

“

EĞİTİM

ALANINDA ULUSLARARASI ARAŞTIRMA VE DEĞERLENDİRMELER

Aralık 2024

EDİTÖR

DOÇ. DR. KENAN BAŞ

”

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana

Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi

Birinci Basım / First Edition • © Aralık 2024

ISBN • 978-625-5955-24-1

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

Serüven Yayınevi / Serüven Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

Telefon / Phone: 05437675765

web: www.serüvenyayınevi.com

e-mail: serüvenyayınevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

EĞİTİM

Alanında Uluslararası Araştırma ve Değerlendirmeler

ARALIK 2024

EDİTÖR

DOÇ. DR. KENAN BAŞ

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

İŞİTME YETERSİZLİĞİNDE OLAN ÇOCUKLARA OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİ KAZANDIRMADA AİLENİN ROLÜ

Necla İŞIKDOĞAN UĞURLU 1

BÖLÜM 2

PROJE TABANLI ÖĞRENME İLE İÇERİK VE DİL ENTEGRELİ ÖĞRETİMİ BİRLİKTE UYGULAYAN BİR İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ İNCELENMESİ

Büşra AKBABA GÜLER 13

Makbule BAŞBAY 13

BÖLÜM 3

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN SINIF İKLİMİ VE ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİNDE SPORUN ROLÜ

Turan BAŞKONUŞ 39

BÖLÜM 4

DİJİTAL ÇAĞIN HASTALIKLARI

Mehmet MARANGOZ 57

BÖLÜM 5

İLKOKULLARDA DÜŞÜNEN OKUL DÜŞÜNME İKLİM KÜLTÜRÜNÜN EPİSTEMİK BASKI-EPİSTEMİK ÖZGÜRLÜK BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Sedef KÜÇÜKDOĞAN 67

Osman Yılmaz KARTAL 67

Ş. Melike ÇAĞATAY 67

BÖLÜM 6

“TÜRKİYE, ALMANYA VE AMERİKA'DAKİ MÜZE EĞİTİMİNİN İNCELENMESİ”

<i>Selman GÜNEY</i>	93
<i>Akan Deniz YAZGAN</i>	93

BÖLÜM 7

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN STEM YAKLAŞIMINA YÖNELİK FARKINDALIKLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

<i>Seden KIRTE</i>	117
<i>Pınar ÇAVAŞ</i>	117

BÖLÜM 8

E-KİTAPLARIN EĞİTİMDE KULLANIMI

<i>Anıl MANGUŞ</i>	135
--------------------------	-----

BÖLÜM 9

EĞİTİM İNANÇLARI

<i>Yaşar Hasan ÖNSAY</i>	147
<i>Senar ALKIN-ŞAHİN</i>	147

BÖLÜM 10

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM: KURAMSAL TEMELLER VE İLKOKUL TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGULAMA ÖRNEKLERİ*

<i>Eda KAZANCI</i>	161
<i>Zeliha Nurdan BAYSAL</i>	161

BÖLÜM 11

CİNSİYETİN EĞİTİM VE MESLEK SEÇİMİNE ETKİSİ

<i>Ali KOLOMUÇ</i>	181
<i>Rabiye ÜNGÜR</i>	181
<i>Sebahat Serra SERT</i>	181

BÖLÜM 12

DİJİTAL ÇAĞDA İLKOKUL EĞİTİMİ: TEKNOLOJİNİN EĞİTİME ENTEGRASYONU

***Halil KAMIŞLI* 191**

BÖLÜM 13

YABANCI DİL EĞİTİMİNDE DİL BECERİLERİNİN KAZANIMI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

***Seda KARABEKİR* 203**

***Senar Alkın ŞAHİN* 203**

BÖLÜM 14

YAPAY ZEKA İLE SAĞLIK EĞİTİMİNDE YENİ UFUKLAR

***Halil KAMIŞLI* 221**

BÖLÜM 15

METAFOR VE SANAT EĞİTİMİNDEKİ YERİ

***Ebru BALÇIK* 233**

***Selma TAŞKESEN* 233**

BÖLÜM 1

İŞİTME YETERSİZLİĞİNDE OLAN ÇOCUKLARA OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİ KAZANDIRMADA AİLENİN ROLÜ

Necla İŞİKDOĞAN UĞURLU¹

¹ Dr. Öğretim Üyesi Necla İŞİKDOĞAN UĞURLU, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli

