



EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA AKADEMİK ARAŞTIRMA ve DERLEMELER

EDİTÖR

Doç. Dr. Aydın KIZILASLAN



**EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA
AKADEMİK ARAŞTIRMA ve
DERLEMELER**

**EDİTÖR
Doç. Dr. Aydın KIZILASLAN**



Eğitim Bilimleri Alanında Akademik Araştırma ve Derlemeler
Editör: Doç.Dr. Aydın KIZILASALAN

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek
Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design
Baskı: Mayıs 2021
Yayıncı Sertifika No: 49837
ISBN: 978-625-7680-63-9

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

www.duvar yayinlari.com
duvarkitabevi@gmail.com

Baskı ve Cilt: Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd. Şti.
İvedik Org. San. 1420. Cad. No: 58/1
Yenimahalle/ANKARA
Tel: 0 312 395 85 71
Sertifika No: 47479

İÇİNDEKİLER

- 1.Bölüm** 5
**Çocuklar İçin Yazılmış Şiirlerin ve Şiir Kitaplarının
Çocukların Gelişimine Etkisi**
Dilek YILDIRIM BİLGİN
- 2.Bölüm** 25
**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde
Farklı İletişim Kanallarının Etkisi**
Emre ÇALIŞKAN
Fatma YİĞİT AÇIKGÖZ
- 3.Bölüm** 41
**Bilimsel Araştırma Sürecinde Kullanılan
Etki Büyüklüğü Değerlerinin Hesaplanmasına Yönelik
Bir Mobil Uygulama Tasarımı**
Dr. Öğr. Üyesi Enes Abdurrahman BİLGİN
- 4.Bölüm** 53
**Eğitim Sisteminde Dijitalleşme ve Eğitimde
Mobil Uygulamaların Kullanımı**
Ezgi Pelin YILDIZ
- 5.Bölüm** 69
**Bilgisayar Destekli Piyano Eşlikleme Yönteminin
Ses Eğitimi Alanındaki Performans Kaygısına Etkisi**
Hacer MOHAN KÖMÜRCÜ

6.Bölüm	87
Sosyobilimsel Konular Perspektifinde Fen Okuryazarlığının İncelenmesi	
<i>Hasan BAKIRCI</i>	
<i>Rıdvan GÜRBÜZKOL</i>	
7.Bölüm	109
Çocuk Şırları Üzerine Bir İnceleme	
<i>İlker AYDIN</i>	
<i>Merve UZUN</i>	
<i>Gizem AYDIN</i>	
8.Bölüm	141
Sosyal Bilgiler Dersinde Beceri Eğitimi	
<i>Mehmet ORAN</i>	
9.Bölüm	161
Viyolonsel Eğitiminde Türk Müziği Öğeleri Kullanılarak Bestelenmiş/Düzenlenmiş Viyolonsel Eserlerinin Yeri ve Kullanımı Üzerine Bir Araştırma	
<i>Rasim Erol Demirbatır</i>	
<i>Seray Özer</i>	
10.Bölüm	183
Eğitim Sorunsalında Kalite Ölçütleri	
<i>Mücahit YILDIRIM</i>	

**ÇOCUKLAR İÇİN YAZILMIŞ ŞİİRLERİN VE ŞİİR
KİTAPLARININ ÇOCUKLARIN GELİŞİMİNE
ETKİSİ¹**

Dilek YILDIRIM BİLGEN²

1 Bu çalışma, “1970-2015 Yılları Arasında Yayımlanan Çocuk Şiir Kitaplarındaki Söz Varlığı” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

2 Dr. Öğretim Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-8108-0422

Şiir ve Çocuk Şiiri

Çocuklar için yazılmış şiir ve şiir kitaplarının, çocukların gelişimine olan etkisi açıklanmadan önce konuyu daha sağlam temellere dayandırmak için öncelikle çocuk ve çocuk edebiyatı kavramlarını açıklamak gerekmektedir.

Çocuk, bebeklik ile ergenlik arasındaki gelişme/gelişim döneminde bulunan oğlan ve kız olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2008: 320). Ancak çocukluğun sınırlarını belirlemede farklı görüşler bulunmaktadır.

Türkçe Sözlük'te "Bebeklik ve ergenlik çağı arasındaki gelişim döneminde bulunan insan" (TDK, 2008:320) olarak tanımlanan çocuk kavramının sınırlarını belirlemede farklı görüşler bulunmaktadır:

Oğuzkan ve Alaylıoğlu (1976) çocuğu, iki yaşından ergenlik çağına kadar süren büyüme dönemi içinde bulunan insan yavrusu ve henüz erinlik dönemine erişmemiş kız veya erkek olarak tanımlamıştır. Foulquie (1994) ise çocuk kavramını "İnsan hayatının ergenlikten önce gelen dönemi" olarak tanımlamış ve çocukluk dönemini 1. İlk çocukluk veya küçük çocukluk (2.5 yaşına kadar); 2. İkinci çocukluk veya orta çocukluk (2,5 ile 7 yaş arası); 3. Üçüncü çocukluk veya son çocukluk (7 ile 11-12 yaş arası) şeklinde üç döneme ayırmıştır.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 20 Kasım 1989 tarihinde kabul ettiği Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi'nin birinci maddesinde çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır ifadesine yer verilerek çocuk kavramının sınırları çizilmiştir (İnsan Hakları Derneği, 2014).

Çocukların gelişim dönemlerindeki bireysel farklılıklar ve içinde buldukları sosyal, kültürel ve ekonomik şartlar göz önünde bulundurulduğunda çocukluğu belli bir yaş aralığıyla ifade etmek güç görünmektedir. Ancak, çocuğun "eksik bir yetişkin değil, zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gereksinimlerini tamamlamak isteyen, kelimenin tam anlamıyla bir kişi" (Yavuzer, 2008: 186) olduğu unutulmamalıdır.

Dilidüzgün (2000) ise çocuğu "Kendisine has algıları olan, dünyayı kendi bakış açısıyla değerlendiren, sosyal, dilsel, ruhsal yetileri henüz tam olarak gelişmemiş ya da yetişkinlerin dünyasıyla bütünüyle örtüşmeyen bir varlık" olarak tanımlamıştır.

Çocuğa dair yapılmış olan tüm tanımları ortak bir paydada toplamak gerekirse, bebek, 0-2 yaş arasındaki meme, süt veya kucak çocuğu; ergen, gelişim açısından ergenlik çağına gelmiş, 15-16 yaş sonraki erkek veya kız çocuklarıdır. O halde çocuk, 2-16 yaş arasındaki kız ya da erkeklere verilen ortak ad olarak açıklanabilir (Güleryüz, 2006: 5).

Çocuk edebiyatının hitap ettiği kesim düşünüldüğünde ise 2-16 yaş aralığını

0-16 yaş aralığına kadar genişletmek mümkündür. Çünkü 0-2 yaş gurubunun dâhil olduğu bebeklik döneminde, bebeğin annesinden dinlediği ninniler, ona anlatılan masallar ya da bu döneme hitap eden resimli veya müzikli kitaplar da çocuk edebiyatı ürünleri arasında sayılmaktadır. Nitekim Yalçın ve Aytaş (2008) “0-16 yaş arası çocukların fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimine yardımcı olacak bir eğitim sürecinin çocuk edebiyatı dönemi olduğuna inanıyoruz” diyerek çocuk edebiyatının sınırlarını 0-16 yaş olarak belirtmişlerdir.

Bu tanımlamaların ortak noktalarından yola çıkarak çocuk kavramı için bebeklik döneminden ergenlik dönemine kadarki süreçte kendine ve gelişim dönemine özgü fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gereksinimleri olan bireyler tanımını yapmak mümkündür. Aries (1962) yetişkinlikten ayrı bir dönem olarak ele alınan çocukluk olgusunun ilk olarak 16. yüzyılda ortaya çıkmaya başladığını, öncesinde çocuğun bebeklik dönemi sona erer ermez yetişkin dünyasına ait bir varlık olarak algılandığını ileri sürmüştür (Yatmaz ve Erdemir, 2018). Sonuç olarak 16. yüzyılda çocukluk döneminin yetişkinlik döneminden her yönüyle bağımsız bir dönem olduğu benimsenmiş böylece çocuk edebiyatı sahasının da temelleri atılmıştır.

Çocuk edebiyatı kavramına yönelik birçok tanımla karşılaşılmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

- Çocuk edebiyatı, çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlılıklarına, zevklerine eğilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacıyla gerçekleştirilen çocuksu bir edebiyattır (Şirin, 1994: 9).
- Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını, sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2003: 9).
- 2-14 yaş arası çocukların hayal, duygu, düşünce ve duyarlılıklarına hitap ederek çocuğa yaşama sevinci ve heyecanı kazandıran, çocukların büyümelerine ve gelişmelerine katkıda bulunan, eğitirken eğlendirici vasfına sahip, çocukların anlayış, kavrayış seviyelerine uygun, tekniği ve ilkesi olan güzel, etkileyici sanat değeri taşıyan, sözlü ve yazılı eserlerin hepsine çocuk edebiyatı adı verilir (Oktay, 2001: 35).
- Okuma alışkanlığının kazandırılması, edebiyat duyarlılığının gelişimi ve kimlik kazanımı taşıyan eserlerdir (Dilidüzgün, 2000).

Kısaca çocuk edebiyatı, biçim ve içerik olarak erken çocukluk döneminden başlayarak yetişkinlik dönemine kadar devam eden çocukluk döneminin gerektirdiği fiziksel, zihinsel ve psikososyal ve dil gelişimi özelliklerine uygun, edebî sanat değeri taşıyan eserlerdir. Bu tanımlarından yola çıkılarak, çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuklar için oldukça önemli olduğu ve çocuğa birçok yarar sağladığı görülmektedir. Çocuk edebiyatı ürünleri çocuğun duygusal, zihinsel, sosyal ve kişilik gelişimine katkı sağlar. Küçük yaşlardan itibaren ana dilin güzel ve yetkin örnekleriyle karşılaşan çocukta ana dili bilinci oluşur, ana dilin güzelliklerini ve inceliklerini keşfeder. Çocuk edebiyatı ürünleri çocuğun kendini ve hayatı tanımaya yardımcı olur, kendine ve diğer canlılara değer vermesini sağlar. Bu ürünler içinde bulunduğu toplumun değerlerini, inançlarını, örf ve adetlerini, geleneklerini de barındırdığından çocukta millî ve ahlaki değerlerin oluşmasına yardımcı olur. Bunun yanı sıra çocuk edebiyatı ürünleri çocuklara estetik zevk kazandırır, onların sorgulayan, merak eden, olaylara eleştirel bakış açısıyla bakabilen bireyler olmasına katkıda bulunur. “Çocuk yazınının temel amacı/işlevi bir anlamda çocuğun duygu, düşünce ve düş gücünü zenginleştirmektir. Yaşadığı dünyayı bu anlamda değiştirmek, dönüştürmek, güzelleştirmektir. Yaşamı, yaşanır kılmaktır” (Köseoğlu, 2013: 3).

Bu bilgiler doğrultusunda çocuk edebiyatının amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerine katkıda bulunmak.
2. Çocukların sosyal, zihinsel, duygusal gelişimlerine katkıda bulunmak.
3. Çocuklarda edebî değerlerin ve estetik beğenilerin oluşmasına katkıda bulunmak.
4. Çocukları yaşam gerçekliğine hazırlamak.
5. Çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek.
6. Çocukların toplumsal ve evrensel değerleri tanımaya yardımcı olmak.
7. Çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak (Dilidüzgün, 2007; Sever, 2003; Şirin, 2007; Güteryüz, 2006; Yalçın ve Aytaş, 2008).

Edebiyatın içinde çocuksu bir yöneliş olan çocuk edebiyatı, önce edebiyattır. Edebiyatın oluşumuyla ilgili bütün ilkeler çocuk edebiyatı için de gereklidir. Çocuk kalbinin duyarlılıkları ve çocuk bakışı bu sahaya yön verir (Şirin, 2000: 12). Çocuksu ve çocuğa yönelik yazılan tüm edebî eserler bu alanın ürünleridir. Masal, efsane, destan, roman, hikâye, tiyatro, gezi yazısı, anı, fıkra, şiir, bilmece, tekerleme türlerinde yazılmış kitaplar, çocuklar için hazırlanmış dergiler, 0-3 yaş grubu çocuklar için hazırlanmış ABC kitapları ve çizgi romanlar, çocuk edebiyatı ürünleri olarak sayılabilir.

Çocuk edebiyatı türleri arasında şiirin ayrı bir yeri bulunmaktadır. Çocuğa güzellik ve insanlık duyguları ile ulus ve yurt sevgisi kazandırmada şiirin etkisi oldukça fazladır. Ana dilini sevdirmeye ve onun zenginliğini tanıtmaya, bir duygu, düşünce ve izlenimin sanatlı biçimde nasıl anlatılabileceğini öğretme bakımından da şiirin çocukların eğitiminde büyük bir işlevi vardır (Oğuzkan, 2001: 248).

Güleryüz'ün (2003: 181-182) 1252 öğrenciye “En çok sevdiğiniz edebiyat türü aşağıdakilerden hangisidir?” sorusunu yönelttiği araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin en çok sevdiği tür roman, daha sonra da şiirdir. Şiirsellik çocuğun doğasında vardır. Şarkılara tempo tutarken, oyun oynarken çocuktaki şiirselliği hissedebiliriz. Şiir dili güldürebilir, hayal ettirebilir, hüzünlendirebilir, coşturabilir, cesaretlendirebilir, geçmişe ve geleceğe götürebilir. Bütün bu farklılıkları yaşamak şiirlerle mümkün olabilir (Akyol, 2006: 121).

T. S. Eliot'a göre en ulusal sanat dalı (Aksan, 1999: 7), Gorki'ye göre yüreğin bilimi (Öztekın, 2016: 77) olarak belirtilen şiir, ritme ve imgeye dayanan kendine özgü dili ve söyleyiş özellikleri olan hem dilin bütün olanaklarından yararlanan hem de dilin sınırlarını zorlayan en eski edebî türdür.

Dilimize Arapçadan girmiş, anlamı “idrak, sezme ve sezme yoluyla bilme” olan şiir, Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te “Zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan edebî anlatım biçimi, manzume, nazım.” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2008: 1237). Bir başka sözlükte ise “Duygulardan, düşüncelerden, düşlerden, özelemlerden vb. süzölmüş yaşantı birikimleri olarak, ozanların, sözcüklerin sözlük anlamlarına kimi zaman değişik anlamlar da yükleyerek, dil içinde özel bir dil yaratarak oluşturdukları, imgelerden, simgelerden, söz sanatlarından, ritimden, uyumdan vb. yararlanarak ortaya koydukları, okurda estetik duygular uyandıran yazın ürünü.” olarak tanımlanmıştır (Püsküllüoğlu, 1995: 1430).

Şiir, duygulara hitap eden, orada kök salıp yeşeren, meyvesini hayallerle süsleyip ahenkle sergileyen bir sanattır. Bu sanatın araç ve amaç olarak kullanımı, diğer edebî türlerden farklı ve özel bir yere sahiptir. Hele söz konusu çocuk şiiri olunca, bu konu daha çok önem kazanmakta ve bu konunun üzerinde uzun uzun düşünülmesi gerekmektedir (Yalçın ve Aytaş, 2008: 207).

Çocuk şiirinin çocuk edebiyatı içerisinde önemli bir yeri vardır. Çünkü çocuklar doğdukları andan itibaren -tıpkı şiirde olduğu gibi- belli bir ahengi ve ritmi olan ninni, tekerleme, bilmece gibi türlerle karşılaşır. Buna rağmen, ‘çocuk şiiri’ kavramı çocuk edebiyatı alanında tartışılan konulardan biridir. Araştırmacılar bazıları şiirin çocuklara ya da yetişkinlere yönelik olarak ayrılmasının doğru olmadığını savunurken, bazıları da çocuklara okutulacak şiirlerin belli başlı özelliklere sahip olması gerektiğini savunmaktadırlar. Çocuklar, yetişkinler için ya-

zılmış olan şiirleri okumaktan zevk alabilirler. Özellikle Cumhuriyet döneminde aslında yetişkinler için yazılmış bazı şiirlerin dil, anlatım, konu, ahenk gibi taşıdığı bazı unsurlardan ötürü çocukların da okuyabilecekleri özelliklere sahip oldukları düşünülmüş ve bu şiirler ders kitaplarında ya da çocuklara yönelik diğer kitaplarda yer almıştır. Ancak çocuk kavramının niteliği ve çocuk edebiyatının ne ve nasıl olması gerektiği konusunda belirlenen ölçütler ‘çocuk şiiri’ kavramının varlığını zorunlu kılmaktadır.

Yetişkinler için yazılan şiirlerde aranan özelliklerin çocuk şiirlerinde de bulunması gerekmektedir. Ancak çocuk şiirleri yetişkinlere yönelik yazılan şiirlerden farklı olarak bazı niteliklere sahip olmalıdır. Çocuk şiirlerinde bulunması gereken temel özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Çocuk şiirlerinde işlenen duygu, düşünce ve hayaller çocuğun duygusal dünyasına, ilgi alanına ve yaşantısına uygun olmalıdır.
2. Çocuk şiirinde işlenen temalar çocuğa yaşama sevinci; aile, doğa, insan, hayvan, yurt ve toplum sevgisi kazandırmalı, çocuğun yapma ve başarma iradesini geliştirmelidir.
3. Çocuk şiirinde çocuğa ders veren bir üslupla yaklaşılmamalı, doğal bir üslup tercih edilmelidir.
4. Çocuk şiirinde durum, olay ve düşünceler açık, kısa ve yalın bir şekilde anlatılmalı, dizeler uzun olmamalı, şiirdeki sözcükler çocuğun sözcük dağarcığıyla örtüşmelidir.
5. Çocuk şiirlerinde tam ve yarım uyaklardan, ölçüden ve mısra tekrarlarından kaynaklanan bir anlatım ahengi bulunmalıdır.
6. Çocuk şiirinde mecazlı söyleyişlere, söz sanatlarına ölçülü bir şekilde yer verilmeli, benzetmeler çok karmaşık olmamalıdır.

(Şirin, 2000; Güleriyüz, 2006; Yalçın ve Aytas, 2008; Kıbrıs, 2010; Sarıyüce, 2012; Oğuzkan, 2013; Keklik, 2014).

Şiir Kitaplarının Çocuk Gelişimine Etkisi

Çocuk şiirlerinin çocukların kişisel ve sosyal gelişmelerine katkıları bulunmaktadır. Öncelikle çocuk şiirlerinin çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek, duygu ve düşünce dünyalarını derinleştirip zenginleştirmek gibi yararlarının olduğu bilinmektedir.

Kiefer (2010: 342) çocuk şiirindeki temel özelliklerin yetişkinlere yönelik şiirlerle aynı olduğunu, tek farkının “çocuk şiirindeki hayat boyutunun çocuğa göre” olması gerektiğini savunur. Şirin (2000) ise “Çocuk şiiri temellerinin çocukların ruhuna, dünyasına ve kalbi duyarlılıklarına dayanması gerekir.” sözleriyle bu ifadeyi desteklemektedir.

Olayları, canlı ve cansız varlıkları, insanları duygulu, renkli ve etkili bir dille anlatan şiir, çocuğun birtakım ruhsal ihtiyaçlarını karşılar. Şair ile çocuk arasında doğaya ve olaylara bakış yönünden benzerlik vardır. Bundan dolayı çocuklar için şiir dünyası büyük bir huzur ve mutluluk kaynağıdır (Oğuzkan, 1995: 17).

Çocuğun kendi hayal dünyasını oluşturmada çocuk şiirlerinin önemli bir payı vardır. İncelikle işlenmiş bir dil ve içerik çocuğun hayal dünyasının ve yaratıcılığının sınırlarını zorlar. Çocuk şiirleri sayesinde çocuklar kendi hayal dünyalarını oluştururken, farklı bakış açıları geliştirerek yaratıcılıklarını ortaya çıkarırlar. Duygu, düşünce ve hayallerin ahenkli ve etkileyici bir şekilde ifade edildiği şiirlerle çocukların yorumlama, derin ve çok boyutlu düşünme, karşılaştırma yapma, akıl yürütme gibi üst düzey düşünme becerileri gelişir.

“Belki
Bir gökyüzü
Daha var.
Üstümüz masmaviyken
Uyuyor ötekinde
Bulutlar.” (Kuş Ayak)

Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın çocuk bakış açısıyla yazdığı bu dizelerde çocukların hayal dünyalarının sınırlarını zorlayan unsurları görmek mümkündür. Şiirde, gökyüzünde bulut olmadığı zamanlarda, bulutların uyuduğu başka bir gökyüzü daha olduğu tahmin ediliyor. Bu dizelerde, duruma farklı bir yönden bakabilen, akıl yürütebilen, varsayımlarda bulunabilen bir çocuk bakışı görülmektedir. Bu nedenle yukarıdaki dizeler, çocukların yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağlayabilir.

Şiirler yaratıcı ürünler olduğuna göre, sözcükleri farklı biçimlerde ilişkilendirerek çocuklara yeni bir yapı oluşturmanın coşkusunu ve keyfini yaşatabilir. Ayrıca şiirlerin, sözcüklere yan anlamlar yükleyerek zengin ve düşsel bir dünya oluşturmak, soyut düşünme becerisi kazandırmak gibi katkıları da bulunmaktadır (Güleryüz, 2006: 248).

Çocuk şiirlerinin çocuklara sağladığı yararlardan bir diğeri de çocuğun ait olduğu toplumun kültürel değerlerini öğrenmesine ve benimsemesine yardımcı olmaktır. Nitekim eğitim sistemimizin de başlıca amaçlarından biri çocukların millî ve manevî duygularla donatılmış olarak eğitilmeleridir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarını açıklayan 2. madde, “Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini; Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan

ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik; laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek" ifadesi ile başlamaktadır. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programlarının genel amaçlarına bakıldığında öğrencilerin, "millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek" (1-5. Sınıflar) ve millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmelerinin (6-8. Sınıflar) amaçlandığı görölmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2014).

Duygu, düşünce ve hayallerin en etkileyici biçimde ifade edildiği edebî tür olan şiirler, millî ve manevî duyguların, değerlerin çocuklara aktarılmasını sağlayan en etkili araçlardır. Şiirde düşünceler, olaylar, durumlar şiir diliyle ve duygu yoğunluğu içinde aktarıldığı için şiirler, düz anlatıma kıyasla çocukların daha fazla dikkatini çekmektedir.

Çocuk şiirleri çocuklara millî değerleri kazandırmanın yanı sıra evrensel değerleri de kazandırır. İnsan, doğa, hayvan sevgisi, barış, hoşgörü, paylaşma, yardımlaşma, saygı gibi evrensel değerler çocuklara şiirler aracılığuyla aktarılabilir.

“Karıncalar içinde
Şemsiye yapan olsa
Çok sevinirdim.
Harçlıklarımı biriktirir
Bütün karıncalara
Şemsiye verirdim.” (Kuşları Kardeş Bildim)
“Bir çiçeği sevdim en çok
Kırlarda birlikte seyrettik gökyüzünü
Birlikte uyuduk geceleri
Onunla koştuk peşinden kuşların
Birlikte taşladık denizleri.” (Bir Çiçeği Sevmek)
“Bir dilim ekmek verdi
Annem bana,
Gidip kuşlarla bölüştüm;
Kuşları kardeş bildim.” (Karıncama Şemsiye)

Gökhan Akçiçek'in "Bulutlar Örtmese Güneşi" adlı çocuk şiiri kitabından alıntılanmış ve çocuk bakış açısıyla yazılmış yukarıdaki dizeler fedakârlık, duyarlılık, hayvan sevgisi, doğa sevgisi ve paylaşma gibi evrensel değerleri çocuğa

benimsetebilecek niteliktedir.

Edebiyatın duyguları eğitime işlevi göz önünde bulundurulduğunda, duyguların yoğun olarak işlendiği bir tür olan şiirin çocuk eğitimindeki önemi daha iyi ortaya çıkar. Bir üst dil ürünü olarak karşımıza çıkan şiirin, kendine özgü duygusal yoğunluğu, kurgulanmış bir dünyası vardır. Çocuğa güzellik duygusu, çevresindeki insanları, doğayı, hayvanları sevmeye, arkadaşlık, görgü kuralları kısaca pek çok olumlu duygu şiir aracılığıyla benimsetilebilir. Ait olduğu toplumun kültürel değerlerini benimsemek, ulusal değerlerle evrensel değerler arasındaki bağı ya da ayrımı fark edebilmek, Atatürk sevgisi, cumhuriyete bağlılık, şiirin çocuğa sağlatacağı kazanımlardandır (Erdal, 2013: 179).

Çocuk şiirlerinin çocuğa ana dilini sevdirmeye ve ana dilinin güzelliklerini ve inceliklerini tanıtmaya konusunda da önemli işlevleri olduğu kabul edilmektedir. Şiir dil ürünü olduğuna göre, şiirin çocuğun dilin gizlerini çözmesine yardımcı olmak, ana dilin zengin anlatım olanaklarını sezdirmek, zengin bir sözcük dağarcığı geliştirmek, çocuğu belli bir anlatım gücüne ve sanatsal duyarlılığa ulaştırmak, çocukta sanat eserlerine karşı ilgi uyandırmak ve çocuğun sanatsal boyutunun derinleşmesini sağlamak gibi yararları vardır (Güleryüz, 2006: 248).

Nelson, çocukların dillerini özümsemelerinde şiirin etkisini şu şekilde açıklamıştır: “Küçük çocuklar şiire heyecanla tepkide bulunurlar çünkü şiirin ritmi hayat ritimleri kalp atışı, göz kırpması, yürüme, soluma gibidir. Şiirin sesleri çocukların dil üzerine keşiflerde bulunmalarına olanak tanır. Küçük çocuklar kendi dillerinin kalıplarını öğrenirken dil kâşifleri olmak zorunda kalırlar ve şiirin ilginç müziği ve sözcüklerinden zevk duyarlar” (Nelson’dan aktaran Oğuzkan, 2013: 252).

Sever ise çocukların erken yaşlardan itibaren şiir diliyle tanıştırmalarının önemini şu şekilde ifade etmiştir: “Şiirde anlamı yaratan araç, dildir. Dilin yaratıcı gücü, şiirin anlatım yetkinliğinin sınırlarını çizer. Okurun duygu ve düşünce evrenine yeni anlamlar katmak; onları dilin özgün anlam yaratma gücüyle buluşturmak şiirin temel işlevlerindedir. Bu temel işlev, dilin; imge, tasarım ve benzetme olanaklarının kişiyi etkileyen biçimde söze dönüştürülmesiyle gerçekleştirilir. Şiir okur için imgeler, çağrışımlar ve değişik tasarımlarla örülmüş yeni bir iletişim yolu açar. Dilin yaratıcı anlatım gücünü tanımaları, sezmeleri; işitsel olarak ses ve sözcüklerin yarattığı uyumu duyumsayabilmeleri için çocuklar, erken dönemden başlayarak masal, bilmece, tekerleme gibi yazınsal ve dilsel ürünlerle birlikte şiir diliyle de tanıştırılmalıdır” (Sever, 2013: 146-147).

Anlatıma güç ve ahenk kazandıran ikilemelerin, yansıma sözcüklerin, benzetmelerin, mecazların, cinasların, eş sesli sözcüklerin, ölçü ve uyakların, imgelerin, kimi zaman eksilteli ve devrik cümlelerin şiirde kullanılması çocuğun ana dilinin

inceliklerini, güzelliklerini, anlatım zenginliğini fark etmesini sağlayacak ve dil gelişimini olumlu yönde etkileyecektir.

“Kim anlayabilir
Çiçekleri erken dökülen
Bir nar ağacının
 z nt s n 
Kim anlayabilir
Başaklar büyürken
Sapları kuruyan
Bir buğday tanesinin
Susuzluğunu” (Kim Anlayabilir)

Yalvaç Ural’ın “Müzik Satan Çocuklar” adlı şiir kitabında yer alan ‘Kim Anlayabilir’ şiirinde nar ağacının ve buğday tanesinin kişileştirilmesi görülmektedir. Benzetme ve etkileyici betimlemelerin bir arada bulunduğu bu şiirde insanlara özgü nitelikler doğadaki varlıklara aktarılmıştır. şiirde geçen ‘çiçekleri erken d k ld ğu için üzülen nar ağacı’ sıra dışı bir ifade tarzıdır. ‘Başakları büyürken sapları kuruyan buğday tanesinin susuzluğu’ ifadesiyle anlatılmak istenen durumu bir film gibi canlandırmıştır. Dilin inceliğini, zengin anlatım olanaklarını, özgün anlam yaratma gücünü ortaya seren böyle şiirler çocukların sanatsal bir duyarlılığa erişmelerine katkıda bulunacak, yeni sözcükler öğrenmelerine yardımcı olacak ve ana dillerini kullanmadaki ustalığını geliştirecektir.

Türkçe eğitimi, bireylerin ana dilini en iyi şekilde kullanabilmesini hedefleyen beceri temelli bir disiplindir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak gruplara ayrılan temel dil becerilerinin eğitiminde şiir, sadece kulağa seslenmekle kalmaz; dilin bütün alanlarına olumlu etkide bulunur. Dil  ğreniminde ve  ğretiminde önemli bir yere sahip olmasından dolayı şiir, her öğretmenin repertuarında olması gereken bir alandır (Roe ve Ross, 2006: 40 akt. Kaya, 2013). Bir ocuk edebiyatı ürünü olarak şiir, temel dil becerileri eğitimi sürecinde şu alanlarda karşımıza çıkmaktadır:

Dinleme

Çocukların ocuk şiirleri aracılığıyla ana dillerini tanınmaları, onun güzelliğini kavramaları ve ana dillerini en yetkin şekilde kullanabilmeleri, onların alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirmek, daha açık bir ifadeyle, anlama yeteneklerini ve anlatma becerilerini geliştirmek ile mümkün olabilir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma ana dili  ğretimi sürecindeki temel dil becerileridir. Dinle-

me ve okuma anlama etkinliği, konuşma ve yazma anlatma etkinliğidir.

Demirel (1999) dinleme becerisini “konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği” olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan hareketle dinlemenin iletişim kurmadaki önemi ve işitmeden farklı olarak karmaşık bir zihinsel eylem olduğu anlaşılmaktadır.

Dil ediniminin temelini oluşturan dinleme, temel dil becerileri içinde ilk ve en çok kullanılan beceridir. Çocuklar, bilgi, beceri ve düşüncelerinin birçoğunu dinleme yoluyla oluştururlar. Ayrıca çocukların topluma uyumlu bir şekilde yaşamaları, kendilerini ve dünyayı doğru biçimde algılamaları açısından dinleme becerisinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Çocuklar doğdukları andan itibaren ninnileri, tekerlemeleri, bilmeceleri ve türkülerini dinleyerek büyürler. Çocuk edebiyatına ait bu ürünlerdeki dinlemeyi kolaylaştıran ve zevkli hale getiren ses tekrarları, ses benzerlikleri, ikilemeler sayesinde çocukların dinleme becerileri gelişir.

Dilin dört temel işlevinden biri olan dinleme, iletişimin önemli bir unsuru, insan beyninin bilişsel süreçlerini etkin kullanmayı gerektiren karmaşık, kapsamlı ve aktif bir süreçtir. Çocukların dinleme becerilerini geliştirmek, onların yeni bilgiler öğrenmelerine, çevreleriyle sağlıklı iletişim kurmalarına ve zihinsel yapılarını geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. İlköğretim çağındaki çocuklar dakikada konuştukları kelimelerin daha fazlasını dinleyebilmektedirler. Böylece öğrenciler çevrelerinden çeşitli bilgiler edinmekte ve zihinsel yapılarını geliştirmektedirler. Dinleyerek öğrenen öğrenciler, bu becerilerini bir öğrenme aracı olarak hayatları boyunca kullanırlar. Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerileri erken yaşlarda geliştirilmelidir (Özbay, 2009: 81).

Türkçe Öğretim Programlarında da dinleme ve şiir ile ilgili olarak çocuklardan dinlediği şiirin ana duygusunu belirleme, şiir dilinin farklılığını ayırt etme, şiirin kendinde uyandırdığı duyguları ifade etme, şiir ezberleme ve şiir dinletilerine katılma gibi becerileri kazanmaları beklenmektedir. Bu beklentiyi karşılayabilmek için okulda öğrenci merkezli bir anlayış ile öğretmen rehberliğinde, evde ise anne ve baba desteğiyle çeşitli etkinlikler yapılarak şiirler aracılığıyla çocukların dinleme becerileri geliştirilebilir. Çocuklara başlığı söylenmeyen bir şiir okunduktan sonra çocuklardan o şiire uygun başlık bulmaları, şiirin ana duygusunu bulmaları, şiirin kendilerinde uyandırdığı duyguları yazılı veya sözlü bir şekilde ifade etmeleri ya da bir bölümü okunan şiiri tamamlamaları istenebilir.

Çocukların dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla şiirlerle yapılabilecek etkinliklerden biri de şu şekilde yapılabilir: Öğretmen, klasik müzik eşliğinde şiiri ilkelere uygun olarak okur. şiirin duygu ve düşünce dünyasının anlaşılmasına dönük kısa süreli bir çalışma yaptıktan sonra, öğrencilere, “Okuduğum şiir size

neleri duyumsattı, neler düşündürdü, çağrıştırdı? Şimdi sizden şiirin duyumsatıklarını, çağrıştırdıklarını renk ve çizgilere dökmenizi istiyorum. Şiirin resmini yapmanızı bekliyorum.” der. (Sever, 2011: 51). Bu çalışmanın amacına ulaşabilmesi için öncelikle çocukların şiiri dikkatle dinlemeleri gerekmektedir. Çocukların ilgisini çekecek nitelikte olan bu çalışma çocukların iyi birer dinleyici olmalarına katkı sağlayacaktır. Bu etkinliklerin dışında çocukların yaşları ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak, okunan şiirdeki kafiyeleri sözleri buldurma, eş sesli ve eş anlamlı sözcükleri buldurma gibi etkinlikler de çocukların dinleme becerilerini geliştirecektir. Bu etkinliklere ek olarak günlük hayatla ilişkilendirilmesi yönüyle oldukça ilgi çekici olan hava durumu ve haberlerin dinletilerek sorular sorma veya boşluk doldurma çalışmaları, yönergeyi takip çalışmaları, yol tarifi ve alışveriş listesi çalışmaları da yaratıcı dinleme etkinlikleri arasında yer almaktadır (Doğan, 2010).

Konuşma

Temel dil becerilerinden bir diğeri de konuşmadır. Konuşma, insanların kendilerini ifade etmede en çok kullandıkları yol ve birbirleriyle iletişimlerini sağlayan en önemli beceri alanıdır. Çocuklar belli bir yaşta konuşmayı öğrenirler, istek ve ihtiyaçlarını dile getirip duygu ve düşüncelerini anlatabilirler. Ancak bu konuşma gelişigüzel bir konuşmadır. Çocuklara konuşarak daha iyi nasıl iletişim kurulacağına, doğru seslendirmenin, nazik ve kurallarına uygun konuşmanın hem aile hem de öğretmenler tarafından eğitiminin verilmesi gerekir. Dilin en yaygın kullanım alanı olan konuşma, ilköğretim okullarının önem taşıyan bir faaliyetidir. Öğrenciyi hayata hazırlama anlayışı göz önüne getirilince bu önem bir kat daha artmaktadır. Bu nedenle ilköğretimin her iki kademesinde öğrencinin konuşulmasına yönelik metotları uygulamanın yararı ortadadır (Cemiloğlu, 2005: 71).

Türkçe Öğretim Programlarında da çocuklardan, sözcükleri doğru telaffuz etme, sesine duygu tonu katma, uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapma, bildiği şiirleri topluluk önünde okuma gibi konuşma becerilerini kazanmaları beklenmektedir. Çocukların duygu ve düşüncelerini açık, anlaşılır, doğru ve etkili bir şekilde anlatmalarını, topluluk önünde konuşabilmelerini, sözcükleri açık, anlaşılır bir şekilde söyleyebilmelerini, vurgu ve tonlamaları yerinde kullanabilmelerini sağlamak amacıyla şiirlerden yararlanarak çeşitli etkinlikler yapılabilir. Örneğin, bir şiirin ya da metnin çok kişi tarafından birlikte okunması anlamına gelen söz korusu çalışmaları yapılabilir. Yine, bir şiirin kıtalara ayrılarak kız ve erkek öğrenciler tarafından sırayla okunması onların hem ilgisini çekecektir hem de konuşma becerilerini geliştirecektir.

Çocukların şiirler yoluyla konuşma becerilerini geliştirmek için yapılabilecek

etkinliklerden biri de çocukların kendilerini başka bir nesnenin, kavramın ya da canlının yerine koyarak duygu ve düşüncelerini anlatmalarını istemektir. Bu etkinlik için aşağıdaki metinden yararlanılabilir:

“Bir ağaç olsam
En büyük dalıma kuş konsa.
O kuş olsam
Uçsam, incecik mavi bir bulutla
O bulut olsam
Yüksek, karlı bir dağa sarılıp dursam.
O yüksek, karlı dağ olsam
Serin sular toptasam bir ırmakta.” (Olsam)

Yukarıda verilen şiir Ayla Çınaroğlu'nun “Şiir Gemisi” kitabında yer almaktadır. ‘Olsam’ şiiri, öğrencilerin başka canlılarla özdeşim kurabilmesi için bir uyarı olarak düşünülmelidir (Sever, 2011: 83). Şiir okunduktan sonra, çocuklardan kendilerini ağaç, bulut, dağ yerine koyarak hayallerini ve düşüncelerini paylaşmalarını istenir. Bu etkinlik için etkinliğin amacına uygun olarak başka şiirlerden de yararlanılabilir.

Çocuklara şiir okunduktan ya da okutulduktan sonra şiire yönelik sorular sorular da çocukların konuşma becerisini geliştirecektir. Ümit Yaşar Oğuzcan'ın ‘Mustafa Kemal’i Düşünüyorum’ şiiri bu etkinlik için örnek olarak verilebilir:

“Mustafa Kemal’i düşünüyorum;
Yeleleri alevden al bir ata binmiş
Aşıyor yüce dağları, engin denizleri,
Altın saçları dalgalanıyor rüzgârda,
Işıl ışıl yanıyor mavi gözleri...
Mustafa Kemal’i düşünüyorum;
Yanmış, yıkılmış savaş meydanlarında
Destanlar yaratıyor cihanın görmediği
Arkasından dağ dağ ordular geliyor
Her askeri Mustafa Kemal gibi.”

Çocuklara yöneltilecek olan “Mustafa Kemal’i düşünen kimdir?”, “Şair, Mustafa Kemal’i şiirin 1. ve 2. kıtalarında nasıl betimliyor?”, “Şiirde geçen ‘destanlar yaratıyor...’ sözünden ne anlıyorsunuz?”, “Her askerin Mustafa Kemal gibi olması ne demektir?” gibi sorular öğrencilerin hem şiiri daha iyi anlamalarını hem

de konuşma becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır.

Yukarıda verilen örneklerin yanı sıra sınıf içinde uygulanan soru cevap uygulamaları ve yaratılacak tartışma ortamları da konuşma becerisinin geliştirilmesinde oldukça etkili etkinlikler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okuma

Temel dil becerilerinden bir diğeri ise okumadır. Okuma, kelimelerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Yıldız, 2008: 115). Çocukların doğru ve güzel bir Türkçeyle yazılmış metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirmek, sözcük dağarcığını zenginleştirmek, doğru ve çabuk kavramalarını sağlamak amacıyla okuma etkinliklerine önem vermek gerekmektedir.

Çocuklara okuma alışkanlığı planlı, programlı ve süreklilik arz eden bir süreç içinde kazandırılabilir. Bireyin bundan sonra hayatı boyunca okuduğu gazeteler, kurduğu ikili ilişkiler ve zevk için okuyacağı kültür kitapları ile ömrünün sonuna kadar gelişir. Okuma eğitimini bu bakımdan bir ağaca benzetebiliriz. Bu ağacın sürekli gelişmesi ve serpilmesi için köklerinin oluşturulması gerekmektedir (Yalçın, 2006: 54). İşte bu nedenle çocukların okumaya yönelik davranışlarının köklü bir ağaç gibi sağlam olması için Türkçe Öğretim Programlarında okuma kurallarını uygulama, okuduğu metni anlama, çözümleme ve değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik pek çok kazanıma yer verilmiştir. Bu kazanımların içinde şiir dilinin farklılığını ayırt etmek, şiirin kendinde uyandırdığı duyguları ifade etmek, şiir ezberlemek, şiir dinletileri düzenlemek, ezberlediği şiiri uygun ortamlarda okumak gibi doğrudan şiir türüyle ilgili olan kazanımlar da bulunmaktadır.

Şiirler kullanılarak çocuklarda okuma becerilerinin gelişmesini sağlayacak etkinliklerden bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Şiir okumada sesin, tonun, noktalama işaretlerinin, dizeden dizeye ya da kıtadan kıtaya geçişin önemi büyüktür. Bunun önemini göstermek için öğretmen bu özellikleri belirgin içeren bir şiir seçer ve şiiri özellikle düz ve sıkıcı bir sesle monoton bir şekilde okur. Öğrencilere beğenip beğenmedikleri sorulur. Bu tartışmayı şiiri okurken nelere dikkat etmeliyiz sorusu sorularak daha derin bir konuşmaya yönlendirebiliriz. Şiir okumadaki önemli noktaları listeledikten sonra tekrar aynı şiir bu listelenen ilkelere uyarak öğretmen tarafından tekrar okunur ve bu okuma şeklinin öğrencilerde nasıl bir duygu uyandırdığı ve şiiri nasıl okuduğumuzun önemi üzerine konuşulur (Kaya, 2013: 80).
2. Öğrencilerle sınıfta “Şiir Bahçesinden” etkinliği düzenlenebilir. Öğren-

ciler sevdikleri şiirleri seçerek kendi aralarında okuma yarışması düzenlerler. Sınıf içerisinde beş kişilik bir jüri belirlenir. Jüri, elindeki değerlendirme kartlarına göre şiirini en iyi okuyan öğrenciyi belirler. (MEB, 2006).

3. Çocuklarla sözsüz bir müzik eşliğinde şiir okuma çalışmaları yapılabilir. Çocuklardan şiiri içeriğine uygun bir şekilde okumaları beklenir.
4. Çocuklardan dizeleri karışık olarak verilen bir şiirin düzenlenmesi istenebilir.
5. Öğrencilere şiir ve düz yazı metinleri okutularak, şiir dilinin farklılıklarını belirlemeleri istenebilir.
6. Çocuklarla inşat çalışmaları yapılabilir. İnşat, yüksek sesle şiir okuma anlamına gelmektedir. İnşat, öğrencilerin şiir okuma ve dinleme zevk ve alışkanlıklarının gelişmesine önemli ölçüde yardımcı olur (Kavcar vd. 2005: 45).
7. Çocukların hafızalarını güçlendirmek, söz varlığını zenginleştirmek ve Türkçeyi kurallarına uygun kullanma becerilerini geliştirmek amacıyla şiir ezberleme çalışmaları da yapılabilir.

Sonuç olarak okuma becerisinin gelişimi ve değerlendirilmesinde şiir türünden yararlanmak gerek çocukların sesli okuma becerisinin gelişmesi gerek dile karşı estetik bir tutum edinmesi bakımından oldukça önemlidir.

Yazma

Temel dil becerilerinin sonuncusu olan yazma; duygu, düşünce, istek, olay ve durumların yazı yolu ile aktarılmasıdır. Doğru ve düzgün anlatım doğuştan gelen bir yetenek değil, eğitimle elde edilen bir beceridir ve çaba harcayarak kazanılır, uygulama yaparak geliştirilir. Yazma becerisi kazanmak için olağanüstü çaba harcamak gerekmez. Çalışan, yeterince uygulama yapan herkes dilini kullanmayı öğrenebilir; yaşadıklarını, duygularını, düşüncelerini ve isteklerini düzgün bir anlatımla yazıya dökebilir (Sever, 2011: 25).

Türkçe Öğretim Programlarında çocukların duygu, düşünce ve bilgilerini doğru, açık ve etkili bir şekilde yazıyla ifade edebilmeleri için yazma alanıyla ilgili yazma kurallarını uygulama, kendini yazılı olarak ifade etme, tür, yöntem ve tekniklere uygun yazma, planlı yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını uygulama gibi amaçlar belirlenmiştir. Bu amaçlara yönelik olarak belirlenen kazanımların arasında çocukların şiir yazması, şiir defteri tutması, beğendiği şiirleri derlemesi gibi doğrudan şiirle ilgili kazanımlar da bulunmaktadır.

Şiirler aracılığıyla çocukların yazma becerilerini geliştirmek için çocuklara

çeşitli konular, kavramlar ve duygularla ilgili şiir yazma çalışmaları yaptırılabilir veya çocuklardan belli bir bölümü verilen şiiri tamamlamaları istenebilir. Çocukların yazdığı bu şiirler sınıfta panoya ya da evde uygun olan yerlere asılarak çocuklar şiir yazma konusunda cesaretlendirilebilir.

Sınıfta öğrencilerle ‘Şair Gibiyim’ etkinliği düzenlenebilir. Bu etkinlikte somut sözcüklerden ve imajlardan oluşan iki liste hazırlanır. Hazırlanan listelerdeki sözcüklerden karşılıklı olarak seçme yapılarak imaj oluşturulur. Oluşturulan imajlar kullanılarak bir şiir yazılır. Yazdıkları şiiri müzik eşliğinde sınıfta okumaları sağlanır (MEB, 2006).

Çocukların ilgisini çekebilecek etkinliklerden biri de onlara akrostiş şiir yazdırmaktır. Çocuklara sevdikleri birinin ismiyle ilgili akrostiş şiir yazdırılıp bu şiiri o kişiye hediye etmeleri istenebilir. Bu etkinliklerin dışında çocuklarla sözcük tamamlama etkinlikleri de yaptırılabilir. Şiirdeki bazı sözcüklerin ilk harfleri dışındaki harfler çıkarılır ve çocuklardan bu sözcükleri yazmaları istenir. Bu etkinlik sözcüklerin baş harfleri verilmeden de yapılabilir. Ayrıca anne sevgisi, hayvan sevgisi, doğa sevgisi, barış vb. temaları işleyen bir düz yazı metnini şiir şeklinde yazmaları da istenebilir.

Sonuç olarak; doğru ve etkili bir şekilde kullanıldığında çocuk şiirlerinin çocuk gelişimine fiziksel, zihinsel ve ruhsal olarak katkısı büyüktür. Çocukların estetik değer ve tutumlara sahip, algıları yüksek, yaratıcı düşünebilen, iletişim becerileri gelişmiş ve özgüvenli bireyler olabilmeleri için çocuk şiirlerinin dil eğitiminde önemi büyüktür. Çocukların kendilerini en iyi şekilde ifade eden ve ifade edileni en doğru şekilde anlayan bireyler olabilmesi için anne, babaların ve öğretmenlerin çocuk eğitiminde çocuk şiirlerini göz ardı etmemeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda çocuk edebiyatı ürünleri içerisinde şiir türüne geniş bir yer ayırmak önem arz etmektedir. Unutulmamalıdır ki şiiri seven çocuklar, dillerini de sever.

Kaynakça

1. Aksan, D. (1999). Şiir dili ve Türk şiir dili. Ankara: Engin Yayınevi.
2. Akyol, Hayati. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
3. Cemiloğlu, M. (2005). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel.
4. DEMİREL, Özcan (1999), *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Basımevi.
5. Dilidüzgün, S. (2000). Çocuk kitaplarında yazınsal nitelik. I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, Sorunlar ve Çözüm Yolları Sempozyumu Bildirileri 20-21 Ocak 2000 içinde (s. 253-267). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi.
6. Doğan, Y. (2010). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
7. Erdal, K. (2013). *Çocuk edebiyatının kaynakları*. Ö. Yılar & L. Turan (Ed.), *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı* içinde (s. 67-200). Ankara: Pegem Akademi.
8. Erdiller, Z., Erdemir, E., Erbil, F. (2018). Çocuk ve Çocukluk: Okulöncesi Öğretmen Adayları Anlatıyor . *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 284-312.
9. Foulquie, P. (1994). *Dictionnaire de la language pedagogique (Pedagoji sözlüğü)* (C. Karakaya, Çev.). İstanbul: Sosyal.
10. Güleriyüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
11. Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
12. Kaya, M. (2013). Okuma-yazma öğretiminde şiir, *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(1), 49-96.
13. Kaya, M. (2013). Okuma-yazma öğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10:1, 49-96.
14. Keklik, S. (2014). *Çocuk şiiri incelemeleri*. Uşak: Özler Ofset Matbaa.
15. Kıbrıs, İ. (2010). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
16. Köseoğlu, H. (2013). Çocuk deyiş önlerinde durmayım. *İyi Kitap Çocuk ve Gençlik Kitapları Dergisi*, 56, 1- 3.
17. Oğuzkan, A. F. (1995). *Çocuklar için şiir dünyası*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
18. Oğuzkan, A. F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı yayıncılık.
19. Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: II dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Yayınevi.

20. Öztekin, H. (2016). *Gençlere bilgelik öğütleri*. Antalya: Nokta ebook. <https://books.google.com.tr/books?id=yHx5DAAAQBAJ&pg=PA77&lpg> adresinden erişilmiştir.
21. Püsküllüoğlu, Ali (1995), *Türkçe Sözlük*, İstanbul: YKY.
22. Sarıyüce, H. L. (2012). *Türk çocuk ve gençlik edebiyatı ansiklopedisi I-II*. İstanbul: Nar Yayınları.
23. Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök
24. Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
25. Sever, S., Kaya, Z. & Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
26. Şirin, M.R. (1994). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
27. Şirin, M.R. (2000). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
28. Türk Dil Kurumu (2008). *Resimli okul sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
29. Ural, Y. (2010). *Müzik satan çocuklar*. İstanbul: Marsık Yayınevi.
30. Yalçın, A. & Aytaş, G. (2008). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
31. Yıldız, C. (Ed.). (2008). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRENİMİNDE FARKLI İLETİŞİM
KANALLARININ ETKİSİ

Emre ÇALIŞKAN¹
Fatma YİĞİT AÇIKGÖZ²

1 Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Doktora Öğrencisi, emre1t@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6665-7510>

2 Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler MYO Öğretim Görevlisi, fyacikgoz@gmail.com

Giriş

Kişi dünyaya geldiği andan itibaren ihtiyaçlarını karşılamak, duygu ve düşüncelerini ifade etmek adına farklı iletişim yolları arayışında olmuştur. İnsanlık tarihi açısından en eski iletişim aracıdır diyebileceğimiz beden dili insanların anlaşmak için kullandığı ilk aracı ve ilk dildir (Ertürk, 2016). İnsanoğlu, konuşarak anlaşma yöntemini geliştirmeden önce, beden dili vasıtasıyla anlaşmaktaydı. Önce, iletişim kurmak adına beden dilini kullanmayı öğrenen insanoğlu, toplumların büyümesi ve gelişmesi ile birlikte daha sistematik bir yapıya sahip olan ana dillerini oluşturmuşlardır. Son asırlarda küreselleşmenin mesafeleri kısaltmasıyla birlikte, insanlar arasında iletişim ağı gelişmiş, çok farklı toplumlar birbiri ile çok rahat bir şekilde iletişim kurar duruma gelmiştir. Ulaşım ve iletişim kanallarındaki bu değişim ve gelişimin mutlak bir sonucu olarak da insanlar ana dillerinin yanı sıra başka dilleri öğrenmek zorunda kalmışlardır (Kırkıç ve Boray, 2017).

Bir dilin başka uluslar tarafından kullanılması o dili konuşan ülkenin sosyal, politik, askeri ve ekonomik alanlarda güç sahibi olması ile ilişkilendirilmektedir. Bu sebeple, bir ülkenin dilinin kullanım yaygınlığı o ülkenin olumlu imajı ile doğru orantılı olarak düşünülmektedir. UNESCO'nun bir raporunda Türkçe'nin dünya çapında yaygınlık açısından bakıldığında dünyadaki sıralamada beşinci olduğu belirtilmiştir. Bir ülkenin dilinin yaygın kullanımı ve gelişmişlik düzeyi arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda, bu rapor da Türkiye'nin tarihi, siyasal ve ekonomik anlamda önemli bir güce sahip olduğunu göstermektedir. Bu gücün farkında olan Türkiye, Türkçe'nin dünya dilleri arasındaki önemini kavrama ve kavratmak için gerek ülke içinde gerekse ülke dışında Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimini üstlenen merkezler oluşturmuştur. Bu amaç doğrultusunda birçok üniversite çatısı altında Türkçe'nin yabancılara öğretilmesine yönelik Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) kurulmuştur.

Bu çalışmada da “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Farklı İletişim Kanallarının Etkisi”nin ölçümü amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Akdeniz Üniversitesi ve Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi bünyesinde bulunan TÖMER'lerde eğitim gören yabancı öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Dil ve Dil Öğreniminin Önemi

İletişim, bireylerin algıladıkları dış dünyayı kendi iç dünyalarında anlamlı iletilere dönüştürerek, çevresi ile paylaştığı devingen bir süreçtir (Yalçın ve Şengül, 2007). Bu sürecin en önemli unsuru da dildir. Dilin bu iletişim döngüsündeki temel görevi, bireyler arasında anlaşmaya olanak sunan bir araç olmasıdır. Kendine özgü kaideleriyle yaşayan ve kendini sürekli güncelleyen dil; milleti ortak paydada buluşturan sosyal bir kurum; seslerden örülmüş bir ağıdır. Dil, toplum-

ların birbiriyle anlaşmasını sağlayan araç olmanın yanı sıra bir kültür aktarıcısıdır (Özbay, 2002). Bir toplumun sahip olduğu kültür öğelerinin tümünde dilin etkilerini görmek ve aynı dili konuşan insanların dünyayı algılama ve yorumlama şeklini anlamak muhtemeldir (Kırkkılıç, 2002). Başka bir kültürü tanımanın en mükemmel yolu da o kültürü birincil kaynaktan deneyimlemekle mümkün olacaktır (İşcan 2011). Bunun yolu da o toplumun konuştuğu dili öğrenmekten geçmektedir. Yeni bir dil öğrenmek, o dili kullanan toplumların bilgi ve kültür birikimine ulaşma ve o dili kullanan kişilerle karşılıklı anlaşma imkânı da sunmaktadır (Sancak 1999).

Uzay çağı şeklinde nitelendirilen günümüzde her alanda yaşanan gelişmeler ve değişimler ana dil dışında dil hatta diller bilmeyi (multilingualizm) gerektirmektedir. Yabancı dil bilmek, yeni iş fırsatlarına olanak sunmaktan, akademik başarıya kadar bireye birçok alanda avantaj sağlamaktadır (İşcan, 2011). İşverenlerin çalışanlarından birden fazla yabancı dil bilmesini beklediği günümüzde, bireyin rakiplerinden öne çıkması için yabancı dil öğrenmesi neredeyse zorunluluk haline gelmiştir.

İş dünyasının gerekliliğinin yanı sıra, gelişen çağa ayak uydurabilmek ve farklı milletlerle iletişim kurabilmek adına yabancı dil bilmenin gerekliliği de gün geçtikçe artmaktadır.

Yabancı dil öğrenimi, bireysel getirilerinin yanında, uluslararası ilişkilerin geliştirilip yaygınlaşmasına da olanak sağlamaktadır. Gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülke; uluslararası boyutu giderek artan turizm ve ticaret sektörü, eğitim dünyasının farklı yönlere doğru gitmesi ve bunlara eş güdümlü olarak gelişen iletişim teknolojileri nedeniyle çok kültürlü bir toplum kavramını benimsemek zorunda kalmıştır (Putatunda, 2010). Tüm bu nedenlerden dolayı yabancı dil öğrenmek hemen hemen her birey tarafından arzu edilen bir durum haline gelmiştir.

Gelişen dünyada uluslararası ilişkileri geliştirmek isteyen, teknolojik ve ticari rekabetin dışında kalmak istemeyen devletler de ulusunun yabancı dil öğrenmesine öncelik vermekte ve teşvik etmektedir.

Dil Öğreniminde İletişimin Rolü

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğüne göre; duygu ve düşüncelerin, akla uygun şekilde başkalarına aktarılması, bildirim ve haberleşme olarak tanımlanan iletişim, insanlık tarihi boyunca hep var olmuş nitekim insanlığın yaşadığı değişim ve gelişmelere paralel olarak şeklini sürekli değiştirmiştir.

İlk olarak beden diliyle karşımıza çıkan, günümüzün yeni teknolojik gelişmeleriyle birlikte akıl almaz bir boyut kazanan iletişim, artan önemi ile gerek bireysel gerekse toplumsal hayatta vazgeçilmez bir güç olarak karşımıza çıkmaktadır (Küçük vd. 2012).

