunun devamlılığını sağlayan, annelik vasfından ötürü kişiye ilk eğitimi vererek karakter gelişiminde etkin rol oynayan, sahip olduğu bilgi, denetim ve yetenekle toplumların iktisadi, sosyal, kültürel ve siyasi yönden gelişmesine katkı sağlayan önemli varlıklardır. Tarihin ilk sayfalarından bu yana insanlığın kalkınması için erkekle omuz omuza çalışmış olmalarına ve dünya nüfusunun yarısını teşkil etmelerine rağmen statü ve kazanımlar, uğradığı haksız uygulamalar bakımından sürekli tartışmaların odağındaki kişiler olmuşlardır. Yürüt'e göre (2017) kadınlar kendi paralarını kazanmak ve daha birçok haklarını elde etmek için pek zorlu mücadele vermiştir. Hak arayışı, başta Batı kökenli bir hareket olarak ortaya çıksa da kadınların yaşadığı eşitsizlikler evrensel olduğundan, hızlı bir şekilde tüm dünyada kendini göstermiştir. 19. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde ortaya çıkan siyasi, hukuki, eğitim ve düşünsel alandaki yenilikler paralelinde toplumsal dönüşümler yaşanmış ve bu durum da kaçınılmaz bir sonuç olarak kadının konumunu etkilemiştir. Kara'nın belirttiği üzere (2019) Osmanlı devletinin yıkılış sürecinde devlet adamları ve aydınların yaptığı faaliyet ve yenilikler, giriştiği çabalar imparatorluğu kurtarmak için sonuç vermemesine karşın, bu birikimler Türkiye Cumhuriyeti'nde sonrası gelişmelere zemin hazırlamıştır. Burada üzerinde durulmak istenen husus kadınların mevcut durumları ile ilgili süreçtir.

Türk kadınının toplum içinde onurlu bir yer almasını sağlayan ilk somut adımlar Tanzimat döneminde atılır. Bu dönemin aydınları çağdaşlaşmanın önündeki bir engel olarak gördükleri cinsiyet ayrımcılığına eleştirel yaklaşımlarda bulunurlar. İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde ise sorunun üzerine daha fazla gidilmeye çalışılır. Balkan Savaşları ile başlayan kesintisiz savaş döneminde gerek cephede ve gerekse cephe gerisinde kadının oynadığı aktif rol ve özellikle Kurtuluş Savaşı'ndaki katkısı Mustafa Kemal Atatürk'ün güçlü toplumsal tepkiye karşı cesur adımlar atmasını sağlar. Atatürk, kadının toplum içinde hak ettiği değere sahip olması konusunda radikal görüşlere sahiptir (Kaymaz, 2010: 361-362). Çünkü Atatürk yalnızca bir komutan, toplumun yapısını kökten değiştiren bir yenilikçi veya lider değil; birçok konuda özel felsefe ve görüş sahibi düşünür ve bilimcidir (Göksel, 1984: 332-333).

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte toplumun her yönden kalkınmasına dair bir yapılanma süreci başlar; fakat eğitilmiş erkeklerin savaşta şehit düşmelerinden dolayı inkılapların hayata geçirilmesi konusunda iş gücü ihtiyacı ortaya çıkar. Bu durum kadınların eğitilmesini, çeşitli mesleklerde ülke kalkınmasını hizmet etmesini gerekli kılar (Calayir Küçükgörmek, 2010: 23-24).

Atatürk döneminin kadın haklarına yönelik kazanımları Türk annesinin daha iyi yetişmesi ve bilgili hale gelmesi içindir. Bu amaç paralelinde kadınlar milli mücadeleyi desteklemek için savaşın başında mitinglerde görev alır, Sivas ve Erzurum Kongreleri safhasında kadın dernekleri siyasi mücadeleye katılır, belediye,

muhtarlık ve milletvekili seçimlerinde adaylıklarını koyarlar. Kız öğrencileri erkeklerle birlikte üniversiteye başlar, kız çocuklarına okuma zorunluluğunu getirilmesi ve Tevhidi Tedrisat Kanunu'yla birlikte Türk kadınının uygar medeniyetler seviyesine ulaşmasının yolu açılır. Ayrıca Medeni Kanun'la birlikte istediği mesleğe girme hakkına sahip olurlar (Göksel, 1984: 332-333).

Kadınlar doktorluk ve ebeliğin yanı sıra en çok öğretmenlikte kendini gösterirler. Tevhidi Tedrisat Kanunu'ndan sonra uygulamaya konulan zorunlu sekiz yıl uygulamasıyla kız çocuklarının eğitim imkânları geliştirilir. Kız çocuklarının okuma oranlarının ve mesleki çeşitliliğinin artması, belli bir sürecin ardında yaşanan siyasi, kültürel, sosyal değişimler insan tabiatında etkisini gösterir ve eski ile yeni nesil arasındaki ilişkiler edebiyatın konusu haline gelir. Yazarlarımız Tanzimat'tan başlayıp Cumhuriyet dönemine kadar uzanana süreçte eğitim hayatındaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni kadın tiplerini eserlerine taşır, kadın sorunlarına ayna tutar ve sorunlara çözüm önerilerinde bulunurlar. Namık Kemal, Şinasi, Şemsettin Sami, Ahmet Midhat ve Mizancı Murat, Hüseyin Rahmi ve Halide Edip bu meseleye eğilen yazarlardan bazılarıdır (Calayir Küçükgörmen, 2010: 23-24). Edebi eserlerde kadının yeri ve statüsü ile ilgili pek çok araştırma da yapılmıştır.

Kaya (2018) Suat Derviş'in romanlarındaki kadın karakterleri incelediği çalışmasında yazarın genellikle üst sınıfa mensup aşkta hayal kırıklığı yaşayan yalnız ve ümitsiz kadınlar, fırsatçı kadınlar ile çocuğunu kaybetmiş annelere yer verdiğini; buna karşın gazeteci

kimliğe sahip olan Suat Derviş'in çalışan kadın modeline neredeyse hiç vermediğini tespit etmiştir.

Tanrıver (2010) *İnci Aral'ın Romanlarında Kadın ve Kadın Sorunu* isimli tezinde yazarın toplam 8 eserini incelemiştir; kadının içinde bulunduğu durumu, bedensel ve ruhsal sorunlarını, özel ilişkilerini, annelik yönünü ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmacıya göre yazarın başarısında kadın duyarlılığını ön plana çıkarmasının etkisi bulunmaktadır. Özkan (2019) çalışmasında Ahmet Midhat Efendi'nin roman ve hikâyelerine odaklanmıştır; kadın karakterlerin din, millet ve sosyoekonomik konumları ile toplumsal rolleri bakımından nasıl temsil edildikleri üzerinde durmuştur. Ayrıca yazarın ilk eseri ile son eseri hakkında yapılan değerlendirmeler sonucu elde ettiği bulguları genel hatlarıyla sunmuş, Osmanlı kadın hareketi ile yazarın kadınlar hakkındaki meselelere karşı aldığı tavrı, kurmaca dışı eserlerinden hareketle yansıtmıştır. Kadın kimliğinin şiirlerde incelenmesine yönelik olarak Hacıoğlu'nun (2016) çalışmasından söz etmek mümkündür. Araştırmacı Necip Fazıl'ın şiirlerinde kadın temasını "Sevgili ve Âşık", "Anne", "Anne ve Sevgili Dışında Kadın" alt başlıkları halinde ele almış ve pek çok şiirde kadının bir benzetme unsuru olarak yer aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Karadeniz ve Duran Oto (2017) Cemal Süreya'nın şiirlerindeki "kadın" imgesi üzerinde durmuşlar ve şiir türünün temel unsurlarından olan imge kavramının ağırlıklı ve belirleyici bir yere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Şiir incelemesine yönelik bir diğer çalışma ise Aslan'a (2017) aittir. Attila İlhan'ın şiirlerinde kadın kavramını sadece annelik

bağlamında inceleyen Arslan (2017: 40) şairin kadını annelik vasfıyla yüce bir makama oturttuğunu, kadını bu yönüyle bir sığınak olarak gördüğünü, kadın kavramının şairin yalnızlığını eriten ve onun çoğalarak özgürleşmesini sağlayan bir yapıda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Keskin ise tezinde (2019) Didem Mamak'ın şiirlerinde kadın duyarlılığının ana izleklerini incelemiş, şairin 41 yıllık yaşamına sığdırdığı 3 şiir kitabıyla toplumda yıllarca bastırılmış, ötelenmiş, susmaya mahkûm edilmiş kadınların sesi olma vazifesini yüklediğini belirtmiştir.

Bu çalışmada ise Aydınli Şair Şükrü Öksüz'ün şiirlerinde kadın temi üzerinde durulmuştur. 1951 yılında Aydın'ın Bozdoğan ilçesine bağlı Amasya köyünde dünyaya gelen ve şiir yazmaya ortaokul yıllarında başlayan Öksüz, ilk olarak "Gözümdesin" isimli şiir kitabını yayımlar. Aynı zamanda Aydın Yazarlar ve Şairler Derneği'nin kurucu üyelerinden olan ve halen bu derneğin başkanlığını yürüten şair, eserlerinde millî değerlere bağlılık, sağlık, eğitim, aile, dini değerler, erdemler, sanat, şehir ve ilçeler, aşk, tabiat gibi birçok konuya yer vermesine rağmen en çok sevgi temasını işler (Yenen Avcı, 2020a).