İşitme yetersizliği olan çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerileri

Okuma becerileri günümüzde akademik başarıyla beraber günlük yaşam için vazgeçilmez becerilerden birini oluşturmaktadır. Ancak özel gereksinimli çocuklarda okuma becerilerinin kazanımında pek çok güçlükler karşımıza çıkmaktadır (Qi ve Mitchell, 2012). Günümüzde yetersizliği olsun olmasın tüm çocukların okuma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi konusunda aileler ve uzmanlar çalışmalar planlamaktadır. Özellikle okuma ve okuduğundan anlam çıkarma konusunda çocukların, farklı desteklere ihtiyaç duyduklarına dikkat çekilmektedir. Okuma becerisi; yazılı materyaldeki kodların okuyucu tarafından çözümlenmesi fonolojik farkındalık ve alfabetik bilgi gibi ve çözülen bu kodların anlamlandırılması olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır (Gough & Tummer, 1986). Okuma ve okuduğunu anlama becerileri çocukların akademik başarısını artırarak, onlara yaşadıkları dünyanın kapılarını açmaktadır. Okuma becerileri aynı zamanda okul hayatının temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle çocuğun bağımsız bir şekilde ve otomatik olarak okuyana kadar geliştirilmesi gereken bir beceri olarak kabul edilmektedir (Lyon, 2016). Karmaşık bir süreç olan okuma becerisinin kazanımında Ulusal Çocuk Sağlığı ve Enstitüsü'nün yaptığı çalışmalar sonucunda iki temel faktörden bahsedilmektedir. Bunlardan ilki; okumanın gelişiminde bilişsel, genetik, çevresel, nörobiyolojik, eğitsel ve deneyimlere dayalı faktörlerin önemli olduğuna dayanmaktadır. İkinci önemli faktör ise; çocuklarda okuma yetersizlikleri için mümkün olan en erken dönemde nitelikli eğitim hizmetleriyle desteğin sağlanması gerektiğidir (National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), akt. Swanson, 2001). Bu iki önemli faktöre bağlı olarak Swanson (2001) okuma becerilerinde çocukların en erken dönemde desteklenmesi sonucu iyi okuyucular olabileceğini, okuma yazmanın birbirinden bağımsız olmadığını ve birlikte ele alınması gereken beceriler olduğunu belirtmektedir.

Özel gereksinimli çocuklar grubu içerisinde yer alan işitme yetersizliğine sahip çocukların işitme duyusundaki kayıplara bağlı olarak erken dönemden itibaren dil ve konuşma becerilerinde güçlük yaşadıkları görülmektedir. Bunun yanında okul hayatlarına başladıklarında okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde güçlüklerin artarak devam ettiği görülmektedir (Walker vd., 2020). Dolayısıyla işitme kaybının mümkün olan en erken dönemde tanılanmasıyla beraber çocuklara erken dönemde cihazlanma ve eğitim hizmetlerinden yararlanma konusunda müdahaleler yapılması önerilmektedir. Bu müdahaleler kapsamında işitme kayıplı çocuğun işiten akranlarına benzer şekilde dil, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişebilme olanağı sunulmaktadır. Alanyazında erken dönemde cihazlanan ve eğitim hizmetlerine başlayan işitme yetersizliğine sahip çocukların geç dönemde cihazlanan ve eğitim hizmetlerinden yararlanmada geç kalan çocuklara göre alıcı

ve ifade edici dillerde daha başarılı olduğu belirtilmektedir (Mayer, 2007). Erken dönemde eğitime başlayan çocukların okul yaşamına geçmeden önce yazılı metni anlamlandırma, sesbilgisel farkındalık gibi temel okuryazarlık becerileri de gelişmektedir. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazanımında ve başarısında erken okuryazarlık becerileri önemli bir boyutu oluşturmaktadır (Lonigan vd., 2011). Aşağıda işitme yetersizliğine sahip çocuklarda erken okuryazarlık becerileri ile ilgili bilgiler ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