Bireylerin, dünyaya açılan kapısı olarak nitelendirebileceğimiz iletişim sürecinin en önemli aracı da şüphesiz dildir. Yüz yüze iletişimden kitle iletişim sürecine geldiğimiz çağda ekonomik, sosyal, askeri ve siyasi açıdan ülkelerin birbirlerine tabi hale gelmiş olmasıyla birlikte multilingualizmin gerekliliğini de beraberinde getirmiştir (Yüce, 2005) Globalleşmenin hakim olduğu çağımızda, yabancı dil hatta diller bilmenin hem bireyleri, hem sektörleri, hem de devletleri olumlu yönde etkilediği yapılan birçok araştırmada somut olarak ortaya konulmuştur. İsviçre’deki bir çalışmanın sonuçları; çok dilliliğin gayri safi milli hasılanın %10’unu oluşturduğunu gösterirken, Büyük Britanya’nın yabancı dillere gerekli yatırımı yapmamasından dolayı ülke ekonomisinde yıllık 48 milyar pound zarara neden olduğu görülmüştür. 2010 yılında Kanada’da yapılan bir araştırma da yabancı dil bilenlerin, bilmeyenlere kıyasla %3 - %7 arasında değişen oranlarda daha çok kazanç elde ettiğini gözler önüne sermektedir.

“Dilimin sınırları, dünyanın sınırlarını belirler.” sözüyle dil bilmenin önemine vurgu yapan Ludwig Wittgenstein’in sözünden hareketle farklı diller öğrenmenin gerek bireysel gerekse toplumsal anlamda getirileri tartışmaz bir gerçektir.

Bu bağlamda bir iletişim kurma aracı olmaktan ziyade; bir kültür taşıyıcısı olarak da görülen dil; (Özbay 2002: 15) iyi bir kariyer, entelektüel bakış açısı, başarı ve özgüven, bilgiye kolay erişim, yabancı kültürleri ve ülkeleri tanımak gibi birçok alanda fonksiyonel avantajlar sunmaktadır. Elbette bireyi birçok alanda ön plana çıkaran yabancı dil öğreniminin de birçok yolu ve yöntemi vardır. 20.yy’ın ikinci yarısından günümüze, amaçlanan düzeyde bir dil öğretimi için birçok araç-gereçten yararlanılmıştır. Afişler, filmler, televizyon, radyo, slaytlar, kitaplar, bilgisayar, internet, interaktif yazılımlar, android uygulamaları ve akıllı tahta bunlardan sadece birkaçıdır (E. Kuşçu,2017).

Dil öğreniminde, birçok duyuya hitap eden araç-gereçlerden yararlanmak öğrenmeyi kolaylaştırır. “Özellikle hedef dilin kültürü ve sözsüz dilin öğretiminde kitle iletişim araçları çok önemli kaynaklardır” (Günday, 2015). Bundan dolayı, dil öğretiminde bu tarz araç-gereçlerden yararlanmak önemli bir noktadır.

Bununla birlikte insanlar zamanlarının çoğunu toplumsal ilişkiler kurmaya ve söz konusu bu ilişkileri devam ettirmeye harcamaktadırlar. Bu noktada, hem yüz yüze iletişim halinde olduğumuz kişiler, hem de sosyal medya aracılığı ile sürekli bağlantıda olduğumuz kişiler dil öğrenme sürecinde önemli birer araçtır.

Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sistematiği

Türkiye, sahip olduğu jeopolitik konum ve sosyo-ekonomik özelliklerinden dolayı tarih boyunca dikkatleri üzerine çeken bir ülke olmuştur (Kocadaş, 2006). Türkiye’nin bu öneminden dolayı resmi dil olan Türkçe, dünyanın birçok yerin-

de kalabalık bir nüfus kitlesi tarafından konuşulan önemli bir dil haline gelmiştir. Yabancı ülke vatandaşlarının Türkçeyi öğrenmek istemelerinin birçok nedeni bulunmaktadır. Bunlar arasında; ticari faaliyetler, akademik çalışmalar, siyasi ilişkiler, Türk milletine duyulan sevgi gibi nedenler sıralanabilir (Erdem, 2009).

Dil, kültür aktarımının en önemli ögesidir. Bu sebeple bir dili öğretirken o dilin kültürel öğelerini de öğretmiş oluruz (Uçak ve Gökçü, 2015). Bu nedenlerden dolayı Türkçe öğrenmek isteyen yabancılara Türkçe'nin öğretimi konusu kritik bir önem arz etmektedir. Söz konusu bu önemden hareketle, son yıllarda Türkçe'nin öğretimi konusunda önemli adımlar atılmıştır.

Türkçe öğretimi yurt içinde, üniversitelerin ya da farklı kurumların bünyesinde yer alan yabancılara Türkçe öğretim merkezleri tarafından yürütülmektedir (Alyılmaz, 2010: 729).

Yurt dışında da Türkçe öğretim çalışmaları; üniversitelerdeki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri, elçiliklere bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri, Türk Kültür Merkezleri ile Yunus Emre Enstitüsü tarafından yürütülmektedir (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012: 52).

Türkçeyi öğrenmeye yönelik ilgi ve ihtiyaçların arttığı günümüzde Türkçe öğretiminde en önemli merkezlerden biri de TÖMER'lerdir. Ankara Üniversitesi bünyesinde 1984 yılında kurulan TÖMER ile yabancılara Türkçe öğretimi kurumsallık kazanmıştır. Bu merkezler Ankara ile sınırlı kalmamış değişik üniversitelerde de açılarak Türkçe öğretim merkezleri aracılığıyla ülkemizde Türkçe öğretimi konusunda ilerlemeler çağın koşullarına göre artarak devam etmektedir (Biçer 2012).

Dil, zaman içerisinde sürekli kendini güncelleyen ve kendine has kaideleri içerisinde gelişen bir varlık (Ergin, 1999) olarak değerlendirildiğinde, dil öğrenimi ve öğretimi için kullanılan yöntemlerin de çağın koşullarına göre değişmesi kaçınılmazdır. Bu bağlamda yabancılara Türk dilini öğretmek ve Türk kültürünü ve Türkiye'yi tanıtmak için kendini sürekli yenileyen TÖMER çatısı altında, çağdaş yöntem ve tekniklerle eğitim verilmektedir. Sınırlar ötesi işbirlikleri ile ülke tanıtımında da büyük rol oynayan TÖMER'ler, sahip olduğu bütçesi sayesinde dil öğretimi alanında oldukça zengin elektronik malzemeye, basılı yayına ve bilimsel etkinliğe sahip araştırma ve eğitim kurumlarıdır.

Bu çalışmada da Türkçe'nin olduğu kadar Türk kültürünün de öğretilmesi ve yaygınlaştırılmasında kilit rol oynayan TÖMER'ler özelinde "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Farklı İletişim Kanallarının Etkisi" tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin bir kısmı Akdeniz Üniversitesi bünyesinde Türkçe eğitimi alan öğrencilerden, bir kısmı ise Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi'nde eğitim alan öğrencilerden oluşmaktadır. B1 düzeyi olan bu öğ-

rencilerin bir kısmı yurtlarda bir kısmı kendi imkanlarıyla kendi evlerinde ikamet etmektedirler.

Amaç ve Yöntem

Son yüzyıllarda her alanda olduğu gibi iletişim teknolojilerinde de baş döndürücü bir gelişme yaşanmaktadır. Kitle iletişim araçlarından, sosyal medyaya kadar sınırsız bir hizmetle günlük hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olan iletişim teknolojileri, hayatımızın tüm alanlarını etkilediği gibi eğitim hayatımızı da yakından etkiler duruma gelmiştir. Bu bağlamda söz konusu bu çalışmada da, TÖMER bünyesinde Türkçe eğitimi alan öğrencilerin, eğitim süreçlerinde farklı iletişim kanallarının etkisini ölçmek amaçlanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, katılımcıların konu ile ilgili bireysel algılarını kendi fikirleri ile ifade etmesine olanak sağlayan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Merriam, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yazma ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldıran esnek yapısından dolayı ve araştırmada derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması (Yıldırım ve Şimşek, 2003) nedeniyle araştırmacılarca sıklıkla kullanılmaktadır. Karşılaştırmalı sonuçlar elde etmek amacıyla, tercih edilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, literatür ışığında TÖMER kapsamında Türkçe eğitimi alan yabancı öğrenciler için geliştirilmiştir. Görüşmede yer alan soruların geçerliliğinin sağlanması ve çalışma sonucunda hedeflenen amaca ulaşmak için görüşme formu, alanında uzman iki kişiye inceletilerek, formun son şekli verilmiştir. Görüşmeler, Akdeniz Üniversitesi ve Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren TÖMER'lerde Türkçe eğitimi alan ve görüşmeyi kabul eden 34 öğrenci ile sınırlıdır.

Araştırmada kullanılan görüşme formunda; yüz yüze iletişimin, kitle iletişim araçlarının, internet ortamının, başka bir dil bilip bilmemenin dil öğrenim sürecini nasıl etkilediği ve bu süreçte karşılaştıkları en büyük sorunların neler olduğunu anlamaya yönelik sorular yer almaktadır. Sorulara verilen yanıtlar ışığında 4 ana tema belirlenerek, görüşmecilerin yanıtları yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde TÖMER'de Türkçe eğitimi alan öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, temalar halinde ele alınarak ilgili literatür ışığında yorumlanmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat tekniği uygulanarak görüşme yapılan kişilerin özellikleri Tablo-1'de, görüşmecilerin verdikleri yanıtlar çerçevesinde oluşturulan temalar ise Tablo-2'te verilmiştir.

Tablo-1 Görüşmecilerin Özellikleri

Demografik Özellikler		Sayı
Cinsiyet	Kadın	15
	Erkek	19
Yaş	Ortalama	19,6 yıl
Uyruk	Afrika	7
	Ortadoğu	10
	Orta Asya	6
	Rusya Bölgesi (Ukrayna, Çeçenistan, Gürcistan)	7
	Arabistan	4
Dil Öğrenim Süresi	Ortalama	5 ay
Dil Öğrenim Nedeni	Eğitim	25
	İş	4
	Eğitim & İş	5

Görüşmeye katılanların yaş ortalaması 19'dur. Görüşme yapılan 34 kişinin ülkeleri ise en çok Ortadoğu, Afrika ve Rusya bölgesi olmak üzere değişmektedir. Dil öğrenim süresi ortalamasının 5 ay olduğu görüşmeciler, dil öğrenim nedeninin ise çoğunlukla eğitim amacıyla olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo-2 Dil Öğreniminde İletişim Kanallarının Etkisi Teması

Ana Tema	Alt Temalar	Alt Kodlar	Kodlama Sayısı
Dil Öğreniminde İletişim Kanallarının Etkisi	Yüz yüze İletişim	Etkisiz	10
		Daha hızlı öğrenme	3
		Adapte olma	3
		Konuşma pratiği	5
		Aidiyet hissi	3
	Sosyal Medya Kullanımı	Etkisiz	8
		Yeni kelimeler öğrenme	6
		Grammer –Yazım Deneyimi	5
		Sohbet Etme	5
	Kitle İletişim Araçları	Anlama Zorluğu Yaşanması	2
		Sıkıcı Olması	3
		Telaffuzu Görme	3
		Ülke ile ilgili bilgi	2
		Dinleme ve okuma pratiği	4
	İnternet Teknolojisi Kullanımı	Farklı konular ile ilgili içerik bulma imkanı	5
		Türkçe kültüre ilişkin şarkı gibi eserleri dinleme	4
		Araştırma yapabilme	7

Tema-1”de yer alan “Dil Öğreniminde İletişim Kanallarının Etkisi” ana teması altında; “Yüz yüze İletişim”, “Sosyal Medya Kullanımı”, “Kitle İletişim Araçları” ve “İnternet Teknolojisi Kullanımı” olmak üzere 4 alt tema oluşturulmuştur. Tema-1 altında oluşturulan “Yüz Yüze İletişim” alt başlığına verilen yanıtlara bakıldığında katılımcılardan 10’u yüz yüze kurdukları iletişimin Türkçe öğrenim süreçlerinde çok etkili olmadığını söylerken, geri kalan katılımcılar ise; Türkçe konuşan kişilerle kurdukları yüz yüze iletişimin, konuşma pratiği sağladığı ve böylece daha hızlı öğrenme, ülkeye aidiyet hissi kazanma, ülkeye ve şehre adaptasyon sürecine yardımcı olma konusunda etkili olduğunu söylemektedirler.

Diğer bir alt tema olan Sosyal Medya Kullanımına ilişkin yanıtlar değerlendirildiğinde ise katılımcılardan 8’i sosyal medya kanallarının Türkçe öğrenim süreçlerine katkı sağlamadığını ifade ederken, diğer katılımcılar da sosyal medya kullanımı ile Türkçe yeni kelimeler öğrendiklerini, gramer konusunda deneyimleme yapabildiklerini bunun yanında, rahat sohbet etme imkanı ile de pratik yapabildiklerini aktarmışlardır.

Kitle İletişim Araçlarının Türkçe öğrenimine etkisinin alt tema olarak kullanıldığı sorular ele alındığında ise katılımcılar tarafından kitle iletişim araçlarının dinleme ve okuma pratiği sağlama, telaffuzu öğrenme, ülke ile ilgili bilgiler öğrenme konusunda etkili olduğu söylenmektedir. Kitle iletişim araçları ile ilgili katılımcılar tarafından vurgulanan önemli bir nokta da kitle iletişim kanalları ile anlatılanları anlama da zorluk çektiklerini ifade etmeleridir. Diğer bir nokta da kitle iletişim araçlarından gazeteyi çok sıkıcı buldukları için okumadıklarını ifade etmeleridir.

İnternet Teknolojisi Kullanımı alt başlığına verilen yanıtlar incelendiğinde ise katılımcılar interneti daha çok araştırma yapabilmek için kullandıklarını ve internet aracılığıyla Türkçe müzikleri dinleme fırsatı bulduklarını dile getirmişlerdir.

Tablo-3 Geçmiş Dil Deneyimi Teması

Ana Tema	Alt Kodlar	Kodlama Sayısı
Geçmiş Dil Deneyimleri	İngilizce	15
	Rusça	4
	Arapça	4
	Fransızca	3
	Diğer Diller	4

Tema-2 içerisinde yer alan geçmiş dil deneyimlerine bakıldığında ise katılımcıların Türkçe eğitimi öncesinde ana dilleri dışında da başka bir dil bildiklerini aktarmışlardır. Bu veri ile doğru orantılı olarak; anadil dışı dil ediniminde önceki bireysel deneyimlerin etkisinin araştırıldığı *Scientific Reports*'ta yayımlanan çalışmada, daha önce edinilmiş daha fazla sayıda dilin ve daha erken ortalama edinme yaşının, yeni yerli olmayan kelime formlarına daha fazla yanıt artışı öngördüğünü bulmuşlardır.

Tablo -4 Dil Öğreniminde Etkili İletişim Kanalı Algısı Teması

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlama Sayısı
Dil Öğreniminde Etkili İletişim Kanalı Algısı	İnternet	7
	Arkadaşlar ile İletişim	15
	Sosyal Medya	5
	Televizyon	6
	Kitap Okumak	4

Tema -3 başlığı altında bulunan “Dil Öğreniminde Etkili İletişim Kanalı Algısı”nda katılımcılar, arkadaşlarla kurulan iletişimin Türkçe öğrenimlerinde en etkin yöntem olduğunu ifade etmişlerdir. Arkadaşlarla kurulan iletişimden sonra katılımcıların en etkin bulduğu iletişim kanalları sırayla; internet, televizyon, sosyal medya ve kitap okumak olarak belirtilmiştir.

Tablo -5 Dil Öğrenim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Teması

Ana Tema	Alt Temalar	Kodlama Sayısı
Dil Öğrenim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	Harfler	4
	Doğru cümle kurma/ifade etme	8
	Konuşma & Dinlenme	8
	Gramer	14

“Dil Öğrenim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar” olarak ifadelendirilen, Tema -4’de ise katılımcılar Türkçe öğrenimindeki en büyük sorunu gramer olarak ifade etmişlerdir. Çalışmada kendini Türkçe olarak ifade etmenin ve konuşulanı anlamının da aynı zorlukta görüldüğü ortaya çıkmaktadır.

Sonuç

Türkiye’nin tarihsel birikimi, siyasi ve ticari konumuyla gelişmiş ülkeler arasında önemli bir yere sahip olması, Türkçe’nin de diğer milletler tarafından öğrenilmek istenen bir dil olmasını sağlamıştır. Tarih boyunca her zaman tercih edilen bir yabancı dil olma özelliği taşıyan Türkçe’nin, özellikle XXI. yüzyıl itibarıyla dünya genelinde giderek öneminin arttığını görmek mümkündür. Bu önemin kavranmasıyla birlikte ülkemizde Türkçe’nin yabancılara etkin bir şekilde öğretilmesini sağlamak amacıyla devlet ve özel kurumlar tarafından çeşitli eğitimler verilmektedir. 1980’li yıllar itibarıyla yabancılara Türkçe eğitimi vermeye başlayan TÖMER’lerde en başarılı kurumlar arasında gösterilmektedir. Bu çalışmada da TÖMER bünyesinde Türkçe eğitimi alan öğrencilerin, eğitim süreçlerinde farklı iletişim kanallarının etkisini ölçmek ve karşılaşılan sorunları tespit etmek amaçlanmıştır.

Katılımcıların daha iyi bir eğitim alabilmek ve iş hayatlarına katkı sunmak amacıyla öğrenmek istedikleri Türkçe’yi öğrenirken, farklı iletişim kanallarının etkisinden faydalandıkları görülmektedir. Dil öğreniminde iletişim kanallarının etkisine baktığımızda ise; yüz yüze iletişim, sosyal medya ve kitle iletişim araçlarının çalışma kapsamında görüşme yapılan katılımcılarda olumlu etkileri olduğunu söylemek mümkündür. Katılımcılar söz konusu iletişim araçları vasıtasıyla,

pratik yapma olanağı bulduklarını ve ülkeye adaptasyon sürecinde bu araçların kendilerine kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir.

Birden çok yabancı dil bilmenin hemen hemen her alanda tercih sebebi olduğu günümüzde, bir yabancı dili öğrenmenin en etkili yolu da öğrenilen dilin anadil olarak konuşulduğu yerde yaşamak ve o dilde eğitim almaktan geçmektedir (Kuşçu 2017). Bu kapsamda, TÖMER bünyesinde Türkçe eğitimi almak için ülkemizde bulunan yabancıların en etkili Türkçe öğrenme yöntemi olarak arkadaşları ile karşılıklı kurulan iletişimi göstermeleri bu tespiti doğrular niteliktedir.

Türkçe, sondan eklemeli bir dil olması ve kelimelerin aldıkları eklerle değişime uğraması sebebiyle gramer olarak öğrenilmesi zor diller arasında gösterilmektedir. Bu çalışma çerçevesinde de görüşme yapılan katılımcılar Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları en büyük zorluğu gramer olarak vurgulamışlardır.

Kaynakça

1. Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1): s.89 - 100.
2. Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies*, 5(3): s.728 - 749.
3. Bayğu, S. (2017). Öğrencilerin Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Alguları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
4. Biçer, N. (2012). Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4): s.107 - 133.
5. Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21): s.285 - 307.
6. Danielsson, K. S. (2020). İki Dillilik (Bilingualizm): Çift Dilliliğin Tanımı ve Önemi. 17 Şubat 2020 <https://www.ef.com.tr/blog/language/iki-dillilik-bilingualizm-nedir-neden-onemlidir/> adresinden edinilmiştir.
7. Er, O., Biçer, N. Ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69
8. Erdem, İlhan (2009). “Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi”, *Turkish Studies*, 4-3, 888-937.
9. Ergin, M. (1999). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için: Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Basın/Yayın/Tanıtım.
10. Ertürk, Y.D. (2016). İletişim Bilgisi. İstanbul Üniversitesi Açık Ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Gazi Üniversitesi TÖMER. (2020). Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi, Tarihçe. 17 Şubat 2020 tarihinde <http://tomer.gazi.edu.tr/posts/view/title/tarihce-497> adresinden edinilmiştir.
11. Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6(3): s.797 - 810.
12. Günday, R. (2015). Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri. Ankara: Favori Yayınları.
13. İletişim-Dil-Kültür. 17 Şubat 2020 tarihinde <https://www.turkedebiyati.org/iletisim-dil-kultur/> adresinden edinilmiştir.
14. İşcan, A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi. *Turkish Studies*, 6(3): s.939 - 948.

15. İşcan, A. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi, Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 2(4): s.29 – 36.
16. Kırkılıç, K. A. ve Boray, T. (2017). İngilizce öğretiminde ve öğreniminde Türkiye için inovatif bir teknik: Boray tekniği (BT). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3): s.13 - 29.
17. Kırkılıç, A. (Ed.) (2002). Türk Dili Yazılı Anlatım ve Kompozisyon Bilgileri, Erzurum: Aktif Yayınevi.
18. Kocadaş, B. (2006). Kültür ve Medya. *Journal of Human Sciences*, 1(1). 17 Şubat 2020 tarihinde <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/86> adresinden edinilmiştir.
19. Kuşcu, E. (2017). Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Görsel ve İşitsel Araçları Kullanmanın Önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 43(1): s.213-224.
20. Küçük, M., Eriş, U., Oğuz, T., Dal, A., Aydın, C. H. ve Orhon, N. (2012). İletişim Bilgisi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
21. Kimppa, L., Kujala, T., ve Shtyrov, Y. (2016). Individual language experience modulates rapid formation of cortical memory circuits for novel words. July 2016, *Scientific Reports* 6(1):30227, DOI:10.1038/srep30227
22. Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
23. Özbay, M. (2002), Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi, *Türk Dili*, 602(2): s.112 - 120.
24. Putatunda, Rita. <http://www.buzzle.com/articles/the-importance-and-advantages-of-learning-a-second-language.html> (20.10.2010).
25. Sancak, Y. (1999). Yabancı Dil Eğitimi-Öğretimi ve Arapça Tarihçe, Amaç, Esaslar, Elemanlar, Usul (Metot) ve Teknik. *EKEV Akademi Dergisi*, 2(1): s.53 - 67.
26. Soyupek, H. (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Güdülemenin Önemi. *Uluslararası Asya ve Afrika Çalışmaları Kongresi (ICANAS 38)*. Ankara, 10-15 EYLÜL 2007, s:1571 - 1578.
27. TAHER ANAAM AL-SHARABI, T . (2018). Karşılaştırmalı Bir Bakış Açısıyla Dil Öğretiminde Kültür Aktarımı (Türkçe-Arapça Örneğinde). *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(1): s.6 - 16.
28. Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER). 13 Şubat 2020 tarihinde <https://tomer.alanya.edu.tr/> adresinden edinilmiştir.
29. Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) Hakkımızda. 13 Şubat 2020 tarihinde <http://tomer.ankara.edu.tr/hakkimizda/> adresinden edinilmiştir.

30. Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) (2020). Türkçe Bilgi. 17 Şubat 2020 tarihinde <https://www.turkcebilgi.com/t%C3%B6mer> adresinden edinilmiştir.
31. Türk Dil Kurumu (TDK) sayfasından <http://tdk.gov.tr/> 17 Şubat 2020 tarihinde adresinden edinilmiştir.
32. Türkiye Kültür Portalı. 17 Şubat 2020 tarihinde <https://www.kulturportali.gov.tr/portal/turkcenin-dunya-dilleri-arasindaki-yeri> adresinden edinilmiştir.
33. Uçak, S ve Gökçü, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirme Stratejileri (Erbil Örneği). *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2): s.221 - 228.
34. Yağcı, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü ve İşlevleri. *Türkoloji Araştırmaları*. 2(2): s.749 - 769.
35. Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
36. Yüce, S.(2005). İletişim ve Dil: Yöntemler, Avrupa Dil Portföyü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1): s.81 - 88.
37. Yücel, E., Yılmaz, H. ve Öztürk, M.S. (2016). Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış - 1. Kitap. Çizgi Kitabevi. 17 Şubat 2020 tarihinde <http://www.cizgikitabevi.com/kitap/603-yabanci-dil-ogretimine-genel-bir-bakis-1-kitap> adresinden edinilmiştir.

**BİLİMSEL ARAŞTIRMA SÜRECİNDE
KULLANILAN ETKİ BÜYÜKLÜĞÜ
DEĞERLERİNİN HESAPLANMASINA YÖNELİK
BİR MOBİL UYGULAMA TASARIMI**

Dr. Öğr. Üyesi Enes Abdurrahman BİLGİN³

³ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, enesbilgin@yyu.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0003-3003-9259>

Giriş

Genel olarak bilimsel araştırma süreci, problemin tanımlanması, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi ve sonuçların raporlanması adımlarını içerir (Özsoy ve Özsoy, 2013). Araştırma probleminin tanımlanmasının ardından, probleme uygun hipotezler hazırlanır ve kurulan hipotezler örneklem adı verilen küçük bir deney grubu üzerinden test edilerek araştırmanın evreni hakkında kestirim ve genellemeler yapılır. Kurulan hipotezlerin ilki her zaman eşitliği, farksızlığı ve aynı olma durumunu temsil ederken (H_0), bunun karşıtı olan alternatif hipotez (H_1) farklılığın varlığını temsil eder. Diğer taraftan hipotez kavramının tanımı gereği ortada bir tahmin söz konusudur (Frankel ve Wallen, 2003) ve bu tahmin önceden belirlenmiş bir kriter doğrultusunda anlam kazanmaktadır. Belirlenen bu kritere anlamlılık düzeyi denir ve α ile gösterilir. Bu değer H_0 hipotezi doğru iken onu yanlışlıkla reddetme olasılığı olarak (1. Tip hata) tanımlanır (Alpar, 2016). Sosyal bilimlerde bu değer çoğunlukla 0,05 olarak belirlenir. Araştırmada gerçekleştirilen test işleminin sonucunda hesaplanan α değeri p ile gösterilir (Alpar, 2016). Elde edilen bu olasılığın yani p 'nin, araştırmadan önce belirlenen anlamlılık düzeyinden yani α 'dan büyük ya da küçük olmasına göre istatistiksel çıkarım yani evreni hakkında kestirim ve genellemeler yapılır. Bu değer ne kadar küçük çıkarsa elde edilen sonucun tesadüfen ortaya çıkma olasılığı o kadar azalır. Fakat diğer taraftan α 'nın düşük bir değer seçilmesi ile Tip I hatanın olasılığının minimize edilmesi ile çalışma tam anlamıyla tamamlanmış sayılmaz (Özsoy ve Özsoy, 2013). Bunun sebebi incelenen bağımsız değişkenin sebep olduğu farklılığın anlamlı olmasının tek başına kıyaslanabilir olmamasıdır. Dolayısı ile anlamlı farklılığın gerçekte ne kadarlık bir etkiye yol açtığı diğer bir ifade ile ne kadar kıymetli olduğu yönünde bir bilgiye de ihtiyaç vardır ve bu bilgi etki büyüklüğü olarak tanımlanmaktadır.

Yukarıda bahsedilen bu nedenlerden dolayı, hipotez testinin gerçekleştirilmesinin ardından etki büyüklüğünün de hesaplanması gerekmektedir (Thompson ve Snyder, 1997). Etki büyüklüğü anlamlı farklılığın pratikteki karşılığı olmasından dolayı ilgilenilen bağımlı değişkenine göre iki ortalama arasındaki gerçek farklılık olarak ifade edilebilir (Dawson ve Trapp, 2001). Daha basit bir ifade ile bağımlı değişkene etkisi incelenen deneysel yöntemin, eskisine kıyasla ne kadarlık bir fark oluşturduğunun bir göstergesidir (Kilic, 2014). Dolayısı ile yapılan çalışmaların tümünde etki büyüklüğüne yönelik bilgiler verilmeli ve bu sayede çalışmanın sonuçlarının önemi ortaya konmalı ve önceki çalışmalar ile kıyaslanabilmelidir (Cohen, 1990; 1994; Thompson, 2002). Bu bağlamda günümüzde sosyal bilimler için akademik yazım biçimlerinde hesaplanan etki büyüklüklerinin p anlamlılık değerleri ile birlikte her zaman mutlaka raporlanması gerekmektedir (APA, 2001). Sonuç olarak çalışmalarda etki büyüklüğü mutlaka dikkate alınma-

lı, çalışma sonuçları bulunan etki büyüklüğü değeri göz önüne alınarak yorumlanmalıdır (Kilic, 2014). Fakat Özsoy ve Özsoy, (2013) SSCI’da taranan dergiler üzerinde yaptıkları tarama çalışmasında etki büyüklüğü raporlama sıklığının %7.2 olduğunu ortaya koymuşlardır. Diğer bir sonuç ise etki büyüklüğü raporlanan çalışmaların %60’ında elde edilen değer yorumlanmış olmasıdır. Ayrıca incelenen araştırmalarda genel olarak eta kare ve Cohen’s d sonuçlarının raporlandığı tespit edilmiştir (Özsoy ve Özsoy, 2013).

Diğer taraftan araştırmacıların, çalışmalarında etki büyüklüğünü elde hesaplamaları gerekmekte veya bu hesaplamayı gerçekleştirmek için önceden tasarlanmış olan hesap makinelerini kullanması gerekmektedir. Bu amaca yönelik hesaplamaları yapan birçok özel internet sayfası oluşturulduğu görülmektedir. (Özsoy ve Özsoy, 2013). Fakat günümüzde mobil cihazların yaygınlaşması ile mobil cihazlara yönelik bir hesap makinesinin daha çok kullanıcıya hitap edebileceği düşünülmektedir. Özellikle freelancer topluluklarında web sayfalarının mobil uygulamaya dönüştürülmesine yönelik hizmetlerin sıklıkla kullanıldığı (Url1, Url2) ve bu dönüşümün hemen her alanda gerçekleştiği görülmektedir. Dolayısıyla etki büyüklüğü hesaplamaları amacıyla kullanılacak bir mobil uygulamaya ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada bilimsel araştırma sürecinde sıklıkla kullanılması gereken etki büyüklüğü hesaplamalarına yönelik olarak bir mobil uygulamanın geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan Tasarım ve Geliştirme Araştırması (TGA) yöntemi kullanılmıştır. TGA yeni bir ürün, araç, model veya süreçlerin geliştirildiği bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Bu tür araştırmalarda sadece ürün geliştirilmez bunun yanında geliştirilen ürün test edilerek etkinliği ve verimliliği ortaya konur (Richey & Klein, 2014). Geleneksel araştırma modellerinin aksine tasarım araştırmalarında bir soruna yönelik çözüm geliştirilmesi hedeflenir ve yenilikçi ürünlerin araştırma sürecinde geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi söz konusudur (Büyüköztürk vd., 2018). Dolayısıyla bu çalışmada etki büyüklüğü hesaplamalarına yönelik olarak bir mobil uygulamanın geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirme araştırmalarında genelde ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) tasarım modeli kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018; Esmer, 2018). Dolayısıyla çalışmada genel tasarım modeli (ADDIE) esas alınmış ve süreç, modelin adımları olan analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme basamaklarına uygun biçimde yürütülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde ADDIE tasarım modeline uygun biçimde yürütülen araştırmanın adımlarında yapılan işlemler ve elde edilen bulgular sunulmuştur.

Analiz

Geliştirme çalışmalarında giriş basamağını oluşturan ve mevcut durumun analiz edildiği Analiz basamağında etki büyüklüğüne yönelik araştırmalar yapılmıştır. Etki büyüklüğüne yönelik teorik incelemelere geçilmeden önce sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan testler belirlenmiştir. Araştırmalarda sıklıkla kullanılan bu testler Özsoy ve Özsoy, tarafından (2013) basit Testler (simple tests): t-testi, basit korelasyon, ki-kare, Mann-Whitney U testi ile genel doğrusal modeller (general linear models): ANOVA, ANCOVA, MANOVA olarak kategorize edilmiştir. Ayrıca araştırmalarda genel olarak eta kare ve Cohen's d sonuçlarının kullanıldığı gözlenmiştir (Özsoy ve Özsoy, 2013). Bu bağlamda araştırma kapsamında hesaplama işlemlerinin yapılabilmesi amacıyla literatürde sıklıkla kullanılan testlere ilişkin verilmiş olan etki büyüklüğü formülleri belirlenmiştir (Green ve Salkind, 2014; George ve Mallery, 2019; Olivier ve Bell, 2013; Url 3). Belirlenen formüller içerisinde yer alan etki büyüklüğü parametreleri Cohen's d, Hedge's g, Cramer's V, Eta Square, r , ω ve ϕ katsayılarıdır. Ayrıca bu katsayıların hesaplanması aşamasından sonra yorumlanabilmesi için gereken kritik değerler küçük, orta ve büyük sınırlara göre verilmiştir. Tablo 1'de istatistiksel analizin ismi, analize ilişkin etki büyüklüğü formülü ve sınır değerler sunulmuştur.

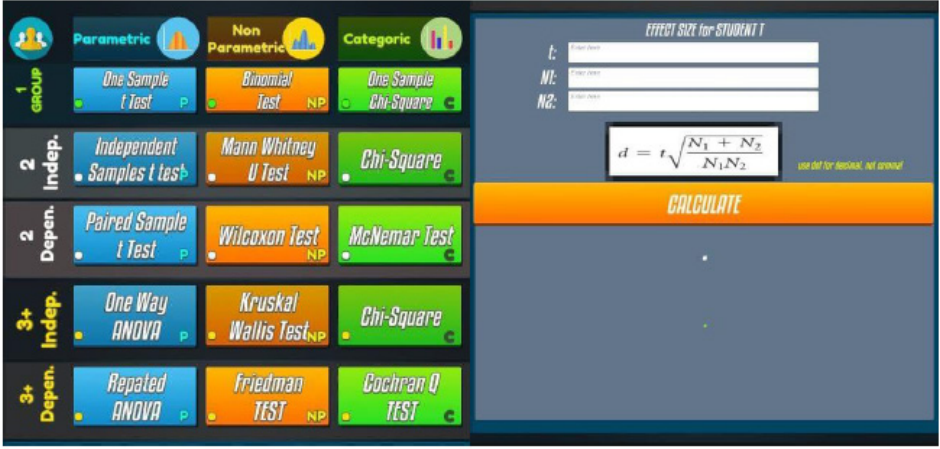
Tablo 1. Etki büyüklüğü Formülleri

Test	Formül	Küçük	Orta	Büyük
One sample t test	$d = \frac{t}{\sqrt{N}}$	0.2	0.5	0.8
Paired t test	$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (N - 1)}$	0.01	0.06	0.14
Independent t test	$d = t \sqrt{\frac{N_1 + N_2}{N_1 N_2}}$	0.2	0.5	0.8
ANOVA	$\eta^2 = \frac{\text{Gruplar Arası Varyans}}{\text{Toplam Varyans}}$	0.01	0.06	0.14
Binomial test	$g = p_{\text{gözlenen}} - p_{\text{hipotez}}$	0.2	0.5	0.8
One sample χ^2 test	$\eta^2 = \sqrt{\frac{\chi^2}{N}}$	0.01	0.06	0.14
χ^2 : (2x2) test	$\phi = \sqrt{\frac{\chi^2}{N}}$ $V = \sqrt{\frac{\phi^2}{\text{satır veya sütun(küçük olan)} - 1}}$	-1	1	0
χ^2 : (farklı 2x2)	$\omega = \sqrt{\frac{\chi^2}{N}}$	0.1	0.3	0.5
Man Whitney U test	$\eta^2 = \frac{Z^2}{N - 1}$	0.01	0.06	0.14
Kruskall Wallis H test	$\eta^2 = \frac{\chi^2}{N - 1}$	0.01	0.06	0.14
Wilcoxon test	$r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$	0.1	0.3	0.5
Cochran Q & Friedman test	$\eta^2 = \frac{Q}{N \cdot k}$ (k grup sayısı)	0.01	0.06	0.14

Literatürde yer alan bu formüller ışığında, girilen parametreler ile etki büyüklüklerinin hesaplanabilmesi amacıyla c# dilinde algoritmalar geliştirilmiştir.

Tasarım

Geliştirme sürecinin ikinci adımını oluşturan tasarım bölümünde geliştirilecek olan yazılımın görsel yapısının belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu amaçla sıklıkla kullanılan istatistiksel testlerden 15 tanesi için parametrik, parametrik olmayan ve kategorik değişkenleri temsil edecek biçimde farklı renklerde butonlar oluşturulmuştur. Mobil cihazlarda rahat kullanımı sağlamak için ekranın bir yarısında test seçim menüsü diğer yarısı ise o teste ilişkin gerekli parametrelerin girildiği bölüm olarak tasarlanmıştır. Parametrelerin girildiği bölümdaki değerler araştırmacı tarafından herhangi bir istatistiksel paket programda gerçekleştirilmiş olan istatistiksel analizin sonucunda elde edilmektedir. Kullanıcı bu değerleri uygulamaya girerek etki büyük değerini ve yorumunu elde edebilmektedir.



Şekil 1. Uygulama Arayüzü

Şekil 1’de yer alan arayüzde bağımsız gruplar t (Independent Samples t) testinin paket programdan alınan sonuçlarının girileceği ekran görülmektedir. Kullanıcı önceden elde ettiği buğulardaki t değerini ve grupların genişliklerini temsil eden N_1 ve N_2 değerlerini uygun boşluklara girerek etki büyüklüğünü hesaplayabilecektir.

Geliştirme

Geliştirme basamağı uygulamanın işleyişine yönelik algoritmaların geliştirilmesi, test edilmesi ve uygulamanın çalışabilir hale gelebilmesi amacıyla yapılan işlemleri içermektedir. Bu bağlamda amaca yönelik olarak Unity platformu üzerinden c# dilinde çeşitli algoritmalar oluşturulmuştur. Oluşturulan algoritmalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Etki büyüklüğü algoritmaları

<pre>public void es_one_sample_2() { hesap = Convert.ToDouble(girdi1. text) / Math.Sqrt(Convert.ToDouble(girdi2. text)); hesap = Math.Round(hesap, 3); sonuc.text = "d=t/sqrt(n)= " + hesap.ToSt- ring(); } }</pre>	<pre>public void es_binom_2() { hesap = Math.Abs(Convert.ToDoub- le(girdi1.text)- Convert.ToDouble(girdi2. text)); hesap = Math.Round(hesap, 3); sonuc.text = "g= P_o-P_h = " + hesap. ToString(); } }</pre>
<pre>public void es_one_ki_3() { hesap = Convert.ToDouble(girdi1.text) / (Convert.ToDouble(girdi2.text) * Convert. ToDouble(girdi3.text)); hesap = Math.Round(hesap, 3); sonuc.text = "es=Ch2/(N*df)= " + hesap. ToString(); } }</pre>	<pre>public void es_stundet_3() { hesap = Convert.ToDouble(girdi1.text) * Math.Sqrt(Convert.ToDouble(girdi2.text) + Convert.ToDouble(girdi3.text))/ (Convert.To- Double(girdi2.text) * Convert.ToDouble(gir- di3.text)); hesap = Math.Round(hesap, 3); hesap = Math.Round(hesap, 3); sonuc. text = "d=t*sqrt(N1+N2/N1*N2)= " + hesap. ToString();} }</pre>
<pre>public void es_man_2() { hesap = (Convert.ToDouble(girdi1. text) * Convert.ToDouble(girdi1.text)) / (Con- vert.ToDouble(girdi2.text) - 1); hesap = Math.Round(hesap, 3); sonuc.text = "n2=Z2/(N-1)= " + hesap. ToString(); } }</pre>	<pre>public void es_ki_kare2() { hesap = Math.Sqrt(Convert.ToDoub- le(girdi1.text) / Convert.ToDouble(girdi2. text)); hesap = Math.Round(hesap, 3); sonuc.text = "Phi=sqrt(X2/N)= " + hesap. ToString(); } }</pre>
<pre>public void es_ki_kare_coklu2() { hesap = Math.Sqrt(Convert.ToDoub- le(girdi1.text) / Convert.ToDouble(girdi2. text)); hesap = Math.Round(hesap, 3); sonuc.text = "w=sqrt(X2/n)= " + hesap. ToString(); } }</pre>	<pre>public void es_paired_2() { hesap = Convert.ToDouble(girdi1. text) / Math.Sqrt(Convert.ToDouble(girdi2. text)); hesap = Math.Round(hesap, 3); sonuc.text = "d=t/sqrt(N)= " + hesap. ToString(); } }</pre>
<pre>public void es_wilks_2() { hesap = Convert.ToDouble(girdi1. text) / Math.Sqrt(Convert.ToDouble(girdi2. text)); hesap = Math.Round(hesap, 3); sonuc.text = "r=Z/sqrt(N)= " + hesap. ToString(); } }</pre>	<pre>public void es_mcnemar_2() { hesap = Math.Abs(Convert.ToDoub- le(girdi1.text) - Convert.ToDouble(girdi2. text)); hesap = Math.Round(hesap, 3); sonuc.text = "g= P_o-P_h = " + hesap. ToString(); } }</pre>
<pre>public void es_anova_2() { hesap = Convert.ToDouble(girdi1. text)/ Convert.ToDouble(girdi2.text); hesap = Math.Round(hesap, 3); sonuc.text = "n2=BGSS/TSS= " + hesap. ToString(); } }</pre>	<pre>public void es_kruskal_2() { hesap = Convert.ToDouble(girdi1. text) / (Convert.ToDouble(girdi2.text)-1); hesap = Math.Round(hesap, 3); sonuc.text = "n2=X2/(N-1)= " + hesap. ToString(); } }</pre>

<pre>public void es_ranova_1() { hesap = Convert.ToDouble(girdi1. text); hesap = Math.Round(hesap, 3); sonuc.text = "n2=Partialn2=" + hesap. ToString(); } </pre>	<pre>public void es_friedman_1() { hesap = Convert.ToDouble(girdi1. text); hesap = Math.Round(hesap, 3); sonuc.text = "Kendal's W=" + hesap. ToString(); } </pre>
<pre>public void es_cochran_3() { hesap = Convert.ToDouble(girdi1. text) / (Convert.ToDouble(girdi2.text) * Con- vert.ToDouble(girdi3.text)); hesap = Math.Round(hesap, 3); sonuc.text = "n2=(Q/(N*(df+1)))=" + hesap.ToString(); } </pre>	<pre>public void es_kikare_yeni_3() { hesap = Convert.ToDouble(girdi1.text) / (Convert.ToDouble(girdi2.text) - Convert. ToDouble(girdi3.text)); hesap = Math.Round(hesap, 3); sonuc.text = "n2=(SSBT/(SST-SSBS))=" + hesap.ToString(); } </pre>

Tablo 2’de yer alan algoritmalar incelendiğinde kullanıcıdan gelen “girdi” isimli değişkenlerden gelen bilgiler double formatına çevrilerek literatürde belirlenen formüller doğrultusunda cebirsel işlemler yapılarak “hesap” adındaki değişkene atanmaktadır. Ayrıca yapılan işlemin kısa bir formu kullanıcıya bildirilmektedir. Örneğin Student t testine yönelik yapılan işlemlerin ardından “ $d=t*\sqrt{(N1+N2/N1*N2)}$ ” şeklindeki formülün kullanıldığı kullanıcıya sunulmuştur. Tablo 2’de belirtilen hesaplama sürecinin ardından elde edilen etki büyüklüğü değerleri ilgili teste ait kritik sınırların hangisine düştüğü kontrol edilerek elde edilen değerler düşük, orta veya büyük seviyelerinden hangisine dahil olduğu da kullanıcıya bildirilmektedir. Uygulamadan elde edilen değerlerin doğruluğunun kontrol edilmesi amacıyla manuel olarak hesaplanan değerler ile karşılaştırılarak hatasız çalıştığına emin olunmuştur. Özellikle hesaplamada kullanılan formülün kullanıcıya sunulması ile yanlış kullanımların önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

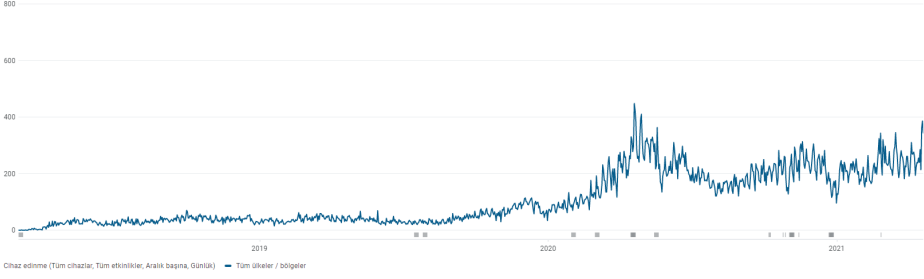
Uygulama

Uygulama süreci geliştirilen uygulamanın bizzat hedeflediği kitle tarafından kullanılarak test edilmesi işlemlerini içermektedir. Bu bağlamda hazırlanan uygulama Android cihazlarda kullanıma sunulması amacıyla Google Play Store uygulama mağazasına yüklenmiştir. Uygulama tüm dünyada kullanıma açılmış ve pek çok farklı ülkeden kullanıcıların deneyimine sunulmuştur.

Değerlendirme

Bu bölümde tasarım sürecinin sonunda tamamlanan ürünün genel değerlendirmesi söz konusudur. Değerlendirme süreci uygulamanın 3 yıllık kullanımının sonunda Google Play Console raporları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Uygulama bu süreçte 50 binden fazla yüklenmiştir. Şekil 2’de uygulamanın zaman içerisinde edindiği kullanıcı sayısını göstermektedir.

Zaman serisi



Şekil 2. Google Play kullanıcı edinme Raporu

Uygulama kullanıcıların uzun süreli deneyimleri ve yorumları ile güncelleme-ler yapılarak nihai halini edinmiştir.

Sonuç

Bilimsel araştırma sürecinde, sonuçların yorumlanmasında ve sonuçların benzer araştırmalar ile kıyaslanmasında zorunlu olarak kullanılması gereken etki büyüklüğü değerine ilişkin bir mobil hesap makinesi uygulamasının geliştirilmesinin amaçlandığı bu araştırmanın sonucunda Android işletim sistemine sahip cihazlarda çalışabilecek bir program geliştirilmiştir. Geliştirilen programın uzun süreli kullanımının ardından araştırmacılar tarafından yoğun biçimde indirildiği görülmektedir. Ayrıca uygulama 203 kullanıcı tarafından değerlendirilmiş ve 4.305 puana erişmiştir. Bu oran uygulamanın %86 oranında beğenildiği şeklinde yorumlanabilir. Geliştirilen uygulama Url 4 adresinden araştırmacıların kullanımına sunulmuştur.

Kaynakça

1. Alpar, R. (2016). Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik. Ankara: Detay Yayınevi. 4. Baskı.
2. American Psychological Association. (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington, DC: Author.
3. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
4. Cohen, J. (1990). Things I have learned so far. *American Psychologist*, 45, 1304-1312.
5. Cohen, J. (1994). The earth is round ($p < .05$). *American Psychologist*, 49, 997-1003.
6. Davis, J. A. (1971). *Elementary survey analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
7. Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2003). *How to Design and Evaluate Research in Education*, McGraw- Hill, New York.
8. George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
9. Green, S. B., & Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. Prentice-Hall.
10. Kilic, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-6.
11. Olivier, J., & Bell, M. L. (2013). Effect sizes for 2×2 contingency tables. *PLoS One*, 8(3), e58777.
12. Özsoy, S. & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
13. Thompson, B. (2002). “Statistical”, “practical”, and “clinical”: How many kinds of significance do counselors need to consider? *Journal of Counseling & Development*, 80, 64-71.
14. Thompson, B., & Snyder, P. A. (1997). Statistical significance testing practices in the Journal of Experimental Education. *Journal of Experimental Education*, 66, 75-83.
15. Url 1 (2021). <https://www.fiverr.com/categories/programming-tech/mobile-app-services/convert-site-to-app> Erişim tarihi: 20.04.2021
16. Url 2 (2021). https://bionluk.com/freelancer-bul/mobil-uygulamalar?service_type=73 Erişim tarihi: 20.04.2021
17. Url 3 (2021). https://rpkg.s.datanovia.com/rstatix/reference/wilcox_effsize.html Erişim tarihi: 20.04.2021
18. Url 4 (2021). <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.NSSoft.SPSSTestSelector> Erişim tarihi: 20.04.2021

**EĞİTİM SİSTEMİNDE DİJİTALLEŞME ve
EĞİTİMDE MOBİL UYGULAMALARIN
KULLANIMI**

Ezgi Pelin YILDIZ¹

¹ Kafkas Üniversitesi Kazım Karabekir Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Programcılığı Bölümü
KARS

E-mail: yildizezqipelin@kafkas.edu.com ORCID: 0000-0003-0420-7247

1. Eğitimde Dijital Dönüşüm ve Eğitimde Dijitalleşme

Gelişen teknolojiler özellikle Bilgi İletişim Teknolojileri araç ve ortamlarının çeşitli alanlarda yaygın olarak ve sanayi toplumunda bilgi toplumuna hızlı geçiş dijital dönüşümü de zorunlu hale getirmiştir. Dijital dönüşümün içeriği oldukça geniş olup dünü, bugünü, yarını kapsamaktadır. Tanım olarak incelendiğinde dijital dönüşüm; BİT'in yoğun kullanımı ile iş ve bilgi süreçlerinde hız, para, zaman ve enerjiden tasarruf sağlanarak içeriğin elektronik ortamlara taşınmasıdır. Toplumsal, sosyal, ekonomik sosyo-ekonomik ihtiyaçlara en iyi şekilde cevap veren dijital dönüşümde, modern teknolojinin bilgi, yazılım, donanım ve iletişim alanlarında sunulan imkânlardan maksimum bir şekilde yararlanması hedeflenmektedir.

Dijital dönüşümün yaşandığı en önemli alanlardan biri de şüphesiz eğitim alanıdır. Eğitimde Dijitalleşme tanım olarak en basit haliyle; eğitimde kullanılan basılı dokümanların dijital ortamlara taşınmasıdır. **Eğitimde Dijital Dönüşüm ve Eğitimde Dijitalleşme** olgusu klasik öğrenme öğretme süreç ve ortamlarından uzaklaşıp yapılandırmacı yaklaşımın benimsediği öğrenci merkezli öğrenme ortamlarına ve bu bağlamda temel alınacak öğretim kuram ve uygulamalarına geçişe zemin hazırlamıştır (Doğan ve Seferoğlu, 2015). Özellikle **Eğitim 4.0**'ın hayata geçmesi eğitimde dijital dönüşüm kapsam ve uygulamalarına hız kazandırmıştır. Eğitim 4.0 geleceğe odaklanan bir yaklaşım olup, robotik, big data, nano teknoloji, yapay zeka, global vatandaşlık, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamaları, oyunlaştırma uygulamaları, eğitimde 360 derece video kullanımı gibi hayatımıza yeni giren olgulara ve Sanayi 4.0 çerçevesine uygun olarak teknolojik ihtiyaçlara göre şekillenen bir yaklaşımdır (Kılıç ve Alkan, 2018). Eğitim 4.0 bu bağlamda aşağıda sıralanan öğrenme özelliklerini de kapsamaktadır (Walner ve Wagner (2016); Puncreobutr (2016); Fisk (2017)):

- Yer ve zaman gözetmeden öğrenmeyi destekleme (yaşam boyu öğrenme, e-öğrenme, mobil öğrenme vb.)
- Bireyselleştirilmiş eğitim
- Öğrenenlerin kendi hızında öğrenmesi
- Proje tabanlı öğrenme
- İşbirlikli öğrenme
- Öğrenci merkezli eğitim
- Klasik eğitimin gerektirdiği öğretmen otoritesinden uzaklaşıp mentör/danışman eğitimcilerin ön plana çıkarılması
- Harmanlanmış öğrenme, sınıfsız öğrenme, kendi cihazları ile öğrenme

- Uzaktan eğitim teknolojileri ve bilgisayar tabanlı yeni öğrenme süreçlerinin uygulanması
- Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel ve analitik düşünme gibi üst düzey davranışları destekleme.

Özellikle içinde bulunduğumuz **Pandemi süreci** eğitimden sağlığa, ticaretten sanayiye birçok alanı etkilemiştir. Yapılan araştırmalar pandemi sürecinden önce dijital alanlara yatırım yapanların kazandığını doğrulamaktadır. Özetle, pandemi sürecinin eğitim alanında zorunlu kıldığı dijitalleşme süreci artık eğitim için doğal bir süreç olarak nitelendirilmektedir (Kara ve Karanfiloğlu, 2020).

Eğitimde Dijital Dönüşümün ve Eğitim 4.0'ın benimsemiş olduğu öğrenme öğretme yaklaşımlarından olan **Mobil Öğrenme ve Uygulamalarıdır**.

2. Mobil Teknoloji ve Uygulamaların Eğitsel Kullanımı

Günlük yaşantımız dikkate alındığında önemli bir ihtiyaç haline gelen mobil uygulamalar bugün bakıldığında hayatımızın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Bu ortamlara örnek vermek gerekirse; çalışma ortamımızda, sosyal yaşantımızda hayatımızı kolaylaştıran mobil uygulamalar, mobil cihaz kullanım yaygınlığı ile son zamanlarda eğitimin birçok alanında da kullanılmaya başlanmıştır. Günümüz gençlerinin “**Dijital yerli**”, “**Z kuşağı**” gibi nitelendirmelerle anılmaları mobil teknoloji ve uygulamalarının eğitim alanına entegresini kaçınılmaz hale getirmiştir. Söz konusu bu nesil, teknoloji ile doğar doğmaz tanışan ve internet kurdu olarak yetişen ve bu bağlamda günlük yaşamında BİT'ten en üst düzeyde yararlanabilen bireyler olarak tanımlanmaktadır.

Mobil öğrenme basit tanımıyla öğrenmenin mobil araçlarla gerçekleştirildiği bir uzaktan eğitim modelidir. Özellikle mobil öğrenme, kolay ulaşılabilirlik ve taşınabilirlik özellikleri sayesinde eğitim alanında alıştırma ve uygulama gibi öğrenme etkinliklerinin sınıf ortamlarının dışına taşınmasına olanak sağlamaktadır. Bu kapsamda kullanımı giderek yaygınlaşan avuç içi bilgisayarlar, cep telefonları, tabletler, PDA'lardan eğitim kurumlarının da desteğiyle öğrenme öğretme süreçlerinde faydalanmak mümkündür (Yamamoto, 2013; Hidayat ve Utomo, 2014; Vi-berg, 2015).

Mobil öğrenme uygulamalarının eğitimde öğrenme öğretme ortamlarında kullanım avantajları incelendiğinde (McQuiggan, 2015; Ergüney, 2017; Saban ve Çelik, 2018):

- Bilgiye erişimde kolaylık,
- Eğitimde araştırma çeşitliliği,

- Bireyselleştirilmiş öğrenme,
- Anında geri bildirim, kalıcı öğrenme,
- Zaman ve mekandan bağımsızlık
- Zamanın verimli kullanımı,
- Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere destek,
- Öğrenci merkezli öğrenme,
- Öğrenci ve okul yönetimi arasındaki kültürel ve iletişimsel engellerinin iletişim kanallarını kullanarak azaltılması şeklinde sıralamak mümkündür.

Son yıllarda eğitimde mobil uygulamalar alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, Altunçekiç, Üstündağ ve Kukul (2018), yaptıkları araştırmada web tasarımı eğitiminin mobil uygulamalarla desteklenmesine yönelik bir uygulama örneği geliştirmişlerdir. Araştırmada IOS, Android ve Windows mobil platformlarında çalışan bir mobil uygulamanın üniversite öğrencilerinin web tasarımı eğitimine nasıl destek olabileceği ve bu kapsamdaki tutumları tartışılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin geliştirilen mobil uygulamadan memnun ve motive oldukları, öğrenmeye olumlu etkisi ve öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlama adına etkililiği de ortaya konulmuştur.

Berberoğlu (2020), yaptığı araştırmada mobil öğrenmeye dayalı uygulamaların öğrencilerin fen bilimleri dersindeki başarı, tutum ve motivasyonlarına yönelik etkilerini incelemiştir. Bu amaçla 7. Sınıf Fen Bilimleri dersi kapsamında bir ünite mobil bir uygulama üzerinden anlatılmıştır. Araştırma sonunda mobil uygulama üzerinden yapılan fen öğretiminin öğrencilerin fen akademik başarı, fen bilimlerine yönelik tutum, fen bilimlerine yönelik motivasyon ve mobil öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde olumlu düzeyde bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

3. Oyunlaştırma Temelli Mobil Öğrenme Uygulamaları

Eğitimde oyunlaştırma uygulamalarının kullanımı, öğrencileri motive etmek ve derslere yönelik motivasyonlarını arttırmak için oyun unsurlarının öğrenme öğretme süreçlerine entegre edilmesiyle öğrenmenin hem eğlenceli hem de ilgi çekici hale getirilmesi olarak ifade edilmektedir (Kapp, 2012; Simões, Redondo ve Vilas, 2013; Zichermann ve Cunningham, 2011). Bu bağlamda oyunlaştırma öğrencilerin motivasyon, etkileşim ve derse katılım ile ilgili yaşadıkları sorunları çözebilmeleri adına fırsat yaratıcı bir uygulamadır (Lee ve Hammer, 2011).