Bu duygu bazen müstakil halde bazen de diğer konularla iç içe geçmiş durumdadır. Şiirlerinin biçim ve içerik yönünden tahlilini yapan Yenen Avcı'ya göre (2020b: 309) Şair Öksüz'ün "şiirleri herkesçe kolay anlaşılabilir, şiirsel ahengi ölçü, nakarat, kafiye ve redifin sağladığı ritimden alan ezgili birer söz kümeleridir." Eserlerinde sevgi kavramını başlıca ilke olarak benimseyen şairin bu yaklaşımından hareketle kadın konusu incelenmiş ve şairin kadına bakışı ortaya

konulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın verileri şairin yayımlanmış şiir kitaplarından elde edilmiştir: Gözümdesin (2001), Sevgi Pınarı (2002), Evrensel Sevgi (2004a), Sevgi Işığı (2004c), Sonsuz Sevgi (2005), Sevgi Yolunda (2009), Bendeki Sevgi (2013a), Sevgi Dünyası (2013b), Vatan Sevgisi (2013c), Sevgiyle Yaşamak (2016).

Şükrü Öksüz'ün Şiirlerinde Kadın İmgesi

* Şiirlerde kadın imgesinin anne kimliğiyle ortaya çıktığı görülür. Şair annesi Melek Uysal Öksüz'e yazdığı şiirde bütün annelerin hakkının ödenmeyeceğini belirtir. Anneler çocuğu emzirip büyüten, onların temizliği ve bakımıyla ilgilenen, doyurduktan sonra gönül rahatlığıyla lokmasını yutabilen, iyiyi kötüyü birbirinden ayırt etmesini öğreten kişilerdir. Şair anneliği bir gönüllü zorluk olarak görür ve kadınların büyük bir sevinçle ve karşılıksız olarak yaptığı bu zorunluluktan dolayı hakkının ödenmeyeceğini belirtir:

“Anne olan kadın zorluktan yılmaz

Çalışır sıcaktan asla bayılmaz

Anayı sevmeyen insan sayılmaz

Bu dünyada hakkın ödenmez ana” (Öksüz, 2004c: 28)

* Şair, kayınvalidesi Nazmiye Hanım'dan da aynı hürmet ve muhabbetle bahseder. Cumhuriyetin ilk yıllarında dünyaya gelen ve dünyaya getirdiği on çocuğu okutup iyi yerlere gelmesini sağlayan Nazmiye Hanım: “Çocuklar pervane döner başında” dizesinde

anlatıldığı üzere hem evlatlarının hem de torunlarının sevgi odağı olur:

“Bu dünya fanidir gelir de geçer

Herkes ektiğini sonunda biçer

Torunların seni sevgili seçer

Kalbimde sen varsın Nazmiye Ana.” (Öksüz, 2004a: 45)

* Şair kayınvalidesinin ölümünden duyduğu üzüntüyü “Mekânın Cennet Olsun” şiiriyle anlatmaya çalışır. Damatlarının içinde biraz daha kendine düşkün olduğunu söyleyen Öksüz, eşinin erken ölümünden dolayı Nazmiye Hanım’ın bütün çocuklarını tek başına büyüttüğünü, zorlu hayat mücadelesinin onun güler yüzünden ve tatlı dilinden bir şey almadığını belirtir:

“Seksen üç yıllık ömür adeta bir masaldı

Ağzından çıkan sanki lokum, şekerle baldı

Siyah beyaz tespihin bana hatıra kaldı

Mekânın cennet olsun canım Nazmiye Ana.” (Öksüz, 2009: 48)

* Eserlerinde yer alan bir diğer kadın ise eşi Emine Hanım’dır. Şair, onun uzun yıllar annesine ilgiyle baktığını, sağlığına dikkat ederek kendini hastalıklardan korumaya çalıştığını, özgeci bir tutuma sahip olduğunu, kendisini ve çocuklarını çok sevdiğini belirtir. Şairin

gözünde Emine Hanım, iyi bir eş, fedakâr bir anne ve sorumluluk sahibi bir evlattır:

“Annelik içgüdüsü vardır ondaki serde

İyi bakar kendine yakalanmaz bir derde

Çocuklarını çok sever her zaman ve her yerde

Annelerin annesi Emine’dir Emine.” (Öksüz, 2004c: 38)

* Şairin biri kız diğeri erkek olmak üzere iki evladı vardır. Oğluna yazdığı şiirde olduğu gibi kızına yazdığı şiirde de evrensel mesajlar verir. Zamanını iyi değerlendirmesini, tarihini okuyup ecdadını tanınmasını, toplum içinde kendine yakışır tavırlar sergilemesini, Allah’a yakın olmasını, engeller karşısında güçlü bir duruş sergilemesini, kimseye yük olmadan kendi ayakları üzerinde durmasını telkin eder:

“Kimseye yük olma daima çalış

Kitap okumaya ilk önce alış

İlim sahipleri çoğaldığı gün

Dünyada kurulur kalıcı barış.” (Öksüz, 2002: 27)

* Şair “Tüm Dünya Anneleri” şiirinde annelik kavramını evrensel bir boyutta ele alır, bu kimliğe sahip kadınları saygı ve sevgiyle hatırlayarak onların anneler gününü kutlar:

“Merhametli şefkatli olmalı daim yürek

Büyüklere her zaman bizlerden saygı gerek

Her ırdtan annelerin ellerinden öperek

Tüm dünya anneleri gününüz kutlu olsun. (Öksüz, 2013a: 25)

* Annelere yönelik bir diğerk şiir ise “Analık Hakkı”dır. Hamilelik sürecinde kendisine sancı veren, doğduktan sonra çeşitli cefalar yaşatan çocuklar, bir an olsun annelerin aklından çıkmamaktadır. Şair annelerin hakkının ödenmeyeceğini şu dizelerle belirtir:

“Uyumadan çocuk başka iş tutmaz

Çocuğı doymadan kendisi yutmaz

Biz unutsak bile onlar unutmaz

Anaların hakkı asla ödenmez.” (Öksüz, 2002: 16)

* İster anne olsun veya olmasın, şairin nezdinde her kadın özeldir. Erkeklere aynı haklara sahip olması gerektiğini savunan şair kadına yapılan her türlü ayrımcılık ve şiddeti kınadığını belirtir. Kadınların maruz kaldığı bu sorunlara karşı kendilerine eğitim hakkının verilmesini ve fırsat eşitliğinin sağlanmasını ister.

“Tersine döndürmeyin doğru dönen bu çarkı

Kadınların, kızların okumak doğal hakkı

Bu konuda erkekten olmasın artık farkı

Dünya kadınlar günü kutlu olsun kadınlar.” (Öksüz, 2013c: 28-29)

* Kadınları üzmemek gerektiğini belirten şair onları başının tacı olarak görür. Çocukların bakımıyla özel ilgilenen, mutfak işlerini başarıya yürüten kadınlar her işte başarı gösterecek bilgi ve beceriye sahiptirler.

“Devam ettirenler onlardır soyu

Onlara sevgimiz olmalı koyu

Mutlu yaşasınlar bir ömür boyu

Çekmesin hiç acı kadınlarımız.” (Öksüz, 2009: 43)

* Şükrü Öksüz, sevgi çemberine kız torunlarını da dâhil eder. Onların fotoğraflarını kitaplarının kapağına, sevgisini ise dizelere işler. Şirin ömrüne ömür katan bu sevimli varlıklar aynı zamanda şaire ilham kaynağı da olurlar:

“Sol ayağında vardır küçük bir beni

Elbette seveceksin büyüdükçe Dede’ni” (Öksüz, 2009: 51)

“Dedesinin yanında her zaman mutlu olan

Hoşgörüsüyle şefkati sürekli bende bulan” (Öksüz, 2013c, 34)

* Şiirlerde kadın sorunlarının da ele alındığı görülmektedir. *Köy Kızları* şiirinde okula gidemeyen, bütün ömürleri çalışmakla geçiren köy kızlarına şefkat duyar:

“Ayağında bir terlik, başında bir örtülük

Durmadan işe gider, elleri dökük dökük

İstikballeri zaten doğmadan olmuş sönük

Köy kızları gördükçe yüreğim bölük bölük” (Öksüz, 2002: 20)

* Şairin kaleme aldığı şiirlerin önemli bir kısmı aşk üzerinedir. Kimi şiirlerinde sevdiği güzelin fiziksel ve ruhsal güzelliklerinden bahsedilir:

“Kirpiklerin ok ok sayamıyorum

Yüzüne bakmağa kıyamıyorum

Bakmağa başlarsam doyamıyorum

Gözlerim gözünden nemli oluyor.” (Öksüz, 2002: 67)

* Kimi şiirlerinde de onun kendisine yaşattığı acılardan söz edilir. Şairin tüm çabalarına rağmen duygularına karşılık vermeyen sevgili onun karmaşık duygular içine girmesine neden olur:

Tatlı gülüşlerin beni yaktıkça

Sevgi denen duygu kalbe aktıkça

Yemyeşil gözlerin bana baktıkça

Karmaşık duygular içinde kaldım.” (Öksüz, 2002: 83)

* Şair, her daim yanında olmasını düşlediği; fakat bir türlü kavuşamadığı güzeli bir türlü kalbinden çıkaramadığını belirtir.