İşitme yetersizliği olan çocuklarda erken okuryazarlık

Erken okuryazarlık süreci çocukların ilk okula başladıklarında okuma etkinliklerinde hem kodlama yapma hem de kodladıkları yazılı ifadeleri anlama becerilerini kazanmada yardımcı olmaktadır (Shanahan ve Lonigan, 2010). Bu konuda yapılan çalışmalarda erken okuryazarlık becerilerine dikkat çekilerek çocukların ilk okuldan önce temel düzeyde okuryazarlık becerilerine sahip olmasının önemine değinilmektedir (Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli (NELP), 2008). Yetersizlik grubu içerisinde yer alan işitme yetersizliğine sahip çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi ile ilgili alanyazında çok bilgi olmadığını belirten Easterbrooks ve Beal-Alvarez (2013), bu çocukların yazılı materyali okumada ve anlamada akranlarına göre daha çok güçlük çektiklerini belirtmektedirler. Bu güçlükler; erken çocukluk döneminde ebeveynlerin işaret dilini yeteri kadar bilmemesine ya da seri konuşamamasına bağlı olarak çocuklardaki zayıf dil becerilerinden kaynaklı olabilmektedir (Lederberg vd., 2012). Böyle bir durumda işitme yetersizliği olan çocukların dilin kodunu çözme ve anlama becerileri de olumsuz yönde etkilenmektedir.

Teknolojinin hızla gelişmesiyle beraber günümüzde Evrensel Yenidoğan İşitme Tarama testleri hızlı bir şekilde uygulanmakta olup bu sayede işitme yetersizliği olan çocukların işitme kaybına uygun koklear implantlar (Kİ) ve dijital işitme cihazları takılmaktadır. Dolayısıyla işitme yetersizliği olan çocukların erken dönemde dil becerilerinin gelişimi akranlarına daha yakın bir şekilde olmaktadır. Bu durum çocukların konuşma algısını ve işitsel olarak konuşulan dile erişimi sağlayarak erken okuryazarlık becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir (Fitzpatrick vd., 2011; Mayer ve Trezek, 2018). Ancak tüm bu gelişmelere rağmen yapılan çalışmalarda işitme yetersizliği olan çocukların okuma becerilerinin tipik gelişim gösteren akranlarına oranla ortalamanın altında olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla işitme kaybı olan çocukların mümkün olduğu kadar en erken dönemde dil girdilerinin sağlanmasıyla dil ve konuşma becerileri bakımından akranlarına benzer olacağı söylenirken okuryazarlık becerilerinde ise yaşadıkları zorluklar erken okuryazarlık becerileri ile azalacağı belirtilmektedir (Archbold, 2007; Mayer ve Trezek, 2018).

Erken Okuryazarlık Becerileri

Çocuklar okula başlamadan önce erken dönemde okuma yazma ile ilgili; alıcı ve ifade edici dilde, sesbilgisel işlemede ve yazı bilgisinde gelişimler göstermektedir. Erken dönemde ortaya çıkan bu beceriler ileride çocukların okul hayatlarında okuma yazma becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Justice (2006) erken okuryazarlık etkinliklerinin çocuklar açısından; yazılı materyalin bir anlam taşıdığını bilme, ses bilgisel yapılarla ilgili oyunlar oynama, harflere ait olan sesleri tanıma, iletişim aracı olarak kitapları kullanma gibi pek çok göreve hizmet ettiğini belirtmiştir. Dolayısıyla ev ve okul süreçlerini içeren erken okuryazarlık becerilerinin her çocuk için önemli katkıları olması sebebiyle ön koşul beceriler olarak kazandırılmasını gerektiğini belirtmiştir. Ancak her çocuğun bu becerileri kazanım hızı ve performansı çevresel ve bireysel özelliklere bağlı olarak değişmektedir. İşitme yetersizliğine sahip çocuklarda da işitme duyusundaki problemlerden dolayı alıcı ve ifade edici dil becerilerinde, fonolojik farkındalık ve yazı farkındalığı gibi becerilerde tipik gelişim gösteren akranlarına göre benzer özellikler gösterememektedir (Helland vd., 2011).