Mobil eğitim uygulamalarında daha aktif öğrenme süreçleri oluşturmak amacıyla oyunlaştırma kullanımı giderek artmaktadır. Alan yazın incelendiğinde Su ve Cheng (2015) yaptıkları araştırmada, eğitimde mobil teknolojiler ile oyunlaştırma uygulamalarının beraber kullanımının, geleneksel eğitime ve herhangi bir

mobil öğrenmeye göre daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Oyunlaştırma kavramı, her yaş grubunda çalışabilmektedir. Bu noktada önemli olan, oyunlaştırma entegre edilecek sisteme, hitap ettiği yaş aralığına ve davranışlarına uygun oyun unsur ve çalışma sisteminin doğru bir şekilde aktarımıdır (Şen, 2019). Uyar (2019) yaptığı çalışmada oyunlaştırmanın öğrencilerin kelime öğrenimi başarısı ve motivasyonuna etkisini incelemiş bu bağlamda Mühendislik Fakültesindeki toplam 48 üçüncü sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Sonuç olarak; oyunlaştırmanın oyun öğeleri ve oyunların sunduğu verimli ve etkileşimli atmosferden yararlanarak öğrencilerin başarı düzeylerini ve motivasyonlarını arttırdığı tespit edilmiştir. Shaffer (2006)'a göre; oyun temelli mobil öğrenme ortamlarının özellikleri:

- Motive edici ve ilgi çekici olmalıdır.
- Öğrenenlerin uzun süreli odaklanmasına hizmet edebilmelidir.
- Öğrenme ortamlarında öğrenen sürekli aktif konumda olmalı ve direkt deneyimlerin içinde yer almalıdır.
- Sürekli geri bildirim sağlanmalıdır. Öğrenenlere hatalarından dolayı zaman kaybetme imkanı verilmemelidir.
- Öğrenme ortamı öğrenenin karmaşık olay ve kavramları daha rahat hatırlayabilmelerine yardımcı olabilecek kolaylıkları sağlayabilmelidir.

Alan yazında en çok dikkat çeken oyun tabanlı öğrenme uygulamaları incelendiğinde aşağıdaki uygulamalar dikkat çekmektedir:

- 1. Kahoot**
- 2. Class Dojo**
- 3. DuoLingo**
- 4. TEDEd Video Uygulaması**
- 5. Flipquiz Sınıf İnceleme Oyunu**

3.1. Kahoot :

Eğitimde, teknolojik araçların kullanımı kavramı, günümüz “dijital yerli” olarak tanımlanan teknolojinin içine doğmuş öğrencileri yakalamak isteyen öğretmenler için kaçınılmaz bir hal almıştır. Gerek dersleri gerekse de sınavları eğlenceli hale getirmek, içeriği zenginleştirmek, öğrenciler için kalıcı, yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleştirileceği öğrenme ortamları yaratmak bu bağlamda gereklilik kazanmıştır. Günümüzde bu amaçlara hizmet eden öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri Web 2.0 araçlarından en popülerleri Kahoot! uygulaması olarak gösterilmektedir. Kahoot, öğrencinin ders içeriği bilgisinin test edilebilmesi için

kullanılabilecek çevrimiçi ücretsiz bir oyunlaştırma ortamıdır (Yılmaz ve Yılmaz, 2019). Kahoot öğrencilere, basit bir şekilde quizler, anketler hazırlanabilecek öğretmenler için tasarlanmış bir soru-cevap platformudur. Kahoot uygulamasını; akıllı telefon, dizüstü bilgisayar, tablet bilgisayar, masaüstü bilgisayar gibi donanımlarla kullanabilmek mümkündür. İçinde bulunduğumuz çağda akıllı telefon ve internet kullanımının yoğunluğu göz önünde bulundurulduğunda, Kahoot gibi mobil uygulamaların eğitime entegrasyonunun zor olmayacağı öngörülmektedir.



Şekil 1. Kahoot Oyun Tabanlı Öğrenme Uygulaması

Uygulama ile oyun tabanlı bir öğrenme ortamında çoktan seçmeli sorular, kısa sınavlar hazırlayabilmek mümkündür. Bu bağlamda Kahoot, sınav çeşitliliği sağlayan esnek bir uygulamadır. Öğretmenler sınav sorularını hazırlarken resim, video gibi çeşitli çoklu ortam araçlarından yararlanabilir, her bir soruya ayrılması gereken süreyi belirleyebilir. Öğrenciler ise ortama bir oyun kodu aracılığıyla katılırlar ve oyun ekranında gösterilmek üzere kendi takma adlarını oluşturabilirler. Öğrenci gerçek ismiyle ortama dahil olmadığı için, bu durum öğrencinin ortama katılma isteğini artırabilir. Çünkü öğrenci soruyu yanlış cevapladığında sınıfta afişe olmayacaktır (Stowell ve Nelson, 2007; Graham, Tripp, Seawright, ve Joeckel, 2007). Kahoot sınıf ortamında öğrencilerin daha fazla puan alabilmek adına, birbirleri ile rekabet halinde oldukları motivasyona destek veren bir öğrenme ortamıdır. Kahoot, oyunu temel alan platform oluşu nedeniyle öğrenciyi katılıma teşvik eden ve ilgilerini çeken bir öğrenci yanıtlama sistemidir (Dellos ve Korea 2015). Ayrıca uygulamanın rozet, liderlik tablosu özellikleri sayesinde öğrencilerin bu ödülleri kazanmak için öğrenme etkinliklerine daha motive bir şekilde dahil olacakları öngörülmektedir (Nicholsan, 2012).

Kahoot uygulamasının aile katılımını destekleme amacıyla kullanılması bağlamında, ülkemizde bir ilin anaokulunda “Robot Ozobot Projesi” etkinliği ile aile katılım çalışması Kahoot Web 2.0 aracı ile gerçekleştirilmiştir. Proje kapsamında Polonya’dan ülkemize gelen robot Ozi ile ilgili yapılan etkinlikleri konu alan 7 soruluk bir test uygulaması yapılmıştır. Kahoot uygulamasını telefonuna indiren 5 veli grup lideri olmuş ve her bir veli 4 öğrenci ile gruplarını oluşturmuşlardır. Sürecin devamında “gelen robotun ismi neydi?”, “robot hangi ülkeden geldi?”, “robot setinin içinde neler vardı?” gibi sorularla öğrencilerin ve velilerin etkinlik süreci hakkındaki bilgileri ölçülmüştür. Böylece projenin sonunda Kahoot ile ailelerin de sınıf içi etkinliklere katılımı sağlanarak, eğitimde aile katılımı desteklenmiştir. Puğ (2020) yaptığı çalışmada Gramer öğrenimi için Kahoot! kullanımının öğrenciler ve eğiticiler açısından incelenmesi üzerinde çalışmış bu amaçla uygulamayı akademisyen ve öğrencilerden oluşan bir araştırma grubunda gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonunda, Kahoot uygulamasının gramer pratiği açısından akademisyen ve öğrenciler üzerinde olumlu bir tutum etkisinin olduğu ortaya konulmuştur

Sonuç olarak Kahoot uygulaması ile eğitimin belirli kademelerinde bu gibi etkinlikler düzenlenerek öğretmen-öğrenci-ebeveyn etkileşimleri desteklenebilir. Ayrıca Kahoot öğrenme platformu üzerinden okul içi anketler düzenlenebilir, anket, yarışma, seçim gibi etkinlikler de kolaylıkla yapılabilir. Böylece teknolojinin derse girmesiyle birlikte öğrencilerin derse katılımı ve ilgisi de artırılmış olur.

3.2. Class Dojo:

ClassDojo, öğrencilerin başarı durumlarının, ödev performanslarının, sınıf içindeki etkinlik derecelerinin, oluşturduğu eğlenceli sanal karakterlerle öğretmenler ve aileler tarafından takip edilmesini sağlayan bir yazılımdır. Yapılan çalışmalarda ClassDojo uygulamasının veli iletişimi ve öğrenci geri bildirim açısından mükemmel bir raporlama sistemine sahip olduğu ortaya konulmuştur (Classdojo, 2020). Öğretmenler bu raporları, kendisinin dışında yetkilendirdiği veliler ile paylaşabilir ve sınıftaki öğrencilerine puan verebilir. Bunun yanı sıra sınıf kıyaslamaları yapılabilir, hangi sınıfın hangi hedef davranışı gerçekleştirmede daha iyi olduğu analiz edilebilir.

ClassDojo ücretsiz bir yazılımdır. Mobil uygulaması sayesinde hem bilgisayar hem de akıllı telefonlar üzerinden rahatlıkla kullanılabilir. Aynı zamanda öğretmen-veli arasında Whatsapp uygulaması gibi konuşma içeriklerini sadece veli ve öğretmenlerin görebildiği bir mesajlaşma ara yüzüne sahiptir. Öğretmenler mesajlar bölümünü kullanarak velilere bireysel ya da toplu mesaj gönderebilirler. Böylece tüm veliler kısmına gelinerek yazılan mesajlar, sisteme bağlı tüm veli-

lere iletilir veya öğrenci ismine tıklanarak yazılacak mesaj sadece o öğrencinin velisi tarafından görüntülenir.



Şekil 2. Class Dojo Oyun Tabanlı Öğrenme Uygulaması

Classdojo'ya üyelik ilk olarak www.classdojo.com adresine giriş yapılarak ve kayıt ol butonuna tıklanarak gerçekleşir. Öğretmen, okul idarecisi, veli sınıflamaları seçilir, seçimin ardından üyelik formundaki bilgileri doldurarak kayıt tamamlanır ve e-posta adresine gelen mailden hesap aktif edilebilir.

Alanyazın incelendiğinde Çetin ve Çetin (2018), araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin Classdojo eğitim teknolojisi ile ilgili görüşlerini ele almışlar ve bu kapsamda ortaokul matematik ders içeriğini Classdojo uygulaması ile yapılandırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 206 öğrenciden oluşan 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Sonuç olarak sınıf yönetimi ve uygulamalarının dışarda da devam etmesini sağlayan bu eğitim teknolojisinin öğrenciler ve öğretmenler tarafından sınıf katılımını destekleme ve motivasyon yönleri bağlamında olumlu sonuçlar doğurduğu ortaya konulmuştur.

3.3. DuoLingo

DuoLingo ücretsiz bir dil öğrenme platformudur. Hizmetlerini ücretli bir kitle kaynaklı çeviri platformu ile birleştirerek işbirlikli çevrimiçi bir öğrenme ortamı yaratılmıştır. Öğrenenler bu platformda hem verdikleri doğru yanıtlarla puan kazanıp düzey atlarlar hem de zamana karşı yarışarak verilen görevleri tamamlarlar. Öğrenenler günlük hedeflerine ulaştıklarında uygulama onları şaşırtıcı bir şekilde (başardıklarını hissettiren neşeli sesler ve resimler) ödüllendirmektedir.



Şekil 3. Duo Lingo Oyun Tabanlı Öğrenme Uygulaması

Bu platformun uygulamaları (Nushi ve Eqbali, 2016):

- Çeviri egzersizleri
- Karşılaştırma egzersizleri
- Eşleştirme egzersizleri
- Dinleme egzersizleri
- Konuşma egzersizleri

olarak sıralanmıştır. Duolingo çok basit bir uygulamadır ve kullanımı oldukça basittir. Daha fazla soru veya hatta ders kaydı olmadan, öğrenci Başlat'a dokunarak doğrudan ilk dersine girebilir. Egzersizler birçok türdendir:

1. Çeviri Alıştırmaları:
Öğrencilerin bildikleri dilden öğrenmek istedikleri dile veya tam tersi şekilde çeviri yaptıkları çeviri alıştırmaları.
2. Eşleştirme Alıştırmaları:
Öğrencilerin bir fotoğrafı gördüğü ve onu verilen kelimelerle veya başka bir yolla eşleştirdiği eşleştirme alıştırmaları ya da öğrencilere her iki dilde de eşit sayıda eşdeğer kelimelerin verildiği ve bunları eşleştirmelerinin istendiği eşleştirme alıştırmaları.
3. Dinleme Alıştırmaları:
Öğrencilerin ikinci dilde kısa bir cümleyi dinledikleri ve doğru yazmak zorunda oldukları alıştırma türleri.
4. Konuşma Alıştırmaları:
Öğrencilerin duyduklarını söylemek zorunda oldukları alıştırmalar.



Write this in English

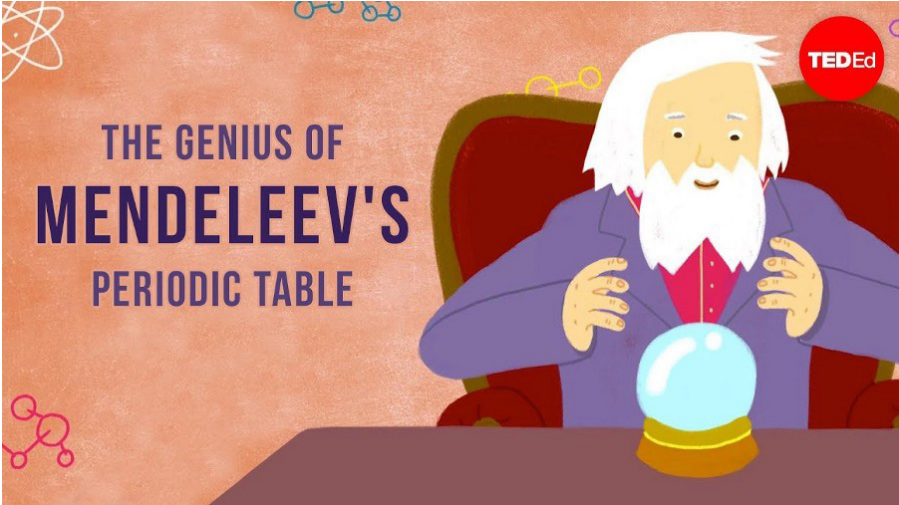
Chan eil dá phiseag agam.

Type in English

Şekil 4. Duo Lingo Alıştırma Türleri

3.4. TEDEd Video Uygulaması:

TEDEd hareketli video dersleri oluşturan bir eğitim uygulaması. TEDEd, her yaşta çocuklar için eğlenceli, eğlenceli, eğlenceli eğitici videolar hazırlar. Videolarına ek olarak, kullanıcıların gerçekleştirilebilir video dersleri oluşturmasını sağlayan bir web uygulaması da mevcuttur.



Şekil 5. TEDEd Video Uygulaması Web Sitesi Görüntüsü

3.5. Flipquiz Sınıf İnceleme Oyunu:

Öğretmenlerin kolay ve hızlı bir şekilde quiz boardlar oluşturabileceği, sınıflarındaki gergin değerlendirme ortamını dağıtıp quizleri keyifli yarışmalar haline çevirebileceği bir web 2.0 aracıdır. Ayrıca öğretmenler panolarındaki hesaplarını çevrimiçi olarak kaydeder ve böylece onları okul dışında da kullanabilir, yeniden düzenleyebilir, resim ekleyebilir ve sınıf ortamında öğrencilere oyun kapsamında uygulayabilirler.



Şekil 6. Flipquiz Sınıf İnceleme Oyunu Uygulaması

4. Sonuç

Dijitalleşme yaşamın her yanını ve her yönünü etkileyen bir teknoloji devrimidir. Dijitalleşmenin daha yaygın ve etkin olarak öne çıktığı alanların başında eğitim disiplini alanı ayrı ve dikkate değer bir yere sahiptir. Dijitalleşmenin kavramsallaştırılmasında en büyük öneme sahip olan unsur internettir. İnternetin ortaya çıkışı ile birlikte dijitalleşme kavramı; özgürlük, nedensellik, sınırsız alışveriş ve tüm bunlara dayalı olarak “siber ütopya” olarak kabul görmüştür (Başlar, 2013). Dijitalleşme, mevcut süreçteki tüm görsel iletişim teknolojilerinin en gelişmiş anlamıyla kullanıldığı bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır (Ormanlı 2012; Sunal 2016).

Dijital çağın en büyük getirilerinden biri kuşkusuz ki “eğitimde dijital dönüşüm” dür. Bu büyük gelişim ve hareket geleceği şekillendirecek ve bu bağlamda eğitimin her paydaşını etkileyecek kritik bir değişim niteliğini taşımaktadır (Parlak, 2017). Özellikle pandemi ile birlikte dijital dünyadaki hızlı gelişmeler, eğitim sektörünün de yönünü değiştirmiş bu süreçte eğitimde tüm kademelerde etkili bir “uzaktan öğretim” sürecine geçilmiştir. Tüm dünyada etkisini hızlı bir şekilde artıran ve pandemi haline gelen Covid-19 nedeniyle zorunlu bir dijital dönüşüm ile karşı karşıya kalınmış ve bu dijital dönüşümün en büyük yankıları eğitim dünyasında gerçekleşmiştir.

Eğitimde dijital dönüşüm ile birlikte öğretmen ve öğrenci rolleri de öğrenme süreçleri içerisinde değişmiştir. Öğretmenin rolü, bilgiyi öğreten ve birincil kaynak olmaktan çıkıp bilgiye yönlendiren rehber/koç/mentör olma yönünde değişim göstermiştir. Öğrenciler ise eğitimde dijitalleşme ile pasif dinleyici yerine kendi öğrenme süreçlerinde bizzat yer alma, bilgiyi sorgulayıp, keşfetme özetle öğrenme sürecinde aktif katılımcı olma yönünde değişim göstermişlerdir.

Günümüz gençlerinin de dijital ortamların içerisine doğan, bilgiye kolay erişim sağlayabilen ve bu bağlamda internet ve sosyal medya ortamlarından rahatlıkla yararlanabilen **dijital yerli, Z kuşağı ve/veya Z jenerasyonu** olduğu düşünüldüğünde eğitimde geleneksel öğretim yöntemleri yerine Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin sunduğu araç ve zengin dijital öğrenme ortamlarını tercih etmenin öğrenmeye karşı olumlu tutum, motivasyon, inanç geliştirme açısından faydalı olacağı öngörülmektedir. BİT'in sunduğu bu araç ve zengin dijital öğrenme ortamlarını kullanıcılarına sunan ve Eğitimde Dijital Dönüşümün benimsemiş olduğu öğrenme öğretme yaklaşımlarından olan **Mobil Öğrenme ve Uygulamalarıdır**.

Günümüzde gelişen teknoloji ile birlikte mobil teknoloji ve uygulamalar hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitim sektöründe de yaygınlaşmıştır. Öğrenmede tercihlerin uzaktan eğitim yönünde değişmesi, bireylerin taşınabilir cihazlarla eğitim süreçlerine dahil olması mobil öğrenmenin öne çıkmasını sağlamıştır. Bilgiye erişimde mobil teknolojiler öğrenene esnek bir öğrenme ortamı sağlayarak zamandan tasarruf etmesini sağlar bu bağlamda öğrenen günün herhangi bir saatinde ve istediği ortamda öğrenme isteğini karşılayarak kendi öğrenme hızında ilerleyerek daha kalıcı öğrenmeler elde edebilir.

Mobil öğrenmede asıl hedef; bugünün dijital yerlilerini 21. yüzyılın gerektirdiği becerilere uygun bir şekilde yetiştirebilmektir. Bu beceriler; yaratıcılık, bireysel öğrenme, eleştirel düşünme, yaşam boyu öğrenme, bilgiyi keşfetme, özgün olabilme gibi üst düzey davranışlardır (Franklin, 2011; Alzaidiyeen, N. J., Abdullah, A. G. K. ve Al-Shabatat, A. M., 2011).

Mobil uygulamaların öğrenmeye teşvik edici yaklaşımlarla bütünleştirilmesi öğrencileri motive ederek derse karşı ilgililerini canlı tutmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri de Oyunlaştırma Temelli Mobil Öğrenme Uygulamalarıdır. Bu bağlamda oyunlaştırma temelli mobil uygulamalar incelendiğinde Kahoot, Classdojo, Duolingo, TEDEd hareketli video uygulaması, Flipquiz sınıf inceleme uygulaması gibi birçok alternatif öğrenen ve öğreticilerin karşısına çıkmaktadır. Bu uygulamaların öğrenme öğretme süreçlerinde kullanımlarının da öğrenenlerin derslere karşı olumlu tutumlarını, inançlarını ve motivasyonlarını arttıracığı öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Al-Fahad, F. N. (2009). Students' attitudes and perceptions towards the effectiveness of mobile learning in King Saud university, Saudi Arabia. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 8(2), 111-119.
2. Alzaidiyeen, N. J., Abdullah, A. G. K., & Al-Shabatat, A. M. (2011). The information aged: Examination of university students' attitudes towards Personal Digital Assistants (PDAS) usage in terms of gender, age and school variables. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 10(3), 287-295.
3. Altunçekiç, A., Üstündağ, M. T. ve Kukul, V., (2018). Web Tasarımı Eğitiminin Mobil Uygulama ile Desteklenmesine Yönelik Uygulama Örneği ve Sonuçları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi* 4 (1) 33-45.
4. Berberoğlu, R. (2020). *Mobil öğrenmeye dayalı uygulamaların öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarı, tutum, motivasyon ve mobil öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı / Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Uşak.
5. Çetin, H. ve Çetin, İ. (2018). Views Of Middle School Students About Class Dojo Education Technology. *Acta Didactica Napocensia* 11 (3-4), 89-96, DOI:10.24193/adn.11.3-4.7
6. Dellos, R. & Korea, S. (2015). Kahoot!! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(4), 49-52.
7. Doğan, D. ve Seferoğlu, S. S. (2015). Mobil cihazlar ve eğitimde dijital dönüşüm. B. Akkoyunlu, A. İşman ve H. F. Odabaşı (Ed.) içinde Eğitim teknolojileri okumaları 2015. 27. Bölüm, ss. 539-563. *TOJET-The Turkish Online Journal of Educational Technology*.
8. Ergüney M. (2017). *Uzaktan Eğitimde Mobil Öğrenme Teknolojilerinin Rolü*, Ulakbilge, Cilt 5, Sayı 13, 1009-1021.
9. Fisk, P. (2017), "Education 4.0 future of learning will be dramatically different, in school and throughout life", <http://www.thegeniusworks.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together/>, (erişim tarihi 21.03.2021).
10. Franklin, T. (2011). Mobile learning: at the tipping point. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)* 10(4), 261-275.
11. Graham, C. R., Tripp, T. R., Seawright, L. ve Joeckel, G. (2007). Empowering or compelling reluctant participators using audience response

- systems. *Active Learning in Higher Education*, 8(3), 233-258.
12. Hidayat, A. ve Utomo, G. (2014). Open source based m-learning application for supporting distance learning. *TELKOMNIKA*, 12 (3), 657-664.
 13. Kara, N. ve Karanfiloğlu, M. (2020). İletişimin Dijitalleşmesi: Pandemi (COVID-19) ve Enformasyon Teknolojileri. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi* 42, DOI: 10.5824/ajite.2020.03.003.x
 14. Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*: John Wiley & Sons.
 15. Kılıç, S. ve Alkan, R., M. (2018). Dördüncü Sanayi Devrimi Endüstri 4.0: Dünya ve Türkiye Değerlendirmeleri. *Girişimcilik İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi* 2(3), 29-49. <https://doi.org/10.31006/gi-pad.417536>
 16. Lee, J. J. ve Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2).
 17. McQuiggan, S., McQuiggan, J., Kosturko, L. ve Sabourin, J. (2015). *Mobile learning: A handbook for developers, editors and learners*. North Carolina: SAS Institute Inc.
 18. Nicholson, S. (2012) “*A User-Centered Theoretical Framework for Meaningful Gamification*”, presented at Games+Learning+Society, Madison, WI, USA.
 19. Nushi, M. ve Eqbali, H., M. (2018). 50Languages: A Mobile Language Learning Application (App Review). *Teaching English with Technology*, 18(1), 93-104.
 20. Ormanlı, O. (2012), Dijitalleşme ve Türk Sineması, *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC*, 2(2), 32-38.
 21. Puğ, H. (2020). *Gramer öğrenimi için Kahoot! kullanımının öğrenciler ve eğitimciler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.
 22. Puncreobutr R. (2016) Education 4.0: New Challenge of Learning, *St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences* 2 (2).
 23. Saban, A. ve Çelik, İ. (2018). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Eğitsel Mobil Uygulamalara Yönelik Algıları, Cilt 4, Sayı 1, 14-26.
 24. Shaffer, D. (2006). *How computer games help children*. Palgrave MacMillan.
 25. Simões, J., Redondo, R. D., & Vilas, A. F. (2013). A social gamification

- framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior*, 29(2), 345-353.
26. Stowell, J. R., & Nelson, J. M. (2007). Benefits of electronic audience response systems on student participation, learning, and emotion. *Teaching of Psychology*, 34(4), 253-258.
 27. Su, C.H. & Cheng, C.H. (2015). A Mobile Gamification Learning System for Improving the Learning Motivation and Achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 268-286.
 28. Sunal, G. (2016), Sanal Gerçeklik ve Dijital Sinemanın Olanakları, İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 1(2), 294-309.
 29. Şen, B., (2019). *Oyunlaştırma temelli mobil uygulamalarda arayüz tasarımı*. İstanbul: Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
 30. Uyar, G. (2020). *Oyunlaştırmanın öğrencilerin kelime öğrenimi başarısı ve motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı / İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum.
 31. Wallner T., Wagner G., (2016), Academic Education 4.0, International Conference on Education and New Developments, 12-14 June 2016, Slovenia, pp. 155-159.
 32. Viberg, O. (2015). *Design and use of mobile technology in distance language education: Matching learning practices with technologies-in-practice*. Repro: Örebro University.
 33. Yamamoto, G. T. (2013). *Mobile learning workshop report Turkey*. Okan University, İstanbul.
 34. Yılmaz, F., G. ve Yılmaz, R. (2019). Bir oyunlaştırma ve biçimlendirici değerlendirme aracı olarak kahoot kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. II. Uluslararası eğitimde ve kültürde akademik çalışmalar sempozyumu tam metin kitabı. Denizli.
 35. Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*: “ O’Reilly Media, Inc.”.

**BİLGİSAYAR DESTEKLİ PİYANO EŞLİKLEME
YÖNTEMİNİN SES EĞİTİMİ ALANINDAKİ
PERFORMANS KAYGISINA ETKİSİ¹**

Hacer MOHAN KÖMÜRCÜ²

1 Bu makale Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü için hazırlanmış olan “Bilgisayar Destekli Piyano Eşlikleme Yönteminin Şan ve Korrepitasyon Eğitimi Alanındaki Etkililiği” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir

2 Dr.Öğr.Gör., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, hacermohan@gmail.com,
ORCID: 0000-0002-3162-5236

Giriş

Kaygı, modern insan hayatında tartışılan başlıca kavramlardan biridir. Modern insanın üstesinden gelmesi gereken güçlükler, insan psikolojisi üzerinde belli bir baskıyı da beraberinde getirmektedir. Bu baskıyla birlikte, baskının üstesinden gelmekle ilgili ortaya çıkan endişe durumu, insan bedeni üzerinde rahatsız edici durumlarla açığa çıkabilir. Peleg-Popko (2004) kaygıyı, endişenin aşırı bir düzeyi olarak tanımlamaktadır. France ve Robson (1997) kaygının tehdit algısı ile ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu tehdit durumu, üstesinden gelemeyerek başarısız olma ihtimali olarak da değerlendirilebilir. Kaygı, bireylerin yakın bir zamanda karşılaşacaklarını düşündükleri olay veya durumun bireyin davranışlarına veya çevreden gelen uyarıcılara bağlı olarak kendi isteğinin aksine sonuçlanacağını düşünmesi durumunda, kişide oluşan endişe, korku ve huzursuzluk durumu olarak tanımlanabilir (Kömürçü, 2018). Kişide olukşan korku, endişe ve huzursuzluk durumu daha çok çalışmak için motivasyon sağlayabileceği gibi, bu duygu durumları kontrol altına alınmaz ve büyürlerse panik, depresyon gibi psikolojik sorunlara da yol açabilir. Bu durum Osborne ve diğerleri (2005) tarafından kaygı bozukluğu olarak adlandırılmıştır. Kaygı bozukluğuna aynı zamanda göğüs ağrısı, baş dönmesi, terleme, nefes darlığı, kalp çarpıntısı gibi semptomlar eşlik edebilir (Markowitz vd., 1989). Bireyde bu semptomların gözlemlenebileceği anlardan biri sahne performansı anıdır. Kenny ve arkadaşları (2004), operada görev alan sanatçılar üzerinde yaptığı araştırmada, ses sanatçılarında sürekli yüksek kaygı durumunun nomatif değerlerden üç kat daha fazla olduğunu belirtmektedir.

Müzik eğitiminin başlıca unsurlarından biri eğitim sürecinde elde edilen kazanımların sahnede sergilenmesidir. Alan dersleri açısından bakıldığında sınavların da tıpkı konserler gibi performansa dayalı olduğu görülmektedir. Gerek sahnede gerekse sınavda performans sergileme durumu hata yapma toleransını en aza indirdiğinden psikolojik açıdan zorlayıcı süreçler olarak görülmektedir. Bu psikolojik zorluk, literatürde sahne anksiyetesi, performans kaygısı gibi kavramların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Performans kaygısı, literatürde sosyal fobi ya da sosyal kaygı bozukluğunun bir alt türü olarak tanımlanmaktadır (Marks ve Gelder 1966; Arlin, 2009; Pollard ve Henderson, 1988; Cox & Kenardy, 1993; Baker vd., 2002; Hook vd., 2000).

Performans kaygısı, performansla ilgili duyuşsal, bilişsel ya da fiziksel açıdan aşırı zorlanmaya tetiklenen bir deneyim olup, titreme, terleme, üşüme gibi farklı semptomlarla açığa çıkabilmektedir. Kesselring (2006) de performans kaygısının sinir sistemi tepkilerini etkilediğini belirtmektedir. Bu durum gerek öğrencilerde gerekse profesyonel sanatçılarda gözlemlenebilir.

Ses eğitimi alan ve sahneye çıkma esnasında yoğun kaygı yaşayan pekçok

öğrencide terleme, kalp çarpıntısı, titreme gibi semptomları gözlemlenmek mümkündür. Kenny ve diğerleri (2004) müzik öğrencilerinin sürekli kaygı ve müzik performans kaygıları arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Lehrer ve diğerleri (1990, s. 48) ise sanat alanındaki kaygının, performans gösterme zorunluluğun ortaya çıkardığı stres durumundan kaynaklandığını ifade etmektedir. Wiedemann ve diğerleri (2019) de kaygı bozukluğu ile performans kaygısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Sahne performansını etkileyen pek çok değişken sayılabilir. Bu değişkenlerin tamamı aynı zamanda kaygıyı tetikleme potansiyeli olan unsurlar olarak ele alınabilir. Performans kaygısını tetikleme potansiyeli olan unsurlardan biri de ses eğitimi alan öğrencilerin performans anında eserin eşliği ile uyumlu hareket etme zorunluluğudur. Ses eğitimi alan öğrenciler sahne performanslarını bir eşlikçi ile birlikte gerçekleştirmek zorundadır. Buna karşın öğrencilerin zaman, mekan ve eşlikçi kısıtlılığında dolayı her zaman eşlik ile çalışma fırsatı bulması olanaksızdır. Bu durum, ses eğitimi alan öğrencilerin sahne performansı için eşlikle birliktelik açısından yeterince hazırlanamama riskini ortaya çıkarmaktadır. Kenny (2009) de yeterince hazırlanamamanın performans kaygısına etki edebileceğini belirtmektedir. Eşlik ile birliktelik unsurunun artan bir korku ve endişe ile beraber kaygı bozukluğuna dönüşmemesi için performans kaygısını azaltmaya etki eden unsurların belirlenmesi önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, bilgisayar destekli piyano eşikleme yönteminin ses eğitimi alanındaki performans kaygısına etkisini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Deneysel ve kontrol gruplarının müzik performans kaygısı öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deneysel grubunun müzik performans kaygısı, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubunun müzik performans kaygısı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deneysel ve kontrol gruplarının müzik performans kaygısı sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, bilgisayar destekli piyano eşikleme yönteminin ses eğitimi alanındaki performans kaygısına etkisini araştırılmıştır. Verilerin elde edilmesinde, “Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen” kullanılmıştır. Sistematik bir yöntem kullanmak suretiyle, belli bir müdahalenin kontrol edilebilir şartlar

altında bir sorunun çözümünde ne ölçüde etkili olduğunu belirlemek amacıyla yürütülen çalışmalara deneysel araştırma denir. Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından kontrol altına alınmış ortamlarda, ele alınan değişkenlerin neleri, ne oranda etkilediğini ve hangi şartlar altında nasıl değiştiğini görmek üzere yürütülmektedir (Özmen, 2014). Deneysel araştırmalarda basit deneysel (pre-experimental), tam deneysel (true-experimental) ve yarı deneysel (quasi-experimental) olmak üzere üç farklı desen kullanılmaktadır. Basit deneysel desenlerde kontrol grubu kullanılmadan sadece deney grubu üzerinde müdahale yapılmakta ve etkisi belirlenmeye çalışılmaktadır. Basit deneysel desenler kontrol grubu içermemeleri nedeniyle tercih edilmemektedir. Tam deneysel desende hem deney ve kontrol grupları, hem de bu gruplardaki örneklemeler rastgele atama yoluyla belirlenmektedir. Yarı deneysel desende ise örneklemin tamamen yansız olarak seçilmesi mümkün olmamakta, daha önceden oluşmuş gruplar aynen alınmakta ve gruplar şans yoluyla deney grubu ve kontrol grubu olarak atanmaktadır (Kaptan 1998; Özmen, 2014).

Deneysel yöntemde deney grubuna müdahale yapılırken kontrol grubuna herhangi bir müdahale yapılmamaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 1994; Çepni, 2007). Uygulamadan kaynaklanan etkinin belirlenmesi amacıyla veri toplama araçları hem deney hem de kontrol gruplarında öntest ve sontest olarak uygulanmakta ve istatistiksel karşılaştırmalar yapılmaktadır.

Bu çalışmada tam deneysel desenin öntest, sontest kontrol gruplu modeli kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları hem öntest, hem de sontest olarak uygulanacaktır.

Çalışmada kullanılan modelin simgesel gösterimi aşağıda verilmiştir:

Deney Grubu	T1	X	T2
Kontrol Grubu	T1	Y	T2

T1: Veri toplama araçlarının öntest olarak uygulanması; X: Deney grubuna yapılan müdahale; Y: Kontrol grubunda yürütülen öğretim; T2: Veri toplama araçlarının sontest olarak uygulanması

Çalışmanın yürütüldüğü okulda gruplar oluşturulurken, öğrenciler ses eğitimi derslerine ilişkin akademik başarı puanlarına bakılarak dengeli olarak dağıtılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla öntestler yapılmıştır. Deney grubuna bilgisayar destekli piyano eşikleme materyali kullanılarak öğretim yapılırken, kontrol grubuna hiçbir şekilde müdahale edilmemiş ve geleneksel öğretim yöntemine uygun olarak öğretim yapılmıştır. Bu araştırmadaki bağımsız değişkenler deney grubunda uygulanan bilgisayar destekli piyano eşikleme materyaline dayalı öğretim uygulaması ve kontrol grubunda uygulanan geleneksel korrepetisyon öğretim yöntemine dayalı

öğretim uygulamasıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise performans kaygı düzeylerinde meydana gelen değişimdir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Sahne Sanatları Bölümü Opera Anasanat Dalı'nda 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı Güz Yarıyılı'nda öğrenim gören 12 öğrenci oluşturmaktadır. Hazırlık, Lisans 1 ve Lisans 2 sınıfları içerisinde seçilen akademik başarıları yönünden birbirine denk öğrencilerden oluşan 12 öğrenciden 6'sı deney, 6'sı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında Hazırlık, Lisans 1 ve Lisans 2 sınıflarında ses eğitimi gören öğrenciler benzeşik bir grup olarak düşünülmüştür. Herhangi bir sınıf düzeyindeki öğrenci sayısının diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla veya daha az olmasını engellemek için Hazırlık, Lisans 1 ve Lisans 2. sınıflar düzeyleri evrenin alt tabakaları olarak düşünülmüş ve her tabakadan belli 4 öğrenci çekilerek örneklem oluşturulmuştur. Bu şekilde toplam örneklem içinde araştırmaya konu olan her sınıfın eşit düzeyde temsil edilmesi sağlanmıştır. Araştırmaya konu olan her sınıf içerisinde ses eğitimi dersine ilişkin akademik başarıları birbirine denk öğrencilerden seçilen toplam 12 öğrenci deney ve kontrol grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bilgisayar destekli piyano eşikleme yönteminin öğrencilerin performans kaygılarına etkisini ölçmek amacıyla Osborne ve Kenny (2005) tarafından geliştirilen, Tokinan (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Gençler İçin Müzik Performansı Anksiyetesi Envanteri" öntest ve sontest olarak kullanılmıştır. Ölçeğin KMO testinin 0,93 ve Barlett testinin 0,000 çıkması verilerin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir. Envanterin güvenilirliğini test etmek üzere yapılan işlem sonrasında envanterin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,895 olarak bulunmuştur. Bu veriler ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada iki bağımsız grup ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla Mann-Whitney U Testi, tek örneklemden elde edilmiş olan öntest-sontest sonuçları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi, iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Elde edilen verilerinin istatistiksel analizlerinde SPSS 19 paket programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının müzik performansı kaygısı ön test puanları ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol gruplarının müzik performansı kaygısı öntest puanları için Mann Whitney-U testi sonucu

	Gruplar	n	\bar{x}	ss	ST	SO	U	Z	p
Öntest	Deney	6	4,1133	,71482	43,00	7,17	14,000	-,642	,521
	Kontrol	6	3,7733	,52223	35,00	5,83			

Tablo 1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının müzik performans kaygısı puanlarına ait Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre müzik performans kaygısı bağlamında deney ve kontrol gruplarının birbirine benzeşik düzeyde iki grup olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyet değişkeni açısından müzik performansı kaygısı öntest puanları için Mann Whitney-U testi sonucu

	Gruplar	n	\bar{x}	ss	ST	SO	U	Z	p
Öntest	Kız	6	4,0450	,71482	56,00	7,00	12,000	-,681	,496
	Erkek	6	3,7400	,49237	22,00	5,50			

Tablo 2'ye göre, deney ve kontrol gruplarının müzik performans kaygısı puanları cinsiyet değişkeni bağlamında incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre cinsiyet değişkeni bağlamında deney ve kontrol gruplarının müzik performans kaygısı açısından birbirine benzeşik düzeyde iki grup olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Deney ve kontrol gruplarının yaş değişkeni açısından müzik performansı kaygısı öntest puanları için Kruskal-Wallis testi sonucu

	Gruplar	n	SO	χ^2	sd	p
Öntest	18-19	3	6,33	,035	2	,982
	20-21	6	6,42			
	23 ve üzeri	3	6,83			

Tablo 3'e göre, deney ve kontrol gruplarının müzik performans kaygısı puanları yaş değişkeni bağlamında incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında

anlamli bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre yaş değişkeni bağlamında deney ve kontrol gruplarının müzik performans kaygısı açısından birbirine benzeşik düzeyde iki grup olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının sınıf değişkeni açısından müzik performansı kaygısı öntest puanları için Kruskal-Wallis testi sonucu

	Gruplar	n	SO	χ^2	sd	p
Öntest	Hazırlık	4	7,00	,589	2	,745
	Lisans 1	4	5,38			
	Lisans 2	4	7,13			

Tablo 4'e göre, deney ve kontrol gruplarının müzik performans kaygısı puanları sınıf değişkeni bağlamında incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre sınıf değişkeni bağlamında deney ve kontrol gruplarının müzik performans kaygısı açısından birbirine benzeşik düzeyde iki grup olduğu söylenebilir.

Deney grubunun müzik performans kaygısı öntest-sontest puanlarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Deney grubunun öntest ve sontest puanlarına göre Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonucu

Grup		n	\bar{x}	ss	Z	p
Deney	Öntest	6	4,1133	,84906	-1,992	,046
	Sontest	6	2,4333	,73904		

Tablo 5 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin müzik performans kaygısına ilişkin öntest ve sontest puan ortalamalarına ait Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonuçlarına göre, sontest lehine pozitif yönde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Kontrol grubunun müzik performans kaygısı öntest – sontest puanlarına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarına göre Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonucu

Grup		n	\bar{x}	ss	Z	p
Kontrol	Öntest	6	3,7733	,57781	-,314	,753
	Sontest	6	3,7133	,34355		

Tablo 6 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin müzik performans kaygısına ilişkin öntest ve sontest puan ortalamalarına ait Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının müzik performans kaygısı sontest puanlarına ait bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

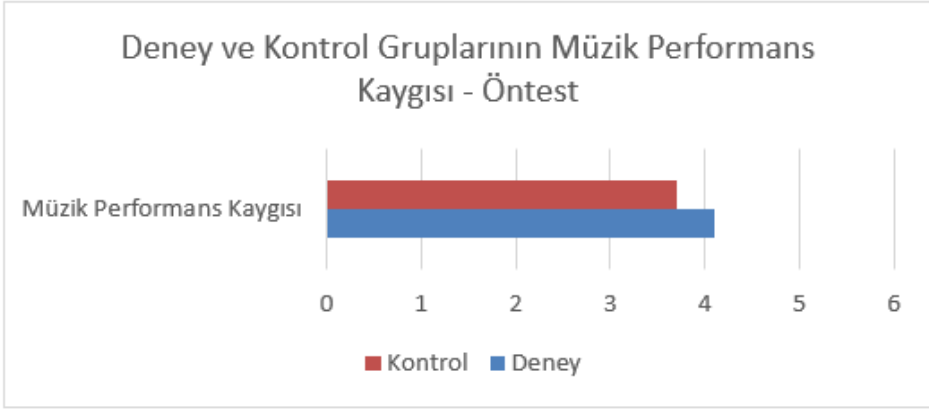
Tablo 7. Deney ve kontrol gruplarının müzik performansı kaygısı sontest puanları için Mann Whitney-U testi sonucu

	Gruplar	n	\bar{x}	ss	ST	SO	U	Z	p
Sontest	Deney	6	2,4333	,86530	22,50	3,75	1,500	-2,651	,008
	Kontrol	6	3,7133	,52223	55,50	9,25			

Tablo 7 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının müzik performans kaygısı sontest puanlarına ait Mann Whitney U Testi sonuçlarına göre, deney grubunun lehine pozitif yönde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sontest koşulları açısından bir değerlendirme yapıldığında, deney grubu öğrencilerinin müzik performans kaygılarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı şekilde azaldığı söylenebilir.

Sonuç

8 haftalık uygulama sürecine başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına Müzik Performans Kaygısı Envanteri öntest olarak uygulanmıştır. Envantere ilişkin yapılan analizler sonucunda deney grubunun müzik performans kaygısına ait ortalama puanı 4,1133, kontrol grubunun müzik performans kaygısına ait ortalama puanı ise 3,7733’dir. Deney ve kontrol grupları arasındaki puan farkının anlam değerini belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmış ve test sonucunda gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($p=,521$). Bu sonuca göre müzik performans kaygısı açısından deney ve kontrol gruplarının öntest koşullarında benzer düzeyde iki grup olduğu söylenebilir.



Şekil 1. Deney ve kontrol gruplarının müzik performans kaygısı öntest grafiği

Müzik Performans Kaygısı Envanteri öntest sonuçları cinsiyet değişkeni bağlamında incelenmiş, yapılan analiz sonucunda kız öğrencilerin müzik performans kaygısına ait ortalama puanı 4,0450, erkek öğrencilerin müzik performans kaygısına ait ortalama puanı ise 3,7400 olarak hesaplanmıştır. Kız ve erkek grupları arasındaki puan farkının anlam değerini belirlemek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmış ve test sonucunda gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($p=,496$). Bu sonuca göre çalışma grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin müzik performans kaygısı açısından öntest koşullarında benzer düzeyde iki grup olduğu söylenebilir.

Müzik Performans Kaygısı Envanteri öntest sonuçları yaş değişkeni bağlamında incelenmiş, yapılan analiz sonucunda 18-19 yaş grubunda olan öğrencilerin müzik performans kaygısına ait ortalama puanı 3,8933; 20-21 yaş grubunda olan öğrencilerin müzik performans kaygısına ait ortalama puanı 3,8800; 22 ve üzeri yaş grubunda olan öğrencilerin müzik performans kaygısına ait ortalama puanı 4,1200 olarak hesaplanmıştır. Yaş grupları arasındaki puan farkının anlam değerini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmış ve test sonucunda gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($p=,982$). Bu sonuca göre çalışma grubunda yer alan öğrenciler, öntest koşullarında müzik performans kaygısı açısından yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Müzik Performans Kaygısı Envanteri öntest sonuçları sınıf değişkeni bağlamında incelenmiş, yapılan analiz sonucunda hazırlık sınıfında olan öğrencilerin müzik performans kaygısına ait ortalama puanı 3,9700; Lisans 1 sınıfında olan öğrencilerin müzik performans kaygısına ait ortalama puanı 3,7100; Lisans 2 sınıfında olan öğrencilerin müzik performans kaygısına ait ortalama puanı 4,1500

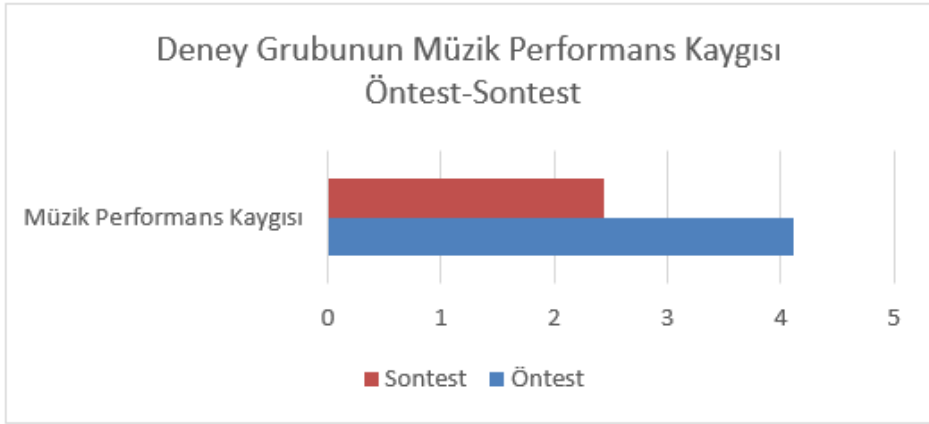
olarak hesaplanmıştır. Sınıflar arasındaki puan farkının anlam değerini belirlemek amacıyla Kruskall Wallis Testi yapılmış ve test sonucunda gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($p=,745$). Bu sonuca göre çalışma grubunda yer alan öğrenciler, öntest koşullarında müzik performans kaygısı açısından sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Müzik performans kaygısı envanteri değerlendirmesi sonucunda deney ve kontrol grupları arasında müzik performans kaygısı bağlamında öntest sonuçları açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Deney ve kontrol grupları müzik performans kaygısı açısından birbirine denk iki gruptur. Müzik performans kaygısını etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla cinsiyet, yaş ve sınıf değişkenleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda cinsiyet, yaş ve sınıf değişkenlerinin müzik performans kaygısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmıştır. Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarının müzik performans kaygısı öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Cinsiyet, yaş ve sınıf değişkenlerinin müzik performans kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

Deney Grubunun Müzik Performans Kaygısı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Deney grubuna Müzik Performans Kaygısı Envanteri öntest olarak uygulandıktan sonra 8 hafta boyunca bilgisayar destekli piyano eşlikleme yöntemi ile eğitim verilmiş, 8 hafta sonunda aynı envanter sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Değerlendirme sonucunda bilgisayar destekli piyano eşlikleme yönteminin müzik performans kaygısı üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Müzik Performans Kaygısı Envanteri ile ilgili yapılan deney grubunun öntest-sontest değerlendirmesi sonucunda öntest puan ortalaması sonucu 4,1133, sontest puan ortalaması ise 2,4333 olarak hesaplanmıştır. Öntest ve sontest arasındaki puan farklılığının anlam değerini belirlemek amacı ile Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi yapılmış ve test sonucunda öntest ve sontest arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($p=,046$). Puan ortalamaları göz önüne alındığında, 8 hafta süreyle uygulanan bilgisayar destekli piyano eşlikleme yönteminin deney grubunun müzik performansına ilişkin kaygısının azalmasında pozitif yönde anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir. Deney grubunun müzik performans kaygısı sontest puanı anlamlı şekilde düşüktür.

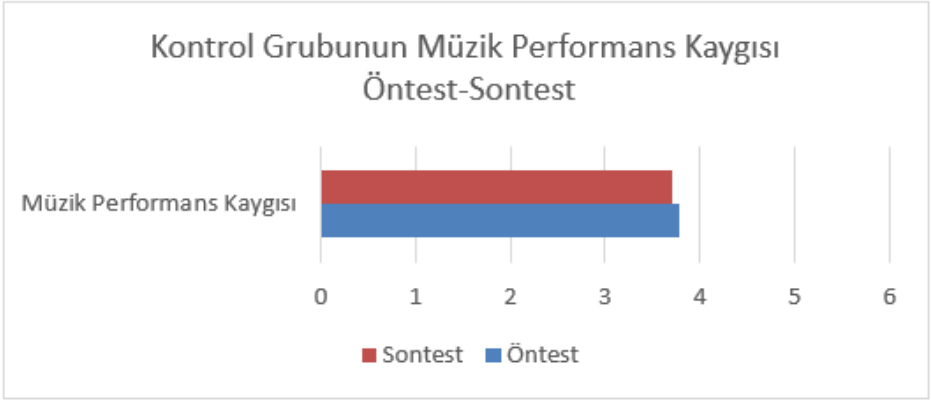


Şekil 2. Deney grubunun müzik performans kaygısına ilişkin öntest-sontest grafiği

Kontrol Grubunun Müzik Performans Kaygısı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Kontrol grubuna Müzik Performans Kaygısı Envanteri öntest olarak uygulandıktan sonra 8 hafta boyunca geleneksel korrepitasyon eğitimi yöntemi ile eğitim verilmiş, 8 hafta sonunda aynı envanter sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Değerlendirme sonucunda geleneksel korrepitasyon eğitimi yönteminin müzik performans kaygısı üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Müzik Performans Kaygısı Envanteri ile ilgili yapılan kontrol grubunun öntest-sontest değerlendirmesi sonucunda öntest puan ortalaması sonucu 3,7733, sontest puan ortalaması ise 3,7133 olarak hesaplanmıştır. Öntest ve sontest arasındaki puan farklılığın anlam değerini belirlemek amacı ile Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi yapılmış ve test sonucunda öntest ve sontest arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($p=,753$). 8 hafta süreyle uygulanan geleneksel korrepitasyon eğitimi yönteminin kontrol grubunun müzik performansına ilişkin kaygısının azalmasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir.

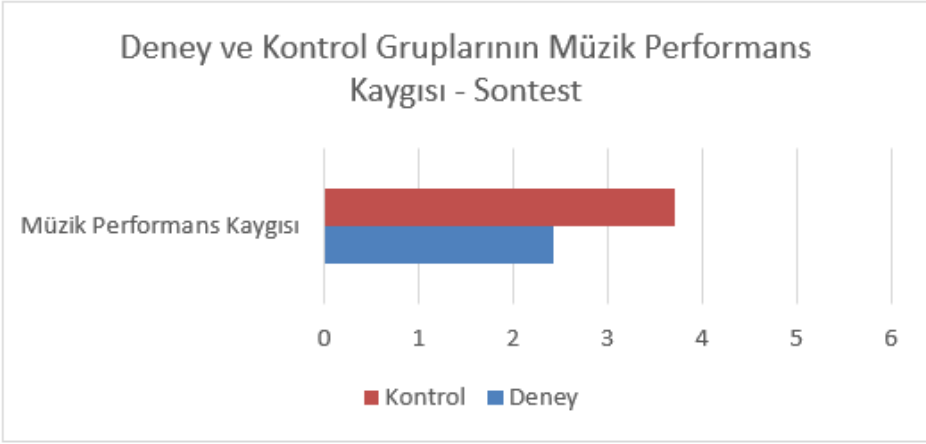


Şekil 3. Kontrol grubunun müzik performans kaygısına ilişkin öntest-sontest grafiği

Deney ve Kontrol Gruplarının Müzik Performans Kaygısı Sontest Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarına Müzik Performans Kaygısı Envanteri öntest olarak uygulandıktan sonra 8 hafta boyunca deney grubuna bilgisayar destekli piyano eşikleme yöntemi ile korrepitasyon eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise aynı sürede geleneksel korrepitasyon eğitimi yöntemi ile eğitim verilmiştir. 8 hafta sonunda aynı envanter sontest olarak tekrar uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına Müzik Performans Kaygısı Envanteri ile ilgili yapılan sontest değerlendirmesi sonucunda, deney grubunun sontest puan ortalaması sonucu 2,4333, kontrol grubunun sontest puan ortalaması sonucu ise 3,7133 olarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubu arasındaki puan farklılığın anlam değerini belirlemek amacı ile Mann Whitney U Testi yapılmış ve test sonucunda deney ve kontrol grupları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($p=,008$). Puan ortalamalarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin müzik performans kaygısına ilişkin sontest puanlarının, kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanlarına göre anlamlı şekilde düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğrencilerin müzik performans kaygılarının azalmasında, bilgisayar destekli piyano eşikleme yöntemi geleneksel korrepitasyon eğitimine göre daha etkilidir.



Şekil 4. Deney ve kontrol gruplarının müzik performans kaygısına ilişkin sontest grafiği

Tartışma ve Öneriler

Araştırma başlangıcında öntest koşullarında deney ve kontrol grupları müzik performans kaygısı açısından birbirine denk iki gruptur. Öntest koşullarında cinsiyet, yaş ve sınıf değişkenleri de incelenmiş ve bu değişkenlerin müzik performans kaygısı üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Sontestte ise, deney grubunun müzik performans kaygısı anlamlı şekilde düşüş göstermiş, kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılaşma olmamıştır.

Deney grubunun müzik performans kaygısının anlamlı şekilde düşmesi, şan ve korrepitasyon başarısı ile ilişkilendirilebilir. Ses eğitimi alanında yeterli bir başarı düzeyini yakalayan öğrencilerde müzik performans kaygısının azaldığı görülmüştür. Performans kaygısının bilişsel ve psikolojik pek çok nedeninin olabilmesine karşın, deney grubunda müzik performans kaygısına ilişkin azalmanın, öğrencinin kendisini performansa yeterli hissetmesi ile ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Nitekim Kenny (2006) de, performans kaygısında performansa hazır olmanın ya da hazır hissetmenin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Geleneksel korrepitasyon eğitiminin müzik performans kaygısı üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamaları yaklaşık olarak aynıdır.

Öğrencilerin müzik performans kaygısı yaşamalarının başlıca nedenlerinden biri yetersizlik ya da hazır olmama duygusudur. Öğrencilerin bu duyguları aşabilmeleri için en etkili yöntemin bol tekrar ve egzersiz yapmak olduğu açıktır. Piyanistin kısıtlı zamanı nedeniyle yeterince tekrar yapamadığına ve hazır olmadığına inanan öğrenciler için bol tekrar yaparak kendilerine güvenlerini sağlamak önem-

lidir. Öğrencilerin bir öğrenme materyali olarak piyano eşliğine her an ulaşarak bol tekrar yapabilmeleri bilgisayar eşikleme yöntemi ile olanaklıdır. Bu nedenle öğrencilerin müzik performans kaygılarının azalması için bilgisayarla piyano eşikleme çalışmalarının teşvik edilmesi ve bu çalışmalar için imkân yaratılması önerilmektedir.