“Başkasını cezbeden o bembeyaz tenindir

Ruhunu saymaz isen elbet her şey senindir

Benden ayrı olan şey sadece bedenindir

Kalbimi sana verdim, ruhunsa bende kaldı.” (Öksüz, 2005: 65)

* İncelen şiir kitaplarında birçok kadın ismini bulmak mümkündür. Şair bu şiirleri Türk kadın isimlerin onore etmek için yazdığını belirtir. Bu kadınlar şairin çevresindeki insanlardır. Öksüz, şiirlerini birer hediye olarak onlara takdim etmiştir (Yenen Avcı, 2020a). Bu durum, şairin kadınları birer arkadaş, dost olarak da değerli gördüğünü ve onları mutlu etmeye çalıştığını gösterir:

“Tam yirmi üç senemiz su gibi aktı geçti

Seksen yediden beri seviyorum Hülyayı.” (Öksüz, 2013c: 134)

“Sevecen gözlerle derinden bana

Tülay diye bir baktı da gitti.” (Öksüz, 2005: 115)

* Kadın isimlerinin geçtiği şiirlerde bahsi geçen kişinin yaşam koşulları, zevk ve beğenileri, şairle olan ilişkisi hakkında bilgi verilmektedir:

“Geriye bakınca geçmiştir yaşlar

Tarlanın içinden toplanır taşlar

İncirler bitince zeytine başlar

Elleri kınalı Fadime’ m benim.” (Öksüz, 2005: 95)

* Şiirlerin başlıkları ithaf edilen kadının ismini taşır ve isimler gelişigüzel değil alfabetik olarak sıralanır: Ayşe’ m, Ayfer’ im, Ayten’ im, Dilara, Dilek, Fatma, Gülten’ im, Halime, Havva, Hülya’ yı, Melike, Meryem’ e, Nergiz, Sena, Süheyla, Şebnem, Zerrin (Öksüz, 2013c, 123-142). Şiirlerin belirli bir dizilişe göre sıralanması şairin, kadın dostlarına eşit mesafeden yaklaştığını ve haliyle onları incitmekten çekindiğini gösterir.

* Şair Öksüz, “Efe Gibi Kızları” şiirinde ise Aydın’ ın kızlarından övgüyle bahseder. Hem ev, mutfak işlerinden anlayan; zorlu hayat şartlarına çocuk yaştan itibaren alışmaya başlayan, ilim tahsil eden kızlar, gerektiğinde gibi erkeklerle birlikte düşmana karşı savaşmaktan çekinmez.

“Düşman işgal edince savundular bu yurdu

Gündüzleri çalışır geceleri uyurdu

Yıllar yılı kalbimde karşılıksız taht kurdu

Efeler diyarının efe gibi kızları.” (Öksüz, 2013b, 49)

* Şair kurtuluş mücadelesinde göstermiş olduğu başarılarından dolayı ismini kadın kahramanlar arasına yazdıran Çete Ayşe'yi de anmadan geçmez:

“Küpeni satarak silahlar aldın

Gözünü kırpmadan düşmana daldın

İşgal edenlere hep korku saldın

İşgali kaldırdın sen Çete Ayşe.” (Öksüz, 2005: 30)

* Şair bazı illerin veya belirli bir yaşayış tarzına sahip kadınlar için de şiir yazmıştır. “Bu İzmir’in Kızları” (2013b: 108) şiirinde kızların neden bu kadar çok ilgi ve beğeni gördüğünü belirtir. Şair Yörük Kızı (2004a: 78) şiirinde yörük kızlarına duyduğu şefkat ve sempatiyi dile getirirken, “Dadaş Kızı” (2002: 33), Ankaralı Kız” (2001: 37) ve “Bozkırın Güzel Kızı” (2013a: 117) şiirlerinde ise ismi geçen kızlara duyduğu sevgiyi anlatır. *Özbek Kızı* şiiri ise şairin Türkçülük duygularının ve bozkır insanına duyduğu hayranlığın bir sonucu olarak yazılmıştır:

Memleketin Özbekistan

Bilmezsün sen imar, iskân

Ev çadırıdır, şiir destan

Kalbimdeki Özbek kızı.” (Öksüz, 2002: 34)

SONUÇ

Kadınlar, biyolojik yapılarından dolayı insanoğlunun devamlılığını sağlayan bir varlık, annelik vasfından ötürü kişiye ilk eğitimi vererek karakter gelişiminde etkin rol oynayan bir eğitimci, sahip olduğu bilgi, deneyim ve yetenekle toplumların iktisadi, sosyal, kültürel, siyasi yönden gelişmelerine katkı sağlayan birer mimardırlar. Tarihin ilk sayfalarından bu yana erkeklerle omuz omuza vererek medeniyete katkıda bulunmalarına ve dünya nüfusunun yarısını teşkil etmelerine rağmen cinsiyet ayrımcılığına uğramış, sahip olduğu statü ve kazanımlar, uğradığı haksız uygulamalar karşısında sürekli mücadele vermek zorunda kalmışlardır. Kadın hareketi başta Batı kökenli ortaya çıksa da sorunlar evrensel olduğundan hak arayışı kısa sürede geniş bir alana yayılmıştır. Türkiye’de kadın haklarına yönelik ilk adımlar Tanzimat’la başlamış, Meşrutiyetle ivme kazanmış, Cumhuriyet’le birlikte en yüksek seviyeye ulaşmıştır. Atatürk’ün kadınlara verdiği haklar, sağladığı olanaklar Türk kadını için büyük birer devrim niteliğinde olmakla beraber kadın sorunları her dönem için varlığını hissettiren konular olmuştur. Yazar ve şairler de toplumsal alanda yaşanan değişimin kadın hareketlerine olan etkisini, bu etkinin tesiriyle ortaya çıkan yeni kadın tiplerini, kadının sahip olduğu özellikleri, toplumsal konumunu, yaşadığı sorunları ve vermiş olduğu mücadeleyi eserlerine yansıtmışlardır.

Bu çalışmada Aydın’ın yerel değerlerinden olan ve yazdığı şiirlerle Türk edebiyatına katkıda bulunan Şair Şükrü Öksüz’ün şiirlerinde kadın temi üzerinde durulmuştur. Veriler, şairin yayımlanmış bütün

şiiir kitaplarından - Gözümdesin, Sevgi Pınarı, Evrensel Sevgi, Sevgi Işığı, Sonsuz Sevgi, Sevgi Yolunda, Bendeki Sevgi, Sevgi Dünyası, Vatan Sevgisi, Sevgiyle Yaşamak- elde edilmiştir.

İncelenen şiiirlerde şairin kadınların sahip olabileceğı kimlikleri geniş bir perspektifle ele aldığı görülür. Kadın kimi zaman hakkı ödenemeyen bir anne, kimi zaman iyi bir eş, kimi zaman da şaire babalık duygularını yaşatan bir evlattır. Torunu için kaleme aldığı şiiirlerde ise kız çocuğuna duyduğu sevgiden dolayı ömrüne ömür katılan bir dede imajı görölmektedir.

Bütün kadınların hem aile hem de toplum için önemine vurgu yapan şair; kadını sosyal statüsü bakımından da şiiirlerine taşır. Zor koşullarda yaşamını sürdürmeye çalışan ve kimi zaman eğitim hakkından yoksun olan kadınlar, yalnızca ev işlerinin ve çocuk bakımının sorumluluğunu üstlenmemekte, bunun yanı sıra kendisine sunulan imkânlar çerçevesinde birçok alanda başarı göstererek bilgi, beceri ve yeteneklerini de sergileyebilmektedirler.

Şair bu tutumuyla sadece sorunları göstermekle kalmaz, bunlara yönelik çözüm önerileri de sunarak, kadın sorunları konusunda bir bilinç oluşturmaya çalışır. Yeri geldiğinde hem bir arkadaş, hem bir dost olan kadınlar, vatan savunması söz konusu olduğunda Ayşe Efe gibi Kurtuluş Savaşı'nda da rol oynamaktadırlar. Şair, kadınlara duyduğu sevgi ve saygıyı “Anneler Günü, Dünya Kadınlar Günü” konulu şiiirlerle de destekler. Öksüz'ün kaleme aldığı şiiirlerin önemli bir kısmı aşk üzerinedir, kadınların aşkın öznesi olarak yer aldığı bu

tür şiirlerde şair, sevilen güzelin fiziksel ve ruhsal özelliklerinden bahseder.