İşitme yetersizliği olan çocukların erken dönemde okuma yazmayla ilgili başlayan güçlükleri okul yıllarında katlanarak devam etmektedir (Werfel, 2017). Alanyazında işitsel sözel yöntemi kullanan işitme yetersizliğine sahip çocukların okula başlamadan önce erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin önemine değinilmektedir (Spencer & Oleson, 2008). Erken okuryazarlık için işitme yetersizliği olan çocuklara sorular sormak ve konuşmalarını ayrıntılı açıklamalarla desteklemenin önemine değinen Runnion ve Gray (2019), etkili iletişim becerilerinin dil gelişimi ve erken okuryazarlık açısından temel oluşturduğunu belirtmektedir. Yapılan çalışmalarda erken okuryazarlık için işitme yetersizliği olan çocukların; sözcük bilgi, fonolojik farkındalık ve yazı bilgisi ile ilgili becerilerin önemine değinilmektedir (Runnion ve Gray, 2019). Bu alanlardaki gelişmeler çocuklar okula başladığında okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde olumlu kazanımlar sağlamaktadır. Aşağıda sırayla erken çocuklukta okuryazarlık becerilerinde önemli görülen faktörlere değinilmektedir.

1. Sözcük Bilgisi

İşitme yetersizliği olan çocuklarda sözcük bilgisinin akranlarına oranla daha sınırlı olduğu görülmektedir. Bu konuda alanyazında yapılan çalışmalarda koklear implantı olan çocukların erken dönemden itibaren akranlarına göre standart sözcük testlerinden daha düşük puanlar aldıkları belirtilmektedir (Davidson vd., 2019). Lund (2015), yaptığı çalışmada koklear implantı olan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerindeki sözcük dağarcığının işiten akranlarına göre daha düşük olduğunu belirtirken bu durumun implant uygulamasının yapılma zamanıyla ilişkili olmadığını belirtmiştir. Bunun ya-

nında ayrıca işiten akranları gibi zaman içerisinde sözcük dağarcığının akranları gibi düzenli bir şekilde gelişmediği belirtilmektedir (Convertino vd., 2014). Dolayısıyla işiten akranlarından sözcük dağarcığı bakımından büyük farklılıklar gösterdiği söylenebilir.

2. Fonolojik Farkındalık

Schuele ve Boudreau (2008), fonolojik farkındalığı dilde bulunan seslerin analiz edilmesi ve uygun şekilde kullanılması olarak tanımlamaktadır. Fonolojik farkındalık için çocukların konuşma seslerindeki farkındalık, sözcüklerde yer ses birimleri ayırma ve birleştirme yeteneği erken okuryazarlık için belirleyici olmaktadır. Ulusal Erken okuryazarlık Panelinde (2008), çocuklarda düzenlenen fonolojik farkındalık etkinliklerinin erken okuryazarlık başarısında etkili olduğu belirtilmektedir. İşitme yetersizliği olan çocuklar fonolojik farkındalık becerilerinde tipik gelişim gösteren akranlarına oranla daha çok güçlük yaşamaktadır. Alanyazında fonolojik farkındalıkta yaşanan güçlüklerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini de olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Geers ve Hayes, 2011). Dolayısıyla işitme yetersizliği olan çocukların bağımsız okuma becerilerinde yaşanan güçlüklerden bazılarının sözcükleri fonolojik işlemede yaptıkları hatalardan kaynaklanmaktadır. Fonolojik farkındalık becerilerinde sesbirimler sözcüklerin anlamından daha çok yapısıyla ilgili özellikler göstermekte olup en küçük birimler olmasına rağmen sözcüklerin anlamını değiştirme gibi güçlü bir özelliği bulunmaktadır (Girgin, 2006). Fonolojik farkındalık becerilerinde erken dönemde çocuklar seslerin nasıl çıkacağı, bir araya gelerek sözcüklerin oluşturulacağı ya da sözcüklerdeki sesbirimlerin değiştirildiğinde anlamsal değişimlerin olacağı farkındalığını kazanmaktadır (Hempenstall, 2003).