Kaynakça

1. Baker S. L., Heinrichs, N., Kim. H., J., & Hofmann, S. G. (2002) The Liebowitz Social Anxiety Scale as a self-report instrument: A preliminary psychometric analysis. *Behav Res Ther*, 40(6), 701–715. [https://doi.10.1016/s0005-7967\(01\)00060-2](https://doi.10.1016/s0005-7967(01)00060-2).
2. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (1994). *Research methods in education*. Routledge.
3. Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler.
4. Hook, J. N., & Valentiner, D. P. (2002). Are specific and generalized social phobias qualitatively distinct?. *Clin Psychol*, 9 (4), 379–395. <https://doi.org/10.1093/clipsy.9.4.379>
5. Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Bilim Yayınları.
6. Lang, A. (2000). The Schaffhorst-Anderson Method for the Prevention and Treatment of Stage Fright. *ISSTIP Journal*, 10.
7. Markowitz, J. S., Weissman, M. M., Ouellette, R., Lish, J. D., & Klerman, G. L. (1989). Quality of life in panic disorder. *Archives of General Psychiatry*, 46(11), 984-992.
8. Marks, I. M., & Gelder, M. G. (1966). Different ages of onset in varieties of phobia. *Am J Psychiatry*, 123, 218-221.
9. Osborne, M., Kenny, D., & Holsomback, R. (2005). Assessment of music performance anxiety in late childhood: A validation study of the Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A). *International Journal of Stress Management*, 12, 312-330. <https://doi.10.1037/1072-5245.12.4.312>
10. Özmen, H. (2014). Deneysel araştırma yöntemi (Ed. M. Metin). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde*, (s. 47-76). Pegem Akademi.
11. Pollard, C. A. & Henderson, J. G. (1994). Four types of social phobia in a community sample. *J Nerv Ment Disease*, 176(7), 440-445. <https://doi.10.1097/00005053-198807000-00006>
12. Tokinan, B. Ö. (2013). Kenny Müzik Performans Kaygısı Envanterini Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 53-65.
13. Kenny, T. A., Davis, P. & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and occupational stress among opera chorus anxiety and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18(6), 757-777. <https://doi.10.1016/j.janxdis.2003.09.004>

14. Kenny, D. T. (2006). Music performance anxiety: Origins, phenomenology, assessment and treatment. *Context: A Journal of Music Research*, 31, 51-64.
15. Lehrer, P., Goldman, N., & Strommen, E. (1990). A principal components assessment of performance anxiety among musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 5, 12–18.
16. Kesselring, J. (2006). Music performance anxiety (Ed. E. Altenmüller, M. Wiesendanger & J. Kesselring). *Music, motor control and the brain* (pp. 309-318). Oxford University Press. <https://doi.10.1093/acprof:oso/9780199298723.001.0001>
17. Kenny, D.T. (2009). The factor structure of the revised kenny music performance anxiety inventory. In *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009* (pp. 37-41), Edited by Aaron Williamon, Sharman Pretty, and Ralph Buck, published by the European Association of Conservatoires (AEC), Utrecht, The Netherlands. ISBN:9789490306014.
18. Cox, W. J., & Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders*, 7 (1), 49-60. [https://doi.org/10.1016/0887-6185\(93\)90020-L](https://doi.org/10.1016/0887-6185(93)90020-L)
19. Wiedemann, A., Vogel, D., Voss, C., Nusseck, M., & Hoyer, J. (2019). The role of retrospectively perceived parenting style and adult attachment behaviour in music performance anxiety. *Psychology of Music*. <https://doi.10.1177/0305735618817877>

**SOSYOBİLİMSEL KONULAR PERSPEKTİFİNDE
FEN OKURYAZARLIĞININ İNCELENMESİ**

Doç. Dr. Hasan BAKIRCI⁴

Uzman Öğretmen Rıdvan GÜRBÜZKOL⁵

4 Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Email: hasanbakirci09@gmail.com

5 Milli Eğitim Bakanlığı, Email: ridvan_gurbuzkol65@hotmail.com

1. Sosyobilimsel Konular Nedir?

Sosyobilimsel konular, 1980 yılında ortaya çıkmış olmasına rağmen, Türkiye’de 2000’li yıllarda önem kazanmaya başlamıştır. Gelişen bilimle sosyobilimsel konular Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) yaklaşımına göre kendine ait bir alt başlığa sahip olmuştur. Türkiye’de sosyobilimsel konular, 2013 yılından itibaren Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında doğrudan yer almıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı dört temel öğrenme alanında yer almaktadır. Bu öğrenme alanlarından birisi FTTÇ olup, sosyobilimsel konular bu öğrenme başlığı altında yer almaktadır. Her ne kadar sosyobilimsel konular FTTÇ’nin altında verilmiş olsa da sosyobilimsel konular, fen-teknoloji-toplum-çevre konularıyla ilişkili olmasının yanı sıra, bilimin doğası, etik ve ahlaki kuralları, sürdürülebilir kalkınma bilincini, epistemolojik konuları içermektedir (Topçu, 2015).

Sosyobilimsel konular halk ve bilim insanları arasında görüş farklılıklarının olduğu, bilimsel bilgilerin belirsizlikler taşıdığı, risk ve yarar analizlerinin yapılarak hem yerel hem de bölgesel anlamda kişilerin bir karara varmak zorunda oldukları, sosyal boyutları da olan tartışmalı bilimsel konulardır (Demiral ve Türkmenoğlu, 2018; Ratcliffe & Grace, 2003). Örneğin Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar (GDO) besinler alanındaki gelişmelerin besinlerin değerlerini artırdığı bilinmektedir. Diğer tarafta ise GDO’lu besinler genetiği değiştirildiğinden dolayı bir kısmı insan sağlığına olumsuz etki etmekte ve bu da sosyal hayatı oldukça etkilemektedir. Diğer bir örnek ise fabrikalardan çıkan zehirli gazlar atmosfere yayıldığından küresel ısınmaya neden olmaktadır. Bunun yanında fabrika bulunan yerleşim birimleri gelişmekte ve ekonomileri arttığından dolayı hayat standartları artmaktadır. Örneklerde de anlaşıldığı gibi bir taraftan yarar sağlarken diğer taraftan zarar verebilir ve bu da karşıt görüşlerin ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Genel olarak ahlaki ve etik konuları içeren konulardır. Sosyobilimsel konularının temel özellikleri aşağıdaki gibi belirtmiştir (Ratcliffe & Grace, 2003).

- Fen bilimlerini temel alan
- Bilimsel bilgi içerisinde gelişen
- Sıklıkla medyada yer alan
- Kişisel ve sosyal seviyede fikir oluşturmayı gerektiren
- Birbiriyle çatışan bilimsel kanıtlara dayalı
- Sosyal ve politik yönden yerel, ulusal ve uluslararası boyutlara sahip olabilen
- Risklerin değerlerle etkileşim içinde olduğu fayda-maliyet analizlerini içeren

- Sürdürülebilir kalkınmayı göz önüne alan
- Değerleri ve ahlaki muhakemeyi içeren
- Risk ve olasılığı anlamayı gerektiren
- Gerçek hayatla ilgili güncel konulardır.

Açıklamalarda da görüldüğü gibi sosyobilimsel konuların temel özellikleri: güncel, tartışmaya açık, çelişkili konular, risk bulunduran, fenle ilgili, ahlaki boyutları göz önünde bulunduran özelliklerdir.

Son çeyrek asırda dünya nüfusunun artması, toplumlar arası iletişim kurma gerekliliği, hastalıkların artması veya ölümcül bazı hastalıkların tedavisinin bulunması gibi birçok olay, bilim ve toplumun birbirini etkilemesinden kaynaklanmaktadır. Bilim geliştikçe bilimin toplum üzerindeki etkisi artmış ve sosyal alanda önemli ölçüde yer almaya başlamıştır. Bilimsel alandaki bu ilerleme beraberinde birçok tartışma ve ikilemler konuların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Alan yazında bu tür konular sosyobilimsel konular olarak adlandırılır. Sosyobilimsel konular karmaşık, açık uçlu, tartışmalı ve kesin cevabı olmayan konulardır (Sadler, 2004). Bu konular hem bilimsel hem de sosyal konuları olup günlük hayatta ikilemler ve tartışmaları oluşturmaktadır (Sadler & Zeidler, 2005). Sosyobilimsel konuların sosyal yaşamda anlam ve öneminin olmasının yanında Fen Bilimleri dersiyile de ilişkili olması gerekir (Eastwood, Sadler, Zeidler, Lewis, Amiri & Applebaum, 2012).

Fen bilimlerinin insan yaşamlarını, toplumu, kültürü nasıl etkilediğini ve onlardan nasıl etkilendiğini anlamak için yapılan çalışmalar gün geçtikçe artmaktadır. Klonlama, dünyanın iklimi, küresel ısınma, Acquired Immune Deficiency Syndrome (AIDS), silahlanma, nükleer reaktörler, GDO'lu besinler, organ bağıışı vb gibi konular toplumu ilgilendiren sosyal konulardır. Birçok fen eğitimsel küresel ısınma, genetik mühendisliği, nükleer silah kullanımı gibi sosyobilimsel konular ve bu konuların eğitimi konusuna dikkat çekmektedir. Ayrıca sosyobilimsel konuların eğitimi, modern fen eğitiminin en önemli hedeflerinden biri olarak belirtilmiştir (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1990). Birçok araştırmacı sosyobilimsel konuların farklı alanları üzerinde çalışmalar yapmıştır. Örneğin ekoloji konuları (Wu & Tsai, 2007) ve genetik mühendisliği (Ekborg, 2008) bu alanlardan birkaçıdır. Her geçen gün bu konuların öneminin artmasından dolayı bu konular üzerine yapılan çalışmalar önem kazanmıştır. Bu çalışmalar sosyobilimsel konuların önemini arttırmaktadır.

Sosyobilimsel konular hem yerel, bölgesel hem de küresel açılardan önemli olduğu görülmektedir. Araştırmacılarından bazıları palmye yağı üretimi (Eggert, Ostermeyer, Hasselhorn & Bögeholz, 2013), Mangrove ormanlarının tahrip edil-

mesi (Luther, Tippins, Bilbao, Tan & Gelvezon, 2013), gri renkli sincapların, kırmızı renkli yerli sincapları korumak amacıyla öldürülmesi (Evagorou & Osborne, 2013) ve kuş gribini önleyebileceği düşüncesiyle tavukların yok edilmesi (Lee & Grace, 2012) gibi çok daha küçük kapsamlı bölgesel ihtimalleri ve riskleri kapsayan sosyobilimsel konulara çalışmalarında yer vermişlerdir. Öte taraftan nükleer enerji, genetiği değiştirilmiş organizmalar, klonlama, tüp bebek, sera etkisi, küresel ısınma, nano teknoloji, kök hücreler, taşıyıcı anneler, sperm bankaları (Castells, Medeiros & Konstantinidou, 2014; Demiral, 2014; Jakobsson, Makitalo & Saljö, 2009; Topçu, Sadler ve Yılmaz-Tüzün, 2010) gibi sosyobilimsel konular küresel boyutta önem arz edebilir. Türkiye'deki yeşil yol projesi, Akkuyu ve Sinop nükleer santrali, iğne ada, ithal tohum ve ithal hayvancılık, kaçak elektrik gibi konular da sosyobilimsel niteliktedir.

Özetle sosyobilimsel konular ortaya çıktığı andan itibaren toplumun gündeminde düşmeyen bir konu olduğu anlaşılmaktadır. Bu kadar gündemde olması, bu konuların insanların günlük yaşamlarını doğrudan ilgilendirmesiyle açıklanabilir. Birçok araştırmacının sosyobilimsel konular ile araştırma yapmalarında; sosyobilimsel konuların toplumu ilgilendiren konular olmasının, toplum için önemli ve fenle ilgili olmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmalar sonucunda sosyobilimsel konular öncelikli olarak gelişmiş ülkelerin fen öğretim programında yer alırken, daha sonra ise gelişmekte olan ülkelerin öğretim programlarından yer almıştır.

1.1. Fen Öğretimi İçin Sosyobilimsel Konuların Önemi

21.yüzyılda birçok ülkede sosyobilimsel konuların önemi gün geçtikçe artmakta ve bu ülkelerin kendi öğretim programlarında sosyobilimsel konulara gereken önemi verdiği söylenebilir. Başta Amerika Birleşik Devleti (ABD) olmak üzere birçok ülkede öğretim programının planlanmasında Sosyobilimsel konulara gereken önem verilmektedir ve öğretim programlarında sosyobilimsel konulara yer verilmektedir. Pek çok ülkenin öğretim programında sosyobilimsel konulara bu kadar yer verilmesinin nedeni, Fen Bilimleri ve toplum arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmasıdır. Örneğin ABD'de sosyobilimsel konular üzerine yazılmış birçok kaynağın bulunduğu ifade edilmektedir (Fleming, 1986). Bu kaynaklarda sosyobilimsel konuların nasıl uygulanacağı ve nasıl öğretileceği açık şekilde belirtilmektedir.

Sosyobilimsel konuların birçok amacının fen eğitiminin amacı ile örtüşmesi, bu konuların öğretim programında yer almasını sağlamıştır. Sosyobilimsel konular başlangıçta Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda daha çok fen-teknoloji-toplum-çevre yaklaşımı şeklinde yer bulurken, 2013 yılında ilk kez programda

doğrudan yer almıştır. Sosyobilimsel konuların öğretim programına dâhil edilmesindeki amaç öğrencilerin bilim ve teknoloji ile ilgili sosyobilimsel problemlerin çözümüne yönelik bilimsel ve ahlaki muhakeme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktır (MEB, 2013). Sosyobilimsel konular teorik olarak 2013 yılında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer almasına rağmen, esas olan öğretmenlerin sınıf ortamında bu konuları nasıl işleyeceklerinin önemli olmasıdır.

Sosyobilimsel konular öğrencilerin analiz, çıkarsama, açıklama, değerlendirme, yorumlama ve öz düzenleme gibi eleştirel düşünme becerilerini, algılama, karar verme, yargıda bulunabilme, tartışma ve problem çözme yeteneklerini destekleyerek geliştirmeyi amaçlamaktadır (Facione, 2007; Sadler & Zeidler, 2004). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na dâhil edilmesindeki amaç öğrencilerin bilim ve teknoloji ile ilgili sosyobilimsel problemlerin çözümüne yönelik bilimsel ve ahlaki muhakeme becerilerinin gelişimini desteklemektir (MEB, 2013). Fen öğretim sürecinde sosyobilimsel konulara yer verilmesinin öğrencilerin üst düzey düşünme ve sorgulama becerileri ile bilimin doğasını anlamlandırmaları üzerinde etkili olacağı saptanmıştır (Nuangchalem & Prachagool, 2010). Sosyobilimsel konularının öğretiminin öğrencilerde üst düşünme becerilerine katkı sağlamış olması, bu konuların fen öğretimi için önemini ortaya çıkardığı söylenebilir.

Toplum ve bilimin birbiri ile etkileşimi sosyobilimsel konuların ortaya çıkmasını doğurmuştur. Bu durum sosyobilimsel konulara verilen önemi arttırmıştır. Fen öğretiminde önemli öğrenme alanlarından birisi de sosyobilimsel konulardır. Bu konuların tartışmaya açık ve tek bir cevabının olmaması bu konuların öğretimini zorlaştırmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin etkili bir fen öğretimi yapabilmelerinde sosyobilimsel konuların önemi ortaya çıkmaktadır. Yapılan birçok çalışma da öğretmenlerin sosyobilimsel konularla ilgili eksiklerinin olduğu ve konulara karşı olumsuz tutuma sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Yolagiden, 2017). Öğretmenlerin sosyobilimsel konulara bakış açısının bilimsel, objektif olması ve bu konuda yeterli donanıma sahip olmaları fen öğretimi olumlu yönde etkilerken, aksi durumda olumsuz yönde etkileyecektir. Özellikle ilk ve ortaokul öğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin, öğretmenleri rol model aldığı dikkate alındığı öğretmenlerin sosyobilimsel konular hakkında alan bilgisi ve konulara olan tutumları oldukça önem arz etmektedir. Bundan dolayı son zamanlarda sosyobilimsel konular ile ilgili çalışmaların arttığı görülmüştür.

Yapılan bu çalışmaların daha çok öğretmen adayları ve ortaokul öğrencileri ile yürütüldüğü tespit edilmiştir (Bakırcı, Artun, Şahin ve Sağdıç, 2018; Tezel ve Günister, 2018). Bu çalışmalarda, sosyobilimsel konuların öğretimi, öğretmen adaylarının ve ortaokul öğrencilerinin bu konudaki görüşleri sorgulanmıştır. Bazı çalışmaların ise sosyobilimsel konuların öğretiminde kullanılan öğretim yakla-

şım, model ve teknikler olduğu söylenebilir. Bu çalışmaların yapılma gerekçelerine bakıldığı; bu konuların öğrenciler tarafından anlaşılmadığı, tartışmaya açık konular olması ve fen öğretiminin etkili gerçekleştirilmesinde önemli olması ile açıklanabilir. Ayrıca bu konuların etkili öğretimi öğrencilerin fen öğreniminde karar verme ve eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığı tespit edilmiştir (Bakırcı ve diğ., 2018; Topçu ve Atabey, 2017). Öğrencilerin feni öğrenmelerinde bu kadar etkili olan sosyobilimsel konuların, öğrenciler tarafında doğru ve objektif öğrenilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Etkili fen öğretimine giden yollardan birisinin sosyobilimsel konular olduğu görülmektedir. Bu konuların etkili bir şekilde öğrenciler tarafında öğrenilmesinde öğretim programından ve bu programı uygulayan öğretmenlerden geçmektedir. Öğretim programında yer alan sosyobilimsel konuların etkili şekilde öğrenme ortamında yer alması, fen öğretimi için vazgeçilmez bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyobilimsel konuları özümseyen öğrenciler aynı zamanda fen konularını öğrenmiş olacaktırlar. Bu durum, öğrenme ortamlarında öğrencilerin etkili bir şekilde fen öğrenmelerini ortaya koyacaktır. Diğer taraftan Fen Bilimleri öğretmenleri, bu konuların öğrencilerin günlük ve sosyal problemlerle bilim arasındaki ilişkiyi anlamalarına, öğrencilerin gerek karar verme becerilerinin geliştirilmesi gerekse feni daha iyi anlamalarına katkı sağlayacağını düşünmektedirler (Lee, Abd-EI-Khalick & Choi, 2006).

1. 2. Sosyobilimsel Konuların Öğretiminde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Roller

Bilinçli ve sorumluluk üstlenen bireyler yetiştirmek sosyobilimsel konuları öğretiminin ana amaçlarından biri haline gelmiştir. Sosyobilimsel konuları öğrencilere aktaracak ve öğretebilecek iyi öğreticiler Fen Bilimleri öğretmenleridir. Öğretmenlerin sosyobilimsel konularda ne kadar yeterli bilgiye sahip olurlarsa, öğrencilere sosyobilimsel konuları daha iyi öğretebileceği belirtilmiştir (Bakırcı ve diğ., 2018). Bunun yanı sıra Fen Bilimleri öğretmenleri, bilim, teknoloji ve toplumla ilgili konuların farkına varmaları, bu konularla ilgili etkili kararlar verebilmeleri amacıyla öğrencilerin bu konular hakkında bilgilendirilmelerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Özdemir, 2014). Etkin karar verebilme, teknoloji ve toplumu anlama sosyobilimsel konuların özellikleri içinde yer aldığından dolayı Fen Bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konulara karşı tutum ve görüşleri önem arz etmektedir. Çünkü sosyobilimsel konular konusunda çağdaş ve objektif bilgi rehberliği yapan Fen Bilimleri öğretmenlerinin, programda vurgulanan sosyobilimsel konuların öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Birçok Fen Bilimleri öğretmenin sosyobilimsel konuların tartışmalı olması

nedeniyle bu konuları anlatmakta ya da bu konularda öğrencilere rehberlik etmede zorlandıkları bilinmektedir. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin bu konuda yetersiz olmaları ve öğrencilerin farklı görüşlerden olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Kılınç, Kelly, Eroğlu, Demiral, Kartal, Sönmez ve Demirbağ, 2017). Buna karşın, bu konuda yeterli bilgisi olan öğretmenlerin ise kendi görüşlerini öğrencilere empoze etme korkularının olmasının da büyük rolü olduğu söylenebilir. Bundan dolayı sosyobilimsel konuların öğretiminde öğretmenlerin çekimser davrandıkları bilinmektedir (Kılınç, Demiral ve Kartal, 2017). Öğretmenlerin sosyobilimsel konularda objektif düşünme ve başkalarının düşüncelerine saygılı olma ve bilimsel bilginin özelliğinde ayrılmamaları için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bu konuda onlara yeteri kadar hizmet içi eğitimin verilmediği söylenebilir.

Bilimsel bilginin kesinliğine, bilim insanlarının objektifliğine inanan Fen Bilimleri öğretmenleri genellikle öğretmen merkezli öğretim uygulamaktadırlar. Sosyobilimsel konular hakkında Fen Bilimleri öğretmenleri hizmet içi eğitime tabi tutulmamaktadır ve bu da onların inanç sistemlerinin değişmemesine neden olmaktadır (Kılınç ve diğ., 2017). Benzer şekilde yapılan başka bir araştırmada Lazarowitz & Bloch (2005), Fen Bilimleri öğretmenlerinin etik konusundaki farkındalıklarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalarda Fen Bilimleri öğretmenlerinin etik konuları ele alış şekilleri öğrencilerin bakış açılarını etkilemektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin farkındalıkları ve bilinçli olması öğrencilerine yansımaktadır. Öğretmenlerin sosyobilimsel konular hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu konularda bilinçli olmaları gerekmektedir. Çünkü toplumu şekillendirecek olan, sosyobilimsel konular hakkında bilgi sahibi olacak, risk faktörlerinin farkında olan kişileri öğretmenler yetiştirmektedir (Sadler, 2004).

Bu konuda yapılan araştırmalarda, Fen Bilimleri öğretmenlerinin yeteri kadar sosyobilimsel konuları öğrenemedikleri veya eksik kaldıklarını göstermektedir. Bunun sonucunda da Fen Bilimleri öğretmenleri yeterli bilgiye sahip olamamaktadır (Kılınç diğ., 2017). Yeteri kadar bilgiye sahip olmayan Fen Bilimleri öğretmenleri sosyobilimsel konuların öğretiminde zorlanacaktır. Günlük hayatın gelişmesiyle güncellenen bilgiler ve buna adapte olmaya çalışan okulların en büyük özelliği bilgilerin öğrencilere aktarılmasını sağlamaktır. Okulların bu konuları öğrencilere aktarabileceği en önemli derslerden birisi de Fen Bilimleri dersi. Fen Bilimleri dersinin amacı bilinçli, duyarlı öğrenciler yetiştirmektir. Buna öncülük edecek kişiler ise Fen Bilimleri öğretmenleridir. Bu yüzden Fen Bilimleri öğretmenleri öğrendikleri yöntemleri geliştirmeli ve farklı yollarla öğrencilerle aktarmalıdır. Çünkü feni tartışmayı ve sorgulamayı bilmeyen toplumlar, toplumun getirdiği hurafe ve dogmalardan kurtulamaz (Keçeci, Kırılmazkaya, Zengin-Kırbağ ve Şener, 2011).

Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, Fen Bilimleri öğretmenlerinin etik konusundaki farkındalıklarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir (Lazarowitz & Bloch 2005). Ayrıca Fen Bilimleri öğretmenlerinin etik konularına derste yer vermeleri öğrencilerin bakış açılarını etkilemektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin farkındalıkları ve bilinçli olması öğrencilerine yansımaktadır. Öğretmenlerin sosyobilimsel konular hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu konularda bilinçli olmaları gerekmektedir. Çünkü toplumu şekillendirecek olan, sosyobilimsel konular hakkında bilgi sahibi olacak, risk faktörlerinin farkında kişileri öğretmenler yetiştirmektedir (Sadler, 2004). Sosyobilimsel konuların toplumu ilgilendirmesi, fen konuları ile doğrudan ilişkili olması ve fikir birliği olmayan konular olması sebebiyle Fen Bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konular hakkında yeterli ve objektif olmaları öğrencilerin bu konuları doğru ve iyi bir şekilde algılamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bazı öğrencilerin sosyobilimsel konulara olumlu baktıkları bazı öğrencilerin ise sosyobilimsel konulara olumsuz baktıkları söylenebilir. Öğrencilerin özelliklerle okul dışındaki yaşamları sosyobilimsel konuları öğrenmeleri üzerinde etkilidir. Örneğin; aile yapısı, sosyal çevre, gelenek ve göreneklerin sosyobilimsel konuların öğrenilmesinde etkili olduğu ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin de bu yapıları göz önünde bulundurarak öğrencileri sosyobilimsel konuların öğretiminde aktif bir hale getirmeye çalıştığı söylenebilir. Ayrıca fen öğretim programları öğrencilerin, bilimi okul dışında yaşadıkları ve gördükleriyle karşılaştıracak deneyimler içermelidir (Sadler & Zeidler, 2009). Öğrencilerin sosyal hayata uyumlarını sağlamada etkili olan sosyobilimsel bilimsel konuların Fen Bilimleri öğretmenlerinin bu konulara gerekli özeni göstermesinin öğrencilerin günlük hayatta karşılaştığı sosyobilimsel konular hakkında objektif görüşlere sahip olmasında etkili olduğu söylenebilir.

Öğrenciler bilginin kesin ve doğru bilgi olduğuna inandıkları için öğrencilerin sosyobilimsel konuları anlamakta zorluk yaşadıkları söylenebilir. Sosyobilimsel konularda bilginin kesin ve tek doğru olduğu söylenemez. Sosyobilimsel konular, öğrencilerin bilim ve teknoloji ile ilgili sosyobilimsel sorunların çözümüne uygun bilimsel ve ahlaki muhakeme becerilerinin gelişmesini sağlamak amacıyla öğretim programlarına dâhil edilmiştir (MEB, 2013). Bu konuların öğretilmesinde Fen Bilimleri öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Fen Bilimleri öğretmenleri bu konuların öğretim programına dâhil edilmesinin gerekli olduğunu ve öğrencilerin bu konularla ileride karşılaşacakları için okul ortamlarında ilgilennmelerinin önemli olduğunu belirtmektedirler (Kılınç ve diğ., 2017). Okul ortamları öğrencileri günlük hayata hazırlayan yerler olduğundan dolayı öğrenciler

okullarda ne kadar etkili birer birey olurlarsa günlük hayata uyum sağlamaları da o oranda kolaylaşır. Zamanlarının çoğunu okulda geçiren öğrenciler için okullar artık hayatın merkezi haline gelmiştir. Okulda sosyobilimsel konuları iyi öğrenen öğrenciler bu konuları günlük hayatta daha aktif kullanabilir ve günlük hayata aktarabilirler.

2. Fen Okuryazarlığı Nedir?

Fen okuryazarlığı, teknoloji ve fen ile biçimlenen dünyadaki bireyler için düşünme ve anlama yoludur. Başka bir ifadeyle bireyin, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında fen ile ilgili konular hakkında ulusal ve yerel bağlamında yapmış olduğu açıklamalar olarak tanımlanmaktadır (Bybee, 1997). Bilimsel bilgi türlerinden, olguları, ilkeleri, kavramları, teorileri ve doğa kanunlarını ezbere bilmek değildir. Bireylerin bu bilimsel bilgi türlerini kullanarak karşılaştıkları problemlerde; neden sonuç ilişkisi kurabilmesi, gözlem yapabilmesi, problemi anlaması, hipotez kurması ve deney düzeneği kurması beklenir. Bireyin bu bilimsel araştırma aşamalarını kullanarak problem çözüm üretmesi, onun fen okuryazar olduğunun bir göstergesidir (Liu, 2009). Fen okuryazarı bireyin dört temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar:

- Bilimsel ve teknolojik konular hakkında topluluk içerisinde akıcı bir biçimde konuşma ve karşılaştırmalar yapma,
- Doğal dünyayı bilme ve anlamaya yönelik heyecan ve deneyim zenginliği olanağı bulma,
- Kişisel kararlarında uygun bilimsel süreç ve ilkeleri kullanma,
- Fen okuryazarı bireylerin kariyer gelişiminde bilgiyi anlama ve kullanmaları yoluyla ekonomik verimliliğini artırmaları olarak sıralanabilir (National Research Council [NRC], 1996).

Fen okuryazarı olan birey; bilimsel bilgi türlerini anlayan, bu bilgi türlerini günlük hayatta kullanabilen, bilimsel süreç becerilerini kullanarak problem çözen ve karar verebilen, eleştireli yaratıcı ve analitik düşünebilen kişi özellikleri taşımaktadır. Bu özelliklere sahip bireylerin yetişmesinde fen eğitiminin önemli bir rolü bulunmaktadır. Fen eğitimi bu rolünü gerçekleştirirken, öğrenci merkezli öğrenme kuramlarını ve çağdaş eğitim felsefelerini benimseyerek gerçekleştirmektedir. Fen okuryazar bireylerin yetişmesinde öğretim programlarının yeri yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda bakıldığında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının vizyonu; bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesidir (MEB, 2013).

Fen okuryazarlığının belirli düzeyleri bulunmaktadır. Bu düzey bireyin günlük hayatta karşılaştığı temel fen ile ilgili olayları, kavramları ve ilkeleri gibi öğrenmeleri ile doğru orantılıdır. Fen okuryazarlığı geliştirme tüm bireyler için yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte önemli olan bireylerin fen ile ilgili tüm kavramlarda okuryazar olmalarıdır. Ancak her bireyin bireysel farklılıklarının olması, öğrenme ortamlarının farklılığı ve kavramları algılama düzeylerinin farklı olması nedeniyle, bireylerde fen okuryazarlığı farklı düzeylerde gelişmektedir. Fen okuryazarlığı bireylerde beş farklı düzeyde ele alınmıştır (Bybee, 1997). Bu düzeyler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Fen okuryazarı olmama, bireyin fen hakkında temel bir soruya bilimsel cevap verememesi ya da soru ile bilimsel cevap hakkında ilişki kuramamasıdır. Diğer bir düzey yüzeysel fen okuryazarlığı, birey fen ilgili temel kavramları açıklayabilir. Ancak açıkladığı bu kavramlar arasındaki ilişkiyi açıklayamamasıdır. Bu düzeylerden üçüncüsü işlevsel fen okuryazarlığı olup bu düzeydeki bireyler, günlük hayatta karşılaştıkları fen ile ilgili kavramları tanımlayabilir. Ancak üst düzeydeki kavramları anlayamazlar. Diğer bir düzey ise kavramsal fen okuryazarlığı, bu düzeydeki bireylerin fen ile ilgili kavramları tanımlayabildikleri, bu kavramlarla ilişkili alt kavramları arasındaki ilişkiyi açıklayabilmektedirler. Bireyler bilimsel sorgulama yaptıkları, akılcı ve eleştirel açıklama yapma gibi yeterliliğe sahiptirler. Son fen okuryazarlık düzeyi ise çok boyutlu fen okuryazarlığıdır. Bu düzeyde yer alan bireyler; fen, teknoloji, çevre ve toplum kavramları arasındaki ilişkiyi kurabilmektedir. Öğrenciler bilimin doğası ve sosyobilimsel konular gibi üst düzey kavramları açıklayabilmektedir. Fen okuryazar düzeylerinin bilinmesi, öğretmenlerin fen öğrenme ortamında öğrencilerini tanımasını kolaylaştırmasını, etkili bir fen öğretim yapmasını ve öğrencilerin fen okuryazar gelişimine katkı sağlayacaktır.

Etkili bir fen öğretimi için öğrencilerin fen okuryazar olmaları önem arz etmektedir. Çünkü öğrenciler bir üst öğrenim kademesine geçtiklerinde belirli düzeyde fen okuryazar olmaları gerekmektedir. Fen eğitimi ile öğrencilere kazandırılmak istenen fen okuryazarlığının farklı boyutlarının olduğu söylenebilir. Fen okuryazarlığın üç boyutu olduğu ileri sürülmüştür. Bunlar sırasıyla; bilimsel bilgiler, bilimsel süreç becerileri ve tutum şeklinde açıklanmıştır (Martin, 1997).

Bilimsel bilgiler, insanoğlunun var olduğu andan itibaren günümüze kadar geçen tarihsel süreçte, bireylerin doğal çevreyle etkileşimleri vasıtasıyla edindikleri bilgiler arasında özümsevenek, belli bir kurala göre toplanmış, deneme sınav yoluyla güvenilirliği kanıtlamış bilgilerdir. Öğretmenler fen okuryazar bireyler yetiştirmek için, öğrencilerin bilimsel bilgilerini geliştirirken, aynı zamanda bilimsel düşünme alışkanlığı kazandırma gibi rolleri vardır (Lee, 2003). Fen okurya-

zarlığın ikinci boyutu bilimsel süreç becerileridir. Be beceriler, problem üzerinde düşünme, bilimsel bilgi oluşturma ve sonuçları rapor etme olarak tanımlanabilir. Fen eğitiminin amaçlarından biri de öğrencilere bilimsel süreç becerileri kazandırmaktır. Bunun yanında bilimsel çalışmalarını anlama bilimi öğrenme için bu beceriler bir araç olarak görev yapmaktadır. Bilimsel süreç becerilerini sadece bilim insanları değil, benzer şekilde bilimin önemli bir yeri olan toplumlarda yaşayan her bireyin fen okuryazarlığını kazanma amacı gereksinimi vardır. Burada önemli olan bireylerin bilimsel süreç becerilerini günlük yaşamlarında kullanmalarını sağlamaktır (Huppert, Lomask & Lazarorcitz, 2002). Fen okuryazarlığın üçüncü ve son boyutu ise öğrencilerin fen dersine karşı tutumlardır. Duyuşsal özellikler içerisinde ilk sırayı tutumlar yer almaktadır. Tutumlar öğrencilerin olumlu ya da olumsuz yönde etkileme gücüne sahiptir. Etkili bir fen öğretimi için öğrencilerin derse karşı olumlu bir tutuma sahip olması gerekmektedir. Derse karşı olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin fen okuryazar açısında da beklenen bir düzeyde olacağını söyleyebilir.

Fen okuryazar bireylerin yetişmesinde öğretim programlarının yeri yadsınmaz bir gerçektir. Bu bağlamda bakıldığında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının vizyonu; bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesidir (MEB, 2013). Türkiye de dâhil olmak üzere birçok ülkenin öğretim programlarında fen okuryazarlığı öğrencilerin yetişmesini öncelikli hedefler arasına aldıkları görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Fen okuryazar öğrencilerin önemli özelliklerinden biri de bilgiyi olduğu gibi almayan, araştıran ve sorgulayan, kişiler olmalarıdır. Ele alınan konuların güncel olması okuryazar öğrencilerin bu konuları daha iyi öğrenmelerini sağlar. Sosyobilimsel konuların özellikleri arasında bilginin tartışmalı olması, güncel olması, araştıran ve sorgulayan özelliklere sahip olmasından dolayı fen okuryazar öğrencilerin bu konuları öğrenmelerinin, öğrencilerin fen okuryazar olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.1. Fen Okuryazar Bireylerin Yetişmesinde Sosyobilimsel Konuların Önemi

Fen eğitiminin temel amaçlarından birisi de fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir. Bu özelliğe sahip birey olabilmenin temel şartları arasında sosyobilimsel konuların anlaşılması yer almaktadır. Hatta sosyobilimsel konuların anlaşılmasıyla fen okuryazarlığı arasında doğru orantı olduğu düşünülmektedir. Çünkü sosyobilimsel konuların fen konuları olması, tartışmalı ve tek bir kesin cevabının olması bireyin okuryazar olmasına önemli katkı sağlamaktadır. Özellikle sosyobilimsel konuların öğrencilerin karar verme ve muhakeme becerilerine katkı sağlaması fen okuryazar-

lık için önemli hale gelmiştir. Dolayısıyla fen okuryazarı bir bireyden, sosyobilimsel konular hakkında düşüncelerini ifade edebilecek düzeyde bilgi sahibi olması beklenmektedir (Norris & Philips, 2003; Sadler, 2004). Çünkü fen bilimleri ile ilgili toplumsal konularda bilimsel kanıtlara dayalı karar vermek, fen okuryazarlığının önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Sürmeli, 2008).

Sosyobilimsel konuların amaçlarına bakıldığında; gerçek yaşamdan alınan sosyobilimsel senaryolarda kanıta dayalı bilimsel bilgileri kullanabilen fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi istenmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin akıl yürütmeleri aracılığıyla ortak toplumsal vicdanı geliştirmeleri; düşünme ve muhakeme süreci için temel argümantasyon becerilerini desteklemeleri; analiz, çıkarsama, açıklama, değerlendirme, yorumlama ve öz düzenleme gibi eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Facione, 2007). Sosyobilimsel konularının birçok amacının fen eğitiminin amaçları ile örtüşmesi, bu konuların öğretim programında yer almasını sağlamıştır.

Fen okuryazar bireylerden beklenen, fenin toplumsal yüzünü ifade eden sosyobilimsel konular hakkında tartışmalara katılabilme yetisine sahip olmasıdır. Fen konularında sorgulama, araştırma yapma ve bilimsel tartışmaya katılması bireyin fen okuryazar olmanın bir ölçüsü olarak kabul edilmektedir. Ancak fen okuryazar bir öğrencinin temel düzeyde fen kavramlarını bilmesi üst düzey düşünme gerektiren bilimsel tartışmalara katılması oldukça zordur (Wolfensberger, Piniel, Canella & Kyburz-Graber, 2010). Öğrencilerin bilimsel tartışmaya katılmalarında sosyobilimsel konunun ne olduğu, bir konunun sosyobilimsel konu olma kriterinin ne olduğu ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü sosyobilimsel konular, bir konu hakkında öğrencilerin farklı düşünceden olabileceği, tek doğrunun olmadığı ve farklı bakış açılarının olabileceği yetisi kazandırabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında fen eğitiminin amaçlarından biri olan öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak hayata hazırlamaya ve sosyobilimsel konular hakkında farkındalık oluşturmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sosyobilimsel konu ile ilgili alan yazın tarandığında; sosyobilimsel konuların müzakere etme, problem çözme yeteneği ve fen okuryazarlığın ayrılmaz bir parçası olduğu saptanmıştır (Sadler ve Zeidler, 2004). Bunun yanı sıra sosyobilimsel konular öğrencilerin muhakeme ve karar verme becerileri üzerinde etkili olduğu (Zohar & Nemet, 2002); öğrencilerde etik duyarlılık oluşturduğu (Fowler, Zeidler & Sadler, 2009); bilimin doğasını öğrenmeyi desteklediği (Zeidler, Walker, Ackett & Simmons, 2002); iyi karakterli vatandaşların yetiştirilmesine katkı sağladığı (Ratcliffe & Grace, 2003) gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Sosyobilimsel konuların öğrenciler üzerinde birçok faydası, onların aynı zamanda fen okuryazarlığın gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin fen okuryazarlığın

gelişmesinde sosyobilimsel konular önemli rol oynamaktadır. Ulusal ve uluslararası alan yazınında araştırmacıların, sosyobilimsel konular ile ilgili çalışmaları değerlendirildiğinde; sosyobilimsel konuların öğretiminin fen okuryazarlık üzerinde olumlu katkılar sağladığı söylenebilir. Örnek vermek gerekirse Genetik mühendisliği alanındaki gelişmelerle genetiği değiştirilmiş besinler ile daha fazla verim yüksek kalite de ürünler elde edilmiştir. Ancak bu besinlerdeki gen değişimleri de insan sağlığına vereceği zararlar da tartışmalara yol açmıştır. Örnekte de görüldüğü gibi sosyobilimsel konular, bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmelerinde önemli bir rol oynadığı örnekte anlaşılmaktadır. Aynı zamanda sosyobilimsel konular hakkında bilgiye dayalı karar verme ve fen eğitiminin vizyonu olan fen okuryazarlığı açısından oldukça önemlidir (Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014).

Fen okuryazarlığının önemli görülen bileşenlerinden biri de bilimin doğasının anlaşılmasıdır (National Science Teachers Association [NSTA], 1982). Bilimin doğasının anlaşılması, öğrencilerin fen okuryazar olmalarında önem arz ederken aynı zamanda sosyobilimsel konuların anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Bilimin doğası konusunda çağdaş görüşü sahip olan öğrencilerin, iyi düzeyde fen okuryazar olduğu söylenebilir. Bilimin doğası kavramı ile sosyobilimsel konular arasındaki ilişkinin bilimsel olarak anlaşılması ve öğrencilerin bu konudaki kavram yanılgıları bilmesi fen okuryazar bireylerin yetişmesinde sosyobilimsel konuların önemini ortaya koymaktadır.

Fen okuryazarı bir kişinin sadece temel düzeyde fen kavramalarını bilmesi, onun sosyobilimsel konularda okuryazar olduğunu göstermez. Bireyin her iki konuda okuryazar olmasının ölçüsü, fen kavramları belirli düzeyde bilmesinin yanında bu kavramların sosyobilimsel kavram olup olmadığı bilmesi, tartışmalı ve farklı görüşlerin olup olmadığını bilmesiyle doğru orantılıdır. Bireyin fen okuryazar olması, onun sosyobilimsel okuryazar olmasını göstermez. Bunu bir örnekle açıklamak gerekirse, kalıtım konusu ile ilgili fen kavramlarını bilen ve derse katılan bir öğrenci bunu günlük hayatta nerede kullanılabileceğini öğrenemeyebilir. Kalıtım konusunda ata bireylerinde olan çekinik genlerin birkaç kuşak sonra ortaya çıkabileceğini yorumlayamayabilir. Bir ortamda bu konuyu tartışabileceği, günlük hayatta hangi alanlarda kullanılabileceği, insan ve toplum arasındaki ilişkiyi kurabileceği, kendi görüş ve düşüncelerini aktarabileceği anlamına gelmiyor. Bu yüzden fen bilimleri öğretmenleri öğrencilerin sosyobilimsel konular hakkında tutuma sahip olacak ve görüşlerini ifade edecek ve onların fen okuryazarlığını geliştirecek öğrenme ortamlar oluşturabilmeliler. Sonuç olarak sosyobilimsel konuları tam anlamıyla özümseyen öğrenci, çok boyutlu fen okuryazar düzeyinde olduğu söylenebilir.

2.2. Etkili Bir Fen Öğretimi İçin Fen Okuryazarlığının Önemi

Toplumların fen ve teknolojiadaki hızlı ilerlemelere uyum sağlayabilmek ve gerekli insan gücünü sağlamak için bireylerini fen okuryazar olarak yetiştirmeye önem vermektedirler (Hurd, 1998). Bireylerin fen okuryazarlığın geliştirilmesi ancak etkili fen öğretimi ile mümkün olduğu söylenebilir. Bu gelişmelerin farkında olan toplumlar, öğretim programlarına fen okuryazarlığı kavramını temel almışlardır. Çünkü fen öğretim programlarının planlanmasında çağdaş bilimsel paradigmanın şekillendirdiği fen okuryazarlık temaları belirleyici olmuştur. Türkiye de dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmek ve öğrencileri tam donanımlı olarak yetiştirmeleri için fen okuryazarı bireylerin yetişmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Bu gerekliliğin anlaşılması üzerine fen okuryazarlık kavramı fen öğretim programına ilk defa doğrudan 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programında yer almıştır.

Türkiye’de 2005 yılından itibaren uygulamaya başlanan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının vizyonu, “*Fen ve teknoloji okuryazarlığını geliştirmek ve bu amaçla bireysel ve kültürel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olmalarını sağlamaktır.*” şeklinde açıklanmıştır. Bireyler, planlı ve programlı olarak fen kavramları ile ilgili ilk defa ilköğretim kademesinde karşılaşmaktadır. Bu öğretim kademesinde bireyler, bilimsel süreç becerilerini, bilimsel bilgileri ve bilimsel tutumları kazanmaya başlamaktadırlar. Araştıran, sorgulayan, bilime karşı olumlu tutum sergileyen ve bilimsel süreç becerilerini kullanabilen bireylerin yetiştirilmesinde fen eğitimi önemli bir yere sahiptir (Deraman, 2014). Fen eğitiminin amaç ve hedefleri fen öğretim programlarında belirtilmiştir. Fen öğretim programının amacı incelendiğinde; teknoloji ve bilimsel gelişmelere ayak uyduracak, çağı özümseyen ve teknolojik ürünleri üreten, kullanabilen bireyler yetiştirmek olduğu görülmektedir (Doğan, Çakıroğlu, Bilican ve Çavuş, 2012). Dolayısıyla tüm bu gelişmelerin ana temasının, toplumun ve gelecek kuşağın fen okuryazarlığını arttırmaktır.

İlkokul ve ortaokul fen eğitiminin amaçlarında birisi de öğrencilere fen okuryazarlığı kazandırmaktır. Bu amaç ile öğrencilere fenle ilgili tecrübeler kazanmalarına, öğrencilerin merak duygusunu geliştirmelerine ve yaşamlarını zenginleştirmelerine katkı sağlamaktır (Howe ve Jones, 1998). Öğrenciler fen öğrenme ortamlarında; gözlem yapmak, fikirleri tartışmak, gerekli bilgileri toplamak, sorgulamak ve keşfetmek gibi aktiviteler gerçekleştirilmektedir. Tüm aktiviteler öncelikli olarak öğrencilerin fen okuryazar olmalarını sağlarken, aynı zamanda bu öğrenme ortamı etkili bir fen öğretimine katkı sağlamaktadır. Öğretmenler etkili bir fen öğretimine rehberlik etmeleri için, öğrencilerin fen okuryazar düzeylerine göre derslerini planlamalarının ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Etkili bir

fen öğretiminin gerçekleşmesinde fen okuryazarlığın önemli bir rolünün olduğu söylenebilir.

Bilimsel okuryazar bir toplumun ortaya çıkarılması için, günlük hayatta karşılaşılan problemlere çağdaş bakış açısı ile bakılmasını sağlayan bireylerin yetişmesinde fen eğitiminin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bundan dolayı fen öğretimi, bireylerin üst düşünme becerileri katkı sağlayacak şekilde fen okuryazarlığı ele alınmalıdır (Derman, 2014). Bu üst düzey beceriler okulda fen öğretimi ile gerçekleşmektedir. Öğrencilerin fen okuryazarlığının geliştirilmesinde; okul eğitiminin yanında okul dışında fen eğitimi de önemli yer tutmaktadır. Okul dışında fen eğitimi temel olarak değişik kanallar ile aracılıyla yapılmaktadır. Bu eğitim, ders dışı kitaplar okuma, televizyon izleme, dergi, gazete okuma, müze ve bilim merkezleri ile sağlanmaktadır (Stocklmayer & Gilbert, 2003). Okul dışı fen eğitimi, öğrencilerin fen okuryazarlığına katkı sağladığı açık şekilde görülmektedir. Bu durum etkili fen öğretimi için temel köşe taşlarından biri olmaktadır.

2. 3. Sosyobilimsel Konularının Fen Okuryazarlık Üzerindeki Yansımaları

Sosyobilimsel konuları öğreten Fen Bilimleri öğretmenlerinin öğrencileri aynı zamanda birer fen okuryazarı bir birey haline getirmeye çalıştığı söylenebilir. Milli eğitimin temel ilkesi “*Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek*” olarak belirlenmiştir (MEB, 2013). Fen okuryazarı olan bir birey şu şekilde tanımlanmıştır: Araştırıp sorgulayan, etkili kararlar ortaya çıkartabilen, problem kendine güveni olan çözme becerisi gelişmiş, işbirlikçi, etkili iletişim kurama becerisine sahip, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle hayat boyu öğrenmeyi arzulayan, fen bilimlerine ilişkin gerekli bilgi, beceri, olumlu tutum, algı ve değere, fen bilimlerinin teknoloji-toplum-çevre ile etkileşimine yönelik anlayışa ve psikomotor becerilere sahiptir (MEB, 2013). Milli eğitim temel programında yer alan bu özelliklerin aynı zamanda sosyobilimsel konuların öğretiminde öğrencilerde bulunması gereken ve öğrencilere kazandırılmak istenen özelliklerle benzer olduğu görülebilmektedir. Öğrencilere bu özellikleri aktarabilecek en önemli etkenlerden biri de Fen Bilimleri öğretmenleridir. Sosyobilimsel konular güncel ve sürekli gelişim içinde olduğundan dolayı Fen Bilimleri öğretmenleri gelişmelerden haberdar olmalı ve bunları öğrencilere aktarabilmelidir. Öğretmen, öğrencilerini her türlü gelişmeden haberdar etmeli, öğrencilerin ilgi ve meraklarını arttırmalı ve onları teşvik etmeli, ufuklarını geliştirmeli, sahip olduğu okuryazarlık bilgisini öğrencilerine aktarabilmeli, fen ile ilgili düşüncelerini ifade edebilmeli, fen-teknoloji ve toplumun birbirlerini nasıl etkilediğini anlamalarını sağlamalıdır (Yetişir, 2007). Öğrencilere bu özellikleri kazandırabilecek olan Fen Bilimleri öğretmenleri sosyobilimsel konular hakkında ne kadar bilgiye sahipse öğrencile-

rinin de daha bilgili olmalarını ve bu konuları öğrenmelerini sağlar.

Sosyobilimsel konular hakkında yapılan araştırmalar genel olarak öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırmalardır. Fen Bilimleri öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmaların yeterli sayıda olmadığı söylenebilir. Sınıf ortamında etkili olan Fen Bilimleri öğretmenlerin sosyobilimsel konuları aktaracak öğreticiler olduğu bilinmektedir. Sosyobilimsel konular hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olamayan Fen Bilimleri öğretmenlerinin bu konuların anlatımında sorun yaşayacakları aşikârdır. Fen Bilimleri öğretmenlerinin önemli görevlerinden biri de öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktır. Fen okuryazarı bir bireyden, sosyobilimsel konular hakkında düşüncelerini ifade edebilecek düzeyde bilgi sahibi olması beklenmektedir (Norris ve Philips, 2003; Sadler, 2004). Fen okuryazarı bireylerin yetişmesi toplumun ilerlemesi, refah seviyesine ulaşması ve gelişmesi açısından önemlidir. Fen Bilimleri öğretmenleri toplumun fen okuryazarı olması üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Sosyobilimsel konular hakkında muhakemeler yapma ve sağlıklı kararlar verme fen okuryazarlığının önemli bir parçası haline gelmiştir (Holbrook & Rannikmae, 2007). Fen Bilimleri öğretmenlerinin nitelikli birey yetiştirme görevleri bulunmaktadır. Bundan dolayı, öğrencilerin nitelikli birey özelliklerinden biri olan fen okuryazar bireylerin yetiştirilmesinde sosyobilimsel önemli yer tutmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin sosyobilimsel konulara karşı tutum ve bilgi düzeylerinin belirlenmesi bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Öğrencilerin okuryazar olmasında öğretmenlerin sosyobilimsel konulara bakışları, bilgi düzeyleri ve tutumları önemli rol oynamaktadır. Yapılan birçok çalışmada öğretmenlerin sosyobilimsel konularda yeterli olmaları öğrencilerin fen okuryazarlığı üzerinde etkili olduğu saptanmıştır (Clarkeburn, Downie & Matthew, 2002; Lazarowitz ve Bloch, 2005; Sadler, Amirshokoohi, Kazempour & Allspaw, 2006). Sosyobilimsel konuları tartışabilecek bireylerin yetiştirilmesi aynı zamanda fen okuru bireylerin de yetişmesinde etki edeceği söylenebilir (Sadler & Zeidler, 2005; Topçu, 2010). Bundan dolayı bu çalışmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konular hakkındaki tutumları, görüşleri ve bilgi düzeyleri öğrencilerin fen okuryazarlığı açısından büyük öneme sahip olduğundan dolayı bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

1. American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1990). *Science for all Americans. Bench marks for scientific literacy*. Oxford University Press.
2. Bakırcı, H. Artun, H. Şahin, S. ve Sağdıç, M. (2018). Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretimi aracılığıyla yedinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konular hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 207-237.
3. Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Portsmouth, NH: Heinemann.
4. Castells, M., Medeiros, C. R. & Konstantinidou, A. (2014). *Argumentation about socio-scientific issues: Scientific knowledge, beliefs and values*. <http://www.esera.org/media/esera2013/Castells>.
5. Clarkeburn, H., Downie, J. R., & Matthew, B. (2002). Impact of an ethics programme in a life sciences curriculum. *Teaching in Higher Education*, 7(1), 65-79.
6. Demiral, Ü. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki argümantasyon becerilerinin eleştirel düşünme ve bilgi düzeyleri açısından incelenmesi: GDO örneği* (Doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
7. Demiral, Ü. ve Türkmenoğlu H. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş organizmalar besinler ile ilgili risk algılarının karar verme mekanizmalarıyla ilişkisinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1025-1053.
8. Derman, A. (2014). Bilimsel okuryazarlığın tesisinde fen öğretim programlarının rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 143-157.
9. Doğan, N., Çakıroğlu, J., Bilican, K. ve Çavuş, S. (2012). *Bilimin doğası ve öğretimi*. Ankara. Pegem Akademi.
10. Eastwood, J. L., Sadler, T. D., Zeidler, D. L., Lewis, A., Amiri, L., & Applebaum, S. (2012). Contextualizing nature of science instruction in socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 34 (15), 2289-2315.
11. Eggert, S., Ostermeyer, F., Hasselhorn, M. & Bögeholz, S. (2013). Socioscientific decision making in the science classroom: The effect of embedded metacognitive instructions on students' learning outcomes. *Education Research International*, 1-12.
12. Ekborg, M. (2008). Opinion building on a socio-scientific issue: The case

- of genetically modified plants. *Journal of Biological Education*, 42(2), 60-65.
13. Evagorou, M. & Osborne, J. (2013). Exploring young students' collaborative argumentation with in a socioscientific issue. *Journal of Research In Science Education*, 5 (2), 209-237.
 14. Facione, P. (2007). *Critical thinking: What it is and why it counts. In insight assessment*. The California Academic Press.
 15. Fleming, R. (1986). Adolescent reasoning in socio-scientific issues, part I: Social cognition. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 677– 687.
 16. Fowler, S. R., Zeidler, D. L. & Sadler, T. D. (2009). Moral sensitivity in the context of socioscientific issues in high school science students. *International Journal of Science Education*, 31(2), 279-296.
 17. Holbrook, J., & Rannikmäe, M. (2007). Nature of science education for enhancing scientific literacy. *international Journal of Science Education*, 29, 1347 - 1362.
 18. Howe, A. C., & Jones, L. (1998). *Engaging children in science*. New Jersey. Prentice- Hall
 19. Huppert, J., Lomask S. M. & Lazarorcitz, R. (2002). Computer simulations in the high school: students' cognitive stages, science process skills and academic achievement in microbiology. *International Journal of Science Education*, 24(8), 803-821.
 20. Hurd, P. D. (1998). Scientific Literacy: New Minds for a Changing World. *Issues and Trends*, 82, 407-416.
 21. Jakobsson, A., Mäkitalo, Å. & Säljö, R. (2009). Conceptions of knowledge in research on students' understanding of the greenhouse effect: Methodological positions and their consequences for representations of knowing. *Science Education*, 93(6), 978-995.
 22. Keçeci, G. Kırılmazkaya, G. Zengin-Kırbağ, F. ve Şener, A. (2011). İlköğretim öğrencilerinin nükleer enerji sosyobilimsel konusunu online argümantasyon yöntemi ile öğrenmesi. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, 22-24 September, Elazığ.
 23. Kılınç, A., Demiral, U. ve Kartal, T. (2017). Resistance to dialogic discourse in SSI teaching: The effects of an argumentation-based workshop, teaching practicum, and induction on a preservice science teacher. *Journal of Research in Science Teaching*, 54 (6), 764-789.
 24. Kilinc, A., Kelly, T., Eroglu, B., Demiral, U., Kartal, T., Sonmez, A. ve Demirbag, M. (2017). Stickers to facts, imposers, democracy advocates, and committed impartialists: Preservice science teachers' beliefs about

- teacher's roles in socioscientific discourses. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15 (2), 195-213.
25. Lazarowitz, R. & Bloch, I. (2005). Awareness of societal issues among high school biology teachers teaching genetics. *Journal of Science Education and Technology*, 14(5-6), 437-457.
 26. Lee, H. Abd-El-Khalick, F. & Choi, K. (2006). Korean science teachers perceptions of the introduction of socio-scientific issues into the science curriculum. *Canadian Journal of Math, Science and Technology Education*, 6(2), 97-117.
 27. Lee, Y. (2003). *Taiwanlı lisansüstü öğrencilerin toplumsal fen okuryazarlıklarının sorgulanması* (Doktora tezi), University of Texas. National Research Council, Austin
 28. Lee, Y. C.. & Grace, M. (2012). Students' reasoning and decision making about a socioscientific issue: A cross-context comparison. *Science Education*, 96(5), 787-807.
 29. Liu, X. (2009). Beyond science literacy: Science and the public. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(3), 301-311.
 30. Luther, A. R., Tippins, J. D., Bilbao, P. P., Tan, A., & Gelvezon, L. R. (2013). The story of mangrove depletion: using socioscientific cases to promote ocean literacy. *Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas*, 50(1), 9-20.
 31. Martin, D. J. (1997). Elementary science methods: A constructivist approach.
 32. Millî Eğitim Bakanlığı (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Devlet Kitapları Basım Evi.
 33. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Devlet Kitapları Basım Evi.
 34. National Research Council. (1996). *National Science Education Standards*. USA: National Academy Press, Washington, DC.
 35. National Science Teachers Association (NSTA). (1982). *Science-technology-society: Science education for the 1980s. (An NSTA position statement)*. Washington, DC: NSTA.
 36. Norris, S. P., & Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87, 224-240.
 37. Nuangchalerm, P., & Prachagool, V. (2010). Influences of teacher preparation program on preservice science teachers' beliefs. *International Education Studies*, 3(1), 87-91.

38. Özdemir, N. (2014). Sosyobilimsel esaslar çerçevesinde sosyobilimsel konuları tartışmak tutumları nasıl etkiler? Nükleer santraller. *Turkish Studies*, 9(2), 1197-1214.
39. Ratcliffe, M., & Grace, M. (2003). *Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues*. Maidenhead: Open University Press.
40. Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of literature. *Journal of Research in Science Teaching*, 4, 513-536
41. Sadler, T. D. Amirshokoohi, A. Kazempour, M., & Allspaw, K. (2006). Socioscience and ethics in science classrooms: Teacher perspectives and strategies. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 353-376.
42. Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2004). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetic knowledge to genetic engineering issues. *Science Education*, 88, 683-706.
43. Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 112-138.
44. Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2009). Scientific literacy, PISA, and socioscientific discourse: assessment for progressive aims of science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 46 (8), 909-921.
45. Sadler, T.D., & Zeidler, D. L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 112- 138.
46. Stoelmayer, S. ve Gilbert, J. (2003). *Informal chemical education. In international handbook of science education. part one*. By Kluwer Academic Publishers.
47. Sürmeli, H. (2008). Üniversite öğrencilerinin *biyoteknoloji ve genetik mühendisliği çalışmaları ile ilgili tutum, bilgi ve biyoetik görüşlerinin değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi: Doktora tezi.
48. Tezel, Ö. ve Günister B. (2018). Sosyobilimsel konu temelli fen öğretimi üzerine Türkiye’de yapılan çalışmalardan bir derleme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(1), 42-60.
49. Topçu, M. S. (2010). Development of attitudes towards socioscientific issues scale for undergraduate students. *Evaluation and Research in Education*, 23(1), 51-67.
50. Topçu, M. S. (2015). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi*. Pegem Akademi

Yayınları.