Sonuç olarak incelenen şiirlerde Şair Şükrü Öksüz'ün; kadının varlığını, emeğini ve değerini sevgi ve şükran duygularıyla yansıttığı, onun sahip olduğu kimlikleri çok yönlü ve şair inceliğiyle ele aldığı görülür.

KAYNAKÇA

- Arslan, F. (2017). Attila İlhan'ın Şiir Kadınlarında Annelik Biçimleri: Sığınma, Doğurgan, Sevgili..., *Ulakbilge*, 5(9), s. 29-41.
- Calayir Küçükgörmen, G. (2010). *Halide Edip Adivar'ın Romanlarında Kadın ve Kadın Eğitimi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Göksel, B. (1984). Atatürk ve Kadın Hakları, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 1(1), s. 213-235.
- Hancıoğlu, H. (2016). Necip Fazıl Kısakürek'in Şiirlerinde Kadın, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), s. 129-148.
- Kara, N. N. (2019). Türk Çağdaşlaşmasının Bir Ögesi: Atatürk ve Kadın, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), s. 227-248.
- Karadeniz, M. ve Duran Oto, E. (2017). Cemal Süreya Şiirinde Kadın İmgisinin Görünümleri, *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2/1), s. 28-45.
- Kaya, Ş. (2018). Suat Derviş'in Romanlarında Kadın Karakterler. *folklor/edebiyat*, 24(96), s. 97-110.
- Keskin, K. (2019). *Didem Madak Şiirlerinde Kadın Duyarlığı*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Öksüz, Ş. (2001). *Gözümdesin*, Başkar Ofset Tesisleri, Aydın.
- Öksüz, Ş. (2002). *Sevgi Pınarı*, Başkar Ofset Tesisleri, Aydın.
- Öksüz, Ş. (2004a). *Evrensel Sevgi*, Başkar Ofset Tesisleri, Aydın.
- Öksüz, Ş. (2004c). *Sevgi Işığı*, Başkar Ofset Tesisleri, Aydın.
- Öksüz, Ş. (2005). *Sonsuz Sevgi*, Başkar Ofset Tesisleri, Aydın.
- Öksüz, Ş. (2009). *Sevgi Yolunda*, Kanyılmaz Matbaası, Aydın.
- Öksüz, Ş. (2013a). *Bendeki Sevgi*, Bilal Ofset Basım-Yayın Matbaacılık, Aydın.
- Öksüz, Ş. (2013b). *Sevgi Dünyası*, Emre Dijital, Aydın.
- Öksüz, Ş. (2013c). *Vatan Sevgisi*, Emre Dijital ve Ofset Baskı Merkezi, Aydın.
- Öksüz, Ş. (2016). *Sevgiyle Yaşamak*, Emre Dijital ve Ofset Baskı Merkezi, Aydın.

- Özkan, T. (2019). Ahmet Midhat Efendi'nin Kurmaca Eserlerinde Kadın Temsilleri, *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(3), s. 385-395.
- Tanrıver, S. (2010). *İnci Aral'ın Romanlarında Kadın ve Kadın Sorunu*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yenen Avcı, Y. (2020a). Yerel Değerlerin İzinden 1: Aydınlı Şair Şükrü Öksüz Üzerine Bir Araştırma, *Dil ve Edebiyat Araştırmaları* (ss. 119-133), M. Gün ve E. Dağışanoğlu (Ed.), Akademisyen Kitabevi, Ankara.
- Yenen Avcı, Y. (2020b). Yerel Değerlerin İzinden 2: Aydınlı Şair Şükrü Öksüz'ün Şiirlerinin Biçim ve İçerik Yönünden Tahlili, *Sosyal Bilimlerde Yeni Araştırmalar-IV* (ss. 309-326), E. İslamoğlu ve E. Alp (Ed.), Berikan Yayınevi, Ankara.
- Yürüt, B. (2017). Tanzimat Sonrası Osmanlı Kadın Hareketi ve Hukuki Talepler, *TBB Dergisi* 2017 (Özel Sayı), s. 365-396.

BÖLÜM 16
AİLELERİN BAKIŞ AÇISIYLA UZAKTAN EĞİTİM
SÜRECİNDE OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Ayhan BULUT¹

¹Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bayburt, Türkiye, ayhanbulut44@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6482-8032

GİRİŞ

Son dönemlerde dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını tüm insanlığın başta yaşam, sağlık ve eğitim alışkanlıkları olmak üzere birçok rutini değiştirmiş, salgın süreciyle birlikte dünya genelinde öncelikli olarak tercih edilen ve uygulan yüz yüze eğitim anlayışı istemsizde olsa yerini uzaktan eğitime bırakmıştır. Okul öncesi eğitimden başlayarak, yükseköğretime kadar örgün eğitim kurumlarının tüm kademelerinde uzaktan eğitim anlayışı kendisine giderek artan yoğunlukta uygulama imkânı bulmuştur. Hiç şüphesiz ki insanlığın ortaya çıkan bu yeni yaşam normalleriyle başlattığı eğitim sistemindeki değişiklikler, örgün eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukları, diğer eğitim kademelerindeki öğrencilerden çok daha fazla ve derinden etkilemiştir. Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarında da bu salgın süreciyle beraber uzaktan eğitim anlayışı uygulanmaya başlanmıştır. Okul öncesi eğitim basamağı, çocukların ailelerinin yanından ayrı olarak ilk defa farklı bir sosyal ortamla karşılaştıkları, akran eğitimi açısından birbirlerine en çok ihtiyaç duydukları, bilişsel, sosyal, duygusal, psikomotor ve dil gelişimlerinin sağlanması açısından çok önemlidir. Çocukların örgün eğitimle ilk defa tanıştıkları okul öncesi eğitim döneminde eğitimlerini uzaktan eğitim anlayışıyla sürdürüyor olmaları, bu süreçte okul öncesi öğretmenlerinde, çocuklarda ve bu eğitim kademesinde çocukları olan ailelerde birtakım endişeleri ve kaygıları beraberinde getirmiştir. Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen

süreç olan 0-6 yaş dönemini kapsayan ve daha sonraki yaşamında önemli rol oynayan; bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen bir eğitim süreci “okul öncesi eğitim” olarak adlandırılır (Günel, 2007). Çocukların temel eğitime başlayıncaya kadar geçirdikleri birçok kritik dönemi içine alan ve gelişim hızlarının çok yüksek olduğu okul öncesi dönem, bu bakımdan daha da fazla önem taşımaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000). Okul öncesi eğitim dönemi diğer eğitim kademelerinden daha fazla okul aile işbirliğinin yaşandığı bir dönemi kapsamaktadır. Salgın dönemi, okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülen uzaktan eğitim faaliyetleriyle birlikte ailelere çocuklarının eğitimi konusunda çok daha fazla görev ve sorumluluk yüklemiştir. Okul aile iş birliğinin sağlandığı eğitim uygulamaları, ailelerle iletişimin devamlılığını koruyarak çocukların deneyimlerinin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır (Froiland, Peterson ve Davison, 2012). Eğitimin ilk olarak ailede başladığı düşünüldüğünde, ailelerin eğitim vizyonunun hayat boyu devam ettiğini söylemek mümkündür (McClelland ve Morrison, 2003). Bununla birlikte eğitim sürecine diğer kişilerin dâhil olduğu ilk zaman olan okul öncesi dönemde aile katılımının öneminin diğer dönemlere kıyasla daha kritik olduğu söylenmektedir (Zembat ve Unutkan, 1999). Kandır’a (2005) göre, okul öncesi eğitim kurumlarında ne denli nitelikli hizmetler verilirse verilsin, evde aileler tarafından desteklenmedikçe kalıcı davranış değişikliklerinin sağlanması mümkün olmayacaktır. Okul öncesi dönemde ailenin rolü, öğretmenin rolü kadar önemlidir. Ailenin çocuklarını okul öncesi

eğitimde gördüklerini bilmemesi durumunda, evde çocuklarını destekleyici etkinliklerde bulunmaları zorlaşmaktadır (Ok,2016). İlgili literatür incelendiğinde okul öncesi eğitimde aile katılımını konu alan araştırmaların genellikle, aile katılımının okul ve aileler tarafından nasıl değerlendirildiğine, aile katılımı uygulamalarına ve aile katılımlarının çocukların gelişim alanları üzerindeki etkisine ve aile katılımında karşılaşılan sorunlara yönelik çalışmalar olduğu grlmektedir (Bilaloğlu ve Aktaş Arnas, 2019; Kurtuldu, 2010; nvar, 2010; Işık, 2007; Fantuzzo, Tighe ve Childs, 2000). Ancak ilgili literatür incelendiğinde ailelerin bakış açısıyla uzaktan eğitim sürecinde okul öncesi eğitimi değerlendirdikleri başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma ailelerin; okul öncesi eğitim döneminde uzaktan eğitim sürecinden beklentilerinin ve şikyetlerini belirlenmesi, uzaktan eğitim sürecinin kendilerine yüklediği misyonun tespit edilmesi ve konuyla ilgili kişilere kaynak oluşturması açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı ailelerin bakış açısıyla uzaktan eğitim sürecinde okul öncesi eğitimin değerlendirilmesidir. Araştırmanın temel problemini “Aileler, uzaktan eğitim sürecinde okul öncesi eğitimi nasıl değerlendirmektedir? Sorusu oluşurmaktadır. Bu problem konusunu açıklamak için şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçildiğinde okul veya öğretmeniniz tarafından sizlere konuyla ilgili herhangi bir bilgilendirme yapıldı mı? Açıklar mısınız?

2. Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araç gereçlere (bilgisayar, telefon, tablet, internet vb.) ulaşma ve teknolojiyi kullanma konusunda herhangi bir problemle karşılaştınız mı? Açıklar mısınız?
3. Uzaktan eğitim sürecinde çocuğunuzun günlük eğitim akışı içerisinde yer alan etkinliklere katılım isteği ve ilgisi nasıldı? Açıklar mısınız?
4. Uzaktan eğitim süreci size artı olarak nasıl bir görev ve sorumluluk yüklediğini açıklar mısınız?
5. Uzaktan eğitim sürecinin çocuğunuzun eğitim öğretim ihtiyacını karşıladığını düşünüyor musunuz? Neden?
6. Konuya eklemek istediğiniz daha farklı görüşleriniz varsa lütfen belirtiniz?

1. YÖNTEM

1.1.Araştırmanın Modeli

Ailelerin bakış açısıyla uzaktan eğitim sürecinde okul öncesi eğitimin değerlendirilmesine yönelik olarak bu araştırma tarama modelinde nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, incelediği probleme ilişkin sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin doğal ortamındaki biçimini anlama uğraşı içinde olan bir yöntemdir (Klenke, 2016). Bu araştırmada veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma örnekleminde yer alanların, araştırma konusu hakkında bilgi, duygu ve düşüncelerini aktif olarak açıkladığı, yaşam öyküsünü anlattığı veri toplama tekniği, görüşme olarak adlandırılır (Baltacı, 2019). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu

araştırmada, nitel araştırma desenlerinden açıklayıcı durum çalışması deseni kullanılmıştır.

1.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu, 2020-2021 eğitim ğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerinde okul öncesi eğitime devam eden çocukları olan ve araştırmaya gönüllü olarak destek vermek isteyen 60 aile oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan aileler, tipik durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Tipik durum örnekleme, evrende yer alan çok sayıdaki benzeri durumlar arasından genel olarak incelenen olay veya olguyu açıklayabilecek düzeyde bilgi içeren durumlardır (Patton, 2005). Bu yöntem kullanılarak yürütülen bir çalışma, genellikle genellenebilir veriler üretebilir. Bunun yanında özellikle değerlendirme ve uygulama politikası belirleme araştırmalarında, uygulayıcı ve karar vericilere oldukça önemli veriler sunabilir (Onwuegbuzie ve Collins, 2007).

1.3.Verı Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık, görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve şimşek 2006). Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorularla ilgili uzman görüşüne başvurulmuş, soruların anlaşılrlığı, açıklığı ve sıralaması hakkındaki

görüşleri alınmış gelen dönütler doğrultusunda anlaşılmasında güçlük yaşanan bir soru daha açık ifadelerle tekrar düzenlenmiş ve başka bir soruda uzman görüşleri doğrultusunda çalışma konusu kapsamının dışında olduğu düşüncesiyle formdan çıkarılmıştır. Son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan altı soru araştırma kapsamına dahil edilmeyen 7 ailelere tamamen gönüllük esasına dayalı olarak pilot olarak uygulanmıştır. Daha sonra araştırmanın çalışma grubunda yer alan ve çalışmaya gönüllü olarak destek veren her bir aileyle çevrimiçi olarak ortalama 25 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreci Covid19 salgını nedeniyle ailelere uygun olan saatlerde çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için katılımcıların sorulara verdikleri cevaplardan, “bu soruda bunu mu söylemeye çalıştınız, “verdiğiniz cevaplardan bunu mu anlamalıyım” şeklinde sorular sorularak katılımcı teyidi aranmış ve daha sonra araştırmadan elde edilen veriler uzman teyidine sunulurken “bu verilerden bunu mu anlamalıyım” şeklinde görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak içinde ayrıntılı betimlemelere ve içerik analizine yer verilmiştir.

1.4.Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin verileri, araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen, yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla çalışma grubunda yer alan ailelerle çevrim içi olarak gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmacı çalışmaya gönüllü olarak destek vermek isteyen ailelere, çalışmanın amacı ve içeriği

hakkında görüşmeye başlamadan önce gerekli bilgilendirmeleri yapmış ve yapılan çalışmanın bilimsel bir çalışma olduğu ve bu kapsamda kimliklerinin açıklanmayacağı belirtilmiştir. Araştırmaya katılan ailelerden görüşmenin kayıt edilmesi konusunda izin alınmıştır. Daha sonra görüşme sürecine geçilmiş çalışma grubu içerisinde yer alan ailelerle, onlara uygun zaman aralıklarında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kayıtlar, sonradan yazılı doküman haline getirilmiştir. Ailelerin isimleri, A.1'den başlamak üzere A.60'a kadar kodlanmıştır.

1.5.Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı altında yer alan soruların her biri ayrı başlıklar halinde ele alınarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde, içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi bir arada kullanılmıştır. İçerik analizinde görüşme, gözlem veya dokümanlar yoluyla elde edilen veriler, dört aşamada analiz edilir: (1) verilerin kodlanması, (2) kod, kategori ve temaların bulunması, (3) kod, kategori ve temaların düzenlenmesi ile (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Eysenbach ve Köhler, 2002). Bu araştırmanın bulguları arasında neden sonuç ilişkilerine yer vermek için betimsel analize de yer verilmiştir. Betimsel analiz bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurar ve gerekirse olgular arasında yapısal farklılık analizleri ile karşılaştırmalar yapar (Kitzinger, 1995). Ayrıca bulgular uygun görülen ve gerekli olan yerlerde nicelleştirilerek verilmiştir. Nitel bulgular analize açıklık getirmek, güvenilirliği arttırmak için nicel ifadeler kullanılarak belirtilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında kendileriyle görüşülen ailelerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

- 1) Yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçildiğinde okul veya öğretmeniniz tarafından sizlere konuyla ilgili herhangi bir bilgilendirme yapıldı mı? Açıklar mısınız?

Tablo 1.Uzaktan Eğitim Sürecine Geçildiğinde Kendilerine Bilgilendirme Yapılıp Yapılmadığına İlişkin Bulgular

	N	%
Evet	50	83,4
Hayır	10	16,6
Toplam	60	100

Tablo 1. de görüldüğü gibi yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçildiğinde okul veya öğretmeniniz tarafından sizlere konuyla ilgili herhangi bir bilgilendirme yapıldı mı? Açıklar mısınız? Sorusuna ailelerin%83,4'ü bu süreçte kendilerine öğretmenleri tarafından bilgilendirme yapıldığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte kendileriyle görüşülen ailelerden %16,6'sı yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş sürecinde kendilerine herhangi bir bilgilendirme yapılmadığını ifade etmişlerdir. Ailelerin konuyla ilgili olarak paylaştıkları görüşlerden bazıları şu şekildedir. A.5. “*Öğretmenimiz her türlü detayı anında ve öz verili bir şekilde açıkladı*” veya A.38. “*Hayır yapılmadı sadece WhatsApp üzerinden ders saatleri ve ödev paylaşımı yapıldı*” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

- 2) Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araç gereçlere (bilgisayar, telefon, tablet, internet vb.) ulaşma ve teknolojiyi kullanma konusunda herhangi bir problemle karşılaştınız mı? Açıklar mısınız?

Tablo 2. Teknolojik Araç-Gereçlere Ulaşma ve Kullanımına İlişkin Bulgular

		N	%
Teknolojik araç gereçlere ulaşmada	Araç gereç eksikliği yaşamadım	46	76,3
	Araç gereç eksikliği yaşadım	14	23,7
Teknoloji kullanımına ilişkin olarak	Herhangi bir problem yaşamadık	30	50
	EBA canlı derslere girmede	10	16,7
	İnternette donma ve kesinti	9	15
	Yetersiz internet ve internetin olmayışı	6	10
	Teknoloji kullanımı konusunda bilgi eksikliği	5	8,3