51. Topçu, M. S. ve Atabey, N. (2017). Sosyobilimsel konu içerikli alan gezilerinin ilköğretim öğrencilerinin argümantasyon nitelikleri üzerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1),68-84.
52. Topçu, M. S., Sadler, T. D., & Tüzün-Yılmaz, Ö. (2010). Preservice science teachers' informal reasoning about socioscientific issues: the influence of issue context. *International Journal of Science Education*, 32(18), 2475- 2495.
53. Topçu, M.S., Muğaloğlu, E. Z., & Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-22.
54. Wolfensberger, B., Piniel, J., Canella, C. & Kyburz-Graber, R. (2010). The challenge of involvement in reflective teaching: Three case studies from a teacher education project on conducting classroom discussions on socio-scientific issues. *Teaching and Teacher Education*, 26, 714-721.
55. Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2007). High school students' informal reasoning on a socio-scientific issue: Qualitative and quantitative analyses. *International Journal of Science Education*, 29(9), 1163-1187.
56. Yetişir, M. Ğ. 2007. İlköğretim fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği birinci sınıfında okuyan öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri. Gazi Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
57. Yolagiden, C. (2017). **Öğretmen adaylarının fen öğrenme becerisi, fen okuryazarlığı ve sosyobilimsel konulara yönelik tutumları arasındaki ilişkininin araştırılması** (Yüksel lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi.
58. Zeidler, D. L., Walker, K. A. Ackett, W. A. & Simmons, M. L. (2002). Tangled up in views: beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. *Science Education*, 86, 343–367.
59. Zohar, A. & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35–62.

ÇOCUK ŞİİRLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

İlker AYDIN⁶
Merve UZUN⁷
Gizem AYDIN⁸

6 Prof. Dr., Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ilkaydin67@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-3369-7724.

7 Yüksek Lisans Öğrencisi, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, merveuzu61@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-0419-3263.

8 Yüksek Lisans Öğrencisi, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, gizemaydin1995@gmail.com, Orcid: 0000-0001-6233-5154.

Giriş

Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminde başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlam düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını saran, sanatsal niteliği olan, çocuğun dünyasını dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren ürünlerin genel adıdır (Sever, 2019). Buradan hareketle çocuk edebiyatının, çocukluk dönemindeki birçok bileşenin ortak ürünü olduğu sonucuna varılabilir. Edebiyatın çocuklar için en önemli özelliklerinden biri onun dilidir. Çünkü dil çocuğun kendisini ve çevresini tanımasına, güzel konuşmasına, estetik duygularının gelişmesine olumlu etkilemektedir. Çocuk edebiyatı kapsamında masal, öykü, roman, şiir gibi pek çok tür vardır. Ancak bu yazınsal türler içerisinde şiir, çocuk dünyasına yakınlığı nedeniyle ayrıcalıklı bir konuma sahiptir. Çünkü edebiyatın çocuklar için en önemli özelliklerinden biri, malzemesi olan dilidir. Dil çocuğun kendisini ve çevresini tanımasına, iletişim kurmasına, estetik duygularının gelişmesine, hayatı anlama ve anlamlandırmasına katkıda bulunmaktadır. Burada önemli olan ise çocuk ve şiir arasındaki ilişkidir. Yani çocuk şiirleriyle çocukların dil gelişimi ve hayal dünyası arasındaki benzerliktir (Bayat ve Çetinkaya, 2017). Çocuk ve şiir arasında doğal bir ilişki vardır. Çocuklar ilk konuştuğu zaman şiirsel bir dil kullanır. İç dünyasını yetişkinlerden farklı olarak mecaz ve benzetmelerle anlatır, şairler gibi duygu ve düşüncelerini özgün bir şekilde ifade eder. Glazer ve Williams'a (1979) göre çocuklar ve şiir arasındaki etkileşim güçlü malzemelerle karakterize edilir. Bunlar iyi olay örgüleri, zengin ortamlar, iyi geliştirilmiş karakterler, hayati ve eğitici temalar, cesur ve yaratıcı dil kullanımına dayalı sanatsal tarzlardan oluşur.

1996 yılında Fransa'da, ilkokul 8-10 yaş düzeyinde 110'u kız, 107'si erkek olmak üzere toplam 217 çocuk üzerinde yapılan bir çalışmada, büyük çoğunluğun (217 çocuktan 170'i yani %78'i; erkeklerin %65'ine karşın kızların %91'i) şiiri sevdiği ortaya çıkmıştır (Boncourt, 2002). Şirin (2000) de çocukların her yaşta şiirden hoşlandığına vurgu yapar. Kökçü'ye (2015) göre şiir aracılığıyla, çocuğa birtakım kavramları öğretmek çok daha kolaydır. Çünkü şiirin ritmik yapısı öğrenilecek bilgilerin akılda kalmasını kolaylaştırır ve öğrenme işini daha zevkli bir hâle getirir. Aslan (2007) şiirin, çocuklara yazınsal metinleri sevdirmede ilk deneyim olduğunu belirtir. Yazın sanatı türlerinden biri olan şiirde, sanatsal deneyimin doğasının diğer türlere oranla daha açık izlenebildiği söylenebilir. Dilin şiirde aldığı sanatsal biçimin anlaşılması şiirsel deneyimin niteliğini de ortaya koyacaktır. Dilin belli biçimdeki kullanımı onun şiirsel işlevini açığa çıkarır. Şiirsel işlev, Jakobson'un (1982) belirttiği gibi iletişim düzeneğinde yer alan ileti, gönderici, alıcı, gönderge, kod ve kanal birimlerinin iletiyle kurduğu ilişkiye göre ortaya çıkan dilsel işlevlerden biridir. Şiirsel işlev iletinin diğer birimlere değil,

kendi üstüne yönelik olması sonucunda belirir (Bayat ve Çetinkaya, 2017). Şiir ayrıca, örtük anlatımın ve anlamsal sapmalara dayanan çeşitli söz sanatlarının en yoğun olarak yer aldığı, biçimin anlamdan önce geldiği, estetik işlevin iletişim işlevine baskın olduğu bir yazın türüdür. Bu bakımdan, genel olarak şiirin belli bir yaratıcı öznenen çıkıp, okuyan ya da dinleyende öncelikle etki yaratmayı amaçlayan bir etki-söz olduğu ileri sürülebilir (Korkut, 2005).

Aksan (1999: 8), şiiri duygu ve düşüncelerin imgelerle ifade edildiği bir söz sanatı olarak görür ve şiiri şöyle tanımlar: “Şiir gerek içerik, öz, gerekse söze dönüştürme, sunuluş açısından özgün, etkilemeye, duygulandırmaya yönelik, yaratı niteliği taşıyan bir söz sanatı ürünüdür.” Çocuk şiiri ise yetişkinler için yazılan şiirlerden daha özeldir. Lukens (1986), şiiri duygu ve hedefli kavramları geliştirmek için ses ve dil unsurlarını kullanan özlü, yoğun ve göz alıcı bir edebi tür olarak tanımlar. Şiir, ritmik ya da mecazi dil kullanımıyla duygusal yoğunluğu geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çocuk şiiri de dahil olmak üzere tüm şiir biçimleri, istenen duyguyu ortaya çıkarmak için “aliterasyon, metaforlar, benzetmeler, simgeler, imge, asonans, yansıma sesler, iç kafiyeye ve kafiyeye düzeni” gibi çeşitli tarzlar kullanır. Oğuzkan’a (2001) göre çocuk şiiri, dil, duyarlık, söyleyiş ve imge açısından çocuk düzeyine uygunluk gösterir. Çocuk şiirinin, çocukta güzellik duygusu uyandırmak; ona insan, tabiat, yurt ve ulus sevgisi kazandırmak, ana dilini sevdirmek gibi işlevlerinden de söz edilebilir. Öğrencilerin duyuşsal ve düşünsel gelişimleri düşünüldüğünde ders kitaplarına alınacak şiirlerin niteliği ve iyi seçilmesinin gerekliliği ortaya çıkar.

Sever (2019) şiiri, okuyanın duyarlılığını harekete geçiren ve duyuları aracılığıyla yaşamı ve insanı anlamasına yardımcı olan bir tür olarak tanımlar. Çocuklar için yazılmış başarılı şiirler, çocuğun dünyasını zenginleştirebilmekte, onun güzellik anlayışını ve edebi zevklerini geliştirebilmektedir. Çocuk kitaplarının temel niteliklerinin belirlenmesinde *çocuğa görelilik* ilkesine özel bir vurgu yapılır. Çocuğa görelilik ilkesi çocuk okurun ilgisine, dil ve bilgi düzeyine gönderimde bulunur (Sever 2012). Çer’e (2016) göre yazımsal nitelikli kitaplarda çocuğa görelilik; kitabın hem biçimsel, içerik ve eğitsel özelliklerinin çocuğun doğası, ilgi ve gereksinmesi, dil ve anlam evreni, bakış açısıyla örtüşmesi hem de yazın olma ilkelerini yerine getirmesidir. Çocuklara yönelik hazırlanacak kitaplarda ve yazımsal ürünlerde bu ilke belirleyici bir işlev üstlenir. Dolayısıyla yazın alanında yer alan anlatı ve şiirlerin oluşturulmasında çocuğa görelilik ilkesinin dikkate alınması bir gereklilik olarak sunulur. Çocuk şiirlerinin dil ve anlatımında olması gereken bazı ilkeler vardır. Altuntaş (2018) bu ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Uzun dizeler yerine daha kısırları yeğlenmelidir.
- ✓ Sözcükler ve dizeler açık, anlaşılır ve sözdizimine uygun olmalı; akıcı bir dil kullanılmalıdır.
- ✓ Anlatımda kullanılmayan, eskimiş ve yabancı sözcükler yeğlenmemelidir. Yabancı sözcüklerin sıklıkla geçtiği metinlerin çocuklarla buluşturulması, doğal olarak onlarda kendi dillerine karşı bir sevgi, duyarlık ve farkındalık yaratmayacak; böylece öğrencilerde dil bilinci de oluşmayacaktır (Aslan, 2006b).
- ✓ Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerinin kullanımına özen gösterilmelidir.
- ✓ Öğreticilikten, çocukça söyleyişlerden uzak durulmalıdır.
- ✓ Benzetme, deyim aktarması, ad aktarması, değişmece, atasözü, deyim gibi öğelere çocukların yaş düzeylerine dikkat edilerek ölçülü bir biçimde yer verilmelidir. Somut-soyut kavramların kullanımında gelişim düzeyleri, hangi dönemde buldukları (somut-soyut işlemler dönemi) göz önünde bulundurulmalıdır.
- ✓ İmgesel dil öğeleri karmaşık ve binişik bir biçimde kullanılmamalıdır. Çünkü imge, çocuk edebiyatında önemli bir yeri vardır (Özdemir, 2007). İmge, betimleme değil, öznel bir yorumlamadır (Aksan, 2013). Başka bir deyişle imge oluşturma şiirin özünü teşkil eder. Bir tür heyecan hali yaratarak, şairin tasvir ettiği şeyi gördüğümüz duygusunu uyandırır (Cebeci, 2013).

Tüm bu özellikler biçim ve içerik özelliklerini ortaya çıkarmaktadır. Çünkü her sanat eseri biçim ve içerik olmak üzere iki unsurdan oluşmaktadır. Bu unsurlar birbiriyle anlamlı bir bütündür. İçerik, bir biçim içinde görünüşe çıkar. Eseri oluşturan bu iki öge arasında karşılıklı bir ilişki vardır (Taşdelen, 2005). Moran'a (2018) göre edebi eserde, içerikle biçim kaynak olmuş gibi birleşir. Her eserin biçimi, o eserdeki içerik öğelerine bağlandığı gibi içerik de ancak o biçimle belirlenebilmektedir. Bu bağlamda çocuk şiirlerinin biçim ve içerik yönünden incelenmesi yoluna gidilmiştir. Şiirlerin biçim ve içerik ölçütlerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1: Biçim-içerik ölçütleri

Biçim	İçerik
<ul style="list-style-type: none">• Nazım Birimi• Ölçü• Kafiye Türü• Kafiye Tipi• Redif	<ul style="list-style-type: none">• Konu ve Tema• İmge• Dil ve Anlatım• İleti• Temel Eğitim İlkeleri• Değerler

Çocuk Şiirlerinin Biçimsel Özellikleri

Çocuk şiirinde kullanılan edebi ögeler arasında çoğunlukla canlı imgeler, ritim ve kafiye, kişileştirme ve kelime oyunu dikkat çeker. Ritim ve kafiye şiirleri melodik, eğlenceli ve hatırlanması kolay hale getirirken canlı imgeler, şiir okurken çocukların çeşitli duyularını harekete geçirir (Lukens 1986). Şiirde belli başlı beş unsurdan bahsedilebilir. Ses, kelimeler (anlam), diziliş, konu ve biçim şiirde önemli yeri olan ve kullanılan temel elemanlardır. Güzel ve etkili şiir birden fazla unsurun birbiri ile iletişimi ve etkileşimi ile sağlanır. Şiirde ahengi sağlayan ritimdir. İyi bir ritim yakalayabilmek için ise ölçü, uyak, vurgulama ve tonlamaya önem vermek gerekir. Şiirde sesin nasıl kullanıldığı, hangi kelime veya hecenin vurgulandığı, uzun-kısa, kalın-ince ses özelliklerinin nasıl kullanıldığı, hangi ölçünün seçildiği ve ses benzerliğinin (kafiye/uyak) nasıl sağlandığı şiirin ritmi ile ilgilidir. Uyak ise şiirin sık kullanılan özelliklerinden biridir. Uyak bir ya da birden fazla sesin benzeşmesi ve belli bir uyum düzeni içinde verilmesi ile sağlanır. Uyakta seslerin veya kelimelerin yazılış ve okunuşları aynıdır. Bu da müzik hissi uyandırdığı için uyaklı şiir özellikle küçük çocukların ilgi odağıdır (Kaya, 2013).

Şiirde ahenk (ya da uyum), anlam, ses akışı, söyleyiş, ritim ve ses benzerliği ile sağlanır (Aktaş, 2011). Şiirde ahengi sağlayan ses ve ritim unsurları; uyak, redif, aliterasyon, asonans ve ölçüdür. Şiirde ahengi sağlayan unsurların başında gelen ritim, çocuk şiiri için de vazgeçilmez bir unsurdur. Çocuklara yönelik yazılacak şiirlerde ölçü ve kafiyenin göz ardı edilmemesi gerekir. Çocuk şiirlerinde serbest şiir örneklerine temel eğitimin birinci basamağında 4. sınıftan itibaren yer vermek gerekir. Biçim de çocuk şiirin de önemli bir unsurdur. Mısralar kısa, cümle düzeni kurallı ve dengeli olmalıdır. Bazı mısraların aynen tekrarı ile bir ahenk zenginliği sağlanmalıdır. Dizeleri kısa, sözcüklerin hece sayısı az olmalı, şiirdeki sözcükler çocuğun sözcük dağarcığıyla örtüşmeli ve kolay sezilmelidir (Şahin, 2007). Yahya Kemal Beyatlı, şiirde uyağın kuşta kanat gibi olduğunu ifade etmiştir. Bu onun, uyağı şiirin başlıca unsuru olarak

gördüğünü gösterir. Şiirde uyak amaç değildir, şiirin daha etkili olmasını sağlayan bir araçtır (Aksan, 2006). Şiirlerde kafiye ve redifin bulunması şiire ahenk katar. Oğuzkan'a (2001) göre kafiye şiiri düz yazıdan ayırır. Çocuk şiirlerinde kafiye önemlidir ancak yapmacık bir anlatımla özensiz kafiyeler oluşturulmamalıdır. Kafiye belirli olmalı ve birbirine yakın mısra sonlarına yerleştirilmelidir. Bu bağlamda tam ve yarım kafiyelerden yararlanılabilir. Ancak burada önemli olan hangi yaş gruplarındaki çocukların hedeflendiğidir. İlk çocukluk döneminde daha açık, yalın ifadeler tercih edilmeli, sanatlı söyleyişten uzak durulmalıdır. Seviyesine uygun şiirlerle karşılaşan çocuk ana dili bilincine ve sevgisine kavuşacaktır (Ceran, 2007). Russell (2005), kişileştirmenin çocuk şiirinde, özellikle de küçük yaştakiler için hayati bir unsur olduğunu öne sürer. Kişileştirme, insan niteliklerinin cansız nesnelere verilmesini içerir. Bu da şiiri çocuk okuyucular için canlı ve çekici kılar.

Şiirde ahengi sağlayan bir diğer unsur ölçüdür. Ölçü, mısralarda kullanılan ses değerleri veya hece sayısının tüm mısralarda eşit olmasıyla sağlanan uyumdur. Ölçü dilin musikisini öne çıkarır (Aksan, 2006). Türk şiirinde hecelerinin ses değerine dayanan aruz ölçüsü, mısralardaki hece sayısının belli bir düzene bağlı olarak eşitliğine dayanan hece ölçüsü ve şairin kendisinin karar verdiği belirli bir kuralı olmayan serbest ölçü olmak üzere üç tür ölçüden söz etmek mümkündür. Ölçünün sağladığı ritmin gücü, sözcük ve sözcük grubu yinelemeleriyle artar. Seslerdeki uyum ve ses yinelemeleriyle de söz, müziğe dönüşür. Türk şiirinde ritim, aruzla yazılmış şiirlerde aruzun kapalı-açık hece düzeni ve kalıptaki hece sayısı ile sağlanmakta; hece ölçüsüyle yazılmış şiirlerde ise duraklarla öbikleşen değişik sayıda hece dizilişleriyle oluşturulmaktadır (Aksan, 2006). Şiirde ölçü çocukların şiire ilgi göstermesini sağlayabilir. Çocuk şiirlerinde hece ölçüsü ve serbest ölçü kullanılabilir. Şirin'e (2000) göre şiirdeki vezin çocukların aradıkları ahenk duygusunu sağlamaktadır. Kıbrıs'a (2010) göre ise şiir ölçüsüz de olabilir. Ancak şiirin rahat söyleniş, kulağa hoş gelme ve kolay ezberlenebilme nitelikleri göz ardı edilmemelidir. Ceran (2007) da şiirin her zaman belirgin bir nazım şekli ile birebir örtüşmek zorunda olmadığını ifade etmiş, mısraların çocukların anlayabileceği kadar kısa, ifadelerin ise anlaşılır olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Çocukların şiirleri anlamalarını kolaylaştıran unsurlardan biri de şiirlerin yazım ve noktalama kurallarına uygun olarak yazılmalarıdır. Bu, çocukların hem şiirleri anlamalarını hem de metinlerde sık sık karşılaştıkları bu kurallara aşina olmalarını sağlayacaktır (Yıldırım, 2012). Öte yandan çocuk şiirlerinde nazım birimi olarak beyit, dörtlük kullanılabilir. Oğuzkan'a (2001) göre, çocukların iletiyi rahat anlayabilmesi için önemli olan düşüncelerin bir beyit ya da dörtlük sınırları içinde verilmesidir. Çocuk şiirleri

biçimsel olarak resimlerle desteklenmeli, resimler mutlaka sanatçı duyarlılığı ile ve çocuğun gelişim özelliklerine uygun hazırlanmalıdır. Kıbrıs'ın (2010) vurguladığı gibi şiirlerin uzunluğunda ise sınıf düzeyi dikkate alınmalıdır.

Çocuk Şiirlerinin İçeriksel Özellikleri

Çocuklar için yazılacak şiirlerde konu sınırlamasına gitmeye gerek yoktur. Yaşamda olan ve çocuğun karşılaştığı her şey şiire konu olabilir. Önemli olan, şiirlerin çocukların yaş, ilgi, ihtiyaç ve gelişim özelliklerine uygun olarak yazılmış olmalarıdır. Oğuzkan'a (2001) göre konu yazma sevinci, aile sevgisi, doğa sevgisi, yurt sevgisi, güzellik duygusu gibi olumlu duygu ve davranışları kazandırıcı, geliştirici, pekiştirici nitelikte olmalıdır. Şirin (2000) şiirde konu edilen duygu ve hayallerin çocuk yaşantısı ile olan ilişkisine vurgu yapar. Çocuk şiirlerinin en önemli içeriksel özelliklerinden olan tema (izlek), yazarın eserinde belirtmeye çalıştığı temel düşünce ve görüşler, gösterdiği ana yönelimler olarak tanımlanabilir (Oğuzkan 2001: 366). Şiirlerde aile, vatan, millet, doğa, yaşam, kitap sevgisi ve çalışmanın, dayanışmanın, empatinin, arkadaşlığın, dürüstlüğün önemi temaları sıklıkla işlenmelidir (Yıldırım, 2012). İmge şiirlerde sıklıkla kullanılan bir öğedir. Şairin dış dünyadan algıladığını şiire yansıtmasıyla ortaya çıkar (Aksan, 1999). Çocuk şiirleri de çocukların seviyesine uygun ve onlara zevk verebilecek imgelerle beslenmelidir (Oğuzkan, 2001). Lukens (1986) imgelemin şiirde en çok kullanılan edebi unsur olduğunu, şiirin ortamının ve ruh halinin gelişimi için hayati önem taşıdığını belirtir. Ayrıca imgeleme, bir kavramın anlaşılmasına yardımcı olur ve şiiri okurken çocukların iç görüşünü genişletir.

Bir edebi eserin amacına ulaşabilmesi için en önemli unsurlarından biri dil ve anlatımdır. Çocuk şiirlerinde dil ve anlatım hedef kitleye uygun olmalı; çocuklar okudukları şiirlerde dilimizin zenginliklerini bulabilmelidir (Sever, 2012). Aslan (2006a), yazınsal nitelikli çocuk kitaplarıyla yapılan Türkçe öğretiminin, öğrencilere okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri kazandırmada geleneksel anlayışla yapılan öğretime göre daha etkili olduğunu belirtmiştir. Yani genel anlamda metinlerin dil ve anlatımının Türkçe öğretiminde hedeflenen becerilerin kazandırılmasında; özel anlamda ise şiirlerin, bu şiirlerden yararlanılarak yapılan Türkçe öğretiminin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesindeki rolü büyüktür. Russell'e (2005) göre çocuk şiirlerinin çoğu, çocukların anlayabileceği ve etkinliklerinde kullanabileceği basit kelimeler ve dizeler içerir. Şiirdeki karmaşık terimler ve tutarsız kavramlar, çocukların şiiri kavramlarını zorlaştırırken onların şiire olan ilgilerini de azaltır. Çocukların eğitim düzeyi ve yaşam deneyimi yeterince gelişmediğinden onlara yönelik şiir

onların kolaylıkla kavrayabilecekleri açık ifade ve dile sahip olmalıdır. Sever'e (2019) göre çocuğu esere ortak eden, ona çıkarım yapabilme imkânı veren, yeni anlamlar yaratmasına olanak sağlayan temel unsur sözcüklerin anlatım gücü ve etkisidir. Sever (2011, 2019) çocuk şiirlerinde şu dil ve anlatım özelliklerine dikkat edilmesi gerektiğini belirtir:

- ✓ Cümleler açık, akıcı, sade olmalıdır. Devrik cümlelere sık sık başvurulmamalıdır. Kelimler ise çocukların anlamını bildiği veya bağlamdan hareketle tahmin edebileceği türden olmalıdır.
- ✓ Şiirde çocukların estetik zevk alabileceği, Türkçenin anlatım zevkini tadabileceği bir anlatım seçilmelidir. Anlatımda hedef kitlenin yapmacık bulacağı bir anlatım tercih edilmemelidir. Çocukların dilinin doğuştan şairane olduğu da dikkate alınarak çocuğa onun diline yakın şairane ve samimi bir üslupla seslenilmelidir.
- ✓ Şiirde deyim, atasözü, ikileme gibi kelime dağarcığını zenginleştirecek kalıplaşmış sözcüklere yer verilmelidir.
- ✓ Şiirde tekdüzeliği kırmak için tekerleme, bilmece, ninni, mâni gibi türlerden alıntılar yapılabilir. Özellikle tekerleme ve bilmece türü çocukların okurken oyun ihtiyaçlarını da karşılayan bir türdür. Şiir okuma alışkanlığı sağlayabilmek için kullanılabilir.
- ✓ Şiirde çocuğun seviyesine uygun, okurken zevk alabileceği benzetme, kişileştirme, gibi söz sanatlarına yer verilebilir.

Şirin (2000), anlatılmak istenenlerin bir beyitte veya dörtlükte verilmesi gerektiğine vurgu yapar. Altuntaş (2018) ise kitaplarda beş duyu organına hitap eden yani çocuğun görme, işitme, dokunma, tat alma ve koku algılarını harekete geçiren bir anlatımın önemine dikkat çeker. Şiirde de diğer edebi türlerde olduğu gibi bir ileti vardır. Çocuk kitaplarında çocukla paylaşılmak istenen iletiler, kurgulanan olayların gelişimine paralel olarak açıklık kazanmalıdır. Kısa, açık ve anlaşılır olmalı, olaylar arasında hem oluşum hem de gelişim bakımından bir tutarlılık sağlanmalıdır. Olaylar arasındaki geçişler, çocuğun ilgisini ve merakını sürekli canlı tutabilecek anlatım özellikleriyle gerçekleştirilmelidir. Ayrıca çocuğa sunulan iletiler, çocuğa özgü kurgular içerisinde resmin ve sözcüklerin anlatım gücüyle de duyumsatılmalıdır (Sever, 2019). İletileri örtük olan metinlerin yazımsal niteliği yüksek olmakta, bu durum çocukların ilgi ve dikkatini de çekmektedir.

Şiir biçimsel ve içeriksel yönlerinin dışında temel eğitim ilkeleri açısından da uygun olmalıdır. Sever'e (2019:136) göre bir eserin temel eğitim ilkelerine

uygunluğu; “Çocuğun sağlıklı bir değer sistemi kurmasını engelleyecek nitelikte mi? Kaderciliği ve boş inançları olumlayan bir bakış var mı? Siyasal veya dini telkin var mı, kadın ve erkeğe yönelik ayrımcı bir bakış var mı? Cinsel kimlik ve kişilikleri olumsuz etkileyecek ileti taşıyor mu?” gibi sorulara verilen cevaplarla belirlenir. Eğitimin en önemli amaçlarından biri bireyin, toplumun ve evrensel değerlerin sentezi ile sağlıklı bir değerler sistemine sahip olabilmelerini sağlamaktır. Şentürk (2010: 53) değer kavramını “Kişinin kıymet verdiği, ihtiyaç duyduğu, sevdiği ve beğendiği maddi ve manevi her Şey” olarak tanımlar. Türkçe dersinin önemli bir özelliği tüm maddi, manevi, milli ve kültürel değerlerin öğrencilere aktarılmasını sağlamasıdır. Türkçe dersinde kullanılan edebi metinler değerlerin öğrencilere aktarılmasını sağlayan en etkili araçlardır. Öğretim programlarında yer alan “kök değerler” Şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili olduğu alt değerlerle hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır (MEB, 2019). Değer aktarımı ders kitaplarında yer alan metinler aracılığıyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri üzerinden gerçekleştirilir. Bu nedenle etkinliklerin, metinlerin daha iyi anlaşılmasını ve öğrencilerin derse aktif katılmasını sağlayacak Şekilde düzenlenmesi gerekir. Çünkü Türkçe derslerindeki temel araç metinlerdir. Yani ana dili eğitimi metinler yoluyla gerçekleştirilir (Karagöz, 2014). Bu nedenle Türkçe ders kitaplarında yer verilen metinler, Türkçe dersinin amaçlarına ulaşması açısından çok önemlidir. Ayrıca çocuğun ruhsal ihtiyacı olan hayal kurma, hoş vakit geçirme gibi etkinliklerde de metinlerin rolü büyüktür. Bu metinlerin hangi edebî türlerde olması gerektiği, Türkçe Öğretim Programı’nda (2019) sınıf düzeyine göre belirtilmiştir. Program incelendiğinde, bu araştırmaya konu olan Şiirin hem metinlerin sınıflandırılmasında bir parametre olarak kullanıldığı hem de bir metin türü olarak ele alındığı görölmektedir. Ayrıca Şiir, ilköğretimin tüm düzeylerinde yer alan ortak bir metin türüdür. Buradan hareketle Şiirin Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahip olduğu sonucuna varılabilir. Öte yandan, eğitim sürecinde değerler sistemi oluşturabilmek için sağlıklı bir değer aktarımı gerçekleştirilmelidir. Bu konuda çocuk edebiyatı türlerinden olan Şiir, yararlanılabilecek metin türlerinin başında gelmektedir. Şiirlerin içeriğinde toplumsal ve evrensel değerlerin yer alması bireyin gelişimine katkı sağlar. Çocuk Şiirlerinde; sevgi, saygı, özgüven, sabırlı olma, vefa kararlılık, misafirperverlik, kanaatkarlık, fedakârlık, hoşgörü, bilimsellik, demokrasi, tevazu, barış, huzur, çalışkanlık gibi değerler işlenmelidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı seçilen çocuk şiirlerini biçim ve içerik açısından değerlendirmek, şiirlerin eğitim ve öğretimde etkili bir araç olarak kullanılabilmesi için savını destekleyici argümanlar geliştirmektir. Türkçe derslerinde kullanılan metin türlerinden olan şiirler öğrenci seviyesine uygun, şiir dilinin özelliklerini yansıtan, söz varlığını zenginleştiren yani türünün güzel örneklerinden seçilirse öğrencilerin ana dili bilincinin oluşmasında ve düşünsel gelişimlerinde oldukça önemli hale gelir (TÜDOP, 2006: 56). Bu da öğrencilere okutulan şiirlerin niteliğinin ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarır. Yani öğrencilerin durumlara farklı açılardan bakabilmesi, yorum yapabilmesi, yaratıcı düşünebilmesi, dilin güzelliklerinin farkına varabilmesi ve yeni sözcükler öğrenebilmesi amacıyla Türkçe öğretiminde şiir türünden işlevsel bir şekilde yararlanılabilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Nitel araştırma deseni ile yürütülen bu çalışmada, verilerin analizini yapmak amacıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, insanın kendi potansiyelini anlaması, sırlarını çözmesi ve kendi çabasıyla inşa ettiği sistemlerin derinliklerini keşfetmek için geliştirdiği bilgi üretme biçimlerindedir. Nitel yöntemle desenlenmiş araştırmalarda incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma gayreti söz konusudur (Morgan, 1996) Strauss ve Corbin (1990) nitel araştırmayı istatistiksel yöntemler kullanmadan sonuçta ulaşan araştırmalar olarak tanımlar. Forster (1995) ise nitel araştırmalarda doküman incelemesinin “dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma” aşamalarının takip edilerek gerçekleştirildiğini belirtmiştir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Materyali

Araştırmanın materyallerini; Mustafa Ruhi Şirin’in *Yağmur Hanım*, Ali Ulvi Elöve’nin *Sabah*, Ahmet Efe’nin *İğde Ağaçları*, Tevfik Fikret’in *İthaf*, Fazıl Hüsnü Dağlarca’nın *Dört Çocuk Masalı* ve *Annem Der Ki*, Cahit Zarifoğlu’nun *Büyüme*, Hasan Demir’in *Babam Para Kazanıyor*, İbrahim Alaaddin Gövsa’nın *Anne Sevgisi* ve Fatih Erdoğan’ın *Biz Çocuklardık* şiirleri oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada öncelikli olarak alan yazın taranarak çocuk şiirlerinin sahip olması gereken biçimsel ve içeriksel özellikler belirlenmiştir. Tarama sonucu elde

edilen bulgular değerlendirilerek biçim ve içerik unsurları tablolar haline getirilmiş ve çalışmanın ölçütleri elde edilmiştir. Bu bağlamda biçime ait unsurlar; nazım birimi, ölçü, kafiye türü, kafiye tipi, redif olarak içeriğe ait unsurlar ise; konu ve tema, imge, dil ve anlatım, ileti, temel eğitim ilkeleri, değerler şeklinde sınıflandırılmıştır. Veriler içerik ve biçim özellikleri şeklinde tablo haline getirilmiş ve bulgular kısmında yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri betimsel analiz yaklaşımı ile yorumlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre betimsel analiz yaklaşımında; elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analizde amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okura sunulmasıdır. Elde edilen veriler öncelikle sistematik bir biçimde betimlenir. Daha sonra betimlemeler yorumlanıp sonuçlara ulaşılır.

Bulgular

1. Yağmur Hanım şiirine ait bulgular

Yağmur Hanım

Beyaz bulut	Ah çok iri
Gökte uçar	Damlacıklar
Damla damla	Bak dışarda
Çiçek açar	Yağmur mu var?
Bazen beyaz	Yağmur yağmur
Bazen sarı	Ne yağarsın
Gök annenin	Nerden geldin
Gözyaşları	Hep ağlarsın!
Bulut değil	Bahçeleri
Su kafesi	Sula canım
Bir türküdür	Ne iyisin
Yağmur sesi	Yağmur hanım
Tık tık cama,	Gel seninle
Kim vuruyor?	Ev kuralım
Aç bakalım	Kardeş kardeş
Ne soruyor?	Oturalım.

(M. Ruhi Şirin)

Yağmur Hanım şiirinin biçimsel ve içeriksel özellikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: *Yağmur Hanım* Şiirinin Biçimsel ve İçeriksel Özellikleri

<i>Biçimsel Özellikler</i>	
Nazım birimi	Dörtlük
Ölçü	4’lü hece vezni
Kafiye Türü	Yarım, tam ve zengin kafiye
Kafiye Tipi	Belirli bir kafiye düzeni yoktur.
Redif	Redif kullanılmıştır.
<i>İçeriksel Özellikler</i>	
Konu ve Tema	Çocukların ilgisini çekebilecek bir doğa olayı konu edilmiştir. Konu, yağmurun yağması, tema ise doğa sevgisidir. Konu ve tema arasında birbirini tamamlar nitelikte güçlü bir ilişki vardır.
İmge	Bulutun çiçek açması, gökte uçması, yağmurun gök annenin gözyaşlarına benzetilmesi ve su kafesi olarak adlandırılması; sesinin bir türküye, cama vuruşunun ise kapı tıkırtısına benzetilmesi şiirdeki imgelerdir. Çocuklarda çağrışım yaptıracak ve düşünmeye sevk edecek imgeler kullanılmıştır.
Dil ve Anlatım	Cümleler sade ve anlaşılır, kelime seçimi de çocukların anlamını bildiği veya bağlamdan çıkarabileceği türdendir. Şiirde estetik zevk uyandırabilecek bir anlatım tercih edilmiş; “tık tık, damla damla, kardeş kardeş” gibi ikilemelere yer verilmiştir. Anlatımdaki tekdüzeliği kırmak ve okuyucunun dikkatini çekmek için seslenme ve soru cümleleri kullanılmış; benzetme, kişileştirme gibi söz sanatları ölçülü bir şekilde şiire yerleştirilmiştir. Yazım ve noktalama kurallarına riayet edilmiştir.
İleti	Şiirde yağmur, yararları ve doğa olayları üzerine iletiler bulunmaktadır. İletiler çocukların anlayabileceği bir biçimde açık ve nettir. Onların anlayabileceği bir kurgu içerisinde sunulmuştur.
Temel Eğitim İlkeleri	Şiir çocuğun sağlıklı bir değer sistemi kurmasını engelleyecek nitelikte değildir. Kaderciliği ve boş inançları olumsuzlamamaktadır. Siyasal veya dini telkin içermemektedir. Cinsiyet ayrımına yönelik ifadeler de taşımamaktadır.
Değerler	İyilik, kardeşlik, doğa sevgisi gibi değerler başarılı bir şekilde işlenmiştir.

Tablo 2’ye göre *Yağmur Hanım* şiiri biçimsel özellikleri bakımından değerlendirildiğinde, çocuk şiirlerinde yer alan kafiye, redif gibi unsurların dize sonunda yer alması kuralına uyulduğu görülmektedir. Bu özellikler şiirin söylenişine ritim ve ahenk katmıştır. Şiirin uzunluğu çocukların seviyesine uygundur. Şiirin resimleyeni Saadet Ceylan’dır. Şiirin konusuyla bağlantı kurulabilecek, çizerinin özgün üslubunun yansıdığı, çocukları hayal kurmaya yöneltecek renkli bir resim kullanılmıştır. Şiir içerik özellikleri bakımından değerlendirildiğinde, şiirin konusunun çocuk gelişimine uygun olduğu, gerçek yaşam ile bağı olan yani çocuğun güncel hayatından bir konu seçildiği söylenilebilir. Ayrıca konu ve tema arasında birbirini tamamlar güçlü bir ilişki vardır. Gerçek ve hayal bağı sağlam

kurulan imgeler çocukların anlamlandırılacağı bir biçimde sunulmuştur. Yağmur imgeleri, çocukların sık sık gözlemlediği yağmur detaylarından hareketle yapılmıştır. Doğa olayları çocukların ilgisini çeken ve merak uyandıran konulardır. İmgeler üzerinden merak duygusu artırılmış ve çocukların zihnindeki yağmur kavramı somutlaştırılmıştır. Ayrıca bu imgeler, çocukları doğa olayları hakkında düşünmeye de iletecek derinlikte işlenmiştir. Şiir dil ve anlatım açısından oldukça başarılıdır. Benzetme, kişileştirme gibi çocukların okurken zevk alabileceği söz sanatlarına yer verilmiştir. İleti sözcüklerin ve resmin gücü ile çocuğa duyumsatılmaya çalışılmıştır. Şiir, temel eğitim ilkelerine uygun olup çocukların bilişsel gelişimine katkı sağlayacak değerlere yer vermesi açısından da önemlidir.

2. Sabah şiirine ait bulgular

Sabah

Sabah erken horoz öter
Sanki keskin sesiyle der:
Kalk işini yoluna ko.
Kukuriko, kukuriko!

Arı gezer çiçekleri,
O da der ki: kalma geri,
Bak kaldı mı gökte yıldız.
Sabah oldu: vız vız, vız, vız!

Serçe öter cıyak cıyak,
Daldan dala uçuşarak,
İnce sesle kesik kesik:
Çalış diyor, cık, cık, cık cık!

Şu ağustos böcekleri,
Sabah saat kaçtan beri
Bağırıyor: iş vaktidir.
İşine koş: cır, cır, cır, cır!

Ağır çekiç vurur örse,
Ah bunları tembel görse,
Çekiç de der: çalışmadan
Yanaşılmaz: dan, dan, dan, dan!

(Ali Ulvi Elöve)

Sabah şiirinin biçimsel ve içeriksel özellikleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: *Sabah* Şiirinin Biçimsel ve İçeriksel Özellikleri

<i>Biçimsel Özellikler</i>	
Nazım birimi	Dörtlük
Ölçü	8’lik hece vezni
Kafiye Türü	Zengin ve tam kafiye
Kafiye Tipi	Düz kafiye
Redif	Redif kullanılmıştır.
<i>İçeriksel Özellikler</i>	
Konu ve Tema	Şiirde çalışma, çalışkanlık ve tembellik kavramları konu edilmiştir. Çalışmanın önemi, tembelliğin zararı, sorumluluk kavramları da şiirin ana temasını oluşturmaktadır.
İmge	Şiirde imgesel bir anlatım bulunmamaktadır.
Dil ve Anlatım	Cümleler sade ve anlaşılır olup kelime seçimi çocukların seviyesine uygundur. Şiirde verilmek istenen iletiler, canlı ve cansız varlıklar konuşurularak sunulmuştur. Eserde “ciyak ciyak, cır cır, vız vız” gibi yansıma türünden ikilemelere yer verilmiştir. Mecaz, kişileştirme, intak gibi söz sanatlarından yararlanılmıştır.
İleti	Şiirde çalışmanın önemi iletileri vurgulanmaktadır. Tembelliğin kötü bir şey olduğu, sorumlulukların yerine getirilmesi gerektiği yan iletileri de ana iletiyi destekler şekilde sunulmuştur.
Temel Eğitim İlkeleri	Şiir çocuğun sağlıklı bir değer sistemi kurmasını engelleyecek nitelikte değildir. Kaderciliği ve boş inançları olumsuzlamaktadır. Siyasal veya dini telkin içermemektedir. Cinsiyet ayrımına yönelik ifadeleri de taşımamaktadır.
Değerler	Çalışkanlık, geri kalmamak, sorumluluk bilinci değerleri işlenmiştir.

Tablo 3’e göre *Sabah* şiiri biçimsel özellikleri bakımından değerlendirildiğinde, çocuk şiirlerinde kafiyenin dize sonunda yer alması kuralına uyulduğu ve biçimsel özelliklerin şiirin söylenişine ritim ve ahenk kattığı söylenilebilir. Şiir uzunluğu bakımından ise çocukların seviyesine uygundur. Şiir içerik özellikleri bakımından değerlendirildiğinde, konunun hedef kitleye uygun olduğu, tema ve konu arasında birbirini tamamlar nitelikte güçlü bir ilişkinin bulunduğu görülür. Çocukların canlı ve cansız varlıkların konuşurularmasını ilgi çekici bulduğu bilinmektedir. Yazar varlıkların doğadaki yansıma seslerine yer vererek bunu eserinde sıklıkla kullanmıştır. Böylece anlatımdaki tekdüzelik de kırılmıştır. Arı, serçe, ağustos böceği, çekiç konuşmaları şiiri eğlendirici kılmıştır. Ayrıca halk şiirinde sıklıkla kullanılan hece ölçüsünü sağlamak için hece düşürme, anlatıma samimiyet katmıştır. İkileme, deyim gibi kelime dağarcığını zenginleştirecek kalıplaşmış sözcüklere de yer verilmiştir. İletiler açık ve nettir. Canlı ve cansız varlıkların konuşurularması ile okuyucuya sunulmuştur. Şiir te-

mel eğitim ilkelerine uygundur ve çocuk gelişimine katkı sağlayacak değerleri içermektedir.

3. İğde Ağaçları şiirine ait bulgular

İğde Ağaçları

Dedim ki: “Gülüyor gözünün içi,
Yüzünde ışıklı bir tebessüm var
Oradan oraya koşup durursun,
Nedir mutlu eden seni bu kadar?”

Sorumu duyunca şaşırdı kaldı,
Dedi ki: “Baksana ne güzel dünya...
Kokusu gelmez mi burnuna senin,
İğde ağaçları çiçek açtı ya !..”

(Ahmet Efe)

İğde Ağaçları şiirinin biçimsel ve içeriksel özellikleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: *İğde Ağaçları* Şiirinin Biçimsel ve İçeriksel Özellikleri

<i>Biçimsel Özellikler</i>	
Nazım birimi	Dörtlük
Ölçü	11’li hece vezni
Kafiye Türü	Tam ve tunç kafiye
Kafiye Tipi	Belirli bir kafiye düzeni yoktur.
Redif	Redif kullanılmamıştır.
<i>İçeriksel Özellikler</i>	
Konu ve Tema	Konu doğanın güzelliği ve insanın mutluluğudur. Tema ise doğa ve yaşam sevgisidir.
İmge	“Işıklı bir tebessüm” imge olarak kabul edilebilir.
Dil ve Anlatım	Cümleler sade ve anlaşılır, kelime seçimi çocuk seviyesine uygundur. Soru cümleleri, diyalog tekniği ve deyimler kullanılarak anlatımda tek-düzelik kırılmıştır. Yazım ve noktalama kurallarına riayet edilmiştir.
İleti	Doğanın, dünyanın güzelliği ve yaşama sevinci iletidir. Şiirde örtük olarak mutlu olmak için bir iğde ağacının çiçek açtığı zaman etrafa yaydığı kokunun bile yeterli olduğu mesajı verilmiştir.
Temel Eğitim İlkeleri	Şiir çocuğun sağlıklı bir değer sistemi kurmasını engelleyecek nitelikte değildir. Kaderciliği ve boş inançları olumlamamaktadır. Siyasal veya dini telkin içermemektedir. Cinsiyet ayrımına yönelik ifadeleri de taşımamaktadır.
Değerler	Sevgi, doğanın önemi, mutlu olma değerleri işlenmiştir.

Tablo 4'e göre İğde Ağaçları şiiri biçimsel özellikleri bakımından değerlendirildiğinde, kafiyenin dize sonunda olması kuralına uyulduğu, biçimsel özelliklerin şiirin söylenişine ritim ve ahenk kattığı gözlenmiştir. Resim çizeri Ahmet Yozgat olup, resim sanatçı duyarlılığı oluşturulmuştur. Resim; renkli, ilgi çekici ve şiirin konusunu bütünler niteliktedir. Şiirin uzunluğu ise çocuk seviyesine uygundur. Şiir içerik özellikleri bakımından değerlendirildiğinde, konu ve temanın yaşama arzusu ile bütünleştirildiği, doğanın somut parçalarından olan iğde ağacı ile somutlaştırıldığı söylenebilir. Yoğun imgeli bir anlatım seçilmemiştir. 'Gözlerinin içi gülmek', 'şaşırp kalmak' deyimler, soru cümleleri ve diyalog tekniği ile anlatımdaki tekdüzelik kırılmıştır. Çocukların seviyesine uygun iletiler, onlara özel bir kurgu ile resim ve sözcüklerin gücünden yararlanılarak duyumsatılmıştır. Şiir temel eğitim ilkelerine uygundur ve çocuk gelişimine katkı sağlayacak değerleri içermektedir.

4. İthaf şiirine ait bulgular

İthaf

(Yuva'nın* mini mini yavrusuna)

Yuva şefkat yuvasıdır,
Ninelerdir onu yapan;
Fakat yavrum, senin yuvan
Bir marifet yuvasıdır;
Bunu ancak irfan yapar.
Bunun ayrı değeri var.

Haydi yuvana yavrucak;
O marifet yuvasıdır.
Ve fazilet yuvasıdır,
Orda fikrin uyanacak;
Orda kanat açacaksın,
Yükseklere uçacaksın!

(Tevfik Fikret)

Sen yuvanı; orda sen
Kardeşlerinle koşarak,
Ötüşerek, oynaşarak
Öğrenirsin -öğrenmeden
Nedir zahmet, nedir keder-
Faydalı birçok şeyler.

(*) "Yuva, erdemli kardeşim Satı Bey'in yeni okulunda küçüklere ayrılmış kısım için tercihen seçilen güzel addır. (Şairin notu)

İthaf şiirinin biçimsel ve içeriksel özellikleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: *İthaf* Şiirinin Biçimsel ve İçeriksel Özellikleri

<i>Biçimsel Özellikler</i>	
Nazım birimi	Bent
Ölçü	8’li hece vezni
Kafiye Türü	Tam ve Yarım kafiye
Kafiye Tipi	Belirli bir kafiye düzeni yoktur.
Redif	Kelime ve ek halinde redif kullanılmıştır.
<i>İçeriksel Özellikler</i>	
Konu ve Tema	Anaokulu ve öğrenciler konu edilmiştir. Tema okul sevgisi, okulöncesi eğitimin önemi ve yararlarıdır.
İmge	Marifet yuvası, fikrin uyanması, kanat açmak, yükselme uçmak imgeleri ile okul ve ilim kavramları yüceltilmiştir.
Dil ve Anlatım	Çocukların gündelik hayatta karşılaşmadığı ama bağlamdan tahmin edebileceği kelimelere yer verilmiş, ara söz kullanılmıştır. Anlatmak istenenler bentler içinde tamamlanmıştır. İşteş fiiller olan “ötüşmek, oynamak” şiire söyleyiş güzelliği katmıştır. Yazım ve noktalama kurallarına riayet edilmiştir.
İleti	‘Yuva’ olarak adlandırılan anaokulun yani okulöncesi eğitimin önemi, ilim sahibi ve erdemli olmanın faziletleri, eğlenerek öğrenme iletileri başarılı bir şekilde verilmiştir.
Temel Eğitim İlkeleri	Şiir çocuğun sağlıklı bir değer sistemi kurmasını engelleyecek nitelikte değildir. Kaderciliği ve boş inançları olumlamamaktadır. Siyasal veya dini telkin içermemektedir. Cinsiyet ayrımına yönelik ifadeleri de taşımamaktadır.
Değerler	Çalışkanlık, bilimsellik, özgüven değerleri başarılı bir şekilde işlenmiştir.

Tablo 5’e göre *İthaf* şiiri biçimsel özellikleri bakımından değerlendirildiğinde, kafiyenin dize sonunda olması kuralına uyulduğu gözlenmiştir. Hece ölçüsü tercih edilmiş, şiirde ahenk sağlamak amacıyla kafiye ve rediften de yararlanılmıştır. Resim unsuru bulunmamaktadır, yalnızca şiirin dışına çizimle çerçeve yapılmıştır. Şiir içerik özellikleri bakımından değerlendirildiğinde, konu ve tema arasında birbirini tamamlar güçlü bir ilişkinin olduğu görülür. Çocukların hayatında var olan kavramlar düş gücü ile imgeleştirilmiştir. Çocuk seviyesine uygun, hayal ve gerçek dengesinin sağlandığı estetik imgeler yaratılmıştır. Yalnız şiirin yazıldığı dönem düşünüldüğünde, şimdiki çocukların gündelik hayatta karşılaşmadığı ama bağlamdan tahmin edebileceği kelimeler bulunmaktadır. Anaokulu, ‘yuva’ adıyla anılmış, bir aile yuvasına benzetilmiştir. İlim gören çocuğun ‘kuş’ gibi yükselmesi benzetmesi de yine çocukların ilgisini çekebilecek bir benzetmedir. İletiler bir kurgu içerisinde açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmuştur. Şiir, temel eğitim ilkelerine uygundur ve çocuk gelişimine katkı sağlayacak değerleri içermektedir.

5. Dört Çocuk Masalı şiirine ait bulgular

Dört Çocuk Masalı

Dört çocuk mektuplaştılar birbirleriyle.
Biri Honduraslı
Biri Nikaragualı
Biri Salvadorlu
Biri Kosta Rikalı
Dört güzel çocuk

Dört güzel çocuk öyle sevdiler ki birbirlerini
Biri gel dedi
Biri sen gel dedi
Biri sen hemen gel dedi
Biri sen hemen gel bana dedi
Dört güzel çocuk

Ad çektiler: Honduras'ta ulaştılar birbirlerine
Biri çıkardı sepetinden sundu muz
Biri çıkardı sepetinden sundu kakao
Biri çıkardı sepetinden sundu greyfurt
Biri çıkardı sepetinden sundu kahve
Gülüştüler dört güzel çocuk

(Fazıl Hüsnü Dağlarca)

Dört Çocuk Masalı şiirinin biçimsel ve içeriksel özellikleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Dört Çocuk Masalı Şiirinin Biçimsel ve İçeriksel Özellikleri

<i>Biçimsel Özellikler</i>	
Nazım birimi	Bent
Ölçü	Serbest vezin
Kafiye Türü	Yarım kafiye
Kafiye Tipi	Belirli bir kafiye düzeni yoktur.
Redif	Ek ve kelime halinde redif kullanılmıştır.
<i>İçeriksel Özellikler</i>	
Konu ve Tema	Dünyanın farklı yerlerinden mektup arkadaşı olan çocukların tanışması, birbirini sevmesi, görüşmesi konu edilir. Şiirin teması sevgi, hoşgörü, farklılıkları görme ve sevmeye, insan sevgisidir.
İmge	Şiirde imgesiz bir anlatım tercih edilmiştir. Diğer öğelerin yerinde oluşu bu özgenin eksikliğini hissettirmemiştir.
Dil ve Anlatım	Sade, açık bir anlatım tercih edilmiştir. Gündelik anlatım söyleyişe samimiyet katmıştır. "Mektuplaştılar, gülüştüler" işteş filleri, aliterasyon ve asonans sanatları da şiirin anlatımına söyleyiş güzelliği katmıştır.
İleti	İnsanlar arasında farklılıkların hep olduğu ve olacağı, bu farklılıkların saygı duyulması gereken bir durum olduğu ve insanların bu farklılıklara rağmen birbirini sevebileceği iletileridir.
Temel Eğitim İlkeleri	Şiir çocuğun sağlıklı bir değer sistemi kurmasını engelleyecek nitelikte değildir. Kaderciliği ve boş inançları olumsuzlamamaktadır. Siyasal veya dini telkin içermemektedir. Cinsiyet ayrımına yönelik ifadeleri de taşımamaktadır.
Değerler	Sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma değerleri işlenmiştir.

Tablo 6'ya göre *Dört Çocuk Masalı* şiiri biçimsel özellikleri bakımından değerlendirildiğinde, kafiyenin az olduğu ancak bu durumun şiir açısından bir eksiklik olmadığı söylenilebilir. Şiirde ahenk diğer öğelerle sağlanmıştır. Bu bakımdan şiir, rahat söylenme, kulağa hoş gelme, kolay ezberlenebilme gibi özelliklere sahiptir. Şiirin uzunluğu da çocukların seviyesine uygundur. Şiir içerik özellikleri bakımından değerlendirildiğinde, güncel hayatın içinden çocukların ilgisini çekebilecek, onları mektup yazma alışkanlığına itecek, farklılıklara saygı duymaya yöneltecek bir konunun seçildiği söylenilebilir. Konunun öğeleri çocukların hayatından öğelerle bezenmiştir. Örneğin “ad çekmek” eylemi çocukların oyunlarında sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Tema ve konu çocukları duyuşsal yönden olumlu etkileyecek türdendir. Konu ve tema arasında birbirini tamamlar güçlü bir ilişki vardır. Yinelemeler anlatımdaki tekdüzeliği kırmıştır. Ayrıca şiirde yapılan kelime oyunları çocukların eğlenme ihtiyacını da giderebilecek niteliktedir. İletiler çocukların hayatından gerçekçi bir kurgu ile sunulmuştur, açık ve nettir. Çocukların sağlıklı değerler oluşturmasını sağlayacak niteliktedir. Şiir temel eğitim ilkelerine uygundur ve çocuk gelişimine katkı sağlayacak değerleri içermektedir.

6. *Annem Der ki* şiirine ait bulgular

Annem Der ki

Uyurken
Uçarmış gözlerim
Gökyüzü olurmuş..

Uyurken
Uçarmış ellerim
Ağaç olurmuş..

Uyurken
Uçarmış ayaklarım
Yeryüzü olurmuş..

Uyurken
Uçarmış sesim
Kuş olurmuş..

(Fazıl Hüsni Dağlarca)

Annem Der Ki şiirinin biçimsel ve içeriksel özellikleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: *Annem Der ki* Şiirinin Biçimsel ve İçeriksel Özellikleri

<i>Biçimsel Özellikler</i>	
Nazım birimi	Bent
Ölçü	Serbest vezin
Kafiye Türü	Yarım kafiye
Kafiye Tipi	Belirli bir kafiye düzeni yoktur.
Redif	Redif kullanılmamıştır.
<i>İçeriksel Özellikler</i>	
Konu ve Tema	Uyuma eylemi esnasında çocukların yaşadıkları döngü şiirin konusunu oluşturur. Şiirin teması; uyku, uykunun güzelliği ve önemi olarak kabul edilebilir. Konu ve tema arasında birbirini tamamlar güçlü bir ilişki vardır.
İmge	Uyurken gözlerin kapanması eylemi; “uçarmış gözlerim” ve sonrasında “gökyüzü olurmuş” imgeleri ile, uyurken ellerin durumu “ağaç”, ayaklar “yeryüzü”, ses ise “kuş” imgeleriyle anlatılmıştır.
Dil ve Anlatım	Şiirde açık ve sade bir anlatım vardır. Çocukların gündelik hayatta kullandığı kelimeler tercih edilmiştir. Devrik cümleler anlatımı olumlu etkilemiştir. Kelime tekrarları, aliterasyon ve asonans şiire ahenk ve ritim katmıştır.
İleti	Çocuklara uyumanın olumsuz bir eylem olmadığı aksine bir düş yolculuğu olduğu, uyku esnasında insan uzuvlarının farklı güzelliklere büründüğü, uykunun insan için zorunlu olduğu iletisi verilmiş istenmiştir. İleti, çocukları kendileri için yararlı bir eyleme, olumlu bir bakış açısına davet etmektedir.
Temel Eğitim İlkeleri	Şiir çocuğun sağlıklı bir değer sistemi kurmasını engelleyecek nitelikte değildir. Kaderciliği ve boş inançları olumlamamaktadır. Siyasal veya dini telkin içermemektedir. Cinsiyet ayrımına yönelik ifadeleri de taşımamaktadır.
Değerler	Uykunun önemi değeri işlenmiştir.

Tablo 7’ye göre *Annem Der ki* şiiri biçimsel özellikleri bakımından değerlendirildiğinde, uyak yokluğunun, bent başlangıcı ve sonunda tekrar eden ‘uyurken’ ve ‘olurmuş’ unsurlarıyla şiirin ritmine ve ahengine gölge düşürmediği görülmüştür. Şiir içerik özellikleri bakımından değerlendirildiğinde, işlenen konunun çocukların güncel hayatı ile doğrudan ilgili olduğu söylenilebilir. Çocuklar uyku kavramını çok erken yaşlarda tanır. Annesinin çocuğu ilk tanıştırdığı sanatsal öğeler olan ninniler bile çocuğun uyuması içindir. Uyku esnasında insan bilincinin kapalı olması durumunun, bu eylemi gizemli hale getirdiği bilinmektedir. Dünyayı keşfetme sürecinde olan küçük çocuklar için ise bu olay daha da sırlı hale gelmektedir. Uyuduktan sonra ne olup bittiği tam bilinmediğinden uyku konusu çocuklar için ilgi çekici kabul edilebilir. Bu bağlamda konu ile tema arasında birbirini tamamlar güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varılabilir. Dil açık ve

anlaşılırdır. Çocukların anlamlandırabileceği, seviyelerine uygun imgeler oluşturulmuştur. İmgelerdeki hayal ve gerçek dengesi yerli yerindedir. Şiir temel eğitim ilkelerine uygundur ve çocuk gelişimine katkı sağlayacak değerleri içermektedir.

7. Büyüme şiirine ait bulgular

Büyüme

Çimenler	Gök masmavi	İşte
İpıslak	Bakıyorum diye	Böyle böyle
Ben ağlayınca	Bir gün	Büyüyorum
		Bir gündüz geliyor
		Bir gece.
Bir serçe	Kapıyı çalacak	
Konar pencereye	Komşu çocuklar	
Ben gülünce	Ben yürüyünce	(Cahit Zarifoğlu)

Büyüme şiirinin biçimsel ve içeriksel özellikleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: *Büyüme* Şiirinin Biçimsel ve İçeriksel Özellikleri

<i>Biçimsel Özellikler</i>	
Nazım birimi	Bent
Ölçü	Serbest vezin
Kafiye Türü	Yarım kafiye
Kafiye Tipi	Belirli bir kafiye düzeni yoktur.
Redif	Redif kullanılmamıştır.
<i>İçeriksel Özellikler</i>	
Konu ve Tema	Çocukların büyüme serüveni; ağlamak, gülmek, bakmak, yürümek eylemleriyle ilişkilendirilerek konu edilmiştir. Tema ise ‘büyüme’ olarak kabul edilebilir.
İmge	Bir çocuğun ağlaması çimenleri ıslatan yağmuru çağrıştırmış, zamanın geçmesi “bir gündüz geliyor bir gece” şeklinde somutlaştırılarak imgeleştirme yoluna gidilmiştir.
Dil ve Anlatım	Sade, açık bir anlatım tercih edilmiştir. Kelimeler çocukların kolayca bağlamdan anlayabileceği türdendir. Devrik cümleler anlatıma ahenk katmış; ‘masmavi’, ‘ipıslak’ pekiştirmeleri anlatımı güçlendirmiştir. Güzel nedene bağlama söz sanatı çocukların hoşuna gidecek şekilde kullanılmıştır.
İleti	Büyümenin gün geçtikçe gerçekleştiği ve tebessümün bir kuşu pencereye kondurabileceği iletileri sunulmuştur. İletiler çocuk seviyesine uygun, açık ve anlaşılırdır.
Temel Eğitim İlkeleri	Şiir çocuğun sağlıklı bir değer sistemi kurmasını engelleyecek nitelikte değildir. Kaderciliği ve boş inançları olumlamamaktadır. Siyasal veya dini telkin içermemektedir. Cinsiyet ayrımına yönelik ifadeleri de taşımamaktadır.
Değerler	Sevgi, sabır değerleri başarılı bir şekilde işlenmiştir.

Tablo 8'e göre *Büyüme* şiiri biçimsel özellikleri bakımından değerlendirildiğinde; kafiye unsurlarının azlığının şiirin ahengine gölge düşürmediği, şiirin çocukların gelişim seviyesine uygun uzunlukta olduğu gözlenmiştir. Şiir içerik özellikleri bakımından değerlendirildiğinde; şiirde doğadaki ve çevresindeki olayların merkezinde kendisini gören bir öznenin bulunduğu; konunun, çocukların yabancı olmadığı bizzat kendi içerisinde buldukları durumdan hareketle oluşturulduğu belirlenmiştir. Konu ile tema arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Yapılan imgesel çağrışımlar, şiirin gerçekliğini ve okuyanın düş gücünü artırıcı niteliktedir. Kullanılan söz sanatları anlatımı güçlendirmiş, şiire ahenk katmıştır. Çocuklar tarafından kolayca anlaşılabilir açık ve net iletiler sunulmuştur. Şiir temel eğitim ilkelerine uygundur ve çocuklarda olumlu duygular yaratacak değerlere yer verilmiştir. Söz sanatlarından, devrik cümlelerden ve pekiştirmelerden yararlanılarak anlatıma ahenk katılmıştır. Örneğin; ağlama eylemi ile çimlerin arasında, gülümseme ile pencereye kuş konması arasında, bakış ile gökyüzünün mavi oluşu arasında, yürümeye başlamak ile komşu çocukların kapıyı çalması arasında bir bağ kurulmuştur. Verilmek istenen iletiler çocukların olaylara karşı olumlu bir bakış açısı kazanmasına katkı sağlayacak niteliktedir. Şiir temel eğitim ilkelerine uygundur ve çocukların duyuşsal ve bilişsel gelişiminde olumlu etkiler bırakacak değerleri içermektedir.

8. *Babam Para Kazanıyor* adlı şiire ait bulgular

Babam Para Kazanıyor

Niçin gidiyorsun baba
Her sabah evimizden
Mutfakta ekmek varken
Ekmek parası kazanmaya?
Bir gün de üç beş kuruş
Dondurma parası kazansana.

(Hasan Demir)

Babam Para Kazanıyor şiirinin biçimsel ve içeriksel özellikleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: *Babam Para Kazanıyor* Şiirinin Biçimsel ve İçeriksel Özellikleri

<i>Biçimsel Özellikler</i>	
Nazım birimi	Dörtlük, beyit
Ölçü	Serbest vezin
Kafiye Türü	Yarım, tam kafiye
Kafiye Tipi	Belirli bir kafiye düzeni yoktur.
Redif	Redif kullanılmamıştır.
<i>İçeriksel Özellikler</i>	
Konu ve Tema	Konu bir çocuğun babasının işe gitmesi esnasında yaşanan konuşmalardan esinlenilmiştir. Çocukların sıklıkla yaşadığı gerçekçi bir konu işlenmiştir. Çocukların işe gitmeyi, ekmek parası kazanma olarak niteleyişteki şaşırma hali de ele alınmıştır.
İmge	İmgesiz bir anlatım tercih edilmiştir.
Dil ve Anlatım	Kelimeler çocukların kolayca bağlamdan anlayabileceği türdendir. Açık, sade ve samimi bir üslup kullanılmıştır. Çocuk bakışının yansıtıldığı samimi söyleyişler şiire etkileyicilik katmıştır. Soru cümleleri şiirin anlatımındaki tekdüzeliği kırmıştır. Aliterasyon ve asonans şiire ahenk ve ritim katmıştır.
İleti	Babaların evi geçindirmek için çalışmaya gittikleri iletisi veriliyor. Yetişkin anlatımlarındaki mecazların çocuk dünyasında farklı yorumlanabildiği iletisi de örtük bir şekilde sunulmuştur.
Temel Eğitim İlkeleri	Şiir çocuğun sağlıklı bir değer sistemi kurmasını engelleyecek nitelikte değildir. Kaderciliği ve boş inançları olumlamamaktadır. Siyasal veya dini telkin içermemektedir. Cinsiyet ayrımına yönelik ifadeleri de taşımamaktadır.
Değerler	Çalışkanlık, sorumluluk değerleri başarılı bir şekilde işlenmiştir.

Tablo 9’a göre *Babam Para Kazanıyor* şiiri biçimsel özellikleri bakımından değerlendirildiğinde; kafiyeye az yer verildiği redife ise hiç yer verilmediği görülmüştür. Ancak kafiyenin az oluşu şiirin ahengine gölge düşürmemiştir. Şiirin uzunluk bakımından ise çocuk gelişimine uygun niteliktedir. Şiir içerik özellikleri bakımından değerlendirildiğinde; konunun gündelik yaşamdan alındığı, para kazanmak olgusunun işlendiği görülmektedir. “Mutfakta ekmek varken ekmek parası kazanma”. “Biraz da dondurma parası kazansana” söyleyişleri çocuk bakış açısının şiire yansımalarıdır. Kelime oyunlarına yer verilerek çocuğun benmerkezci yapısı ön plana çıkarılmıştır. Tema konuyla ilişkilidir. İletiler doğrudan verilmiştir. Şiirde akıcı bir üslup kullanılmış, çocuk bakışının yansıtıldığı samimi söyleyişler şiire etkileyicilik katmıştır. İletiler çocukların çevresindekileri algılama biçimleriyle ilgilidir. Seviyelerine uygun, açık ve anlaşılırdır. Şiir temel eğitim ilkelerine uygun olup, çocukların olumlu benlik algısı oluşturabilmelerine katkı sağlayacak değerler içermektedir.

9. Anne Sevgisi adlı şiire ait bulgular

Anne Sevgisi

Bir annenin iki yavrusu varmış
En küçüğü beş yaşında kadarmış.
Bir gün anne küçüğünü severken,
Çocuk demiş
-Güzel anne, seni ben
Ne kadar çok sevdiğimi bilmezsin,
Belki beni sen o kadar sevmezsin...
Neden oğlum?
Çünkü yavrun ikidir;
Senin gönlün iki aşk ile çarpar,
Benim yalnız bir annem var.

(İbrahim Alaattin Gövsa)

Anne Sevgisi şiirinin biçimsel ve içeriksel özellikleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Anne Sevgisi Şiirinin Biçimsel ve İçeriksel Özellikleri.

Biçimsel Özellikler	
Nazım birimi	Bent
Ölçü	Serbest vezin
Kafiye Türü	Tam, yarım kafiye
Kafiye Tipi	Belirli bir kafiye düzeni yoktur.
Redif	Redif kullanılmıştır.
İçeriksel Özellikler	
Konu ve Tema	Şiirin konusunu anne ve çocuk arasındaki konuşmadır. Konu çocukların güncel hayatından seçilmiştir. Tema ise en kutsal sevgilerden anne sevgisidir.
İmge	Gönlün aşkla çarpması, sevginin insan içerisinde oluşunun imgeli bir anlatımıdır.
Dil ve Anlatım	Olay örgüsü şeklinde ilerleyen, diyalog ve soru cümlelerine dayalı bir anlatım tercih edilmiştir. Edat ve bağlaçların uyumlu kullanımı şiire söyleyiş güzelliği katmıştır. Tekerlemeyi andıran kelime seçimleri çocukların oyun ihtiyacını da giderebilecek niteliktedir. Yazım ve noktalama kurallarına riayet edilmiştir.
İleti	Anneye duyulan sevginin büyüklüğü olay örgüsü içerisinde hedef kitleye sunulmuştur. Yalnızca bir annemiz var, onun kıymetini bilin iletisi ile de desteklenmiştir.
Temel Eğitim İlkeleri	Şiir çocuğun sağlıklı bir değer sistemi kurmasını engelleyecek nitelikte değildir. Kaderciliği ve boş inançları olumsuzlamamaktadır. Siyasal veya dini telkin içermemektedir. Cinsiyet ayrımına yönelik ifadeleri de taşımamaktadır.
Değerler	Sevgi, adalet, hoşgörü değerleri başarılı bir şekilde işlenmiştir.

Tablo 10’na göre *Anne Sevgisi* şiiri biçimsel özellikleri bakımından değerlendirildiğinde; kullanılan kafiye ve rediflerin şiire ahenk kattığı, yazım ve noktalama kurallarına riayet edildiği bunun yanında şiirin uzunluğunun da çocukların gelişim seviyesine uygun olduğu görülmektedir. Şiir içerik özellikleri bakımından değerlendirildiğinde; işlenen konunun çocuk dünyasına hitap eden bir konu olduğu söylenilebilir. Konu ve temalar çocuğa görelilik ilkesine uygundur. Tekermemeyi andıran kelime seçimleri eğlendirici niteliktedir. Kullanılan diyalog ve soru cümleleri şiire dinamizm katmıştır. Şiir dil ve anlatım açısından çocuk gelişimine uygundur. İletiler açıktır ancak “belki beni sen o kadar sevmezsin” cümlesi tam açıklığa kavuşturulmadığı için burada annelerin sevgisinin her çocuğuna da eşit büyüklükte olduğu iletisi tam verilememiştir. Şiiri hedef kitleye okurken bu kısmı da açıklığa kavuşturmak önemlidir. Şiir temel eğitim ilkelerine uygundur. Ayrıca çocukların olumlu değer yargısı oluşturmalarına katkı sağlayacak niteliktedir.

10. *Biz Çocuklardık* şiirine ait bulgular

Biz Çocuklardık

Biz çocuklardık
Erik güler
Çelik çomak ağlardık
Dizlerimiz kan çiçeği
Gözlerimiz ateş böceği
Annemiz çağırmasa
Belki yüz yıl yaşardık.

Biz çocuklardık
Su düşünür
Yağmur üşürdük
Okul çantamızdan hafif
Mutsuz annelerden ağırdu
Gölgeli perdelerin korkusunu
Sanmayın ki biz çağırdık

Biz çocuklardık
Masallar kadar gerçek
Bayramlar kadar yalandık
Göğe uçtukça balonlarımız
Ölümden bir şey anlamazdık
Biz yarınlardık
Biz çocuklardık

(Fatih Erdoğan)

Biz Çocuklardık şiirinin biçimsel ve içeriksel özellikleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: *Biz Çocuklardık* Şiirinin Biçimsel ve İçeriksel Özellikleri

<i>Biçimsel Özellikler</i>	
Nazım birimi	Bent
Ölçü	Serbest vezin
Kafiye Türü	Zengin, tam kafiye
Kafiye Tipi	Belirli bir kafiye düzeni yoktur.
Redif	Ek halinde redif kullanılmıştır.
<i>İçeriksel Özellikler</i>	
Konu ve Tema	Şiirin konusu çocukların gündelik faaliyetleridir. Konu çocukların merkezinde olan ebeveynleri, ev eşyaları ve çeşitli objeler üzerinden işlenmiştir. Teması ise çocukluk kabul edilebilir. Ancak tema masal, ölüm ve yarınlar alt temaları ile desteklenmiş.
İmgeler	“Erik güler”, “Çelik çomak ağlardık”, “Dizlerimiz kan çiçeği” dizelerinde çocukların bahçelerden erik aşırması, çelik çomak oynaması, düşüp dizlerinin kanaması durumları imgeli bir anlatımla ifade edilmiştir. “Su düşünür, yağmur üşümek” şiirdeki diğer imgelerdir.
Dil ve Anlatım	Yinelemeler, aliterasyon ve asonanslar şiire ahenk katmış; kulağa hoş gelen, kolay söylenebilir bir anlatım yakalanmıştır. Kelimeler çocukların kolayca bağlamdan anlayabileceği türdendir. Konuşma tarzındaki ifadeler anlatıma samimiyet kazandırmıştır. Açık, sade, samimi bir anlatım kullanılmış; yazım ve noktalama kurallarına riayet edilmiştir.
İleti	Çocukların ölüm konusunda çok bilgisi olmadığı iletisine yer verilmiştir. Çocukların yarınlar olduğu iletisi ise son dizede başarılı bir şekilde sunulmuştur.
Temel Eğitim İlkeleri	Şiir çocuğun sağlıklı bir değer sistemi kurmasını engelleyecek nitelikte değildir. Kaderciliği ve boş inançları olumlamamaktadır. Siyasal veya dini telkin içermemektedir. Cinsiyet ayrımına yönelik ifadeleri de taşımamaktadır
Değerler	Sevgi, dayanışma, barış, mutluluk değerleri başarılı bir şekilde işlenmiştir.

Tablo 11’e göre *Biz Çocuklardık* şiiri biçimsel özellikleri bakımından değerlendirildiğinde; şiirin rahat söylenme, kulağa hoş gelme ve kolay ezberlenebilme özelliklerine sahip olduğu bunun yanında uzunluğunun da çocukların seviyesine uygun olduğu görülmektedir. Şiir içerik özellikleri bakımından değerlendirildiğinde; konu ile tema arasında birbirini tamamlar nitelikte güçlü bir uyum olduğunu söylemek mümkündür. Kullanılan imgeler şiirin etkileyciliğini artırmış, yapılan imgesel çağrışımların çocukların olaylara karşı farklı bakış açıları kazanabilme becerilerine katkı sağlayıcı nitelikte tutulmuştur. Şiirde açık, sade, samimi bir dil kullanılmış, dil ve anlatım açısından çocuğa yönelik ilkelerine uygundur. Şiirin kendi kurgusu içerisinde çocukları bilişsel ve duyuşsal yönde olumlu etkileyecek açık iletiler sunulmuştur. Şiir temel eğitim ilkelerine uygun olmakla birlikte çocuk gelişimine katkı sağlayacak değerleri içermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Şiir, malzemeye yani dile hâkim olmanın esas olduğu bir sanattır. Boncourt'a (2002) göre, şiirin çocuklar üzerindeki çekiciliği, tartışılması zor bir gerçekliktir. Şiirin dili çocuklarda olumlu yankı bulur ve bu durum zamanla zayıflama eğilimindedir. Dili öğrenmek, çeşitli düzenlemelere girmeyi, hata ya da uygunsuzluk olarak kendini gösterecek şeylerin aşamalı bir biçimde ortadan kaldırılmasını gerektirir. Jean Cocteau'ya (1959) göre "bütün çocuklar dâhidir." Onların dünya ile ilişkileri, dilin metaforik işlevi üzerinden oldukça doğal bir şekilde ilerler. Oyuna olan ilgileri, onları sözcüklerin seslendirilmesiyle olduğu kadar anlamıyla da oynamaya yöneltir. Bu nedenle çocuklar, dilin çeşitli kullanımları arasında yetişkinlere göre çok daha az ayırım yaparlar. Pek çok yetişkin için dilin, bilgi iletme gibi yalnızca yararlı bir işlevi varken çocuklar için dil, büyümlü gücünü koruyan bir zevk ve hayal unsuru olarak kalır. Kısacası dilin çocuklar için renkli ve zengin bir şiirsel işlevinden söz edilebilir.

Çocuklar için hazırlanan metinler kendilerine özgü öğelere sahip olmak durumundadır. Dil ve anlatım bu öğelerin en önemlileri arasında yer almaktadır. Metinlerin çocuğa göre olmasını belirleyen dil ve anlatım, sözlü ve yazılı anlatım becerilerinin yani dil becerisinin gelişiminde etkindir (Sever, 2012). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın, öğrencilerin okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarını sağlamak gibi özel amaçları vardır. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde en önemli araçlardan biri de kuşkusuz çocuk şiirleridir. Çocuk edebiyatında şiir, çocukların dil becerilerini geliştirmelerinde, sözcüklerin büyümlü ve dilin dizgesini kavramalarında önemli bir etmendir. Şiir aracılığıyla dilin sihirli gücünden yararlanabilen çocuk, yaratıcı düşüncesini de geliştirecektir. Dil, duyarlık, söyleyiş ve imge açısından çocuk düzeyine uygunluk gösteren çocuk şiirinin, çocukta güzellik duygusu uyandırmak; ona insan, tabiat ve vatan sevgisi kazandırmak, ana dilini sevdirmek ve olanaklarının farkına vardtırmak; bir duygu, düşünce ve izlenimin estetik olarak nasıl anlatılabileceğini sezdirmek gibi sayısız yararları vardır. Bu bağlamda çocuk şiirleri Memmedov'un (2013) vurguladığı gibi basit, açık ve anlaşılır dilde olmalı, çocuğun sözcük dağarcığını artırarak dil düzeyini geliştirmeli, aynı zamanda çocukların anlama ve yaş seviyelerine uygun söyleyişler içermelidir. Özellikle ilkökul öğrencileri için yazılan şiirlerde mısra ve dizeler mümkün olduğunca kısa, fikirler açık ve anlaşılır, ifadeler bilinenden bilinmeyene kuralına uygun olmalıdır.

Çalışmada, kuramsal bilgilerin somut örneklerle desteklenmesi amacıyla şiir çözümlemelerine gidilmiştir. Çözömlenen şiirlerin genel olarak çocuğa görelilik

ilkelerine uygun olarak yazıldığı, dil ve anlatım kurallarına uygun olduğu görülmüştür. Bunun yanında şiirlerin açık, akıcı ve yalın bir anlatımının olduğu, imgesel bir anlayışla kaleme alındığından çocuk dünyasına hitap ettiği, uyumlu ve ritmik söylenişi nedeniyle eğlendirici nitelikte olduğu da saptanmıştır. Ayrıca tema ve konular çocukları duyuşsal yönden olumlu etkileyecek türdendir. İletiler ise bir kurgu içerisinde açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmuştur. İncelenen şiirler temel eğitim ilkelerine uygun olup çocuklara farklı bakış açıları kazandırabilecek değerleri de içermektedir. Çalışma alan yazında yapılan bazı araştırmalar ile benzerlik göstermekte, aynı yargı ve önerileri kapsamaktadır. Yıldırım (2012) incelediği şiirlerde, öğrencilere sevgi, saygı, özlem, kaygı, üzüntü, mutluluk, vatanseverlik, Atatürk sevgisi, hoşgörü, alçakgönüllülük, doğa sevgisi, birlik ve beraberlik, çalışkan olma gibi değerlerin aktarılmak istendiğini belirtmiş; yardımseverlik, çevreye karşı duyarlılık, barış, sağlık, temizlik, gelenek ve göreneklerimize bağlılık gibi duygu ve değerlerin öğretiminde şiirlerden yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca şiirlerde kullanılan dilin genel olarak açık, sade ve anlaşılır olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kökçü (2015) incelediği şiirlerin, çeşitli yollarla çocuklara tanıtılarak önemlerinin belirtilmesi gerektiğini, bu şiirlere Türkçe Öğretim Programı kapsamında yer alan tema ve kazanımlara uygun olarak, Türkçe ders kitaplarında yer verilebileceğini ortaya koymuştur. Altuntaş (2018) ise incelediği şiirlerin, çocukların dil gelişim düzeylerine uygun bir biçimde yazıldığını, özellikle dil ve anlatım boyutuyla sanatsal bir özellik taşıdığını, şiir niteliği gösterdiğini bu nedenle çocuklara sunulabileceğini belirtmiştir. Bu araştırmada, alan yazın taraması yapılarak seçilen ve biçim-içerik yönünden incelenen çocuk şiirlerinin; çocuk edebiyatı ilkelerine uygun olduğu, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen özel amaçların çocuklara kazandırılmasında etkili bir araç olabileceği, bu bağlamda şiirlerin çeşitli yollarla çocuklara sunulabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

1. Aksan D. (2006). Şiir dili ve Türk şiir dili. Engin Yayınevi.
2. Aksan, D. (1999). *Halk şiirimizin gücü*. Bilgi Yayınevi, Ankara.
3. Aksan, D. (2013). Şiir dili ve Türk şiir *dili*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
4. Aktaş Ş. (2011). *Şiir tahlili*, (2. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
5. Altuntaş, İ. (2018). Ayla Çınaroğlu'nun şiir gemisi adlı kitabının dil ve anlatım açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 237-253.
6. Aslan, C. (2006a). Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
7. Aslan, C. (2006b). Türkçe ders kitaplarında Türkçe olmayan sözcüklerin kullanımı üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 133, 7-19.
8. Aslan, C. (2007). Yazınsal çocuk kitaplarının çocuğun anadili gelişimine etkisi. *Dil ve Yaratıcılık Dergisi*, 1, 32-46.
9. Aydoğdu, H. (2017). *Göğüne sığmayan bulut (Emin Özdemir'in kitabı)*. Ankara: Akılçelen Kitaplar.
10. Bayat, N., Çetinkaya, G. (2017). Şiirsel yapı açısından çocuk şiirleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 7(1), 67-76.
11. Boncourt, M. (2002). Enfant et poésie: un rapport complexe. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 35(3), 83-101.
12. Cebeci, O. (2013). *Metafor ve şiir dilinin yapısal özellikleri*. İstanbul: İthaki Yayınları.
13. Ceran, D. (2007). Hisar şiirinde çocuk. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
14. Cocteau, J. (1959). *Poésie critique I*. Paris: Gallimard.
15. Çer, E. (2016). Türkçe öğretiminde çocuğa yönelik ilkesine uygun edebiyat yapıtlarının önemi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1399-1410.
16. Efe, A. (2012). *Zümriü anıyı arayan çocuk*. İstanbul: Nar Çocuk Yayınları.
17. Fikret, T. (2005). Şermin. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
18. Glazer, Joan I. & Gurney Williams. (1979). *Introduction to children's literature*. New York: McGraw-Hill Companies.
19. Güleriyüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
20. Hillman, J. (2003). *Discovering children's literature* (3rd Edition). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
21. Karagöz, B. (2018) Emin Özdemir'in çocuk kitaplarına değerler eğitimi bağlamında bir bakış: bir çözümleme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi*

- Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 63-85.
22. Karagöz, M. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin metinlerle ilişkisi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 187-194.
 23. Kaya, M. (2013). Okuma-yazma öğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(1), 49-96.
 24. Kıbrıs, İ. (2010). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
 25. Korkut, E. (2005). Şiir dili ve bir çözümleme örneği: Tanpınar “Ne içindeyim zamanın”. *Türkbilig*, 9, 103-112.
 26. Kökçü, Y. (2015). İlk dönem çocuk kitaplarının biçim ve içerik açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1616-1638.
 27. Lukens, Rebecca J. (1986). *A critical handbook of children's literature*. London: Good Year.
 28. MEB (2006). *İlköğretim türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6-8. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
 29. MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
 30. Memmedov, C. (2013). Modern Türk çocuk şiirinin dil ve üslup özellikleri. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 330-341.
 31. Moran, B. (2018). *Edebiyat kuramları ve eleştiri* (28. Baskı). İstanbul: İletişim.
 32. Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (C. 16). New York: Sage publications.
 33. Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
 34. Önkaş, N. A. (2009). Çocuk kitaplarında şiirin yeri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23.
 35. Özdemir, E. (2007). *Yazınsal türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
 36. Russell, David. L. (2005). *Literature for children: A short introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
 37. Sever, S. (2011). Okulöncesi dönemdeki çocuklara seslenen kitaplarda bulunması gereken temel özellikler. Ze. Güneş (ed.), *Okulöncesinde Çocuk Edebiyatı* (s. 55-67). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, 941.
 38. Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: TUDEM Yayıncılık.
 39. Sever, S. (2019). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
 40. Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

41. Şahin, G. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin çocuk eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
42. Şentürk, H. (2010). Kişilik gelişiminde eğitim, din ve değerlerin rolü. *Eğitime Bakış Eğitim- Öğretim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 6(18), 50-55.
43. Şirin, M. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
44. Şirin, M. R. (2018). *Gökyüzü çiçekleri*. İstanbul: Uçan At Yayınları.
45. Taşdelen, V. (2005). Çocuk edebiyatında yalınlık ilkesi. *Hece Dergisi*, 332-361.
46. Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. (Genişletilmiş 2. Bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
47. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
48. Yıldırım, E. (2012). *Şiirin Türkçe eğitimindeki işlevi ve ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin yerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
49. Zarifoğlu, C. (2017). *Gülücük*. İstanbul: Beyan Yayınları.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE BECERİ EĞİTİMİ

Dr. Mehmet ORAN⁹

⁹ Dr. Mehmet Oran, Sosyal bilgiler eğitimi, mehmtoran@gmail.com. Orcid No: 0000-0001- 5995-8430

GİRİŞ

Toplumların gelişmesinde ve ilerlemesinde eğitime büyük görevler düşmektedir. Eğitim sayesinde toplumlar geleceklere yön vererek gelişmiş bir ülke inşa etmeye çalışırlar. Bu sebeple toplumların eğitimlerinin daha verimli olabilmesi için geleneksel metotların terkedilip öğrenci merkezli metotların kullanılması gerekmektedir. Çünkü geleneksel eğitim anlayışında bilgiyi depo eden ezberci anlayış söz konusu iken çağdaş eğitim anlayışında karşılaşılan problemlere çözümler üretebilen, analiz ve sentez yapabilen bir anlayış söz konusudur (Uygun ve Bilgiç, 2018). Türkiye’de de 2005 yılı itibarıyla yapılandırmacı eğitime geçilerek öğrencilere karşılaştıkları problemlerde yol gösteren bir eğitim anlayışı hâkim olmaya başlamıştır. Bu eğitim anlayışında öğrenci merkezde olduğu için eğitim-öğretim öğrenciye göre planlanmakta ve öğrenciye göre etkinlikler belirlenmektedir.

Eğitimdeki bu değişim ile bilgiyi üretip hayata uygulayan, karşılaştığı problemlere çözüm önerileri üretebilen, eleştiren ve eleştirileri tahammül edebilen, iletişim becerileri gelişmiş, empati kurabilen, girişimci, kararlı ve kültürüne katkı sağlayan bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedefte birçok beceriyi bünyesinde barındıran birey portresi çizilmek istenmektedir (Akbaba ve Aksoy, 2019).

Beceri Türk Dil Kurumu (TDK.) 2021 yılı sözlüğünde “Kişinin yatkınlık ve öğrenimine bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet” olarak tanımlanmaktadır. Seferoğlu ve Akbıyık (2006) beceriyi, bireyin hem fiziksel hem de psikolojik çaba sarf ederek bir işi kolay bir şekilde ustalıkla gerçekleştirmesi diye ifade etmiştir. Kaptan, Yetişir ve Demir (2007) ise beceriyi, bir işi veya bir aktiviteyi planlayıp yapmaktaki uzmanlık, maharet, yetenek olarak tarif etmiştir.

Sosyal bilgiler dersi de sosyal bilimler kapsamındaki disiplinlerden yararlanarak hak ve sorumluluklarını bilip bunu yaşamlarında uygulayan bireyler yetiştirmeyi amaç edinen bir derstir (Meydan, 2015). Sosyal bilgiler dersi öğrencinin yakın çevresini tanıyarak hayatta karşılaşılabileceği problemlere çözümler getirebilmelerini amaç edinmiştir. Bu çözüm önerilerini getirebilmeleri için de öğrencilerin kazanmaları gereken temel beceriler vardır.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) 2018 yılı Sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki temel beceriler şu şekildedir: Araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, kalıp ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekân algılama, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Temel Beceriler

Aşağıda sosyal bilgiler öğretim programındaki temel beceriler hakkında bilgilere yer verilmiştir. Bunlar:

Araştırma Becerisi

Araştırma becerisi, merak edilen veya ihtiyaç duyulan bir konu hakkında kaynaklara ulaşma, ulaşılan kaynakları analiz etme ve işleme basamaklarını kapsayan bir beceri türüdür (Gürgil, 2019). Çalışkan (2008) araştırma becerisini, bireyin araştırma boyunca elde etmeye çalıştığı verileri nasıl, nerede ve ne şekilde elde etmesi gerektiğine yardımcı olan beceri türü olarak tanımlamıştır.

Araştırma becerisi yalnızca araştırılan konu hakkında bilgiler toplamayı değil aynı zamanda toplanan bilgilerin nerede ve nasıl kullanılması gerektiğini de öğretir (Kurşun, 2013). Herhangi bir konu hakkında araştırmalar gerçekleştirilirken doğru zamanda ve doğru yerde anlamlı soruların sorulması önemlidir. Araştırma becerisi öğrencileri doğru sorulara yönelterek araştırılan konu hakkında sağlıklı ve doğru verilen toplanmasına vesile olur.

Çevre Okuryazarlığı Becerisi

İlk kez 1968 yılında Chaerles E. Roth tarafından kullanılan çevre okuryazarlığı kavramı, bireyin çevresinde meydana gelen sorunlara karşı duyarlı olması olarak tanımlanmıştır. Roth daha sonra çevre okuryazarlığını farklı açılardan ele alarak bu kavramı yeniden tanımlamıştır. Bu tanıma göre çevre okuryazarlığı, çevre sistemlerini sağlıklı bir şekilde anlama, yorumlama, yenileme ve geliştirme adına uygun davranışlar sergilemektir (Roth, 1992).

Çevre okuryazarlığı becerisi, öğrencilerin çevresindeki sorunlarla baş etmesine yardımcı olacak bilgi, beceri ve motivasyonu sağlamayı amaç edinmektedir (Meuth, 2010). Çevre okuryazarlığı becerisi toplumun gelişmesinde etkili olan faktörlerdendir. Bu beceri sayesinde öğrenciler birbirlerine karşı, çevresine karşı, topluma karşı, ülkesine karşı sorumluluk sahibi olur ve içinde bulunduğu toplumu geliştirmek adına elini taşın altına koymaya çalışır.

Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi

Çevrenin ana dokusunu fark ederek çevreyi oluşturan süreçleri tahmin etmeyi ve sorgulamayı hedefleyen beceriye değişim ve sürekliliği algılama becerisi adı verilmektedir (Secim, 2019). Demircioğlu (2007) ise değişim ve sürekliliği algılama becerisini, geçmişten günümüze insanların, sosyal olayların, nesnelere ve mekânların nasıl bir değişim gösterdiğini anlaşılmasını sağlayan beceri olarak tanımlamıştır.

Değişim ve sürekliliği algılama becerisi öğrencilerde zaman bilincinin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Özen ve Sağlam, 2010). Bu beceri sayesinde öğrenciler dün, bugün ve gelecek ilişkisini kurarak içinde yaşadığı toplumun kültürünü anlarlar. Böylece yaşadığı toplumun kültürünü anlayan ve toplumun kültürüne sahip çıkan bireylerin yetiştirilmesi sağlanmış olur.

Dijital Okuryazarlık Becerisi

Dijital okuryazarlık ile ilgili birçok yazar tanım yapmıştır. Gilster dijital okuryazarlık kavramını ilk kez kullanan kişi olmuştur. Gilster (1997)'e göre dijital okuryazarlık, bilgisayar yolu ile sunulan bilginin farklı şekillerde anlamlandırılma ve kullanılma becerisidir. Karabacak ve Sezgin (2019) ise dijital okuryazarlık kavramını, kullanıcıların dijital ortamlarda daha verimli çalışabilmelerini sağlayan bilişsel, sosyolojik ve duyuşsal beceriler olarak tanımlamıştır.

Gerek eğitimde, gerek sağlıkta, gerekse hizmet sektöründe olsun dijital okuryazarlık yeteneğine sahip öğrencilere ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Bu konuda toplumların da öncelikli hedefi çağın gerekliliklerine uyum sağlayacak ve toplumları ileri taşıyacak öğrenciler yetiştirmektir (Karabacak ve Sezgin, 2019). Teknolojinin günden güne geliştiği günümüz şartları değerlendirildiğinde bu becerinin öğrencilerin ve toplumların gelişmesinde anahtar rol oynadığı ve oynayacağı yadsınamaz bir gerçektir. Bu beceri sayesinde öğrenciler toplumların yaşam kalitelerini yükseltecektir.

Eleştirel Düşünme Becerisi

Çok hızlı bir şekilde gelişen günümüz dünyasında pek çok kaynakta farklı ve çelişik bilgiler yer almaktadır. Bu da elde edilen bilgilerin güvenilirliğine gölge düşürmektedir. Elde edinilen bilgiler uygun bir biçimde belirlenir, kullanılır ve değerlendirilir ise bu bilgiler güç olarak karşılık bulur. Eleştirel düşünme insanların elde ettiği bilgileri sağlıklı bir şekilde kullanıp değerlendirmesine ve bunun karşılığını güç olarak almalarına yardımcı olmaktadır. (Gündoğdu, 2009). Eleştirel düşünme becerisi ise, ifade edilmemiş düşünceleri fark etme, düşüncelerin farklı ifade edilişlerini arama, ön yargıları fark etmedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Yani eleştirel düşünme becerisi, sıradan ifadeleri anlama ve yorumlamanın dışına çıkarak olaylara ve kavramlara farklı bir perspektiften bakabilme kabiliyeti, kalıp yargıların dışına çıkarak öğrencilerin hür ifadesini temsil eden düşünme becerisidir.

Eleştirel düşünme becerisi sağlıklı bir toplumun inşasına da yardımcı olmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi sayesinde demokrasi ve hoşgörü topluma entegre olmakta ve düzgün öğrenciler, düzgün yurttaşlar, düzgün ebeveynler, düzgün idareciler yetişebilmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Empati Becerisi

Empati, kişinin kendini karşıdakinin yerine koyarak olaylara onun gibi bakması, karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde algılaması, hissetmesi ve bunu karşıdaki kişiye iletmesine denir (Rogers, 1975). Yüksel (2015) ise empatiyi, bir insanın başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamak için kendini onların yerlerine koyması, onların duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışması olarak tanımlamıştır. Bunu yaparken de insan kendi duygu ve düşüncelerini bir kenara bırakmak zorundadır.

Empati becerisi gelişmiş öğrenciler diğer öğrencilere göre daha sosyal, daha hoşgörülü, ve iletişim konusunda daha kabiliyetlidirler. Empati becerisi öğrencilerin problem çözme becerilerine olumlu katkı sağlamaktadır (Genç ve Kalafat, 2010). Empati becerisi sayesinde öğrenciler kendilerini başkalarının yerine koymayı öğrendikleri için birbirlerine karşı daha saygılı, daha hoşgörülü, daha yardımsever olmayı öğrenirler.

Finansal Okuryazarlık Becerisi

Son yıllarda dünyada meydana gelen finansal hizmetlerdeki değişiklikler finansal okuryazarlık becerisine gereken ilginin artmasına vesile olmuştur. Finansal okuryazarlık becerisi insanların maddi konularda etkin kararlar alması, akıllı bir şekilde yatırım yapabilme kabiliyetidir (Şimşek, 2019). Finansal okuryazarlık becerisi, insanların finansal durumlarını yönetebilmeleri adına kararlar alabilme becerisi olarak da tanımlanabilir (Alkaya ve Yağlı, 2015). Bu beceri sayesinde insanlar sermayelerini daha sağlıklı değerlendirerek ekonomik anlamda daha doğru kararlar almaktadırlar. Bu da öncelikle bireylerin dolaylı olarak da toplumların ilerlemesine vesile olmaktadır.

Finansal okuryazarlık becerisi sayesinde öğrenciler gelecekte ekonomik konularda daha etkin kararlar alabilirler. Yalçınkaya ve Er (2019) finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılması sayesinde öğrencilerin kazanacakları parayı daha iyi değerlendirebileceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kazanacakları parayı değerlendirebilmeleri, ihtiyaç ve isteklerini ayırt edebilmeleri finansal okuryazarlık becerisinin insan hayatına olumlu katkıda bulunacağını göstermektedir.

Girişimcilik Becerisi

Girişimcilik becerisi, sosyal, psikolojik, ekonomik, teknolojik, tarihsel, kültürel ve sanatsal gibi alanlarda faaliyet ve becerileri kapsayan, bu becerileri bir bütün şekilde kullanarak insanları geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında değerlendirip özgün ve yeni teknolojilerin üretimiyle insanoğlunun refah ve huzuruna yönelik çalışmalar konusundaki kabiliyetleridir (Tarhan, 2019).

Girişimcilik becerisi kazanmış öğrencilerin kendilerinde güven duygusu oluştuğu için bu insanlarda gelecek kaygısı diğer insanlara göre daha azdır. Çünkü girişimcilik becerisi kazanmış bireyler genellikle üretken, özgüveni yüksek, sorumluluk sahibi bireylerdir (Tarhan ve Kılıç, 2017). Selanik Ay ve Acar (2016)'da girişimcilik becerisi sayesinde yeni işletmelerin, yeni vakıfların, yeni sivil toplum kuruluşların ortaya çıktığını ve bunlar sayesinde toplumsal kalkınmanın arttığına vurgu yapmışlardır. Görüldüğü gibi girişimcilik becerisi toplumların kalkınmasında doğrudan etkin rol oynayan becerilerinin başında gelir.

Gözlem Becerisi

Gözlem, duyu organları ile olayların veya objelerin incelenmesidir (Arthur,1993). Güneş (2016) ise gözlemi bir nesneyi, bir olayı, bir durumu veya bir gerçeği anlamak için nesnelerin, olayların, durumların veya gerçeklerin çeşitli belirtilerini ve koşullarını izleyip inceleme tekniği olarak tanımlamıştır.

Gözlem becerisi öğrencilerdeki merak duygusunu harekete geçirerek onların araştırma yapmalarını sağlar, öğrencilerin olay ve nesnelere benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflamasına yardımcı olur (Tan ve Temiz, 2003). Ayrıca gözlem becerisi öğrencilerin olay ve olguları görerek öğrenmelerini sağladığı için öğrencilerdeki öğrenme kalıcı olur.

Harita Okuryazarlığı Becerisi

Harita okuryazarlığı becerisi, harita üzerindeki renklerden, sembollerden ve işaretlerden yola çıkarak haritayı yorumlayabilme, analiz ve değerlendirme yapabilme becerisidir (Akengin, Tuncel ve Gendek, 2016). Duman ve Girgin (2007) ise harita okuryazarlığı becerisini, insanların zihinsel şemalarını yapılandırarak evrensel ve toplumsal değer yargılarını, göstergelerini, grafiklerini ve ritüellerini okuyup anlayabilmesi şeklinde tanımlamışlardır.

Harita okuryazarlığı becerisi sayesinde öğrenciler yaşadıkları mekânları tanıyabilmekte, ülkesinde ve dünyada meydana gelen olayları daha kolay anlayıp yorumlayabilmektedirler (Kartal ve Koç, 2017). Böylece öğrenciler yer ve olay bağlantısını daha rahat kurabilmektedirler (Akengin, Tuncel ve Gendek, 2016). Kendi çevresini, kendi köyünü, kendi ülkesini tanıyan öğrenciler topluma ve ülkesine faydalı olabilirler. Bu sebeple harita okuryazarlığı becerisi öğrencilerin ülkelerine faydalı bir birey olabilmesi bakımından önemlidir.

Hukuk Okuryazarlığı Becerisi

Hukuk okuryazarlığı insanları hukuk alanında uzmanlaştırmaktan ziyade onların etkin bir vatandaş olmalarını sağlayarak hukuk kapsamındaki hak ve sorumlulu-

luklarını fark etmelerine ve hukuk alanındaki bilgilerini yaşamlarına yansıtma-
na olanak sağlamaktır (Zariski, 2014). Oğuz (2013) ise hukuk okuryazarlığını, in-
sanları hukuk alanında uzman haline getirmekten ziyade onların bir vatandaş olarak
görev ve sorumluluklarının bilincinde olmalarını sağlamak olarak tanımlamıştır.

Milli Eğitim Temel Kanunu amaçlarından “demokrasiyi benimsemiş ve etkin
vatandaşlık davranışını içselleştirmiş bireyler yetiştirmek” maddesi hukuk okur-
yazarlığı seviyesiyle ilişkilidir. Bireylerde hukuk okuryazarlık seviyesi yüksek
olursa etkin katılım sağlanabilir (Kara ve Tangülü, 2017). Böylece öğrenciler hak
ve özgürlüklerinin farkına vararak sorumluluklarının bilincinde olurlar ve soruml-
luluklarını yerine getirirler. Ayrıca öğrenciler çevresiyle uyum içinde yaşayarak
sosyal faaliyetlere katılırlar ve topluma faydalı işlerde görev alırlar.

İletişim Becerisi

İletişim becerisi insanların gönderilen mesajları doğru bir şekilde kodlaması,
eksiksiz bir şekilde karşı tarafa iletmesi ve hatasız bir şekilde anlamlandırmasını
sağlayan becerilerin tümüdür (Deniz, 2003). Doğru bir iletişimde dil bilgisi her
zaman yeterli olamayabilir. İnsanlar kiminle, ne zaman, nerede, nasıl konuşaca-
ğını da bilmelidir. Bütün bunlar insanların iletişim becerilerinde sahip olmaları
gereken unsurlardır (Manoela ve Cecilia, 2013).

İletişim becerisi gelişmiş öğrenciler diğer öğrencilerle ilişkileri geliştiği için,
karşılaştıkları sorunlara karşı daha sağlıklı çözüm önerileri geliştirebilmektedir-
ler (Deniz, 2003). İletişim becerisi gelişmiş öğrenciler gerek okul içi gerekse okul
dışı ilişkilerde kendilerini rahat ifade edebildikleri için öğretmenler ve toplumda-
ki insanlar tarafından daha çok takdir edilirler.

İşbirliği Becerisi

İnsanoğlunun alet yapmasında, avlanmasında, doğada kendisini korumasında,
kısacası hayatta kalma mücadelesinde kendi türleriyle işbirliğinde bulunmuştur
(Çörek, 2006). Öğrenme olarak işbirliği, öğrencilerin ortak amaçlar doğrultusunda
gruplar halinde hareket ederek birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmasıdır
(Açıkgöz, 1992). Beceri olarak değerlendirildiğinde ise işbirliği, ortak bir hedef et-
rafında kendinden ödün vermeden, diğer insanlara karşı saygılı olacak şekilde ortak
çalışma sorumluluklarını üstlenip sorumlulukları yerine getirmedir (Yalçın, 2018).

İşbirliği sayesinde öğrenciler başkalarının düşünce ve fikirlerine saygılı olma-
yı, başkalarına karşı hoşgörülü davranmayı, birlikte hareket ederek grup halinde
çalışmayı öğrenirler. Öğrenciler öğrenme sırasında konu hakkında birbirleriyle
tartışarak birbirlerine yardımcı olurlar, birbirlerine yol gösterirler ve birbirleri-
nin öğrenmelerine teşvik ederler (Kuş ve Karatekin, 2009). Bu da bize işbirliği

becerisinin öğrencilere dayanışma, saygı, sevgi, yardımlaşma gibi değerleri kazandırmada etkili olduğunu ve toplum içi birlik ve beraberliği arttırdığını göstermektedir.

Kalıp Yargı ve Önyargıyı Fark Etme Becerisi

Kalıp yargı ve önyargı kavramları birbirinden farklı ancak birbirlerini tamamlayan kavramlardır. Kalıp yargı, belirli bir nesneye, objeye, kişiye veya gruba dair bilgi boşluklarını tamamlayan, onlara dair karar vermeyi kolaylaştıran, zihinlerde önceden oluşturulmuş imgelerdir. Önyargı, iyi ya da kötü bir yargı içermeyen, herhangi bir bilgiye, delile, kanıt veya deneyime dayanmayan her türlü ön fikre denir. Dolayısıyla önyargı olumsuz bir özelliğe sahiptir (Öztürk, 2018).

Kalıp yargı ve ön yargıyı fark edemeyen öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri bozulur, küslükler ortaya çıkar, toplum içi ayrışmalar ve çatışmalar meydana gelir. Bu sebeple kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisi toplum içi birlik ve beraberliğin bozulmaması adına kazandırılması gereken bir beceridir.

Kanıt Kullanma Becerisi

Kanıt kullanma becerisi, insanın herhangi bir problemle ya da olayla karşılaştığında o problem ya da olayın araştırma, analiz, sentez, değerlendirme ve karar verme süreçlerinde kaynakları ve delilleri kullanabilme yeteneğidir (Palaz, 2019).

Derslerde kanıt kullanmak öğrencilerin derslerdeki konulara farklı perspektiflerden bakmalarını sağlayarak konuları analiz edip çıkarımlarda bulunmalarını sağlar (Sağlam ve Bilgiç, 2018). Kanıt kullanma becerisi öğrencilerin belgeler üzerinde karşılaştırma yapmasını, sorgulamasını, değerlendirmelerde bulunmasını ve akıl yürütme yetilerini geliştirir. Ayrıca kanıt kullanma becerisi diğer becerileri de etkileyerek öğrencilerin araştırma, gözlem, eleştirel düşünme ve karar verme gibi becerileri de kazanmalarını sağlar (Öner ve Kınacı, 2021). Kısacası kanıt kullanma becerisi sayesinde öğrenciler derslere daha iyi güdülenip ve daha iyi hazırlanırlar. Bu da dersleri daha zevkli hale getirip öğrenmeyi kolaylaştırarak öğrencilerin derslerdeki başarısını artırır.

Karar Verme Becerisi

Karar verme; hedefe ulaşmak ya da soruna çözüm bulmak amacıyla geliştirilen alternatif seçenekler arasından birini tercih etme süreci olarak tanımlanabilir (Köse, 2019). Karar verme, karar verilmesi gereken olay veya durumun farkına varılmasıyla başlayan, bu olay veya durum karşısında ne şekilde ve ne zaman karar verileceğinin belirlenmesiyle sonlanan etkinliktir (Öztürk, 2018).

Karar verme becerisi sayesinde öğrenciler iki ya da daha fazla seçenek arasın-

dan en iyisini seçerek geleceğe yönelik sağlıklı kararlar alırlar. Öğrenciler ayrıca kısıtlı bilgilerden yola çıkarak akıl yürütme becerisini kullanırlar (Öztürk, 2018). Karar verme becerisi sayesinde öğrencilerin özgüvenleri artar ve öğrenciler kendi ayakları üzerinde durmayı öğrenir.

Konum Analizi Becerisi

Bir yerin enlem ve boylamları açısından yeryüzünde bulunduğu yere konum adı verilir (İzbrak, 1992). İnsanlar doğal olarak yaşadığı yer ve mekân hakkında bilgi edinmek isterler. Bu bilgi edinme konum analizi becerisinin gelişmesi ile mümkün olabilmektedir (Öztürk, 2018).

Konum analizi becerisi harita kullanma becerisi, mekânı algılama becerisi, tablo, grafik, diyagram çizme ve yorumlama becerisi ile ilişkilidir (Turan, 2019). Diğer becerilerle ilişkili olan konum analizi becerisi öğrencilere özellikle coğrafi konuların öğretiminde çevresinde yaşanan olay ve olgular arasındaki ilişkileri neden-sonuç bağlamında değerlendirmesine, olay ve olgulara anlamlar yüklemesine yardımcı olur. Bu sayede öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlanmış olur.

Medya Okuryazarlığı Becerisi

İnsanların medya metinlerine erişebilmelerine, erişilen medya metinlerinin analiz edilip değerlendirilmelerine ve gerekli görülen durumlarda kendi medya metinlerini oluşturabilmelerine medya okuryazarlığı denilmektedir (Çakmak, 2013).

Medya okuryazarlığı sayesinde öğrenciler internet başta olmak üzere televizyon, radyo, gazete, dergi gibi medya metinlerinin nasıl üretildiği ve medya metinlerine nasıl ulaşıldığını öğrenirler. Ulaşılan bu bilgiler ışığında öğrenciler toplumsal konularda daha hassas davranarak öğrencilerde toplumsal bilinç oluşur (Çakmak, 2013). Ayrıca medya okuryazarlığı sayesinde öğrenciler medya konusunda bilinçlenirler ve medyada çıkan haberlere farklı bir perspektiften bakmayı öğrenirler ve herhangi kötü bir durum karşısında kendilerini nasıl koruması gerektiği konusunda bilgi sahibi olurlar.

Mekânı Algılama Becerisi

Mekânı algılamayı, insanların bir ortamdaki unsurları fark edip, nicelik ve nitelik bakımından tanıması olarak tanımlamak yanlış olacaktır. (Ablak ve Aksoy, 2018). Mekânı algılama insanların yaşadığı çevreyi algılaması, tanıması, zihninde tasarlaması ve buna göre davranışlarını düzenlemesi şeklinde ifade edilebilir (Köşker, 2012, s.162).

Mekânı algılama becerisi sayesinde öğrenciler konumunu belirleme, yön bulma gibi temel coğrafi bilgilerini kavrarlar. Bu da öğrencilerin coğrafi konulardaki

bilgileri anlayabilmelerine yardımcı olur (Ablak ve Aksoy, 2018). Mekânı algılama becerisi sayesinde öğrenciler kendi hayatlarından başka farklı hayatların olduklarının farkına vararak farklı hayatların sürdürüldüğü mekânlar hakkında bilgi sahibi olurlar. Ayrıca insanlarla kendi hayatlarını karşılaştırarak kendi yaşam şartları hakkında çıkarımlarda bulunurlar.

Öz Denetim Becerisi

Öz denetim becerisi, taleplere göre faaliyetleri başlatıp durdurma, davranışları ayarlama, istenilen bir amaç doğrultusunda davranışları şekillendirir (Block ve Block, 1979). Öz denetim becerisi davranışları kontrol eder, davranışları istedik yönde yönlendirir ve düzenler. Bu yönlendirme ve düzenlemede kontrol tamamen öğrencilerin kendisindedir.

Öz denetim becerisi yüksek olan öğrenciler kendi durumlarını bildikleri için kendilerini daha iyi kontrol ederler. Bu sebeple bu öğrenciler okulda veya iş hayatında daha başarılıdır. Ayrıca psikolojik sorunları daha az, özgüvenleri daha yüksektir (Keçe, 2019).

Politik Okuryazarlık Becerisi

Toplum nezdinde alınan kararların ne zaman, nasıl ve nerede alındığına dair bilgi sahibi olmak, çeşitli politik düşüncelere ve tartışmalara aşina olmak, politik konularda insanlarla diyalog kurmak politik okuryazarlık kapsamında sergilenen davranışlardır (Dağ ve Koçer, 2019). Politik okuryazarlık yalnızca politik konularda bilgi sahibi olmak, politik kurumların işleyişini bilmek değil, aynı zamanda bu konularda bilgi, beceri ve değerlere sahip olmaktır (Görmez, 2018).

Politik okuryazarlık becerisi öğrencilerin siyasi sistemi anlamalarına, ekonomik ve güncel konulara dair karar vermelerine, problem çözmelerine yardımcı olan bir beceri türüdür. Bu beceri sayesinde öğrenciler iş dünyasına dair hazırlıkları, kamu kaynaklarının tahsilini ve kullanımını, vergilendirmenin gerekçelerini anlarlar (Faiz ve Dönmez, 2019). Politik okuryazarlık becerisinin kazanılmasıyla öğrenciler politik konulara karşı ilgili olur ve yaşadığı şehre faydalı olma konusunda girişimlerde bulunurlar. Ayrıca öğrenciler bu beceri sayesinde kendilerinden farklı düşünen insanların düşünce ve davranışlarına saygı göstermeyi öğrenirler. Böylece öğrencilere saygı, sevgi, hoşgörü gibi değerlerin kazandırılması da sağlanmış olur.

Problem Çözme Becerisi

Problem çözme, iç veya dış uyarıcılara oryantasyon sağlamak amacıyla duyuşsal ve bilişsel süreci kullanarak tepkilerde bulunmaktır (Heppner ve Krauskoph, 1987). Problem çözme becerisi sayesinde öğrenciler düşünme becerisini,

grup çalışma becerisini, zamanı etkili kullanma becerisini, iletişim becerisini, bilgiyi edinme ve değerlendirme becerisini kazanırlar (Şahin, 2004).

Problem çözme becerisi ile öğrenciler kendilerini geliştirme fırsatı bulurlar. Problem çözme becerisi öğrencilerin olay ve olgulara farklı açılardan bakmalarını, düşüncelerini rahat bir şekilde özgürce ifade etmelerini, yaratıcı düşünmelerini sağlar (Oğuz ve Köksal Akyol, 2012). Problem çözme becerisi gelişmiş öğrencilerin özgüvenleri yüksek olduğundan hayatta başarılı olma durumları da yüksektir.

Sosyal Katılım Becerisi

Sosyal katılım davranışlarında tamamen gönüllülük esas olmaktadır. Bireylerin nelere katılıp katılmayacağı bireylerin tamamen hür iradeleriyle vermeleri gereken bir durumdur. (Coşkun, 2020). Sosyal katılım becerisi öğrencilerin öğrenimleri süresince sosyal, kültürel, sanat ve spor alanlarındaki etkinliklerde faaliyet göstermesini, öğrencide sorumluluk ve kendine güven duygularının gelişmesini sağlayan bir beceridir (Sömen ve Bilgili, 2017).

Sosyal katılım becerisi, etkin vatandaş yetiştirilmesinde anahtar rol oynayan becerilerin başında gelmektedir. Bu beceri sayesinde öğrenciler toplumsal konulara hassasiyetle yaklaşıp toplumun gelişmesi için gayret gösterirler. Böylece toplumdaki insanlar arasındaki bağ kuvvetlenip dayanışma artar.

Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisi

Deneyler sonucu elde edilen verilen kaydedilip yorumlanırken tablo, grafik ve diyagram gibi görsel şekil ve formlar kullanılmaktadır (Yayla ve Özsevgeç, 2014). Öğrencilere bilgileri aktarırken öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla görsel araç ve gereçlerden sıkça faydalanılmalıdır (Yazıcı, 2006).

Tablo, grafik ve diyagramların derslerde kullanılması öğrencilerin akıllarındaki düşünceleri düzene sokmasına yardımcı olur ve düşünme işini eğlenceli kılar (Krand, 2018). Tablo, grafik ve diyagram gibi görsel şekil ve formların derslerde kullanılması eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmaktadır. Bu da öğrencilerdeki öğrenmeyi kalıcı yapmaktadır.

Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi

Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi öğrencilere hayat boyu okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi becerileri kazandırarak öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal bakımdan gelişmelerine, etkili iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır (Kana, 2015). Bu sebeple Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisinin bütün derslerde ortak bir beceri olarak kabul edilmesi önemlidir. Ay-

rıca Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi sayesinde öğrenciler kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını, eş ve zıt anlamlarını bilmektedirler. (Gömlüksiz ve Kan, 2007).

Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisini öğrencilere kazandırma konusunda öğretmenler Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan tanınmış insanları sınıfa davet ederek öğrenciler ile konuşmalarını sağlayabilir (Akdağ ve Yıldız, 2011). Böylece öğrenciler ünlü kişilerden etkilenebilirler ve ünlü kişileri kendilerine rol model seçerek Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya çalışabilirler. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi gelişmiş öğrenciler özgüveni yüksek öğrencilerdir ve kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri için karşılaştıkları sorunlar karşısında sorunlarla başa çıkabilirler. Bu da onlara yaşamlarında başarıyı getirir.