Tablo 2. de görüldüğü gibi uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araç gereçlere (bilgisayar, telefon, tablet, internet vb.) ulaşma ve teknolojiyi kullanma konusunda herhangi bir problemle karşılaştınız mı? Açıklar mısınız? Sorusuna ailelerin teknolojik araç ve gereçlere ulaşma konusunda (%76,3)'ü herhangi bir problem yaşamadıklarını, ailelerin geri kalan (%23,7)'si teknolojik araç gereçlere ulaşmada problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ailelerin konuyla ilgili olarak paylaştıkları görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir. A.15. “Teknolojik araç gereç konusunda herhangi bir problemle karşılaşmadık”, A.8. “Evet, ben öğretmenim online derslerim olduğu için bilgisayarı ben kullanıyorum. İki çocuğum var. Abi 4.sınıfta oda benim telefonumdan (EBA)’ya katılıyor. Bu yüzden küçük oğlum evde yeterli miktarda bilgisayar veya telefon olmadığı için dersleri giremiyor” şeklinde ifade etmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu içerisinde yer alan aileler, uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araç

gereçlerin kullanımı konusunda (%50)'si herhangi bir problem yaşamadıklarını, (%16,7)'si (EBA)'da canlı derslere girmede, (%15)'i internette donma ve kesinti yaşadıklarını, (%10)'u yetersiz internet ve internetinin olmayışından dolayı ve (%8,3)'ü teknoloji kullanımı konusunda bilgi eksiklikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Ailelerin konuyla ilgili olarak paylaştıkları görüşlerden bazıları şu şekildedir. Ö.60. *“Teknoloji kullanımı konusunda herhangi bir problem yaşamadım”*, A.19 *“Evet. Eba üzerinden bağlantı hem zor hem de zayıf oluyor”*, A.20. *“İnternette kesinti ve donma çok sık yaşanıyor”*, A.55. *“Evde internet yok. Telefondan bağlanmaya çalışıyor çocuklar o da yetmiyor”*, A.41. *“Nereye nasıl gireceğimizi bilmiyoruz bu konuda çok zorlanıyoruz”* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

- 3) Uzaktan eğitim sürecinde çocuğunuzun günlük eğitim akışı içerisinde yer alan etkinliklere katılım isteği ve ilgisi nasıldı? Açıklar mısınız?

Tablo 3. Uzaktan Eğitim Sürecine Çocuğun İlgisi ve Katılımına İlişkin Bulgular

	N	%
İstekli ve ilgili	22	37
İsteksiz ve ilgisiz	18	30
Değişkenlik gösteriyor	11	18
Çok istekli ve ilgili	9	15
Toplam	60	100

Tablo 3.'de görüldüğü gibi uzaktan eğitim sürecinde çocuğunuzun günlük eğitim akışı içerisinde yer alan etkinliklere katılım isteği ve ilgisi nasıldı? Açıklar mısınız? Sorusuna ailelerin (%37)'si uzaktan eğitim sürecine çocuklarının ilgisi ve katılımı konusunda istekli olduklarını, (%30) uzaktan eğitim sürecinde çocuklarının derslere olan

ilgisi ve katılımı konusunda isteksiz olduklarını, (%18)'i uzaktan eğitim sürecinde çocukların derslere olan ilgisi ve katılımı konusunun değişkenlik gösterdiğini ve (%15)'i ise uzaktan eğitim sürecinde çocuklarının derslere olan ilgisi ve katılımı konusunda çok istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Ailelerin konuyla ilgili olarak paylaştıkları görüşlerden bazıları şu şekildedir. Ö.16. *“İstekli oluyor, genelde severek takip ediyor”*, Ö.10 *“Her canlı sınıf öncesinde ve verilen ödevleri yapma noktasında isteksizlik ve ilgisizlik yaşadık.”*, Ö.59. *“Bazen çok ilgili, bazen çok ilgisiz. Gördüğüm kadarıyla bu öğretmenin o günkü yaptırdığı etkinliklere göre değişiyor”* ve Ö.22 *“Çok istekliydi. Derslere severek katılıyor, ödevlerini keyifle tamamlıyor”* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

4) Uzaktan eğitim süreci size artı olarak nasıl bir görev ve sorumluluk yükledi? Açıklar mısınız?

Tablo 4. Uzaktan Eğitim Sürecinde Görev ve Sorumluluklarına İlişkin Bulgular

	N	%
Çocuğumla daha fazla ve kaliteli zaman geçirmemi sağladı.	33	36,3
Planlı ve programlı davranma alışkanlığımızı geliştirdi.	18	19,7
Empati duygularını geliştirdi.	15	16,5
Ödevlerinin takibi konusunda sorumluluklarım arttı.	8	8,8
Anne-Baba olarak eğitimdeki rolümüzü hatırlattı.	7	7,7
Teknoloji kullanımı konusunda sorumluluklarım arttı.	6	6,6
Eğitim ortamını düzenleme ve organize etme sorumluluğu	4	4,4
Toplam	91	100

Tablo 4.'de görüldüğü gibi uzaktan eğitim süreci size artı olarak nasıl bir görev ve sorumluluk yükledi? Açıklar mısınız? Sorusuna ailelerin (%36,3)'u çocuğumla daha fazla ve kaliteli zaman geçirmemi sağladı, (19,7)'si planlı ve programlı davranma alışkanlığımızı geliştirdi, (%16,5)'i empati duygularını geliştirdiğini, (%8,8)'i bu süreçte çocuklarının ödevlerinin takibi konusunda sorumluluklarının arttığını, (%7,7)'si anne-baba olarak eğitimdeki rollerini hatırlattığını, (%6,6)'sı teknolojiyi kullanma konusunda sorumluluklarının arttığını ve (%4,4)'ü ise eğitim ortamını düzenleme ve organize etme sorumluluklarının olduğunu ifade etmişlerdir. Ailelerin konuyla ilgili olarak paylaştıkları görüşlerden bazıları şu şekildedir. Ö.30. *“Birçok şeyi birlikte yapıyoruz, birbirimize daha fazla zaman ayırıyoruz, birlikte öğreniyoruz”,* Ö.50. *“Daha planlı ve programlı yaşamaya başladık, bütün günlük işlerimizi çocuğumuzun derslerine göre ayarlıyoruz”,*Ö. 4. *“ Öğretmenlik mesleğinin ne kadar zor ve sabır gerektiren bir meslek olduğunu anladım”,*Ö.27. *“ Çocuğumun ödevlerini takip etme, bunları öğretmene gönderme eksikliklerini tamamlama süreci çok yorucu oluyor”,* Ö.5. *“Ben veya eşim sürekli ödevlerini yaparken onunla birlikteyiz. Anlamadığı, zorlandığı ya da tamamlayamadığı yerlerde ona destek veriyoruz. Bu süreç anne baba olarak çocuğun eğitimde ne kadar önemli olduğumuzu bize yakından hissettirdi”,* Ö.39. *“Teknolojiyi kullanma konusunda oldukça yetersizdim. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenimden ve yakın çevremden sorarak kendimce çok şey öğrendim”,* ve Ö.44*“Artık okul eve taşındığı için çocuğumun derslerinde yapacakları etkinliklerle*

ilgili araç gereçleri sürekli dersler başlamadan önce hazırlıyorum”, şeklinde görüş belirtmişlerdir.

5) Uzaktan eğitim sürecinin çocuğunuzun eğitim öğretim ihtiyacını karşıladığını düşünüyor musunuz? Neden?

Tablo 5. Uzaktan Eğitim Sürecinin Eğitim Öğretim İhtiyacını Karşılamaya İlişkin Bulgular

	N	%
Karşılamıyor	39	65
Kısmen karşıılıyor	13	22
Karşıılıyor	8	13
Toplam	60	100

Tablo 5.'de görüldüğü gibi uzaktan eğitim sürecinin çocuğunuzun eğitim öğretim ihtiyacını karşıladığını düşünüyor musunuz? Sorusuna ailelerin büyük çoğunluğu, uzaktan eğitim sürecinin çocuklarının eğitim öğretim ihtiyacını karşılamadığını (%65), (%22)'si uzaktan eğitimin çocuklarının eğitim öğretim ihtiyacını kısmen karşıladığını ve (%13)'ü ise uzaktan eğitim sürecinin çocuklarının eğitim öğretim ihtiyacını karşıladığını ifade etmişlerdir. Ailelerin konuyla ilgili paylaştıkları görüşlerden bazıları şöyledir. A.3. “*Hayır. Zaman olarak kısıtlı, öğretmenle göz teması yok, arkadaşlarıyla oyun yok, akranlarıyla sosyalleşme yok.*”, A.34. “*Yarı yarıya karşılıyor. Öğretmen çok çabalyor, bizde elimizden geldiğince desteklemeye çalışıyoruz*”, A.48. “*Evet. En azından çocuklar kendilerini boşlukta hissetmiyor. Okuldan da arkadaşlarından soğumuyorlar*” şeklinde ifade etmişlerdir.

6) Konuya eklemek istediğiniz daha farklı görüşleriniz varsa lütfen belirtiniz?