Yenilikçi Düşünme Becerisi

Yaşam boyu öğrenme becerileri içinde yer alan yenilikçi düşünme becerisi, kurum veya bireylerin yeniliğe ve değişime karşı tepkilerini kapsayan, toplumların refah seviyelerinin, bireylerin ise yaşam standartlarının yükselmesinde etkili olan bir unsurdur (Koçak, 2018). Yenilikçi düşünme becerisi, insanlarda yeni düşünce alanlarını açarak yeni bilgi ve deneyimleri kullanması, en son ve en yeni bilgiyi takip etmesidir (Fu, 2019).

Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte geleneksel düşünceler bilim ve teknolojinin gelişmesine engel olmuştur. Yenilikçi düşünme ile birlikte insanların ve toplumların kalkınmasına bir canlılık gelmiştir (Kartal, 2020). Ayrıca yenilikçi düşünme becerisi öğrencilerin olay ve olgulara farklı açılardan bakarak çok yönlü ele almalarına yardımcı olur. Yenilikçi düşünme öğrencileri hızlı düşünmeye sevk ederek akıllarındaki sorulara cevap bulmaya iter. Yenilikçi düşünme sayesinde öğrenciler kendi düşünme tarzlarını oluşturarak daha sağlıklı kararlar alırlar.

Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi

Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, kronolojik sıralama yapma, zaman ifadelerini doğru kullanma, zamanın boyutlarını ayırt etme, zaman şeridi oluşturma, takvim bilgisi edinme ve zaman şeridindeki veriyi yorumlama alt becerilerini kapsar (MEB, 2005). Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi öğrencilerde sağlıklı zaman algısı oluşmasını sağlayarak onların geçmişte meydana gelmiş değişimleri bir bütünlük içinde analiz ve sentez yapabilmelerini sağlar (Akbaba, Keçe ve Erdem, 2012). Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi sayesinde öğrenciler geçmişte meydana gelmiş olaylar hakkında doğru ve gerçek bilgilere ulaşabilirler. Böylece öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenme gerçekleşmiş olur.

SONUÇ

2005 yılında Türkiye’de eğitim öğretim alanında köklü bir değişikliğe gidilerek yapılandırmacı eğitim modeline geçilmiştir. Bu eğitim modeli ile öğretmen öğrenciye yol gösteren, öğrencinin ise öğrenmede aktif rol aldığı bir durum söz konusu olmuştur. Ayrıca uygulamaya dayalı derslerin arttığı ve bunun için öğrencilerin sadece bilgi bakımından donanımlı olmasının yeterli olmayıp beceri bakımından da geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Beceriler öğrencilerin derslerde öğrendiklerini gündelik hayata aktarmalarına yardımcı olan kabiliyetlerdir. Beceriler sayesinde öğrencilerin günlük hayatta karşılarına çıkabilecek sorunlara çözüm önerileri üretebilmelerine yardımcı olur. Öğrencileri hayata hazırlayan derslerden biri de sosyal bilgiler dersidir.

Sosyal bilgiler dersi iyi ve sorumluluklarını bilen vatandaşlar yetiştirmeyi, toplumsal yaşam ile ilgili bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Dersin amaçları arasında öğrencilerin toplum içerisinde uyumlu bir şekilde yaşamasını sağlamak ve bu bağlamda gerekli görülen becerileri kazandırmak da yer almaktadır. Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilere kazandırılması amaçlanan becerilere baktığımızda ise öğrencilerde birlik ve beraberliğin artmasını, barış, dayanışma, duyarlılık, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımlaşma gibi değerlerin kazandırılmasını sağlamayı çalışmaktadır.

Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilere kazandırılması amaç edinilen becerilere baktığımızda, öğrencilerin öncelikle kendisini, çevresini, yaşadığı toplumu, yaşadığı toplumun geçmişini, kültürünü, ekonomisini, coğrafi konumunu tanımasına fırsat veren, kendisini ve yaşadığı toplumu geliştirmesi amaç edinilen beceriler olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi vasıtasıyla bu becerileri kazanmış öğrenciler özgüveni yüksek, geleceğe güvenle bakan, karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri getirebilen öğrencilerdir. Bu sebeple sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilere kazandırılması düşünülen beceriler hayati bir öneme sahiptir.

KAYNAKÇA

1. Ablak, S. ve Aksoy, B. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan mekân algılama becerisine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi, *Turkish Studies*, 13(11), 1-32.
2. Açıköz, Ü. K. (1992). İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma ve uygulama, Malatya: Uğurel Matbaası.
3. Akbaba, B., Keçe, M. ve Erdem, M. (2012). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin zaman-kronoloji ve değişim-sürekliliği algılama becerilerine etkisi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 237-257.
4. Akdağ, M. ve Yıldız, H. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde dil becerilerini geliştirme yeterliklerine ilişkin görüşleri, *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 50-70.
5. Akengin, H., Tuncel, G. ve Gendek, M. E. (2016). Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 61-69.
6. Aksoy, B., Akbaba, B. ve Kılcan B. (ed.). (2019). *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
7. Alkaya, A. ve Yağlı, İ. (2015). Finansal bilgi, davranış ve tutum: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İİBF öğrencileri üzerine bir uygulama, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 585-599.
8. Arthur, C. (1993). *Teaching science through discovery*. Toronto: Macmillan Publishing Company.
9. Block, J.H. ve Block, J. (1979). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. W. A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 13) içinde. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
10. Coşkun, D. (2020). *Ortaokul sosyal bilgiler dersinde ve okul uygulamalarında sosyal katılım becerilerinin geliştirilmesi sürecinin değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Denizli.
11. Çakmak, E. (2013). Çocuk hakları ve medya okuryazarlığı eğitimi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 209-224.
12. Çalışkan, H. (2008). Sosyal bilgiler dersinde münazara ve araştırmaya dayalı öğrenmenin birlikte kullanılmasına yönelik örnek bir uygulama, *International Conference on Education (I.C.E.S 08)*, Eastern Mediterranean University, (23-25 June), Famagusta/North Cyprus.
13. Çörek, D. (2006). İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.

14. Dağ, N. ve Koçer, M. (2019). Türkiye’de politik okuryazarlık, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2149-2175.
15. Demircioğlu, İ. H. (2007). Zaman ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Ed: Cemil Öztürk), Ankara: PegemA Yayıncılık.
16. Deniz İ. (2003). İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.
17. Duman, B. ve Girgin, M. (2007). Eğitim fakültesi öğrencilerinin harita okuryazarlığına ilişkin görüşleri, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 17, 185-202.
18. Faiz, M. ve Dönmez, C. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık düzeyleri, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(2), 475-501.
19. Fu, Y. (2019). “Training on innovative thinking ability in college english teaching under information technology environment”, *3rd International Conference on Economics, Management Engineering and Education Technology*, 2293-2297.
20. Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2010). Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri, *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 135-147.
21. Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: John Wiley.
22. Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının araştırma, iletişim ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerini kazandırmadaki etkinlik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri (Diyarbakır ili örneği), *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 135-162.
23. Görmez, E. (2018). Güncellenen sosyal bilgiler programının politik okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliği, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 109-114.
24. Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimi-ne dair bazı yanlışlar, *Celal Bayer Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.
25. Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar modeller*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
26. Gürgil, F. (2019). Araştırma. Aksoy, B., Akbaba, B., ve Kılcan, B. (Ed), *Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

27. Heppner, P. P. and Krauskopf, C. J. (1987). The integration of personal problem solving processes within counseling, *The Counseling Psychologist*, 15, 371-447.
28. İzbırak, R. (1992). *Coğrafya terimleri sözlüğü*, İstanbul: MEB Yayınları.
29. Kana, F. (2015). Öğretmen adaylarının Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisiyle ilgili görüşleri: Bir durum çalışması, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1336-1355.
30. Kaptan F., Yetişir, M. İ. ve Demir, M. (2007). Beceriden bilimsel süreç becerilerine: farklı bakış açılarının incelenmesi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 338, 15-23.
31. Karabacak, Z. İ. ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiye’de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık, *Türk İdare Dergisi*, 488, 319-343.
32. Kara, H. ve Tangülü, Z. (2017). Sosyal bilgiler öğretim programında hukuk ve politik okuryazarlığı üzerine bir durum incelemesi, *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 2(1), 1-28.
33. Kartal, F. ve Koç, H. (2017). Ortaöğretim (9. sınıf) öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 37, 179-198.
34. Kartal, Ş. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine göre yenilikçi düşünme becerilerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Erzincan.
35. Keçe, M. (2019). *Ruh sağlığı çalışanların öz denetim, yaşam kalitesi ve psikolojik iyi oluşlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, Lefkoşa.
36. Koçak, B. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının inovasyon kavramına yönelik algıları, *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(2), 80-87.
37. Köse, E. (2019). Karar verme tarzları ile sorun çözme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması, *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(4), 49-60.
38. Köşker, N. (2012). Sınıf Öğretmeni adaylarının mekânsal biliş yeterliliklerine ilişkin düşünceleri. *Journal of World of Turks*, 4(3), 161- 173.
39. Kranda, S. (2018). *7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki grafik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Trabzon.

40. Kurşun, A. (2013). *Hayat bilgisi dersi programının araştırma becerilerine ulaşılabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Nitel bir araştırma)*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.
41. Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 589-604.
42. Manoela, P. ve Cecilia, C. L. (2013). Interpersonal communication skills at the organizational level relevant in the context of globalization, *Romanian Economic and Business Review*, 8(41):410-415.
43. Meuth, A. M. (2010). *Environmental Literacy of hispanic, Urban, middle school students in Houston, Texas*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Houston, Houston.
44. Meydan, A. (2015). *Sosyal bilgilerde coğrafyanın yeri ve önemi*. Turan R. ve Ulusoy K. (ed.) Sosyal Bilgilerin Temelleri (s. 83) içinde. DOI:10.14527/9786053642220.
45. Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu (taslak basım). Ankara: MEB.
46. Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara.
47. Oğuz, S. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler eğitimi çerçevesinde hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
48. Oğuz, V. ve Köksal Akyol, A. (2012). Çocuklarda problem çözme becerisi. Aral, N. (Ed), *Aile ve çocuk*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
49. Öner, Ü. ve Kınacı, M. K. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kanıt kullanma becerisine ilişkin görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 1155-1174.
50. Özen, R. ve Sağlam, H. İ. (2010). İlköğretim öğrencilerinin değişim ve sürekliliği algılayışı, *Akademik Bakış Dergisi*, 22, 1-15.
51. Öztürk, T. (2018), Sosyal bilgilerde beceri eğitimi, Çalışkan, H ve Kılcan, B. (Ed). *Sosyal Bilgiler Eğitimi*, İstanbul: Lisans Yayıncılık.
52. Palaz, T. (2019). Kanıt kullanma. Aksoy, B., Akbaba, B. ve Kılcan, B. (Ed), *Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
53. Rogers, C. R. (1975). Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir, (Çev: Füsün Akkoyun), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1983, 103-124.

54. Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED348 235).
55. Sağlam, H. İ. ve Bilgiç, S. (2018). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerin incelenmesi, *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 60-71.
56. Secim, O. (2019). *Coğrafya dersi öğretim programı değişimi ve süreklilik becerisinin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.
57. Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200..
58. Selanik Ay, T. ve Acar, Ş. (2016). Sınıf öğretmenlerinden girişimcilik becerisi kazandırmaya yönelik görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 960-976.
59. Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
60. Sömen, T. ve Bilgili, A. S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere sosyal katılım becerisi kazandırma durumları, *Turkish Studies*, 12(33), 403-426.
61. Şahin, Ç. (2004). Problem çözme becerisinin temel felsefesi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 160-171.
62. Şimşek, S. (2019). Hayat ve sosyal bilgiler programları ve ders kitaplarındaki finansal okuryazarlık becerisi geliştirmeye yönelik durum incelemesi, *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(42), 2618-2632.
63. Tan, M. ve Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 89-101.
64. Tarhan, M. (2019). *Girişimcilik pedagojisine giriş*, Ankara: PegemA Yayıncılık,
65. Tarhan, M. ve Kılıç, F. (2017). Sosyal bilgiler eğitiminde girişimcilik becerisinin kazandırılmasına yönelik kullanılabilir kaynaklar bibliyografyası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1974-1993.
66. Turan, S. (2019). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi, *Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 166-190.

67. Türk Dil Kurumu Sözlüğü. Erişim 26.03.2021, <https://sozluk.gov.tr>.
68. Uygun, K. ve Bilgiç, C. (2018). İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersi akademik başarıları, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1497-1515.
69. Yalçınkaya, E. ve Er, T. (2019). Sosyal bilgiler eğitiminde finansal okuryazarlık, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 1-24.
70. Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201.
71. Yayla, G. ve Özsevgeç, T. (2014). Ortaokul öğrencilerinin grafik becerilerinin incelenmesi: Çizgi grafikleri oluşturma ve yorumlama, *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1381-1400.
72. Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde kullanılan görsel araçlar: Haritalar-küreler, resimler, tablolar ve grafikler, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 651-662.
73. Yüksel, A. (2015). Empati: tanım, kapsam, oluşum ve gelişim, Kabapınar, Y. (Ed), *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve Empati*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
74. Zariski, A. (2014). *Legal literacy: An introduction to legal studies*. Kanada: AU Press.

**VİYOLONSEL EĞİTİMİNDE TÜRK MÜZİĞİ
ÖĞELERİ KULLANILARAK BESTELENMİŞ/
DÜZENLENMİŞ VİYOLONSEL ESERLERİNİN
YERİ VE KULLANIMI ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA¹**

*Rasim Erol Demirbatır²
Seray Özer³*

1 Bu çalışma, ikinci yazar tarafından yapılan “Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Programında Uygulanan Viyolonsel Eğitiminde Türk Eserlerinin Yerinin Ve Gerekliliğinin Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

2 Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı,
redemir@uludag.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-9472-3001>.

3 Yük.Lis.Öğr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, serayozel16@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0002-3823-5708>.

1. Giriş

Eğitim; özelden genele, toplumun tüm katmanlarını etkileyen ve bu etkinin sonucunda değiştiren, bireyin doğumundan ölümüne kadar, yaşamının her aşamasında etkili olan bir süreçtir. İnsanı eğitmek, toplumdaki olumlu değişimlerin en temel kaynağıdır.

Tarihte ve günümüzde tüm toplumlarda eğitimin genel amacı, toplumun üyeliğine hazırlanmakta olan kuşağa kültürel kalıtı aktarıp biçimlendirerek, yetişkinlikte sürdüreceği toplumsal rollere hazırlamaktır (Çınar, 2002).

Eğitim çok yönlü bir süreç olduğundan, farklı kollara ayrılabilir. Uçan (1979), eğitimin farklı başlıklardan oluşan bir bütün olduğunu şöyle belirtmiştir; Bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönleri ile bir bütün halinde yetiştirilmelerini amaçlayan çağdaş eğitim “bilim, sanat ve teknik eğitimin bir bileşkesi” olarak kabul edilmektedir.

Bilim ve teknik eğitimi vazgeçilmez unsurlardır ancak eğitim kavramı çok yönlü olmak durumundadır. Bu durumda sanat eğitimi, insanın yaşadığı dünyayı ve kendini anlamlandırmasında, hayal gücünü kullanabilmesinde ve yaratıcılığını geliştirmesinde büyük rol oynar. “Sanat insan için vazgeçilmezdir. Çünkü sanat yaşamla iç içedir” (Uçan, 2005).

Modern eğitim sisteminde, sanat eğitiminin bir dalı olarak müzik eğitimi, güzel sanatlar eğitiminin en önemli dallarından birini oluşturur (Uçan, 1994). Müzik eğitimi yoluyla bireyin doğal, toplumsal ve kültürel çevresi, o arada sanatsal ve özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin daha düzenli, daha sağlıklı, daha etkili ve verimli olması beklenir. Bireyin davranışında oluşan değişimler toplumu, toplumdaki değişimler bireyi etkiler. (Uçan, 2005).

Bu bakış açısıyla müzik eğitimi, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak müzikle ilgili istendik değişme oluşturma süreci” olarak tanımlanabilir. Bireyin davranışında oluşturulmak istenen müzikle ilgili değişiklikler önceden tasarlanıp planlanır ve bu plana göre yapılan uygulamayla gerçekleştirilmeye çalışılır (Uçan, 2005). Uçan (1994)’a göre, “sanat eğitimi” eğitimin, “müzik eğitimi” sanat eğitiminin, “çalgi eğitimi” de müzik eğitiminin temel boyutlarından biridir.

Yukarıdaki tanımlamaya paralel olarak Schleuter (1997) de çalgı eğitimini, “müzik eğitiminin önemli boyutlarından biri” olarak ifade etmiştir. Bir çalgıyı öğrenme süreci ise “çalgiyı çalma becerisini gösterebilmek için bir takım davranışların sistematik olarak kazanılmasından oluşmaktadır” (Akt. Özmenteş, 2004).

Doğru duruş, tutuş, temiz ses üretme vb. davranışlar çalgı eğitiminin amaçladığı temel bilgi ve becerilerdir. Çalgı eğitimi yalnızca temel davranışların kazandırılması amacıyla sınırlı olmayıp, çalgının yapı, özellik ve tarihçesinden, seslendirilen etüt, parça vb. müzik eserlerinin teknik ve estetik özelliklerini de öğretme-

yi amaçlar (Demirbatır, 1993).

Çalgı eğitimi, bireye çok boyutlu katkılar sağlar. Bireyin teorik donanımını geliştirmekle birlikte yorumlama becerisini zenginleştirerek, müzik kültürü ve beğenisini artırır. Bu bakımdan çalgı eğitimi kendine özgü öğretim yöntemleri çerçevesinde planlı ve programlı bir biçimde yürütülmektedir.

Viyolonsel eğitimi, “viyolonsel öğretimi yoluyla bireylerin devinışsel, bilişsel ve duyuşsal davranışlarında, kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler oluşturma ya da onlara bu nitelikte yeni davranışlar kazandırma süreci olarak tanımlanabilir” (Demirbatır, 1998).

Viyolonsel yüzyıllar içerisinde hem yapısal hem de kullanım alanı olarak çeşitli değişimler geçirmiş, önemli besteciler sayesinde eşlik çalgısı olmaktan çıkmış, aynı zamanda solo enstrüman olarak kabul edilmiştir. Viyolonsel yaylı çalgılar ailesinde solistik özelliğe sahip bir çalgıdır. Senfoni orkestralarının yanı sıra oda müziği topluluklarında önemli bir yeri olmakla birlikte, eşlikli veya eşiksiz solo çalgı olarak da geniş bir literatüre sahiptir” (Demirbatır, 1998).

“1925 tarihli Musiki Muallim Mektebi Talimnamesi’nin 9. maddesinde öğretimi zorunlu tutulan çalgılar içerisinde yer alan viyolonsel (Uçan, 1982) belirtilen tarihten günümüze değin müzik eğitimi bölümlerinde süren ve sürekli gelişen bir eğitim geleneği ve yaylı çalgı eğitimi içerisinde vazgeçilmez bir yeri vardır” (Demirbatır, 1998).

Eserlerinde çağdaş bir yaklaşım izlemekle birlikte geleneksel öğeleri kullanarak uluslararası sanat müziği eserleri ortaya koyan bestecilerimizin ayrı bir önemi vardır. “Çağdaş Türk bestecileri içerisinde yer alan ve ilk kuşak olarak anılan bestecilerimiz için halk ezgileri, Avrupa’nın birçok ülkesinde ortaya çıkan ulusal akımların da bir uzantısı olarak önemli bir kaynak oluşturmuştur” (İlyasoğlu, 1989).

Türk müziği motifleri içeren hem çağdaş hem de geleneksel Türk müziği mirasımız sahip olduğu kültürel çeşitlilik açısından önemli bir yere sahiptir. Geçmişten günümüze farklı kaynaklardan beslenerek süzölen ve binlerce yıllık öz kültürümüzü yansıtan köklü bir geleneği yansıtmaktadır.

Üniversitelerde uygulanmakta olan müzik öğretmenliği lisans programı bireysel çalgı eğitimi ders içeriklerinde yer alan “ulusal eserleri seslendirme” hedefi, bu bakımdan viyolonsel eğitiminin temel ilkelerinden biri sayılabilecek “Türk müziğine dayalılık” ilkesi ile de örtüşmektedir (Önder,2020).

Viyolonsel eğitimi kapsamında kullanılacak müziksel materyallerin, izlenecek öğretim stratejileri ile uygulanacak yöntem ve tekniklerin, işlenecek konunun özelliklerine, öğrenciye kazandırılacak hedef ve davranışlara, öğrencinin yeteneklerine ve diğer özelliklerine uygun nitelikte olması gerekmektedir (Şen, 2012).

Alanyazın incelendiğinde konuyla doğrudan ilgili çalışmalar şöyle tespit edilmiştir:

- Çağrı Şen (2001)'in yüksek lisans tez araştırmasında, eğitim fakültele-ri müzik öğretmenliği lisans programlarında gerçekleştirilen viyolonsel eğitimi incelenmiş, çağdaş Türk bestecilerinin viyolonsel eserlerine yer verme konusunda durum tespiti yapılmıştır, Çağdaş Türk viyolonsel eserlerinin daha sık kullanılması gerektiğini belirtmiştir.
- Sıtkı Bahadır Tutu (2001)'nin yüksek lisans tez araştırmasında, viyolon-selin tarihçesi, Türk Müziği'ndeki teknik kapasitesi ve bu müzikteki iş-levlerini araştırılarak, viyolonsel öğretimine ilişkin yeni bir sistem ortaya koymaya çalışılmıştır.
- Levent Değirmencioğlu (2011)'nin doktora tez araştırmasında, “makam-sal viyolonsel eğitiminde metot eksikliği” problemi ele alınarak sistemat-ik bir yaklaşımla bilimsel dayanaklı bir öğretim yöntemi geliştirilmeye çalışılmış ve bu yöntemin öğrenci başarısına yönelik etkilerinin belirlen-mesi amaçlanmıştır.
- Emrah Lehimler (2014)'in doktora tez araştırmasında ise, viyolonsel öğ-rencilerinin, geleneksel Türk halk müziğinde yer alan komalı ses ve süs-leme tekniklerini çalma becerilerini geliştirmeye yönelik biçimde yapı-landırılmaya yönelik bir yaklaşım ile öğretim modeli geliştirmeyi ve bu modelin uygulamada gerçekleşen görünümünün ortaya konulması amaçlanmıştır.

Cumhuriyet döneminden günümüze kadar gelişimini sürdüren viyolonsel eği-timinde alana yönelik kısıtlı sayıda araştırma yapılmış; bu araştırmalar sonucun-da viyolonsel eğitimi repertuarında Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş eserlere yeterince yer verilemediği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bu noktadan yola çıkılarak günümüzde müzik öğretmenliği programları olan üni-versitelerde viyolonsel eğitiminde Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş eserlerin yerinin ve kullanımına ilişkin durumun öğretim elemanla-rı tarafından değerlendirilmesinin; güncel durumun betimlenmesinin gerekli ve yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu yaklaşım ile araştırmanın problem durumu şu şekilde belirlenmiştir:

1.1. Problem cümlesi

“Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda, viyolonsel eğitiminde Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş viyolonsel eserlerinin yeri ve kul-lanımına ilişkin durum nedir?

1.2. Alt problemler

- Öğretim elemanlarının, düzeye uygun Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş viyolonsel eserlerini tanıma, ulaşabilme ve yeterli bulma durumları nedir?
- Öğretim elemanlarının, Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş hangi eserlere yer vermekte ve bu eserleri çalıştırmada hangi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar?
- Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş viyolonsel eserlerinin öğrencilerin gelişimlerine katkısı öğretim elemanları tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
- Öğretim elemanlarının Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş /düzenlenmiş viyolonsel eserlerinin yeri ve kullanımına ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

1.3. Amaç

Bu araştırma ile müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda viyolonsel eğitiminde Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş eserlerin günümüzdeki yeri ve kullanılma durumunun öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

1.4. Önem

Türkiye'nin farklı üniversitelerinde yürütülmekte olan viyolonsel eğitiminde Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş viyolonsel eserlerinin kullanım durumu ve günümüzdeki yerinin ortaya çıkarılması ile bu durum tespiti sonucunda, bu araştırma, yapılacak diğer araştırmalara ışık tutup yol göstermesi bakımından önemli görülmektedir.

2. Yöntem

Bu araştırma, eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dallarında yürütülen viyolonsel eğitiminde Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş eserlerin günümüzdeki yeri ve kullanılma durumunun değerlendirilmesi konusunu araştırmaya yönelik bir durum belirleme çalışmasıdır.

2.1. Araştırmanın modeli

Yapılan bu araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiş betimsel içerikli bir çalışmadır. "Betimsel araştırma, var olan bir olayı nicel (sayıları kullanarak) ya da nitel (bir birey ya da grubun özelliklerini ortaya koyarak) yönden betimleyen

bir araştırma türüdür” (McMillan and Schumacher, 1984).

2.2. Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini üniversitelerin eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümlerine bağlı müzik eğitimi anabilim dallarında viyolonsel derslerini yürüten öğretim elemanları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu ise, Uludağ Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Balıkesir Üniversitelerine bağlı eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dallarında viyolonsel derslerini yürüten ve gönderilen anketleri yanıtlayarak dönüş yapan 9 öğretim elemanı oluşturmaktadır (Bkz. Tablo 1.).

Müzik eğitimi anabilim dallarında YÖK tarafından düzenlenmiş olan lisans eğitim programı uygulanmakta olup, ortak uygulanan bu program çerçevesinde örneklem grubunun evrenin tamamını temsil eder nitelikte olduğu varsayılmıştır.

Tablo 1. Örneklem Grubunu Oluşturan Viyolonsel Öğretim Elemanlarının Üniversitelere Göre Dağılımı

	f	%
Balıkesir Üniversitesi	1	11,1
Gazi Üniversitesi	1	11,1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	11,1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	11,1
Onsekiz Mart Üniversitesi	1	11,1
Pamukkale Üniversitesi	1	11,1
Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	11,1
Uludağ Üniversitesi	2	22,2
Toplam	9	100,0

Tablo 1’de örneklem grubunu oluşturan viyolonsel öğretim elemanlarının üniversitelere göre dağılımı görülmektedir. Bursa Uludağ Üniversitesinden 2 (%22,2), diğer 7 üniversiteden 1 (%11,1)’er öğretim elemanı yer almaktadır.

Tablo 2. Örneklem Grubunu Oluşturan Viyolonsel Öğretim Elemanlarının Demografik Özellikleri

Eğitim Durumu	f	%	Görevlendirilme Durumu	f	%	Hizmet Süresi	f	%
Lisans	2	22,3	Kadrolu	7	77,8	1-10 yıl	2	22,2
Yüksek Lisans	3	33,3	Ücretli	2	22,2	11-20 yıl	3	33,3
Doktora	4	44,4				21-30 yıl	3	33,3
						31-40 yıl	1	11,2
Toplam	9	100 ,0	Toplam	9	100,0	Toplam	9	100,0

Tablo 2.'de görüldüğü gibi, viyolonsel öğretim elemanlarının % 22,3'ü lisans, % 33,3'ü yüksek lisans, % 44,4'ü doktora programlarını bitirmiş, % 77,8'i kadrolu, % 22,2'si 20 yıl, % 33,3'ü 21-30 yıl, % 11,2'si ise 30-40 yıl arasında deneyim sahibidir.

Tablo 3. Örneklem Grubunu Oluşturan Viyolonsel Öğretim Elemanlarının Akademik Unvanlarına Göre Dağılımı

Akademik Ünvan	f	%
Öğretim Görevlisi (Kadrolu/Ücretli öğr elemanı)	5	55,6
Yrd. Doç	3	33,3
Doçent	1	11,1
Profesör	-	-
Toplam	9	100 ,0

Tablo 3.'te görüldüğü gibi, viyolonsel öğretim elemanlarının % 55,6'sı öğretim görevlisi (3 kadrolu, 2 ücretli öğretim elemanı), % 33,3'ü yardımcı doçent, % 11,1'i doçent unvanına sahiptir. Araştırmanın yapıldığı yıl itibarıyla profesör kadrosunda viyolonsel öğretim elemanı bulunmamaktadır.

2.3. Veri toplama araçları

Araştırmanın problemi ve araştırma soruları kapsamında veri elde etmek amacıyla anket ve tarama yöntemi kullanılmıştır. Uzman kanısına da başvurularak geliştirilen sorular, kişisel(demografik) bilgiler ile görüş, düşünce ve beklentileri saptamaya yönelik olmak üzere işlenmiş, anket sorularında 5'li likert ölçeği kullanılmıştır.

2.4. Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Bu araştırmada anket yoluyla elde edilen veriler, frekans (f) ve yüzde (%) dağılımlarını içeren tablolar oluşturularak temel istatistik yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular tablolar halinde düzenlenerek yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “Öğretim elemanlarının, düzeye uygun Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş eserleri tanıma, ulaşabilme ve yeterli bulma durumları nedir?” Sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 4. Öğretim Elemanlarının, Viyolonsel Eğitiminde Türk Müziği Öğeleri Kullanılarak Bestelenmiş/Düzenlenmiş Eserleri Tanıma Ve Ulaşabilme Durumu

	f	%
Tamamen	-	-
Büyük ölçüde	1	11,1
Kısmen	-	-
Çok az	8	88,9
Hiç	-	-
Toplam	9	100,0

Tablo 4.’de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının % 11,1’i “Büyük ölçüde”, % 88,9’u “Çok az” derecede lisans düzeyine uygun Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş viyolonsel eserlerine ulaşabilmektedir.

Bu bulgulara göre, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun lisans düzeyine uygun Türk müziği öğeleri içeren viyolonsel eserlerini yeterince tanıyıp ulaşamadıkları görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Tablo 5. Öğretim Elemanlarının Türk Müziği Öğeleri Kullanılarak Bestelenmiş/Düzenlenmiş Eserleri Nicelik Olarak Yeterli Bulma Durumu

	f	%
Tamamen	-	-
Büyük Ölçüde	2	22,3
Kısmen	3	33,3
Çok Az	4	44,4
Hiç	-	-
Toplam	9	100,0

Tablo 5.' de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının % 22,3'ü “Büyük ölçüde”, % 33,3'ü “Kısmen”, % 44,4'ü “Çok az” derecede Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş eserleri nicelik olarak yeterli bulmaktadır.

Bu bulgulara göre, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş viyolonsel eserlerini nicelik olarak kısmen ve altında yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 6. Öğretim Elemanlarının, Viyolonsel Eğitiminde Türk Müziği Öğeleri Kullanılarak Bestelenmiş/Düzenlenmiş Eserleri Önemli Ve Gerekli Bulma Durumları

	f	%
Tamamen	-	-
Büyük Ölçüde	6	66,7
Kısmen	1	11,1
Çok Az	2	22,2
Hiç	-	-
Toplam	9	100

Tablo 6.'da görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının % 66,7'si “Büyük ölçüde”, % 11,1'i “Kısmen”, % 22,2'si “Çok az” derecede viyolonsel öğretiminde Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş eserleri önemli ve gerekli bulduklarını belirtmişlerdir.

Bu bulgulara göre, viyolonsel öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun, Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş viyolonsel eserlerini büyük ölçüde önemli ve gerekli buldukları düşünülmektedir.

Tablo 7. Öğretim Elemanlarının, Viyolonsel Eğitiminde Türk Müziği Öğeleri Kullanılarak Bestelenmiş/Düzenlenmiş Eserlere Yer Verme Durumları

	f	%
Tamamen	-	-
Büyük ölçüde	2	22,2
Kısmen	1	11,1
Çok az	6	66,7
Hiç	-	-
Toplam	9	100

Tablo 7.'de görüldüğü gibi, viyolonsel öğretim elemanlarının % 22,2'si "Büyük ölçüde", % 11,1'i "Kısmen", % 66,7'si "Çok az" derecede viyolonsel eğitiminde Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş eserlere yer vermektedir.

Buna göre öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu tarafından, viyolonsel eğitiminde Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş eserlere az yer verildiği belirlenmiştir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde Öğretim elemanlarının, Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş hangi eserlere yer vermekte ve bu eserleri çalıştırmada hangi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar? Sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 8. Öğretim Elemanlarının Kullanmakta Olduğu Türk Müziği Öğeleri Kullanılarak Bestelenmiş/Düzenlenmiş Eserler

Tercihler	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Eserler						
Ahmet Adnan Saygun- Op.31 Viyolonsel İçin Solo Partita	1	11,1	8	88,9	9	100,0
Erdal Tuğçular-Uzun Hava ve Hicaz Şarkı	3	33,3	6	66,7	9	100,0
Şinasi Çilden- İki Çello Bir Anadolu	5	55,6	4	44,4	9	100,0
Arif Melikov- Elegie	1	11,1	8	88,9	9	100,0
Fikret Amirov- Poem Monologue ve Elegie	1	11,1	8	88,9	9	100,0
Nurhan Cangal- Anılar	1	11,1	8	88,9	9	100,0

Tablo 8.'te görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının % 11,1'i Saygun'un; % 33,3'ü Tuğçular'ın; % 55,6'sı Çilden'in; % 11,1'i Melikov'un; % 11,1'i Amirov'un; % 11,1'i Cangal'ın viyolonsel eserlerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bu bulgulara göre, viyolonsel öğretim elemanlarının çoğunluğunun Çilden'in "İki Çello Bir Anadolu" ve Tuğçuların "Uzun Hava ve Hicaz Şarkı" isimli eserine yer verdiği görülmektedir.

Tablo 9. Öğretim Elemanlarının Eksikliğini Hissettiği Türk Müziği Öğeleri Kullanılarak Bestelenmiş/Düzenlenmiş Formlardaki Viyolonsel Eserleri

Eserler	Konçerto		Sonat		Piyano Eşlikli Küçük Ölçekli Eserler		Solo Viyolonsel İçin Eserler		Peşrev, Longa, Zeybek, Aktarımlar, Düzenlemeler	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tamamen	2	22,2	-	-	2	22,2	1	11,1	4	44,4
Büyük ölçüde	-	-	6	66,7	2	22,2	1	11,1	-	-
Kısmen	3	33,4	2	22,2	1	11,1	3	33,4	-	-
Çok az	2	22,2	1	11,1	3	33,4	2	22,2	2	22,3
Hiç	2	22,2	-	-	1	11,1	2	22,2	3	33,3
Toplam	9	100,0	9	100,0	9	100,0	9	100,0	9	100,0

Tablo 9.'a göre, öğretim elemanlarının çoğunluğu, en fazla eksikliğini hissettiği formların “peşrev, longa, zeybek, aktarımlar, düzenlemeler” ve “konçerto” olduğunu belirtmiştir. Öğretim elemanları tarafından eksikliğini en az hissedilen eser formu ise “solo viyolonsel için eserler” dir. Bir viyolonsel öğretim elemanı da “diğer” seçeneğinde en çok eksikliğini hissettiği formun “küçük ölçekli eserler” olduğunu belirtmiştir.

Bakıldığında öğretim elemanları tarafından tüm formlara ilişkin eserlerde farklı düzeylerde eksiklik hissedildiği görülmektedir.

Tablo 10. Öğretim Elemanlarının, Türk Müziği Öğeleri İçeren Viyolonsel Eserlerini Çalıştırırken Farklı Güçlüklerle Karşılaşma Durumu

	f	%
Evet	6	66,7
Hayır	3	33,3
Toplam	9	100,0

Tablo 10.'da görüldüğü gibi, viyolonsel öğretim elemanlarının % 66,7'si Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş viyolonsel eserlerini çalıştırırken farklı güçlüklerle karşılaştıklarını belirtirken, %33,3'ü karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

Buna göre viyolonsel öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş viyolonsel eserlerinin çalıştırırken farklı güçlüklerle karşılaştıklarını görülmektedir.

Tablo 11. Öğretim Elemanlarının, Türk Müziği Öğeleri Kullanılarak Bestelenmiş/Düzenlenmiş Viyolonsel Eserlerini Çalıştırırken Karşılaştıkları Güçlükler

Tercihler	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Eserlerin ritmik yapısından kaynaklanan güçlükler	3	33,3	6	66,7	9	100,0
Eserlerin makamsal yapısından kaynaklanan güçlükler (makamsal dizilerden kaynaklanan güçlükler)	4	44,4	5	55,6	9	100,0
Eserleri seslendirmeye ilişkin teknik yapıdan kaynaklanan güçlükler	5	55,6	4	44,4	9	100,0
Eserlerin müzikal olarak seslendirilmesinden kaynaklanan güçlükler	3	33,3	6	66,7	9	100,0

Tablo 11.'de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının % 33,3'ü “Eserlerin ritmik yapısından kaynaklanan güçlüklerle”, % 44,4'ü “Eserlerin makamsal yapısından kaynaklanan güçlüklerle”, % 55,6'sı “Eserlerin teknik yapısından kaynaklanan güçlüklerle”, % 33,3'ü “Eserlerin müzikal olarak seslendirilmesinden kaynaklanan güçlüklerle” karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Bir viyolonsel elemanı da “diğer” seçeneğinde “çağdaş Türk viyolonsel eserleri genelde büyük formlarda yazılmış. Bu durum öğrencilerin bu boyuttaki eserleri seslendirebilmeleri açısından çoğu zaman güçlüklerle karşılaşmama neden oluyor.” Görüşünü bildirmiştir.

Buna göre öğretim elemanlarının Türk müziği kullanılarak bestelenmiş viyolonsel eserlerini çalıştırırken en çok karşılaştıkları güçlüğü “Eserleri seslendirmeye ilişkin teknik yapıdan kaynaklanan güçlükler” olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır.

Diğer karşılaşılan güçlüklerin ise sırasıyla, “eserlerin makamsal yapısından kaynaklanan güçlükler” (makamsal dizilerden kaynaklanan güçlükler), “eserlerin ritmik yapısından kaynaklanan güçlükler” ve “eserlerin müzikal olarak seslendirilmesinden kaynaklanan güçlükler” olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Öğretim Elemanlarının Türk Müziği Ögeleri Kullanılarak Bestelenmiş/Düzenlenmiş Viyolonsel Eserlerini Çalıştırırken Karşılaştıkları Güçlükleri Çözmek İçin Kullandıkları Yöntem Ve Materyaller

Yöntem ve Materyaller	Viyolonsel metotlarından alınan yardımcı etütler ile		Viyolonsel metotlarından alınan dizi çalışmaları ile		Kendi yazdıkları etüt ve egzersizleri kullanarak		Zorluk yaşanan pasajları yavaş bir tempoda tekrar edip çaldırarak		Eseri küçük bölümlere ayırıp çaldırarak	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tamamen	3	33,3	4	44,4	-	-	1	11,1	1	11,2
Büyük Ölçüde	3	33,3	2	22,2	-	-	2	22,2	2	22,2
Kısmen	1	11,1	1	11,2	1	11,1	2	22,2	4	44,4
Çok Az	-	-	2	22,2	1	11,1	4	44,5	2	22,2
Hiç	2	22,3	-	-	7	77,8	-	-	-	-
Toplam	9	100,0	9	100,0	9	100,0	9	100,0	9	100,0

Tablo 12.’de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının % 22,3’ü viyolonsel metotlarından alınan yardımcı etütleri kullanmazken, % 11,2’si “Kısmen”, % 33,3’ü “Büyük ölçüde”, % 33,3’ü “Tamamen” viyolonsel metotlarından alınan yardımcı etütler ile; % 22,2’si “Çok az”, % 11,1’i “Kısmen”, % 22,2’si “Büyük ölçüde”, % 44,4’ü “Tamamen” viyolonsel metotlarından alınan dizi çalışmalarını; % 11,1’i “Çok az”, % 11,1’i “Kısmen” kendi yazdığı etüt ve egzersizleri, karşılaşılan güçlükleri çözmek için materyal olarak kullanmaktadırlar. % 44,5’i “Çok az”, % 22,2’si “Kısmen”, % 22,2’si “Büyük ölçüde”, % 11,1’i “Tamamen” zorluk yaşanan pasajları yavaş bir tempoda tekrar ederek; % 22,2’si “Çok az”, % 44,4’ü “Kısmen”, % 22,2’si “Büyük ölçüde”, % 11,2’si “Tamamen” eseri küçük bölümlere ayırıp karşılaşılan güçlükleri çözmek için yöntem olarak kullanmaktadırlar.

Buna göre öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, “viyolonsel metotlarından alınan yardımcı etütleri” ve “dizi çalışmalarını” kullanarak karşılaştıkları güçlükleri çözmeye çalışmaktadırlar.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş viyolonsel eserlerinin öğrencilerin gelişimlerine katkısı öğretim elemanları tarafından nasıl değerlendirilmektedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Tablo 13. Öğretim Elemanlarının Türk Müziği Öğeleri Kullanılarak Bestelenmiş/Düzenlenmiş Viyolonsel Eserlerini, Viyolonsel Eğitime Katkı Sağlama Açısından Yeterli Bulma Durumları

	f	%
Tamamen	1	11,1
Büyük Ölçüde	1	11,1
Kısmen	5	55,6
Çok Az	2	22,2
Hiç	-	-
Toplam	9	100,0

Tablo 13.’de görüldüğü gibi, viyolonsel öğretim elemanlarının % 11,1’i “Tamamen”, % 11,1’i “Büyük ölçüde”, % 55,6’sı “Kısmen”, % 22,2’si “Çok az” derecede Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş eserleri, viyolonsel eğitime katkı sağlama açısından yeterli bulmaktadır.

Bu bulgulara göre, viyolonsel öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu Türk müziği motifleri içeren viyolonsel eserlerinin, viyolonsel eğitime yeterli ölçüde katkı sağlamadığı görüşündedirler.

Tablo 14. Öğretim Elemanlarının, Türk Müziği Öğeleri Kullanılarak Bestelenmiş/Düzenlenmiş Viyolonsel Eserlerini Öğrenci Motivasyonu Açısından Uygun Ve Yeterli Bulma Durumu

	f	%
Tamamen	-	-
Büyük Ölçüde	5	55,6
Kısmen	2	22,2
Çok Az	2	22,2
Hiç	-	-
Toplam	9	100,0

Tablo 14.'de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının % 55,6'sı "Büyük ölçüde", % 22,2'si "Kısmen", % 22,2'si "Çok az" derecede Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş viyolonsel eserlerini öğrenci motivasyonu açısından uygun ve yeterli bulmaktadır.

Buna göre öğretim elemanlarının çoğunluğu, kullandıkları eserler kapsamında Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş viyolonsel eserlerini öğrenci motivasyonu açısından uygun ve yeterli bulmaktadırlar.

Tablo 15. Öğretim Elemanlarının, Türk Müziği Öğeleri Kullanılarak Bestelenmiş Viyolonsel Eserlerini Çalgı Tekniğini Geliştirici Özellikler Açısından Yeterli Bulma Durumu

	f	%
Tamamen	-	-
Büyük Ölçüde	1	11,1
Kısmen	4	44,4
Çok Az	4	44,4
Hiç	-	-
Toplam	9	100,0

Tablo 15.'de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının %11,1'i "Büyük ölçüde", % 44,4'ü "Kısmen", % 44,4'ü "Çok az" derecede Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş viyolonsel eserlerini çalgı tekniğinin geliştirici özellikleri açısından yeterli bulmaktadır.

Buna göre öğretim elemanlarının çoğunluğu, Türk müziği öğeleri içeren viyolonsel eserlerini çalgı tekniğini geliştirici özellikler açısından yeterli bulmamaktadırlar.

Tablo 16. Öğretim Elemanlarının, Türk Müziği Öğeleri Kullanılarak Bestelenmiş/Düzenlenmiş Viyolonsel Eserlerini Aksak Ritim Becerisinin Geliştirilmesi Açısından Yeterli Bulma Durumu

	f	%
Tamamen	-	-
Büyük Ölçüde	5	55,6
Kısmen	3	33,3
Çok Az	1	11,1
Hiç	-	-
Toplam	9	100,0

Tablo 16.'da görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının % 55,6'sı "Büyük ölçüde", % 33,3'ü "Kısmen", % 11,1'i "Çok az" derecede Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş viyolonsel eserlerini aksak ritim becerisi açısından yeterli bulmaktadır.

Buna göre öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş viyolonsel eserlerini aksak ritim becerisinin geliştirilmesi açısından yeterli bulmaktadırlar.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş viyolonsel eserlerinin yeri ve kullanımına ilişkin görüş ve önerileri nelerdir? Sorusuna yanıt aranmıştır.

Viyolonsel öğretim elemanlarının araştırma konusuna ilişkin belirttikleri görüş ve önerileri aşağıdaki maddelerde yer almaktadır;

- "Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş viyolonsel eserleri, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki lisans öğrencilerinin düzeyine uygun değildir. Bu yüzden yeni ve düzeye uygun çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır."
- "Türkiye'de müzik eğitimi anabilim dallarında verilen viyolonsel eğitiminin genellikle klasik batı müziği üzerine olduğunu düşünmekteyim. Ve öğrencilere verilen bu eğitim sırasında geleneksel Türk ezgilerinin üzerinde çok durulmamaktadır. Çünkü öğrencilerin çalabileceği ve aynı zamanda öğretmenin alıp inceleyebileceği metotlar diğer çalgılar için kolayca bulunabilirken viyolonsel için yok denecek kadar azdır. Bu yüzden ki viyolonsel derslerinde bu geleneği oluşturabilmemiz için öncelikli olarak Türk müziğiyle ilgili eserlerin olduğu metotların yazılması gerektiğini düşünüyorum."
- "Türk müziği motifleri kullanılarak bestelenmiş viyolonsel eserlerinin her tekniği içermemesinden dolayı her zaman kullanılmasına gerek duymuyorum. Biraz da öğrencinin ilgisine göre yol çiziyorum. Öğrenci ilgili ise ve kazanması gereken davranış bu eserlerde mevcutsa bunu araç olarak kullanıyorum."
- "Esasında eğitim fakültelerinde öğrenci hazır bulunuşlukları çoğu zaman yeterli olmadığı için öncelikli amacım enstrumanda fiziksel hâkimiyet sağlanması. Genellikle etüt ağırlıklı çalışma yapıyorum. Hedefime hangi araç hizmet ediyorsa onu kullanmayı tercih ediyorum. Burada aracın etüt, Türk müziği, ya da herhangi bir dünya müziği olması benim için öncelik

değil. Daha çeşitli teknikler içeren Türk etüt ve eserleri yaygınlaşırsa daha fazla tercih edilebilir. Burada biz viyolonsel eğitimcilerine ve bestecilerine önemli bir görev düştüğünü düşünmekteyim. Ayrıca geleneksel saz eseri notasyonu da uluslararası standartlarda yapılmalı. Uygun anahtar ve register kullanılmalıdır. Aktarım (transpoze) varsa belirtilmelidir.”

- “Halk müziğine dayalı metodolojik çalışmalar gerekmektedir” şeklinde görüş elirtmişlerdir.

4. Sonuç ve Öneriler

4.1. Sonuç

Bu bölümde alt problemler kapsamında bulguların değerlendirilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar gruplandırılarak belirtilmiştir:

- Viyolonsel öğretim elemanları Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş viyolonsel eserlerinden haberdar olduklarını ancak yeterince ulaşamadıklarını, buna karşın önemli bulduklarını belirtmişlerdir. Viyolonsel öğretim elemanlarının tanımakta oldukları eserlerin, aynı zamanda viyolonsel eğitiminde kullanmakta oldukları sınırlı sayıdaki eserlerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının diğer değerlendirmelerinde ise, bu eserlerin daha çok nitelik boyutunun vurgulandığı gözlenmiştir.
- Viyolonsel öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, düzeye uygun Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş viyolonsel eserlerine yeterince ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bu veri doğrultusunda, öğretim elemanlarının viyolonsel eğitiminde kullandıkları eserlerin önemli bölümünün lisans viyolonsel eğitimi düzeyine yeterince uygun olmadığı, mevcut diğer eserlerin çoğunluğunun teknik olarak üst düzey özellikler içerdiği belirtilmiştir.
- Viyolonsel öğretim elemanları, Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş viyolonsel eserlerini çalışıp seslendirirken bazı güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Karşılaşılan bu güçlüklerin eserlerin seslendirilmesine ilişkin teknik özelliklerden ve eserlerin makamsal yapısından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu eserlerde karşılaşılan güçlükler ifade edildiği gibi; eserlerin makamsal ya da teknik yapısından çok, öğrenci düzeyine yeterince uygun olmayışından kaynaklandığı söylenebilir. Sonuç olarak viyolonsel öğretim elemanlarına göre, Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş viyolonsel eserlerinin lisans düzeyine yeterince uygun olmayışı nedeniyle, (modal diziler, yay teknikleri,

ritmik yapılanmalar) çalışılırken diğer eserlerden farklı bazı güçlüklerle karşılaşıldığı söylenebilir.

- Viyolonsel öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş viyolonsel eserlerini önemli bulduklarını belirtmişlerdir. Buna karşın, öğretim elemanlarının çoğunluğunun, kendi anabilim dallarında yer verdikleri Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş viyolonsel repertuarını sayıca yeterli bulmamaları, öğrenci düzeyine uygun repertuar oluşturulması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.
- Viyolonsel öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş viyolonsel eserlerine viyolonsel öğretiminde az oranda yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu duruma gerekçe olarak, eserlerin sayı ve çeşitlilik olarak yeterli bulunmadığı ve yeterince ulaşılamadığı belirtilmiştir.
- Viyolonsel öğretim elemanlarının çoğunluğunun Şinasi Çilden'den "İki Çello Bir Anadolu" isimli albümü, Ahmet Adnan Saygun'dan "op. 31 Viyolonsel Partitası", Fikret Amirov'dan "Poem-Monologue" ve "Elegie", Erdal Tuğcular'dan "Hicaz Şarkı" ve "Uzun Hava", Arif Melikov'dan "Elegie", Nurhan Cangal'dan "Anılar" isimli eserlere yer verdikleri, ayrıca en fazla eksikliğini hissettikleri formların "peşrev, longa, zeybek, aktarımlar, düzenlemeler ve küçük ölçekli eserler" olduğu belirlenmiştir.
- Viyolonsel öğretim elemanlarının, viyolonsel metotlarından alınan yardımcı etütleri ve dizi çalışmalarını kullanarak karşılaştıkları güçlükleri çözmeye çalıştıkları, çok azının ise kendi yazdığı etüt ve egzersizleri kullandıkları belirlenmiştir.
- Viyolonsel öğretim elemanlarının Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş viyolonsel eserlerini nicelik olarak yeterli bulmamaları, bu eserlerin viyolonsel eğitimine istenilen düzeyde katkı sağlayamadığını göstermektedir. Buna karşın bu tür eserlerin, öğrencilerin çalgı motivasyonu ve aksak ritim becerilerinin geliştirilmesi açısından olumlu bulunduğu görüşü hakimdir.

4.2. Öneriler

- Bestecilerimize Türk müziği motifleri içeren nitelikli viyolonsel eserleri besteleme ve uyarlamada büyük ve önemli görevler düşmektedir. Türk geleneği ve kültürel mirasının bir ürünü olarak oluşturulan ve viyolonsel eğitiminin her düzeyine yönelik yazılmış viyolonsel eserlerine bu bağlamda daha fazla yer verilebilme olanağı sağlanmalıdır. Bu tür eser çe-

şitliliğinin artırılmasıyla viyolonsel eserlerinin kullanım alanının daha da artacağı ve viyolonsel eğitiminde daha işlevsel bir rol alacağı düşünülebilir. Öğretim elemanlarının, güçlükleri çözmek için kullandıkları metot vb eserlerin daha fazla bestelenmesi ve düzenlenmesinin, viyolonsel eğitimi için önemli bir materyal oluşturabileceği düşünülmektedir.

- Viyolonsel Öğretim programlarında Türk müziğine ilişkin beceri ve davranışların geliştirilmesine yönelik hedeflere daha çok yer verilmesi yararlı olabilir. Eser seçimleri de bu hedefler doğrultusunda yapıлып çeşitlendirilmelidir.
- Viyolonsel eğitiminin her seviyede kullanılacak Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş eserleri içeren albümler oluşturulmalı ve bu eserlere daha çok yer verilmelidir. Ayrıca ülkemizde eksikliği çokça hissedilen viyolonsel eğitime yönelik yayıncılık faaliyetleri artırılmalı, derlenen albümler, alıştırmalar, metot vb. uygulamalar hayata geçirilmelidir.
- Viyolonsel eğitimcilerini bir araya getiren seminerler, viyolonsel eğitimini geliştirmeye yönelik çalıştaylar, workshoplar vb. düzenlenmelidir. Böylece viyolonsel eğitiminin her aşamasında yer verilebilecek ve Türk kültürünün unsurlarını içeren nitelikli bir viyolonsel repertuarının tanınıp yaygınlaştırılmasına katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.
- Türk müziği öğeleri kullanılarak bestelenmiş/düzenlenmiş viyolonsel eserlerinde en çok karşılaşılan güçlüklerin makamsal yapı ve aksak ritmik yapılanmalardan kaynaklandığı görülmektedir. Karşılaşılan bu güçlüklerin giderilebilmesi için Müziksel İşitme ve Okuma Eğitimi, Geleneksel Türk Sanat Müziği, Geleneksel Türk Halk Müziği, Türk Müziği Çoksenslendirme vb. ders içeriklerinde makamsal ses dizileri ve aksak ritimlerin kullanıldığı alıştırmalara daha çok yer verilmesinin katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- İnternet üzerinden viyolonsel eğitimiyle mesleki anlamda ilgilenen kişileri birleştiren sosyal platformlar kurularak daha geniş bir iletişim ağı oluşturulup, bilgi alışverişi (kitap tanıtımları, vb.) yapılabilir. Böylece ortak ağda buluşma sağlanarak kişiler arasındaki paylaşım ve koordinasyon artırılabilir.

Kaynakça

1. Çınar, İ. (2002). *Eğitim Üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
2. Değirmencioğlu, L. (2011). *Makamsal Viyolonsel Öğretim Yöntemine Sistemik Bir Yaklaşım* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No:277610)
3. Demirbatır, E. (1993). Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bölüme Girişteki Müziksel Başarılarıyla Birinci Yıl Sonundaki Müziksel Başarılarının Karşılaştırılarak İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi) Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No:386970)
4. Demirbatır, E. (1998). *Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümlerinde Viyolonsel Eğitimi*. (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No:76425)
5. İlyasoğlu, E. (1989). *Yirmibeş Türk Bestecisi*, Pan Yayınları, İstanbul.
6. Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 19. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
7. Lehimler, E. (2014). *Geleneksel Türk Müziğine Dayalı Viyolonsel Öğretimine Yönelik Bir Model Önerisi ve Uygulamadaki Görünümü (Hüseyni Makamu Örneği)*, (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No:366381)
8. Mcmillan, J. H. & Schumacher, S. (1984). *Research In Education, A Conceptual Introduction*. Yayıncı: Little Brown, Boston.
9. Önder, O. (2020). Müzik Eğitimi Anabilim Dallarındaki Viyolonsel Eğitiminde Hicaz Saz Semâilerinin Kullanımına Yönelik Bir Model Önerisi, (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No:655860)
10. Özen, N. (2004). Çalgı Eğitiminde Yararlanılan Müzik Eğitimi Yöntemleri, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 60.
11. Özer, S. (2017). *Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Programında Uygulanan Viyolonsel Eğitiminde Türk Eserlerinin Yerinin ve Gerekliliğinin Değerlendirilmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No:487359)
12. Özmenteş, S. (2008). Çalgı Eğitiminde Özdüzenlemeli Öğrenme Taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 9, Sayı:16, 157–175.
13. Sönmez, V. (2005). *Eğitim Felsefesi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
14. Şen, Ç. (2001). *Çağdaş Türk Bestecilerinin Viyolonsel Eserlerinin Eğitim Fakülteleri Müzik Öğretmenliği Lisans Öğretimi ve Uygulamalarındaki*

- Yeri*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez o:108998)
15. _____ (2012). *Dizgeli Öğretim Modelinin Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde Yapılan Viyolonsel Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No:349935)
 16. Tutu, S. B. (2001). *Türk Müziği'nde Viyolonsel Eğitimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No:108573)
 17. Uçan, A. (1979). Sanat Eğitimine Yönelik Bir Okulda Öğrenme Modeli Geliştirme Denemesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 39(4), 45.
 18. Uçan, A. (1994). "*Müzik Eğitimi*", Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Adalet Matbaası, Ankara.
 19. Uçan, A. (2005). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*, (ss.13) Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

EĞİTİM SORUNSALINDA KALİTE ÖLÇÜTLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Mücahit YILDIRIM¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi,Samsun Üniversitesi İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi Coğrafya Bölümü

En genel anlamı ile eğitim, insanların belli amaçlar çerçevesinde yetiştirilmesidir. Eğitimin temel amaçlarından bazıları eğitilecek bireyin entelektüel, moral/ahlaki, ruhsal, fiziksel, kültürel ve estetik yönlerden gelişmesini sağlamaktadır (Beare and others, 1989: 31). İnsan yetiştirmek, insanlığın ortaya çıkışından itibaren başlamıştır ve günümüzde de önemli üzerinde durulan bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreç içerisinde çok çeşitli teknik ve yöntemler kullanılmış, eğitimin daha kaliteli hale gelebilmesi için farklı yaklaşımlar ortaya konulmuş, bu yaklaşımlar hayata geçirilmiş ve halen günümüzde de yine farklı yaklaşımlarla hayat bulmaktadır. Bu yaklaşımlarda nihai hedef, genel ahlak kuralları çerçevesinde değer katmak/kazandırmak, sosyal bir varlık olarak birlikte yaşayabilme becerileri edindirmek ve ilgi, istek ve kabiliyetlerine göre akademik anlamda bilgi edinerek yine ilgi ve yeteneklerine göre meslek edinmelerini sağlamaktadır.

Eğitim, bireylere yaşam boyu hizmet sunan bir süreç olup toplumların ekonomik, sosyal, kültürel ve politik gelişmelerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, eğitimin çağdaş gelişmeler doğrultusunda, toplumun ve bireylerin gereksinimlerine yanıt verecek biçimde düzenlenmesi tüm dünya ülkelerinin en önemli öncelikleri arasında yer almaktadır. Çünkü toplumdaki insan kaynaklarının çağdaş bilim ve teknolojinin, toplumun ve çalışma yaşamının gereklerine uygun niteliklerde yetiştirilmesi, ancak nitelikli bir eğitimle sonuca ulaşmaktadır. Eğitimde nitelik ise, bilime ve akla dayalı, evrensel değerlere sahip bir yapı ve anlayışla sağlanabilir (Gültekin ve Anagün, 2006: 146).

1980'li yıllardan itibaren eğitimde kaliteye uluslararası düzeyde bir dikkat yoğunlaşması başlamıştır. Plan ve politikalar, eğitimsel büyüme ve okulun kalitesini daha da artıran destekleyiciler, daha önceden dikkatin yoğunlaştığı alanlarla yer değiştirmiştir. Değişen yaşam şartları ve çocukların dünyaya geldikleri ortamın boyutları ve durumu dikkate alındığında, eğitimin kaliteli hale getirilebilmesi için eğitimdeki içsel ve dışsal faktörlerin çok boyutluluğu üzerine sistemler geliştirilmesi de kaçınılmaz hale gelmektedir. Eğitimin içsel ve dışsal koşulları bu yeni eğilimlere uygun ortam yaratmalıdır (Adams, Ç: Cemaloğlu, 1998: 1). Günümüzde özellikle öğrencilerin küçük yaştan itibaren hem okulda hem de okul dışında kaliteli bir eğitim alabilmeleri ve kuşaklar arasında sağlıklı bir bağ kurabilmeleri için eğitim üzerinde çeşitli sistemsel düzenlemeler yapılmaktadır. Yapılan bu düzenlemelerin temel amacı ise dar anlamda okulda, geniş anlamda ise eğitimde ve toplumda kaliteyi artırmaktır.

Eğitimde kalitenin artırılması ile ilgili ulusal ve uluslararası ölçekli standartlar üzerinde eğitim sistemini şekillendirmek suretiyle plan ve programlar yapılması gerekmektedir. Türkiye ölçeğinde ise ülkenin dinamikleri, potansiyeli ve hedefle-

ri doğrultusunda şekillendirilecek bir eğitim yapısının oluşturulması, sadece eğitim ile ilgili değil ekonomi ve kalkınma açısından da uzak hedeflere ulaşılması bakımından büyük önem arz etmektedir. Bu eğitim yapısının oluşturulmasında eğitimin içsel ve dışsal faktörleri çok boyutlu bir şekilde incelenmeli, ülkenin beşeri ve doğal kaynakları ile zenginlikleri dikkate alınmak suretiyle uzun vadeli eğitim sistemi ve planlaması ortaya çıkarılmalıdır. Bu bağlamda eğitim sistematığı, yöntem ve teknikler, öğretmen motivasyonu, öğrenci hazır bulunuşluğu gibi içsel faktörler ile eğitim ortamı, veli işbirliği, toplumsal yapı gibi dışsal faktörleri birbiri ile uyumu üzerinde planlamalara ağırlık verilmelidir.

Eğitimde kalitenin artırılması için ülkelerin kendi dinamiklerine göre belirledikleri standartların yanı sıra Avrupa Birliği'nin de belirlemiş olduğu kaliteyi belirleyici alan ve göstergeler mevcuttur. Avrupa Birliği, eğitim kalitesinin artırılması amacıyla belirlemiş olduğu hedeflere ulaşabilmek için eğitimde dört alan ve göstergeler ortaya koymaktadır (Tablo 1).

Alanlar	Göstergeler
Beceriler	Matematik
	Okuma
	Fen Bilgisi
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı
	Yabancı Dil
	Öğrenmeyi Öğrenme
Başarı ve Geçiş	Yurttaşlık Bilgisi
	Okulu Terk Etme Oranları
	Ortaöğretimin Tamamlanma Oranları
Eğitimin İzlenmesi	Yükseköğretime Geçiş Oraları
	Eğitimin Yönetimi ve Değerlendirilmesi
Kaynaklar ve Yapılar	Ailelerin Katılımı
	Öğretmenlerin Eğitimi ve Yetiştirilmesi
	Okulöncesi Eğitime Katılım
	Öğrenci Başına Düşen Bilgisayar Sayısı
	Öğrenci Başına Düşen Eğitimin Bütçesi

Tablo 1: Avrupa Birliği'nin Eğitimde Kalite İçin Belirlediği Alan ve Göstergeler.

Görüldüğü gibi eğitimde kalitenin yakalanması için 16 farklı göstergede belirtilen şartların standartları yakalaması, hatta geçmesi beklenmektedir. Eğitimin tüm dinamiklerini içine alan bu göstergelerin de okul özelinde başlanarak ilçe, il, bölge ve nihayet ülke genelinde ortaya çıkacak veriler dikkate alınarak nicel olarak eği-

timde kaliteye ulaşılması veya ulaşılmaması değerlendirilmektedir. Ancak ortaya konacak bu tür sayısal veriler ve nicel sonuçlar, uygulamada eğitimin kalitesini tartışmayı engelleyememektedir. Zira ortaya konan her nicel sonuç eğitimin kaliteli olduğunu göstermediği gibi, ortaya konacak nicel sonuçların olmaması da o okul veya nispeten bölgede eğitimin kaliteli olmadığını da ispatlamış sayılmamaktadır. Çünkü günümüzde nicel sonuçlara ulaşmanın hiç de zor olmadığı bilinen bir gerçektir. Kaliteyi getiren şey ise nitel sonuçlara ulaşmak yani edinilen bilgi ve kazanımların hayata geçirilmesidir. O halde eğitimde kaliteden bahsetmek için eğitim süreci boyunca ortaya konacak nicel verilerin yanı sıra eğitim süreci sonrasında gerçekte nitel verilerin de değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bir süreç olarak kalite, sadece bir girdi ya da sonuç olarak değil, öğretmen, öğrenci ve diğer eğitimciler arasındaki etkileşimin doğası, program, okul ya da sistemin “yaşam kalitesi”ni ileri sürmektedir (WCEFA, 1990). WCEFA (Herkes için Eğitim Dünya Konferansı)’nın tanımladığı eğitimde kalite, aynı zamanda eğitim camiasının da kabul ettiği ve savunduğu bir eğitimde kalite tanımıdır. Çünkü öğretmenler de öğrencilerinin eğitim süreçleri içerisinde dönemseller olarak göstermiş oldukları nicel verilerinde ziyade edindikleri kazanımlar ve hayat boyu sergilemiş oldukları tavır, başarı ve hayatlarını idame ettirebilme sonuçlarına odaklanmaktadır. Örneğin bir öğretmeni, öğrencisinin dönem içerisinde aldığı yüksek nottan ziyade hayata atıldığında göstermiş olduğu edinilmiş kazanımları ve hayata tutunma becerisi etkilemekte, mutlu etmektedir. Dolayısıyla eğitimde kalitenin niceliksel olarak ortaya koyduğu dönemseller veriler yerine hayata karşı öğrenciye kazandırılan kazanım ve toplumsal hayata sağlıklı bir şekilde katılması şeklinde düşünülmesi daha doğru bir gösterge olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü kalite, yapılan işin mükemmelliğini ifade etmektedir. Hangi alanda olursa olsun, toplam kalite den-diğinde de o alanla ilgili olan tüm bileşenlerin mükemmelliğine doğru sonuçlanan bir sürecin varlığından söz etmek mümkün olmaktadır. Eğitimde toplam kalite incelendiğinde de eğitim süreçlerinin iğerdiği tüm bileşenlerden, uygulamalardan ve sonuçlardan bahsedilmelidir. Yani eğitimin sistemseller mekanizmalarının mükemmelliğe götürmeyi hedef alan bir yapıya büründürülmesi gerekmektedir.

Ülkemizde her ne kadar toplam kalite yönetimi anlayışı uygulamaya konulmuş olsa da, uygulanabilirliği ve sonuçları bakımından sadece kâğıt üzerinde kaldığı görülmüş ve bu anlayıştan vazgeçilmiştir. Esasında özellikle sanayi kuruluşları ve işletmeler için ortaya çıkarılan ve müşteri memnuniyeti odaklı çalışma anlayışı ve prensiplerine sahip olan TKY uygulaması, eğitim sürecinde pek de karşılığ görmemiştir. Zira eğitim süreci içerisinde buluna öğretmen bir satıcı değil, öğrenci de bir müşteri değildir. Ticari bir anlayış ve işletme felsefesiyle öğrenciye yaklaşarak başarı beklemek eğitimin ruhuna aykırı olan bir felsefedir. Arzu edilen bir nesil ye-

tiştirmek, eğitimin baş aktörü olan öğretmen ve öğrenciye ticari bir meta zihniyeti olarak yaklaşmaktan çok daha ötede olan bir idealdir. Bir ülkenin eğitim sistemi, o ülkenin geleceğe dair tüm planlarını ve hayallerini kapsayan, aktaran ve uygulamaya koyan komple bir yaşam felsefesidir. Bu felsefenin ortaya çıkmasında maddi ve manevi tüm dinamikleri pay sahibi olmaktadır. O ülkenin tüm ekonomik, siyasi, askeri ve özellikler de sosyo-kültürel güçlerinin bir araya gelerek ortaya çıkardıkları geleceğin inşa modelidir. Dolayısıyla, bu denli çok boyutlu bir sistemin işlemesi ve sonuca ulaşması sürecinde sistemin temel çarklarına bakış açısı, asla bir ticari veya katma değer getirisi yaklaşımlarıyla açıklanamaz.

Kalite kavramı, tanımı olmasına rağmen soyut olan bir kavramdır. Kaliteyi her bir disiplin farklı açılardan ele alır ve farklı şekilde tanımlar. Her disiplinin ayrı tanımladığı gibi her bir felsefi akım da farklı tanımlamaya gidebilmektedir. Deming'e göre kalite, işverenin onuru ve neşesidir. Crosby'ye göre ise performans üretimi sonucu müşteri memnuniyetidir. Glasser ise, içten ve yakın insan ilişkilerinin bütünü olarak tanımlar kaliteyi. Bir başka tanımında ise kalite, bilgi ve hizmet üretiminin tek anahtarı olarak belirtilmektedir (Doğan, 2002: 95). Farklı tanımlamalara rağmen değişmeyen ortak felsefe, olabileceğinden daha azına razı olmama felsefesidir. Çünkü kaliteye ulaşma bir süreçtir ve bu sürecin bir sonraki aşaması daima vardır. Bu felsefe doğrultusunda kalite sonu olmayan bir hedefler silsilesidir.

Her kurum veya kuruluş, kaliteye ulaşmak adına kendi alanı doğrultusunda çeşitli göstergeler ortaya koymaktadır. Kaliteye ulaşmak isteyen kurumlardan biri de hiç şüphesiz eğitim kurumudur. Eğitim kurumlarının kaliteli sıfatı taşıyabilmeleri için yukarıda belirtilen göstergelerden başka göstergeler ortaya koymak da mümkündür. Zira okuldaki kalite göstergeleri olarak okul harcamaları, özel materyal girdileri, nitel ve nicel olarak öğretmen kalitesi ve yeterliliği, öğretmen uygulamaları/sınıf örgütlenmesi ve okul yönetimi maddeleri sıralanabilmektedir (Celep, 1999: 151). Celep'e göre bir okulun kaliteli olarak değerlendirilebilmesi için bu göstergelerin analizlerinin yapılması ve sonuçlarının izlenmesi gerektiği düşünölmektedir. Elbette bu göstergelerin izlenmesi ve değerlendirilmesi aşamasında her okulun kendine özgü bir okul kültürü olduğu, her okulun bulunduğu mekânın kendine has tarihi, coğrafyası ve çevresel faktörleri olduğu da unutulmamalıdır. Çünkü insan davranışları içinde yaşadıkları kültür tarafından etkilenir. Dolayısıyla okuldaki kalite, okuldaki tüm üyeler ortak bir kültüre sahip olarak etkinlikte bulunuyorlarsa ortaya çıkmaktadır (Şişman, 1997: 66). Okulların alt yapıları, geçmişleri, yaşanmışlıkları ve ortaya çıkış hikâyeleri araştırılıp incelenmeden, salt gösterge incelemesiyle okul değerlendirmesi yapılarak kaliteli veya kalitesiz diye sıfatlandırılmasının da ne derece doğru ve haklı bir ifade tarzı olduğu düşünölmelidir.

Eğitim süreçlerinde toplam kalite ilkelerinin uygulanması yalnızca öğrencilerin

başarılarının artması ve daha nitelikli öğrenmelerinin sağlanması değildir. Toplam kalite, okulda görev yapan yönetici, öğretmen, memur ve diğer tüm çalışanlara kadar herkesin aktif rol ve sorumluluk aldığı, birlikte kalite geliştirme çalışmalarının yapıldığı, herkesin her zaman ve durumda öğrenme çabası içinde olduğu sağlıklı, mutlu ve yaşanabilir bir ortamın yaratılmasını amaçlamaktadır (Özdemir, 2005: 6).

Okul ve eğitimde kalite başlığı öylesine geniş bir kavramdır ki, içerisinde öğrencinin doğumundan başlayıp eğitim süreci içerisindeki gelişimi ve bu süreç sonrasında cemiyete dâhil oluşunu barındırdığı gibi, öğretmenin seçimi, yetiştirilmesi ve eğitim sürecine dâhil edilmesi aşamalarını barındırmaktadır. Ayrıca öğrenme süreçleri içerisinde velinin yeri ve tutumu, okulun mevcut şartları, yönetici tutum ve davranışları gibi öğrenci ve öğretmen dışındaki faktörleri de içerisinde barındırmaktadır. Nitekim yukarıda bahsedilenlere tekrar dönüldüğünde eğitimde kalitenin birçok değişkeni içerdiği ve bu değişkenlerin tamamında yapılacak iyileştirmelerin sonucunda kalitenin ortaya çıkacağı düşüncesi ortaya koyulmaktadır. Bu sebeple eğitimde kalite arayışı içerisinde olmanın, belirli altyapıları tamamladıktan sonra tam anlamıyla başlayacağı açıkça görülmektedir. Bu altyapının da öncelikle eğitim anlayışı/felsefesindeki kalitenin artırılmasından başlayarak öğretmen kalitesi, yönetici kalitesi, veli kalitesi, mekân kalitesi ve nihayet öğrenci kalitesi şeklinde sıralanması kanaati oluşmaktadır (Şekil 1).



Şekil 1: Eğitimde Kalitenin Bileşenleri

Kalitenin artırılması için gerekli olan ilk öncelik eğitime verilen önem ve eğitimden umulan beklentidir. Nasıl eğitmek gerektiğini ele almadan önce, sağlanmak istenilen sonucun ne olacağını bilmek ve bunu açığa kavuşturmak önemlidir (Russell, 1999: 33). Toplulukların millet olabilmesi ve bu ruha haiz özellikler taşıması için gerekli olan ilk öncelik aynı duygulara sahip olarak aynı hedef doğrultusunda birlikte hareket etmektir. Bir olabilme duygusunu yeni nesle kazandırmak ve gelecek nesillere bu aidiyeti taşımak da eğitim sisteminin temel amaçlarından kabul edilmektedir. Dolayısıyla millet olabilme ve millet ile milletin oluşturduğu devleti muasır medeniyetler seviyesine ulaştırma yolunda en temel kavram eğitim kavramı, en önemli yol da bilim yoludur. Bu nedenle siyasetçisinden bürokratına, akademisyenine, ekonomistine kadar her alanda cemiyetin her ferdi eğitime kalkınmanın ve medeniyet kurmanın ilk şartı olarak yaklaşmalı, eğitim felsefesini bu düstur üzerine inşa etmelidir. Zira eğitim felsefesi bu yönde olan bir milletin, diğer kalite bileşenlerini yerine getirememesi, başarısız olması olanaksızdır. Ancak bu felsefeye sahip olmak demek, bunu dile getirmekten ziyade bunu uygulamaktır. Karar verici ve uygulayıcıların bu eğitim felsefesine ait her gereği yerine getirmek adına hareket etmesi, uygulamaya koyması ve kontrolünü sağlayacak olan kişilerin de kontrol mekanizmasını bu doğrultuda çalıştırmaları gerekmektedir. Çünkü sahip olunan düşünce ne kadar güzel ve faydalı olursa olsun, eyleme dökülmediği müddetçe işe yaramayacaktır. Her ne iş olursa olsun başarılı bir sonuç alınmak isteniyorsa öncelikle sahip olunması gereken özellik o işi özümsemek ve harekete geçmektir. Eğitimde de kalite isteniyorsa öncelikle bu işin özü benimsenmeli, felsefesi tüm bireylerce sindirilmeli ve o felsefe doğrultusunda eyleme dökülmelidir. Bu nedenle eğitimde kalitenin artırılması yönünde düşünülen ve yapılması gereken tüm plan ve programlar, sağlam bir eğitim felsefesine dayandırılmak zorundadır. Bu felsefe ile hareket eden program yapımcılar, yine bu mantığı temel alarak program ortaya koyacaklarından dolayı, eğitim sisteminin en önemli ayaklarından ve aynı zamanda sorunlarından biri olan eğitim programlarının sorunsuz bir şekilde yapılmasını sağlayacaklardır.

Okul ve eğitimde kalitenin temel faktörlerinden biri de öğretmen kalitesidir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; “Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır. Bu meslek grubunun niteliği ve yeterliliği eğitim öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür (Büyüksahin ve Şahin, 2017: 1135). Öğretmen kalitesi, eğitim sistemi içerisinde günümüzde en fazla dikkat edilmesi ve önem verilmesi gereken faktörlerin başında gelmektedir. Öğretmen faktörü, eğitim sistemi içerisinde arzulanan her türlü kazanım ve hedefe götüren kilit rolündedir. Öğrenciye yol gösteren, onu

hedefe kilitleyen ve içindeki potansiyeli ortaya çıkarmasına yardımcı olarak başarıya ulaştıran öğretmendir. Kısacası eğitim bir restoran ise mutfağında olan öğretmendir. Bu nedenle öğretmen seçimi, yetiştirilmesi ve sahaya sürülmesi büyük önem arz etmektedir. İyi eğitilmemiş, kaliteli meslek sahibi olmamış insan gücüyle kaliteli hizmet ve mal üretmek mümkün değildir. İyi yetişmemiş bir teknik personelin fabrikada kaliteli mal üretebilmesi, iyi yetişmemiş bir sağlık personelinin kaliteli sağlık hizmeti sunması mümkün değildir. İyi yetişmemiş bir eğitimcinin de eğitimde kaliteyi yakalaması ve sonuca ulaşması mümkün değildir (Kayadibi, 2001: 73).

Öncelikle öğretmenliğin sıradan bir meslek olmadığı, dolayısıyla bunu hissetmeyen kişilerce tam manasıyla yapılamayacağı gerçeğini göz ardı etmemek gerekmektedir. Bu yüzden öğretmen seçimi ile ilgili bir standart ve program mekanizması geliştirmek ile işe başlamak gerekir. Günümüz sınav sistemine göre üniversite sınavından yeterli puanı alan bir öğrenci, eğitim fakültelerine kayıt yaptırabilmektedir. Yani sınav sistemine göre, öğretmen olması için seçilenler sadece üniversite sınavına göre belirlenmektedir. Yani sınav sistemine göre, öğretmen olması için seçilenler sadece üniversite sınavına göre belirlenmektedir. Oysaki ABD ve Finlandiya gibi ekonomik güce sahip birçok ülke öğretmenlik mesleğini seçme aşamasında öğrencilerden sahip oldukları tutum, kişilik özellikleri ve iletişim becerileri hakkında referans mektupları istemektedirler (Atanur ve Diğerleri, 2006: 38). Bu durum bir takım olumsuzlukları da beraberinde getirebilmektedir. Örneğin bir öğrenci üniversite sınavında yaptığı veya yapamadığı bir soru neticesinde eğitim fakültesi veya ziraat fakültesine gidebilmektedir. Yani bir soru tüm kişilik ve zihinsel özellikleri ile öğretmenlik mesleğine uygun olan bir kişinin ziraat fakültesine gitmesine veya zirai donanımı ve ilgi, isteklerine göre bir ziraat mühendisi olabilecek alt yapıya sahip olanın da eğitim fakültesine gitmesine sebep olmaktadır. Bu kişilerin lisansüstü öğrenimlerini bu şekilde okudukları ve lisans sonrasında da kendi mesleklerini yaptıkları düşünüldüğünde hem kendi potansiyellerinin doğrultusunda yönelmedikleri için körelmelerine, hem de o meslekte başarıya ulaşmada sorun yaşadıklarına şahit olunabilmektedir. Türkiye’de yüzlerce bölüm ve meslek olduğu düşünüldüğünde mevcut sistemin kişileri ne denli özlerinden ayırdığı ve meslek sahiplerinin ne kadar özlerine uygun olduğu gerçeğini gözler önüne sermektedir. Mesleğinin gerektirdiği kişisel özelliklere sahip olmayan, mesleğini sevmeyen, zorunluluktan ve tesadüfen bu mesleği icra etmeye çalışan insanların kişisel gelişimlerini ve meslekteki başarılarını, daha doğrusu başarısızlıklarını izlemek, mesleki kalitenin hangi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmen kalitesini ortaya çıkaran önemli faktörlerden biri de öğretmenlerin

meslek hayatları boyunca kendilerini geliştirmeleri ve sürekli daha iyiye doğru bir aşama kaydetmeleri ile ortaya çıkan öğretmen figürüdür. Öğrenme sadece öğrenciler için değil, öğretmenler için de hayat boyu devam eden bir süreçtir. Hatta öğretmenlerin öğretim rollerinden dolayı öğrenme süreçlerinin hayatlarının tüm safhasına yayılması, daha da önem arz etmektedir. Bundan dolayıdır ki öğretmenlerin hem akademik olarak hem de yöntem ve teknik olarak sürekli bir yenilenme içerisinde olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin sadece kendilerini geliştirmeye ve edindikleri tüm bilgi ve deneyimleri öğrenciye aktarmaya odaklanmaları gerekmektedir. Ancak bu odaklanma bir taraftan öğretmenlerin bu anlayış içerisinde olamamaları, diğer taraftan da mesleklerini icra ederken öğretmenlikten sıyrılıp adeta bir evrak memuru pozisyonuna düşürülmeleriyle sağlanamamaktadır. Günümüz eğitim sistemi ve öğretmenlerin içerisinde buldukları eğitim ortamları dikkatle incelendiğinde, mesleğe başlamış olmalarının verdiği rahatlık ve kişisel gelişime açık olmayan anlayışa sahip olmaları sebebiyle eğitimin ruhunu yakalayamadıkları ve gereğini yerine getiremedikleri görülmektedir. Elbette bu düşünce tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde bir genelleme değildir. Ancak edinilen tecrübeler ve gözlemlenen binlerce öğretmenin görünümü maalesef bu şekilde seyretmektedir. Adeta meslek hayatına başladıktan kısa süre sonra tükenmişlik sendromuna yakalanmaları söz konusu hale gelebilmektedir. Bu görünümün oluşmasında içinde bulunulan ekonomik ve sosyal şartların etkisinin de olduğu göz ardı edilmemelidir. Fakat yine de bu olumsuzlukların öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarından itibaren başlaması, ortaya çıkardığı kötü sonuçlar açısından irdelenmesi gereken son derece önemli bir mesele olarak düşünülmektedir.

Diğer taraftan öğretmenlerin günümüzde öğretmenlik mesleğinin icra etmesinden ziyade onlara gereksiz bir evrak düzenleme ve biriktirme rolü verilmesi, adeta bir evrak memuru gibi çalışmalarına ve asli vazifeleri olan öğretmenlik mesleğinin ruhundan uzaklaşmalarına sebep olmaktadır. Hem Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde hem de birçok ilin özelinde gerçekleştirilen projeler ve etkinliklerin boyutları, öğretmenlerin eğitim süreci içerisinde olmaları değil de evrak düzenleme ve arşiv oluşturma süreci içerisinde olma boyutlarına ulaşmıştır. Öğretmenlerin içerisinde oldukları bu eğitim ortamı ve evrak arşivi zorunluluğu ise öğretmenlerin asli vazifeleri olan eğitimin ruhuna aykırı davranmalarına sebep olmaktadır. Öyle ki artık öğrenciye ulaşmak ve eğitim sürecini gerçekleştirmekten ziyade sadece evrak üzerinde yapılmış gibi görünen göstermelik etkinlik ve faaliyet kirliliği eğitim arşivlerinde yerini almış vaziyette görünmektedir. Mış gibi yapmak o işi yapmak anlamına gelmemektedir.

Günümüz dünyasında öğretmenlerin çocuğun/gencin zihninde ve hayal dünyasında yer edinebilmesi için öncelikle o zihnin ve hayal dünyasının mantığını ve

felsefesini iyi bilmesi gerekmektedir. Zira kuşaklar arasındaki düşünce ve yaşayış farkından kaynaklanan birçok sorun, eğitim süreçlerine olumsuz yansımaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasında ortaya çıkacak olan iletişim bozuklukları sonuç itibarıyla eğitim ortamının da olumsuz etkilenmesine ve kalitenin de düşmesine neden olmaktadır. Öğretmen kalitesi ile ilgili ortaya konulması gereken şartlardan biri de böylece sağlıklı bir iletişim olarak karşımıza çıkmaktadır. Formasyon eğitimi alan bir öğretmen adayının aynı formasyonla ve değişime uğramadan değişimin somut birer göstergeleri olan öğrencilere öğretmenlik hayatı boyunca ulaşması mümkün değildir. Bundan dolayı her dönemin şartlarına göre farklı birer kimlikle büyüyen öğrencilere ulaşmak ve genç dimağlara hitap edebilmek için gerekli olan donanıma sahip olmak, öğretmen kalitesini dolayısıyla da eğitimin kalitesini artıracaktır.

Eğitim programları ile öğretmen algı ve uygulamalarının arasında uyum sağlanması da eğitimde ve okulda kaliteyi artırıcı etmenlerden bir tanesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim programlarının sürekli bir yenilenme içerisinde olduğu muhakkaktır. Değişen dünyaya ve anlayışa, yöntem ve tekniklere ayak uydurabilmek adına müfredat programlarında yapılan değişiklikler ve düzenlemeler eş zamanlı olarak öğretmen algı ve uygulamalarında da yapılmadıkça programın uygulanabilirliği sekteye uğramaktadır. Nitekim her program değişimi yaşanan yıl ve takip eden birkaç yılda, uygulamada meydana gelen aksaklıklardan dolayı o dönemi yaşayan öğrenci kuşağında bir takım sorunlar ve eğitim sürecinde bir takım aksaklıklar meydana gelmektedir. Bunun için program değişiklikleri ve yeni uygulamaya konulacak olan program felsefesinin tam anlamıyla öğretmenler tarafından anlaşılması, benimsenmesi için kapsamlı bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Müfredat programı ile öğretmen uyumu sağlanması, öğretmenin kalitesini artıracığı için eğitimde ve okulda da kaliteyi artıracaktır.

Öğretmenlik mesleği, yapılan etkinlikler, geziler, ders dışı faaliyetlerle diğer mesleklerden ayrılan bir özelliğe sahiptir. Sadece mesai içerisinde yapılan değil, günün her saatinde duygusal, zihinsel ve fiziksel olarak devam eden bir yaşam biçimidir. Bundan dolayı da ekonomik açıdan bir yük getirmesi de kaçınılmaz olmaktadır. Günümüz yaşam şartlarında hayatını idame ettirmenin zorluğu içerisinde ayrıca bir yük yüklenmesi de doğal olarak öğretmenin enerjisini bu yöne doğru kaydırmakta, ekstra giderleri ile yaşam şartlarını zorlamaktadır. Öğretmen kalitesinin irdelendiği bir durumda ekonomik olarak zorluk yaşayan bir öğretmenin eğitimde kaliteli bir süreç yaşayabilmesi ve yaşatabilmesi de zorlaşmaktadır. O halde öğretmen kalitesinin artırılması kapsamında ekonomik zorlukların aşılması ve rahat bir yaşam süremi, eğitim ve okulda kalite standartlarını da yukarı çekmektedir.

Eğitimde ve okulda kalite kriterlerinin bir diğer ayağını yönetici kalitesi oluşturmaktadır. Yönetici olarak bakanlık teşkilatından okul idareciliğine kadar olan tüm yönetim kademesi kastedilmektedir. Yönetici kalitesi incelendiğinde sadece eğitim ile ilgili kalite değil, aynı zamanda iyi bir yönetsel vizyon ve iyi bir iletişim uzmanı alt yapısına sahip gerçek bir lider kastedilmektedir. Başarı bir ekip işidir ve ekibi bir arada tutup başarıya götüren de ekip lideridir.

Öncelikle iyi bir yöneticinin iletişim becerilerinin çok kuvvetli olması ve empati yeteneğinin de güçlü olması gerekmektedir. Çünkü kendi sorumluluğunda çalışan öğretmen ve diğer personeller ile okulundaki öğrenciler ile iletişim kuramayan bir yöneticinin okuluna bir değer katması imkânsızdır. Okula bir değer katabilmek, yönetici olmakla değil lider olmakla sağlanabilmektedir. İyi bir lider olabilmek için de bir takım özelliklere sahip olmak gerekmektedir.

İyi bir lider, kendini tanımalı, sahip olduğu potansiyeli, kişilik özelliklerini, fazlalıklarını ve noksanlıklarını bilmelidir. Kendini tanıyan ve potansiyelinin farkında olan bir lider, belirleyeceği hedeflerde gerçekçi bir yol izleyecektir. Aynı zamanda birlikte çalışacağı ekibin özelliklerinin iyi bilinmesi de hedeflere odaklanma ve başarıya ulaşmada sağlıklı ve doğru işbölümünü ortaya çıkaracak, sonuca ulaştıracaktır. Kaliteli bir yönetimin birinci olmazsa olmazı, ekip çalışması olarak karşımıza çıkmaktadır. Belirlenecek hedefler doğrultusunda birbirleri ile karşılıklı bağlılık içerisinde ve kendi sorumluluk alanları dâhilinde çalışmak, başarıya ulaşmadaki olumlu yönetim özelliklerinden birisidir.

Aslında okul yöneticisinin gerçek bir lider olması gerekmektedir. Gerçek bir liderde de bir takım özelliklerin barınması beklenmektedir. Gerçek bir lider, bilgiyi yayan, dinlemesini bilen, hatasını kabul eden, hata yapanı affederek motive eden, ekibini koruyan, sorumluluğu altındakilerin potansiyellerinin ortaya çıkarılabilmesi için rehberlik eden, sorunları karmaşık bir yapıdan ziyade basite indirgeyen, sevincini ve üzüntüsünü çalışanları ile paylaşan, çalışanına zaman ayıran, insanlara güvenen, kriz anında soğukkanlı olabilen, adil, sözünün eri, çalışanları ile birlikte olmaktan mutlu olan bir yapıda ve karakterde olmalıdır. Bu özellikleri ile herkesi seven ve herkesçe sevilen, aranan bir lider olma özelliğine ulaşacaktır. Okul içerisinde de okul yöneticilerinden bu özellikleri sergilemeleri, olaylar karşısında böyle tavır sergilemeleri beklenmektedir. Eğitimde ve okulda kalite başlığı altındaki en önemli kalite ayaklarından belki de başını çeken yönetici kalitesi, diğer kalite başlıkları için de bir öncü görevi görmektedir. Zira ancak gerçek bir lider ekibini başarıya götürür.

Günümüzde Türkiye'deki okul yöneticilerinin seçimi ve görevlendirilmeleri üzerinde çeşitli eleştiriler ve alternatif görüşler ileri sürülmektedir. Mevcut okul yöneticilerinin içerisinde çok kaliteli ve gerçek manada liderler olduğu gibi, yö-

neticilik vasfına haiz olmayan sahte liderlerin de olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı da mevcut yönetici atama kriterleri eleştirilmektedir. Eğitim süreci içerisinde kaliteye ulaşabilmek için yöneticisi kalitesinin de ne denli önemli olduğu dikkate alındığında, yönetici seçimlerinde uygulanan kriterlerin eleştirilmesi olağan olarak görülmelidir. “Bir okul müdürü kadardır” düşüncesiyle yola çıkıldığında, okul müdürünün vizyonu ve heyecanı, o okulun vizyonunu ve başarısını ortaya koymaktadır.

Türkiye’de eğitime ve okulda kalite süreci içerisinde en sıkıntılı başlıklardan biri veli kalitesidir. Veli kalitesini bölgesel ve okul türü olarak sınıflandırmak mümkündür. Çünkü Türkiye’nin her şehrindeki veli profili aynı olmadığı gibi, her ilçedeki, mevkideki hatta okuldaki veli profili de birbirinden farklıdır. Her öğrenci için ayrı bir veli profilinden bahsetmek mümkün olabilmektedir. Nasıl ki her çocuk özeldir felsefesi eğitimde önemli bir ayrıntı olarak görünüyorsa her velinin de farklı ve özel olduğu gerçeği unutulmamalıdır.

Öğrenci, her ne kadar günün önemli bir kısmını okulda eğitim ortamında geçirse de, geri kalan kısmını da evinde geçirmektedir. Öğrenmenin ve eğitimin bir süreç olduğu dikkate alındığında evde yaşam süresinin de bu sürecin bir parçası olduğu unutulmamalıdır. O halde veli kalitesi üzerinde dururken, hem öğrencinin okul ile bağlantısı noktasında okuldayken velinin takındığı tavır, hem de öğrenci evindeyken velinin öğrenciye karşı içerisinde bulunduğu tutum ve tavır dikkate alınmalıdır.

Eğitim süreci içerisinde okul yönetimi ve öğretmenlerinin en fazla zorluk çektiği konulardan birisi velinin öğrenciye ve okula karşı olan ilgi düzeyidir. Eğitimde sacayağı denilen ayaklardan bir tanesi olan veli ayağının güçlü olmaması veya kırık olması halinde bir tarafın hep yıkık olacağı aşikârdır. O halde kaliteli bir eğitim süreci içerisinde kaliteli bir veli ayağının olması şarttır. Veli kalitesinin artırılması için de yine bizzat ulusal ve yerel düzeyde bakanlığın, müdürlüklerin ve okul yönetimlerinin hassasiyet göstermeleri, veli eğitimlerinin sürekli hale getirilmesi gerekmektedir. Velinin okula çekilebilmesi için öncelikle eğitime önem veren bir felsefeye sahip olmaları sağlanmalıdır.

Türkiye’de günümüzde maalesef velideki eti senin kemiği enim anlayışı devam etmektedir. Her ne kadar geçmiş dönemlerdeki eğitimde şiddete karşı veli bilinçlenmiş görünse de, bu bilincin sadece şiddete karşı olduğu, eğitimin özüne ruhuna karşı bilinçlenmenin tamamlanamadığı görülmektedir. Velinin çocuğuna yapılacak her türlü şiddet karşısında takındığı tavır, eğitimin ve çocuğunun kaliteli olması için takınmadığı gerçeği eğitim ve okulda kalite adına üzücü bir durumdur. Velinin hem öğrenci üzerinde hem de eğitim süreci içerisinde etkin rolü, sadece şiddet olaylarında ortaya çıkması yerine her durumda ve zamanda ortaya

çıkarılması, eğitimde ve okulda kaliteyi artırıcı bir etmen olarak düşünülmektedir. Çünkü yukarıda bahsedildiği gibi, eğiti süreci sadece okulda ve öğretmenler arasında olan bir süreç değildir, olmamalıdır.

Öncelikle velinin aldığı düzeylerinin artırılması, eğitimdeki yeniliklerden haberdar edilmesi, eğitim sisteminin özelliklerinden ve ayrıntılarından haberdar edilmesi, eğitimin bir ülke ve millet için ne kadar önemli olduğunun bilincine vardırılması için veli eğitimlerinin yaygınlaştırılması, bir ülke eğitim siyasetine dönüştürülmesi gerekmektedir. Her veliye şehrin merkezinde, yüksek gelirli, sosyal ve kültürel bütünleşmesini sağlamış ve okul hayatını kendi hayatı ile özdeşleştirmiş veli gözüyle bakılmamalıdır. Bahsedildiği gibi, her şehrin ilçenin hatta okulun ve okul içerisindeki velinin yaşam şartları ve kalitesi farklıdır. Bundan dolayı veli kalite standartlarının yükseltilmesi için veli eğitimlerinin hızlı bir şekilde hayata geçirilmesi ve süreklilik arz etmesi sağlanmalıdır. Nasıl ki öğrenciye ulaşabilmenin yollarından biri öğretmene ulaşmaksa, diğer yolu da veliye ulaşmaktır. Öğrencinin kalbine ve zihnine giden ana damarlardan biri okuldaki öğretmense diğeri de evdeki velidir. Bu damarlar ne kadar sağlam olursa, onlardan ulaşım ve akış da o denli kolay olacaktır.

Eğitim önemi veliye aktarılıp içselleştirildiği zaman veliyi okula çekmek de daha kolay hale gelecektir. Günümüzde okula gelen ve okul ile işbirliği yapan veli profili incelendiğinde zaten sorunu olmayan ve normal eğitim sürecine devam eden öğrencilerin velileri olduğu görülmektedir. Sorunları olan ve asıl okula getirilmesi gereken öğrenci velilerinin ise okula çekilemedikleri, dolayısıyla sorunların bir türlü çözüme kavuşturulamadığı görülmektedir. O halde eğitimde ve okulda kalitenin artırılması sürecinde önemli bir sorun olarak karşımıza çıkan sorunlu öğrencilerin de zaten sorunları olan ailelerden geldikleri gerçeği göz ardı edilmemelidir. Sorunların çözülebilmesinin en temel ve kalıcı çözümü sorunların kaynağına inerek çözüm yolları üretmektir. Sabah evden okula aç gelen, çantasında evin sorunlarını taşıyan, okuldan eve döndüğünde bir gün sonra okula gelerek sorunlardan kaçma psikolojisine sahip öğrenciden başarı beklenmesi ve bunun sonucunda kaliteye ulaşılması imkânsızdır. O halde yapılması gereken öncelikle kaliteli bir veli profiline sahip öğrenci sayısının artırılması sağlamaktır.

Veli kalitesinin artırılması meselesi elbette sadece Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ele alınması ve çalışmalar yapılması gereken bir durum değildir. Aslında veli kalitesi, tümüyle toplumun kalitesini de ortaya koyan genel bir sorun veya olgudur. Milli Eğitim Bakanlığı yanında, hemen ilgili tüm bakanlıkların, valilik ve kaymakamlıkların, belediyelerin de işbirliği içerisinde olduğu bir anlayış, kavrayış ve hareket ile elde edilmesi gereken bir olgudur. Veli kalitesinin yüksekliği sadece eğitimin kalitesini değil; sosyal ve kültürel hayatı, gündelik yaşamı, iç

güvenliği, siyaseti, ekonomiyi kısacası toplumsal yapıyı da doğrudan ilgilendiren bir olgu olarak görülmelidir. Bu anlayış tüm ilgili kurum ve kuruluşların birlikte hareketini gerektirmektedir. Toplumun düzenini ve kalitesini doğrudan değiştirmeye yönelik olan bu felsefe, hiç şüphe yok ki ilk önce eğitimde kendini gösterecek ve eğitim ve okulda kaliteyi artıracaktır. Çünkü kendi kalitesi artan velinin hem öğrencisi ile ilgilenmesi hem de okul ile işbirliğine gitmesi kolaylıkla gerçekleşecektir.

Veliyi okula çekmenin diğer bir yolu da okuldaki faaliyetlerin veliye de hitap etmesi olarak düşünülmektedir. Her şeyden önce veli kendisinin de okul yönetimi ve öğretmenleri tarafından değerli olduğunu hissetmeli ve aidiyet duygusuna sahip olmalıdır. Veliye eğitim sürecinin ve okulun önemli bir parçası olduğu hissi verildiğinde, görülecektir ki velideki aidiyet duygusu artacak, okul ile işbirliği kapasitesi ve düşüncesi de daha çok ortaya çıkacaktır. Kaliteye ulaşma yolunda velinin de önemli bir başlık olduğu bilincinin veliye aktarılması ve gösterilmesi, kaliteye ulaşmadaki en büyük engellerden birini ortadan kaldıracaktır.

Velinin okulda aradığı ve görmek istediği şeyler ile bir öğretmenin veya öğrencinin görmek istedikleri birbirinden farklıdır. U yüzden velinin okula çekilebilmesi için onun görmek istediklerini de göstermeye çalışmak, onun bakış açısını yakalayabilmek önem arz etmektedir. Bunun için velinin düşüncelerini ön plana çıkararak anketler, görüşmeler, analizler yapılmalı ve okul sistematığı içerisinde velinin de kendine yer bulabileceği bir alan ortaya çıkarılmalıdır. Belirli gün ve haftalar olsun, önemli günler ve geceler olsun, velinin de içerisinde bulunabileceği ve aktif rol alabileceği etkinlik ve uygulamalar, görülecektir ki veli ile okul arasındaki mesafeyi kısaltacak, işbirliğini artıracaktır. Böylece okul yönetimlerince eğitimde ve okulda kaliteden daha rahat bir şekilde söz edilmesi, plan yapılması fırsatı yaratılmış olacaktır.

Eğitimde ve okulda kalite anlayışının önemli bir ayağını da mekânın kalitesi oluşturmaktadır.

Okul, yöneticilerinin, tüm personeliyle eğitim çalışanlarının ve öğrencilerinin yaşam alanıdır. Evde geçirilen aktif zamandan daha fazlası okulda geçirilmektedir. Bu zaman zarfında hem akademik, hem de sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif yani toplumsal bir yaşam merkezi olarak kullanılmaktadır okul mekânı. Bu özellikleri dikkate alınmalı ve okul mekânı böylece tasarlanmalıdır.

Son yıllarda Türkiye’de okul tasarımları yeni bir ivme kazanmaktadır. Daha çok Selçuklu mimarisini andıran tasarımlarıyla göze ve ruha daha hoş gelen bir görünüm içermektedir. Sadece bir beton yığını olarak değil, bir anlam ce sanat yüklü olarak tasarlanmaktadır. Bundan dolayı okul ile bağlantısı olan herkesin dikkatini çekmekte ve onlara bir sıcaklık, yakınlık hissi vermektedir. Bu özel-

liğiyle elbette mekânın görsellik içeren kısmı geçer not almaktadır. Ancak okul tasarımı her ne kadar görsel bir Őölen olarak görünse de, okulun sadece dört duvardan ibaret olmadığı unutulmamalıdır.

Okul mekânı, akademik süreçleri düŐünülerek tasarlandığında, birkaç sınıf ve kütüphane ve laboratuvardan ibarettir. Bu durumda birkaç katlı yapılacak olan binaların bu içeriğe sahip olması yeterli olacaktır. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi okul sadece bir akademi yuvası değil bir yaşam alanıdır. Öğrencileri hatta öğretmenleri ve diğer personeli sosyal, kültürel, toplumsal hayata hazırlayan bir yaşam alanı; cemiyetin oluşmasını sağlayan ve birçok sektörün temellerinin atıldığı bir uygulama merkezidir. Bundan dolayı okul mekânlarının tasarlanmasında okulun içerdiği bu muhteviyata göre çeşitli alternatifler ortaya konulmalı, okulun yapılacağı bölgenin sosyal, kültürel ve hatta ekonomik özelliklerinin de dikkate alınacağı bir anlayışa sahip olunmalıdır.

Okul mekânı çeşitli bilim dallarına uyarlı bölümler (laboratuvar, kütüphane vs.) içereceği gibi, sportif alanlar, sosyal tesisler, kültürel mekânlar, doğa, toprak ve hayvanlarla ilgili uygulama alanları, dinlenme alanları, ruhsal fizibilite alanları gibi çok çeşitli alanlar da içermelidir. Bu alanların büyük çoğunluğunun var olduğu bir oku mekânı, hiç Şüphe yok ki tüm çalışanların, öğrencilerin ve hatta velilerin de gelmek için can attığı bir mekân haline gelecektir.

Okul mekânının kalitesi aslında yönetici, ğretmen, veli ve ğrenci kalitesini de artırıcı bir etken olarak düşünülmektedir. Çünkü hem bedenine hem zihnine hem de ruhuna hitap eden bir okulda çalışan çalıŐanlar okula daha istekli bir Şekilde gelecekler ve çalışma performanslarına bu durum olumlu bir Şekilde yansıtacaktır. Yine istekli ve heyecanlı bir Şekilde okulun yolunu tutacak olan öğrenciler okulda da sıkılmada vakit geçirme imkânı bulacaklar ve bu durum akademik baŐarılarına da katkıda bulunacaktır. Sonuç olarak da eğitimde ve okulda kalitenin artırılması aşamasında mekânın kalitesi, önemli ölçüde katkıda bulunacaktır.

Eğitimde ve okulda kalite konusunda tüm bileşenlerin merkezinde hiç Şüphe-siz ğrenci kalitesi bulunmaktadır. Çünkü diğer kalite kriterleri ne kadar kaliteli olursa olsun, bu kalite öğrenciye yansımadıka ve öğrencide ortaya çıkmadıkça eğitimde ve okulda kalitenin göstergesi gün yüzüne çıkamayacak, somut verilerle değerlendirmeler görülmeyecek ve analizler yapılamayacaktır. Sonuçta ortaya konulan tüm kalite anlayıŐlarının nihai hedefi ğrenci kalitesini artırmaktır. Öğrenci kalitesi ne kadar artarsa toplumun kalitesi, geleceğe yönelik umudu, insanlığa yönelik hassasiyet ve medeniyete yönelik alt yapı da o denli artacaktır.

Eğitimin bireyde istendik deęiŐikliklere yol açması penceresinden bakıldığında, ğrenci kalitesinin de onda gerçekleşmesi istenilen değişiklikler, kazanımlar ve edinmesi arzu edilen çeşitli özellikler olarak değerlendirilmesi yerinde bir

kalite standardı olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim öğrencinin ilgi, istek ve kabiliyetine göre edinmesi istenilen akademik ve mesleki gelişimin yanı sıra; öğrencide bulunması istenilen milli, manevi, ahlaki ve insani değerlerin de var olması öğrenci kalitesinin ortaya çıkarılması konusunda bize yol gösterici kriterler olarak sunulmaktadır. Bu da doğal olarak eğitimcileri öğrenci kalitesinin artırılması sürecinde öğrencideki istenilen bilgi, beceri ve sosyal kazanımlara yönelik olarak çeşitli etkinlik ve faaliyetlere yönelmeye sevk etmektedir.

Eğitimde ve okulda kalite, bahsi geçen tüm bileşenlerin birbirleri ile bağlantılı olduğu, bir dişlinin çarkları gibi düşünülmelidir. Bu yüzden öğrenci kalitesini de diğer bahsedilen öğretmen, yönetici, veli ve mekân hatta eğitim sistemi fel-sefesinden ayırmak mümkün değildir. Çünkü eğitimin hem okulda hem de okul dışında gerçekleşen bir süreç olduğu düşünüldüğünde, öğrenci ile temas halinde olan tüm olguların kalite çerçevesinde değerlendirilmesi, değiştirilmesi ve öğrenciyle özdeşleştirilmesi gerekmektedir. Örneğin öğrenci kalitesinin okul öncesi dönemden başladığı düşünüldüğünde, veli kalitesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Veli kalitesi yüksek düzeyde olan bir öğrencinin normal şartlarda kendi kalitesinin de yüksek olması beklenmektedir. Okula başladıktan sonra öğretmen kalitesiyle doğru orantılı olarak öğrenci kalitesinin de artış gösterdiği bilinmektedir. Yine kaliteli bir yöneticinin vizyonu doğrultusundaki bir okul kültürü içerisinde yetişen öğrenci kalitesi, böyle olmayan bir okuldaki öğrenci kalitesine göre daha üst düzeyde olacaktır. Aynı şekilde kaliteli bir mekânda vakit geçiren bir öğrencinin algısı, psikolojisi ve bakış açısı, farklı durumdaki öğrenciye göre daha kaliteli olacaktır. Bu durumda öğrenci kalitesini de diğerlerinde olduğu gibi bağımsız bir kalite anlayışı içerisinde düşünmek büyük bir yanılgıdır.

Günümüz dünyasında öğrencilerin büyüdükları sosyal ve teknolojik ortam geçmiş yıllara nazara çok daha farklı içerikler sergilemektedir. “Bizim zamanımızda” diye başlayan hitap cümlelerine oldukça fazla bir şekilde maruz kalındığı bir dönem içerisinde yaşam devam etmektedir. Bu nedenle günümüz çocuklarının fikirsel ve duygusal yönleri oldukça farklılık göstermektedir. Doğal olarak öğrenci kalitesinden bahsedilirken, geçmişin izlerini taşıyan bir felsefe ile kalite arayışı ve anlayışı içerisinde olmak hataya düşülmesine sebep olmaktadır. O halde günümüz dünyasına ait olan öğrencilerin yine günümüz dünyasının gerçeklerine göre kalite standartlarına oturtulması ve yorumlanması gerekmektedir.

Öğrenci kalitesinin artırılması sürecinde öncelikle öğrencinin ufkunu genişletme ve farklı bakış açılarını öğretip bu bakış açılarından görebilesini sağlamak gerekmektedir. Teknolojik gelişmeler doğrultusunda her türlü oyunu dahi sanal ortamda oynayan günümüz çocuklarının uyuşan zihinlerinin yeniden işlevsel hale getirilmesinin en büyük ve önemli eylemi kitap okumalarını ve yorumla-

malarını sağlamaktır. Bunun bilincinde olan birçok okul ve Milli Eğitim Müdürlüklerince kitap okuma kampanyaları düzenlenmekte ve çeşitli yarışmalar organize edilmektedir. Gayet doğru olan bu tür etkinlik ve faaliyetlerin ülke geneline ve bakanlık bünyesinde sağlam bir proje çerçevesinde yapılması, adeta bir kitap okuma seferberliğine dönüştürülmesi gerekmektedir. Genç dimağların yeniden düşünebilmesi ve düşüncelerini eyleme dönüştürmeleri için kitap okuma etkinliklerinin artırılması gerekmektedir.

Kitap okuma alışkanlığı kazandırılan öğrencilerin daha sonra kültür ve sanat faaliyetlerine katılmalarının sağlanması okudukları kitaplardan aldıkları düşüncelerin eyleme dönüşmesi ve yorumlanması için olmazsa olmaz etkinliklerin başında gelmektedir. Tarihe yön veren medeniyetlerin barındırdıkları bilimsel ve sanatsal içerikleri incelendiğinde, düşüncenin ön plana çıktığı ve akabinde kültürel ve sanatsal aktivitelerin bu düşünceyle hayata geçtiği görülmektedir. Dolayısıyla öğrenci kalitesinin artırılması konusunda kitap okuma ile zenginleşen zihin dünyasının kültürel ve sanatsal ortamlarla doyuma ulaştığı bir anlayış içerisinde bulunulmalıdır. Bu anlayış da yukarıda bahsi geçen tüm kalite bileşenlerinin artırılması sonucunda ortaya çıkabilecek bir eğitim felsefesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hem fikir dünyasını, hem de kültürel ve sanatsal anlayışını üst seviyelere taşıyan bir öğrencinin akademik, sosyal, sportif alanlarda da istenilen düzeye gelebilmesinin hiç de zor olmayacağı düşünülmektedir. Zira gelişimini tamamlama yolunda belli bir sistematiğe girmiş, ne yapması gerektiğini bilen bir öğrencinin başarıya ulaşmaması olanaksızdır. Okul içerisinde akademik ve mesleki, sosyal ve kültürel etkinliklerin öğrenciye uygun bir şekilde yapılması sonucunda öğrencide gerçekleşmesi istenilen davranışların ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Böylece öğrenci kalitesinde de gözle görülür bir artış gerçekleşecektir.

Öğrenci kalitesini artırmanın önemli bir aşaması da öğrencinin ilkokuldan itibaren ilgi, istek ve yeteneklerine göre yönlendirilmesidir. Elbette bu yönlendirme eğitim sistemiyle de yakından alakalı olmakla birlikte, okuldaki öğretmen ve rehberlik servislerinin de büyük bir görev ve sorumluluğu altındadır. İlkokuldan başlayarak öğretmenlerince gözlem altında olan bir öğrencinin hangi yeteneklere sahip olduğu, hangi kişilik özelliklerine sahip olduğu ve hangi mesleklere yönelik ilgi, istek ve kabiliyetlerinin olduğu raporlandırılmalıdır. Bu sayede sevdiği, istediği ve becerebildiği bir mesleğe yöneltilen öğrencinin öğrencilik yıllarında da okul hayatından sonraki cemiyet hayatında da kalitesi üst düzeyde seyredecektir.

Görüldüğü gibi eğitim hayatın her safhasında sadece öğrencilerin değil, tüm insanların içerisinde bulunduğu bir süreçtir. Yaşamın her boyutunda bu denli önemli bir yer tutan eğitim olgusunun bir iki örnek ile rayına oturtulması ve

hatasız görülmesi imkânsızdır. Eğitim birçok bileşenin eş zamanlı olarak kalite süzgecinden geçirildiği, nihayetinde tüm kalite ayaklarının da birleşerek bütünü oluşturduğu, aynı zamanda yaşamın da kalitelileştirildiği bir kendini gerçekleştirme sürecidir. Bundan dolayı da ancak her bir bileşenin kalitesinin yükselmesiyle komple bir kaliteden söz edilebilmektedir.

Eğitimde kalitenin artırılması için yukarıda bahsedilen alt yapı bileşenlerinde yapılacak iyileştirme ve kaliteli hale getirme girişimlerinin ardından, eğitimde ve okulda kalite olgusunun ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla eğitimde ve okulda kalite; eğitim anlayışı/felsefesi, öğretmen, yönetici, veli, mekân ve öğrenci kalitelerinin artırılması sonucunda bunlara bağlı olarak kendiliğinden artacaktır. Bakanlık ve müdürlükler bünyesinde eğitim adına ortaya konulacak kanun ve kurallar ile yürütülecek uygulamalar belirlenirken bu bileşenlerin iyileştirilmesine ve kalitelileştirilmesine yönelik eylem planları hazırlanmalı, toplumun/bölgenin genel yapısı, sosyal, kültürel ve ekonomik özellikleri ile potansiyelleri dikkate alınmalı, okul ortamlarından uzak anlayışlar ile gerçeğe aykırı uygulamalardan uzak durulmalı ve özellikle de yapmış olmak için değil olması gerektiği için ve olması gerektiği şekilde harekete geçilmelidir.

KAYNAKÇA

1. Adams, Don. (1998). Eğitimde Kalitenin Tanımlanması. Necati Cemaloğlu (Çev.). *Educational Administration: Theory and Practice*, 4(2), 233-248.
2. Atanur- Başkan, G., Aydın, A., Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (1), 35-42.
3. Beare H. and Others (1989), Creating an Excellent School- Some New Management Techniques-London. Bilingns and Sons Ltd. VVorchester.
4. Büyüksahin, Y., Şahin, A.E. (2017). Öğretmenlerin Gözünden Eğitimde kalite Sorunsalı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (3), 1134-1152.
5. Celep, C. (1999). Okul Yönetiminde Toplam Kalite Yönetimi-Total Quality Management in School Administration. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Prensiplerinin Uygulanması. *Implementation of Total Quality Principles in Higher Education*, Haberal Eğitim Vakfı Ankara, 147-154, 345-452.
6. Doğan, E. (Ocak 2002). Eğitimde Küreselleşme. *Eğitim Araştırmaları* 6, 87-98.
7. Gültekin, M. ve Anagün, Ş.S. (2006, Avrupa Birliğinin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan ve Göstergeleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Durumu, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 145-170.
8. Kayadibi, F. (2001). Eğitim Kalitesine Etki Eden Faktörler ve Kaliteli Eğitimin Üretime Etkisi. İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 3 (1), 71-94.
9. Özdemir, S. M. (2005). Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Uygulamalarını Olumsuz Etkileyen Etmenler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 1-23.
10. Russell, B. (1999). *Eğitim Üzerine*. Nail Bezel (Çev.). İstanbul: Say.
11. Şişman, M. (1997). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve kültür. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 21(105), 61-67.
12. WCEFA. (1990). Meetingbasic: leamingneeds: Avisiönü for the 1990 s. New York: U N I C E F