Tablo 6.Konuya Eklemek İstedikleri Görüşlere İlişkin Bulgular

	N	%
Uzaktan eğitimde ders saat sayısının artırılması	16	45,7
Çocuklarda teknolojik araç gereç düşkünlüğüne yol açması	10	28,6
İnternet ve teknolojik araç gereç desteğinin sağlanması	8	22,9
Planlanan etkinliklerin çocukların yaş grubuna uygun olmaması	1	2,8
Toplam	35	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere konuya eklemek istediğiniz daha farklı görüşleriniz varsa lütfen belirtiniz? Sorusuna ailelerin konuya eklemek istedikleri görüş olarak sırasıyla; (%45,7)’si uzaktan eğitimde ders saat sayısının arttırılmasını, (%28,6)’sı uzaktan eğitim sürecinin çocuklarda teknolojik araç gereçlere olan düşkünlüğünü arttırdığını, (%22,9)’u bu süreçte kendilerine internet ve teknolojik araç gereç desteği sağlanması gerektiğini ve (%2,8) uzaktan eğitim sürecinde planlanan etkinliklerin çocukların yaş grubuna uygun olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ailelerin konuyla ilgili paylaştıkları görüşlerden bazıları şunlardır. A.14. “Uzaktan eğitim kapsamında okul öncesi eğitim döneminde yürütülen üç saatlik derslerin sayısının artırılmasını istiyoruz”, A.51.“Uzaktan eğitim çocuklarımızı telefona ve bilgisayara daha çok yakınlaştırdı. Bu anlamda problem yaşıyoruz”, A. 29. “Evde üç çocuğum var, çocuklarımdan biri derse girse diğeri derse katılamıyor.”,A. 56. “Öğretmenlerimizin planlayıp anlatmaya çalıştıkları etkinlikler genellikle 5-6 yaş grubu çocuklarına yönelik etkinlikler. Benim çocuğum 3-4 yaş aralığında olduğu için yapılan etkinlikler ilgisini çekmiyor”, şeklinde görüş belirtmişlerdir.

3. TARTIŞMA VE SONUÇ

Ailelerin bakış açısıyla uzaktan eğitim sürecinde okul öncesi eğitimin değerlendirildiği bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan ailelerin büyük çoğunluğu(%83,4)'ü yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçildiğinde okul veya öğretmenleri tarafından kendilerine süreçle ilgili bilgilendirme yapıldığını, ailelerin geri kalan kısmı (%16,6)'sı ise kendilerine konuyla ilgili herhangi bir bilgilendirme yapılmadığını belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi uzaktan eğitim sürecinde okul aile işbirliğine yönelik yapılan çalışmaların yeterli düzeyde yapıldığını ancak uzaktan eğitim sürecinde küçükte olsa okul aile işbirliği konusunda yaşanan aksaklıklar olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki aile katılımını sağlamada ailenin belirli bir bilinç düzeyine ulaştırılması oldukça önemlidir. Öğrencilerle beraber ebeveynlerinin de uzaktan öğrenme ile bilişim teknolojileri alanında bilgilendirilmeleri uzaktan eğitim sürecinin daha sağlıklı yürümesini sağlayacaktır (Can, 2020). Aileleri bilgilendirici konferans ve seminerlerin düzenlenmesi, düzenlenecek etkinliklerin ailenin gereksinimlerine yanıt verecek şekilde hazırlanmasına dikkat edilmesi aile katılımı artıracaktır (Argon ve Kıyıcı, 2012). Konuyla ilgili yapılan başka bir çalışmada ise ailelere bilgi sağlama aktivitelerinin ve okul hakkındaki bilgilerinin, okulla etkileşime karşı ailelerin tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceği tespit edilmiştir (Arnold ve ark., 1994).

Ailelerin uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araç gereçlere ulaşma konusunda büyük çoğunlukla (%76,3) problem yaşamadıklarını, geri

kalan ailelerin (%23,7)' si teknolojik araç gereçlere ulaşma noktasında problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum ailelerin ekonomik durumlarındaki farklılıklardan, ailede bu süreçte uzaktan eğitimden yararlanmaya çalışan çocuk sayısının fazlalığından ve uzaktan eğitim sürecinde giderek artan teknolojik araç gereç ihtiyacından kaynaklanıyor olabilir. Literatürde yer alan bazı çalışmalar (Rothkopf, 2003; Rumble, 2002), uzaktan eğitimin ders geliştirme ve sunumuna yönelik sabit maliyetleri ile kayıt edilmiş öğrenci sayısına bağlı olan değişken maliyetlerde yüz-yüze eğitime göre daha etkin maliyetli olduğunu göstermiştir. Online eğitimin öğrenciler açısından maliyeti oldukça yüksektir. Özellikle eğitim ve öğretime kampüs dışından katılan bir öğrenci için oldukça yüksek maliyetlidir (Robinson ve Ikeda, 2002). Aileler uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımına ilişkin olarak çoğunlukla problem yaşamadıklarını (%35), diğerleri ise; EBA canlı derslere girmede zorlandıklarını (%20), internette donma ve kesinti yaşadıklarını (%20), yetersiz internet ve internetlerinin olmayışını (%16) ve teknolojik olarak bilgi eksikliklerinin olduğunu(%10) belirtmişlerdir. Ortaya çıkan bu sonuçlardan hareketle ailelerin çoğunlukla teknolojiyi kullanmada sorun yaşamadıkları görülse de, ailelerin bir bölümünün gerek sistemin kullanımından kaynaklanan zorluklardan, gerek internet alt yapısı veya donanım eksikliğinden kaynaklanan sorunlardan, gerek ekonomik nedenlerden dolayı evlerinde yeterli miktarda internet olmadığından veya hiç olmamasından, gerekse de teknoloji kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarından dolayı problem yaşadıklarını söylemek mümkündür. Konuyla ilgili literatür

incelendiğinde web tabanlı uzaktan eğitimde kalitenin sağlanması ve değerlendirilmesine yönelik çalışmalar incelendiğinde kurumsal destek, öğretim tasarımı, ölçme ve değerlendirme, destek mekanizmaları çerçevesinde öğrenci desteği ve öğretim elemanı desteği, teknoloji altyapısı, motivasyon ve eğitim kaynakları bileşenlerinin öne çıktığı görülmektedir (Falowo, 2007; Bilgiç ve Tüzün, 2015). Diğer bir araştırma sonucuna göre aileler, uzaktan eğitim sürecinde çocuklarının günlük eğitim akışı içerisinde yer alan etkinliklere katılım istekleri ve ilgisi konusunda (%37)'si istekli ve ilgili olduklarını, (%30)'u isteksiz ve ilgisiz olduklarını, (% 18)'i bu durumun değişkenlik gösterdiğini ve (%15)'i ise çok istekli ve ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle okul öncesi eğitime devam eden çocukların uzaktan eğitim sürecinde yer alan etkinliklere katılım konusunda çoğunlukla istekli ve ilgili oldukları ancak çocukların bir kısmının ara sıra etkinliklere katılım konusunda yaşadıkları isteksizlik ve ilgisizliğin, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin işledikleri etkinliklerin dikkatlerini çekmemesinden veya bu etkinlikleri yapmaya motive olamamalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğrenci başarısının ve motivasyonunun yüksek olması uzaktan eğitim hizmeti veren eğitim kurumlarının temel amaçlarındandır (Cabı,2016), Castillo-Merino ve Serradell--Lopez (2014) çalışmalarında çevrimiçi öğrencilerin başarısını açıklamada en önemli gücün motivasyon olduğunu, dijital teknolojileri kullanma becerilerinin başarıyı daha da artırdığını belirtmişlerdir. Çocukların dikkatini çekme ve dikkati sürdürme becerisi okul öncesi dönemden başlayarak geliştirilmelidir (Ettrich,1998). Rapp (1982),

çocuklarda dikkat süresi üzerine yaptığı çalışmalarda 6-7 yaş çocuklarının 10 dakika, 10 yaşında 20 dakika, 14 yaşında 30 dakika dikkat süresine sahip olduğunu öne sürmektedir. Ankara’da yapılan bir çalışmada da ilkokul öğretmenleri zorunlu uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerini motive edemediklerini belirtmişlerdir (Fidan, 2020). Bu kapsamda düşünüldüğünde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çocukların etkinliklere dikkatini çekme ve sürdürme konusunda yaşadıkları problemlerin, bu dönemde çocukların içinde buldukları yaş ve gelişim seviyesinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre çalışma grubu içerisinde yer alan aileler uzaktan eğitim sürecinin kendileri için sırasıyla; (%36,3)’ü çocuğuyla daha fazla kaliteli zaman geçirmesini sağladığını, (%19,7)’si planlı ve programlı davranma alışkanlıklarını geliştirdiğini, (%16,5)’i empati duygularını geliştirdiğini, (%8,8)’i ödevlerinin takibi konusunda sorumluluklarının arttığını, (%7,7)’si anne baba olarak eğitimdeki rollerini hatırlattığını, (%6,6)’sı teknoloji kullanımı konusunda sorumluluklarının arttığını, (%4,4)’ü ise eğitim ortamını düzenleme ve organize etme gibi görev ve sorumlulukları beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak okul öncesi eğitim döneminde uzaktan eğitim sürecinin, ailelerin eğitim faaliyetlerine olan katkılarını ve dayanışmalarını genel olarak olumlu yönde artırdığını ve geliştirdiğini söylemek mümkündür. Araştırmadan elde edilen bir diğer araştırma sonuca göre uzaktan eğitim sürecinin çocuklarının eğitim öğretim ihtiyacını ailelerinin büyük çoğunlukla karşılamadığını (%65), bir bölümü ise kısmen

karşılıdığını (%22), geri kalan bölümü ise (%13) karşılıdığını belirtmişlerdir. Ortaya çıkan bu sonuçlardan hareketle çalışma grubunda yer alan aileler, genel olarak uzaktan eğitim sürecinin çocukların eğitim öğretim ihtiyacını karşılamadığını ifade etmişlerdir. Bu durum ailelerin uzaktan eğitim sürecinin çocuklarının bilişsel gelişimi, dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişimi, motor gelişimi ve öz bakım becerileri üzerindeki etkisinin yüz yüze eğitim kadar etkili olmadığını düşünüyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. İnternet temelli eğitim geleneksel okul eğitimine alternatif olarak gösterilmektedir. Buna karşın her iki eğitim sisteminin karşılaştırıldığı birçok araştırmada internet temelli eğitim lehinde yoğunlaşmış sonuçlara ulaşamamıştır. İnternet temelli eğitimin tasarım ve uygulama evrelerinde bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Ayrıca online verilen eğitimlerin tanınırlığı, kalitesi, öğrenci, öğretmen ve kurumsal kimliği konularında çeşitli endişeler vardır (Tuncer ve Taşpınar, 2008).Bu anlamda uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin bir alternatifi olabilmesi için online eğitimlerle ilgili bahsedilen endişelerin ortadan kaldırılmasına ihtiyaç duyulduğu bu süreç tamamlanıncaya kadar uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin bir alternatifi değil tamamlayıcısı olabileceğini söylemek mümkündür. Bir başka araştırma sonucuna göre ise ailelerin bir kısmı uzaktan eğitim sürecinde ders saat sayılarının arttırılmasına ihtiyaç duyulduğunu (%45,7), diğer bir kısmı uzaktan eğitim sürecinin çocuklarda teknolojik araç gereçlere olan düşkünlüğü arttırdığını (%28,6), bir diğer kısmı kendilerine uzaktan eğitim sürecinde internet ve teknolojik araç gereç desteği sağlanması gerektiğini (%22,9) ve çalışma grubu içerisinde yer alan ailelerden biri

ise planlanan etkinliklerin çocukların yaş grubuna uygun olmadığını (%2,8) konuya eklemek istedikleri görüşler doğrultusunda ifade etmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle okul öncesi eğitim döneminde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinin çalışma grubu içerisinde yer alan aileler açısından ders saatleri olarak yeterli bulunmadığını, aynı zamanda bu sürecin çocukların teknolojik araç gereçlere olan düşkünlüğünü artırdıklarına yönelik endişeler taşıdıklarını, bazı ailelerin uzaktan eğitim sürecine çocuklarının etkin katılımı konusunda teknolojik araç gereç desteğine ihtiyaç duydukları ve etkinlikler planlanırken çocukların yaş ve gelişim seviyesinin dikkate alınmasının kendileri için önem taşıdığını söylemek mümkündür. Covid19 pandemisi, Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim sisteminin altyapı, erişim, içerik, tasarım, uygulama, kalite, güvenlik, mevzuat ve pedagojik açıdan güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Tüm öğretim kademelerinde, açık ve uzaktan eğitim fırsatlarına herkesin erişiminin ve etkin kullanımının güçlendirilmesi, aynı zamanda nitelikli müfredat içeriklerinin sağlanması gerekmektedir (Can, 2020). Kitlesele uzaktan eğitimin devamı için uzaktan eğitimde kullanılan altyapı yeterli olmalıdır. İçerik konusunda ise yüz yüze eğitime göre düzenlenmiş öğretim programlarının kazanımlar, kazanımlara ayrılan süreler ve ders saatleri açısından gözden geçirilmesine ihtiyaç vardır (Yıldırım, 2020).

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir.

- Okul ncesi eğitim döneminde uzaktan eğitim sürecinde okul aile iş birliğini artıracak ne tür etkinlikler yapılabileceğine ilişkin bilimsel ve akademik çalışmalara daha fazla yer verilebilir.
- Teknolojik araç gereçlere ulaşma konusunda problem yaşayan ailelere teknolojik araç gereç ve internet desteği sağlanılabilir.
- Teknolojik araç gereçlerin kullanımı konusunda problem yaşayan ailelere yönelik konuyla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurslar veya seminerler düzenlenebilir.
- Uzaktan eğitim sürecinde yapılan etkinliklerin, öğretmenler tarafından daha çok çocukların yaş ve gelişim seviyeleri dikkate alınarak onların motivasyonlarını arttıracak, dikkatlerini çekebilecek ve sürdürebilecekleri kısa ve somut etkinliklerden seçilmesi önerilebilir.
- Uzaktan eğitim sürecinin ailelerin eğitime katılımlarını, okul aile işbirliğini olumlu yönde etkilediği grlmektedir. Tüm bunlardan yola çıkarak okul öncesi eğitim kademesinde uzaktan eğitim süreci okul aile işbirliğini daha da artırmak adına yüz yüze eğitimin tamamlayıcısı olarak uygun ve elverişli durumlarda kullanılabilir.

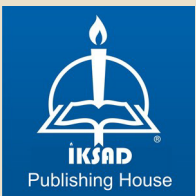
- Ailelerin okul öncesi eğitim döneminde uzaktan eğitim sürecinin yüz yüze eğitimin yerini tutmadığı belirlenmiştir. Bu anlamda uzaktan eğitimin öğretmen, öğrenci kurumsal kimlik ve tanınırlık gibi çeşitli açılardan niteliğini artıracak çalışmalara yer verilebilir
- Aileler tarafından uzaktan eğitim süreci içerisinde yer alan etkinlik saatlerinin yeterli olmadığı belirtilmiştir. Bu konunun bilimsel açıdan ve pedagoji uzmanları tarafından tekrar değerlendirilmesi faydalı olabilir.
- Uzaktan eğitim süreci doğası gereği teknolojik araç gereçlere olan kullanımı arttırmıştır. Ancak okul öncesi dönemde uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araç gereçlerin aşırı kullanımının çocuklar üzerinde yaratacağı olumsuz etkiler göz önünde bulundurarak gerekli önlemler alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aral, N., Kandır, A., & Yaşar, C. (2000). *Okul öncesi eğitim ve anasınıfı programları*. İstanbul,
- Argon, T. & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Arnold, K. D., Michael, M. G., Hosley, C. A., & Miller, S. (1994). Factors influencing attitudes about family school communication for parents of children with mild learning problems: preliminary findings. *Journal of Education a land Psychological Consultation*, 5(3): 257-267.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Cabı, E. (2016). Uzaktan eğitimde e-değerlendirme üzerine öğrenci algıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/ Journal of Higher Education and Science*. 6, (1), 94-101.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6, (2), 11-53.
- Castillo Merino D. & Serradell Lopez E. (2014). An analysis of the determinants of students’ performance in e-learning. *Computers in Human Behavior*, 30(1), 476-484.
- Bilgiç, H. G. ve Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *AUAd*, 1(3), 26-50.
- Ettrich, C. (1998). *Konzentrations-trainings- programm für kinder: Göttingen: Vandenhoeck and Rubrecht*.
- Eysenbach, G. & Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the worldwide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337), 573-577.

- Falowo, R. O. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. *AACE Journal*, 15(3), 315-338.
- Fantuzzo, J. & Tighe, E., Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multi variate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-370.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: ilkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2). 24-43.
- Froiland, J. M., Peterson, A. & Davison, M. L. (2013). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International*, 34(1), 33-50.
- Günalp, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların duygusal gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Günay Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823. doi: 10.16986/HUJE.2018043536.
- Işık, H. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kandır, A. (2005). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi*. Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar (Ed. Müzeyyen Sevinç). Morpa Kültür Yayınları, İstanbul. Ya-Pa Yayınları.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *Bmj*, 311(7000), 299-302.
- Klenke, K. (2016). *Qualitative research in the study of leadership*. Emerald Group Publishing Limited.
- Kurtuldu, B. S. (2010). *Okul öncesi eğitiminde okul aile ilişkilerinde yaşanan sorunların öğretmen ve veli görüşlerine dayalı olarak*

- değerlendirilmesi*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- McClelland, M. M. & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224.
- Ok, S. (2016). Öğretmen ve ailelere göre okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önemi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi* 32, (61-79).
- Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. M. (2007). A Typology Of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Rapp, G. (1982). *Aufmerksam keit und konzentration: erklarungs modelle stö rungen handlungs möglich keiten*. Klinkhardt: BadHeilbrunn / Obb.
- Robinson, D. & Ikeda, T. (2002). *Is on line education the future for universities?*
- Rothkopf, Ernst, Z. (2003). Costs of a synchronous distance ventures. *Economics of Education Review* 22, 439-443.
- Rumble, G. (2002). *Analyzing Cost/Benefits For Distance Education Programs*. www.TechKnowLogia.org.
- Tuncer, M. & Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi* X(1), 125-144.
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (3), 719-730.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2020). İstisnai bir uzaktan eğitim-öğretim deneyiminin öğrettikleri. *Alanyazın*, 1(1). 7-15.
- Zembat, R. & Unutkan, Ö. P. (1999). *Okul öncesinde çocuğun sosyal gelişiminde aile katılımının önemi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.



ISBN: 978-605-70345-4-0