3. Yazı Bilgisi

Konuşmaya dayalı dilin yazıyla nasıl temsil edilmesi gerektiğiyle ilgili olan yazı dilinde; sözcükleri oluşturan harfler, sözcükler arasındaki boşluk, sözcüğün uzunluğu, noktalama işaretlerinin kullanımı gibi önemli faktörler göz önünde bulundurulmaktadır (Justice & Ezell, 2000). Kısacası yazılı dilin biçimi, işlevi, kuralları hakkında bilgileri içermektedir. Çocuklar yazıyı ve yazının işlevlerini doğal ortamlar içerisinde erken çocuklukta kazanmaktadır. Örneğin ev ortamlarında; kitaplar, televizyon, bilgisayar ve telefonlarda yer alan yazılar doğal bağlamda dikkatini çekerken sokak ortamlarında; tabela, trafik işaretleri, mağazaların girişinde bulunan yazıları gibi pek çok yazılı materyal bulunmaktadır. Dolayısıyla çocuklar bu yazı örneklerine dikkat ederek sembollerin bir anlamı olduğunu fark edebilmektedir (Reutzel vd., 2003).

Fonolojik farkındalıkta olduğu gibi yazı dili de erken okuryazarlık becerileri açısından önemli bir yer tutmaktadır. Justice ve Ezell, (2001), tipik gelişim gösteren çocukların 3 ile 5 yaşları arasında yazı dili farkındalığının

geliştiğini belirtmişlerdir. Bu becerilerde yaşanan güçlükler çocukların ilkokula başladıkları zaman zayıf kod çözme becerisi ve zayıf okuma becerisi olarak ortaya çıkmaktadır (Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli, 2008). Werfel (2017), işitme yetersizliği olan çocukların harf bilgisiyle ilgili kazanımlarının olmasına rağmen bu harflerle sözcük oluşturma, cümle yapılarını kurallarına uygun yazma ve noktalama işaretleri gibi pek çok yazı bilgisi ile ilgili güçlükleri olduğunu belirtmektedir.

İşitme yetersizliği olan çocukların evde okuryazarlık becerileri

Evde okuryazarlık becerileri, çocukların evlerinde düzenlenen etkinliklerle ailenin de katılımıyla gerçekleştirilen etkinlikleri içermektedir. Bu etkinlikler çocukların okuryazarlık gelişimini desteklemek amacıyla kullanılan paylaşımlı kitap okuma, yazılı metinleri okuma ve diğer okuma stratejilerini içerebileceği gibi görsel okuma, oyun etkinlikleri, yazma pratikleri, işlevsel okuma gibi farklı stratejileri de kapsamaktadır (Boudreau, 2002). Roskos ve Neuman (2018), ailelerin evde okuryazarlık becerileri ile ilgili çocuklarına alıcı ve ifade edici dil kazanımı, resim etkinlikleri, etkileşimin kullanılacağı doğal bağlamlar ve oyun etkinliklerinin okuma ve okuduğunu anlama sürecine yönelik olarak önemli destekler sağlayabileceğini belirtmektedir. Alanyazında evde okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmaların çocukların dil becerilerini ve okul hayatlarına başladıklarında okuma ve okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (De Jong & Leseman, 2001). Evde ailelerin sık sık kitap okuma etkinliği ile çocukların sözcük dağarcığı gelişmekte ve ilkokula başladıklarında anlama becerilerinin arttığı görülmektedir.

Evde okuryazarlık becerilerinde işitme yetersizliği olan çocukların ailelerinin desteği ile fonolojik farkındalık, yazı bilgisi ve konuşma dilinde gelişmeler olduğu görülmektedir. Özellikle paylaşımlı kitap okuma etkinlikleriyle ailelerin okuma etkinliğini durdurması, onun üzerine konuşması ve açık uçlu sorular sorması erken okuryazarlık becerilerinin geliştiği görülmektedir (DesJardin vd., 2008). Swanwick ve Watson (2005), etkileşimli kitap okumayla ilgili yaptıkları çalışma sonucunda işitme yetersizliğine sahip çocuklarda işitsel sözel yöntemde aileler okuma metnine bağlı kalarak soruları cevaplamasına karşın işaret dilini kullanan çocuklarda ise aileler metne bağlı kalmadan sorularını daha geniş bir soru yelpazesini kullanabildiklerini belirtmişlerdir.

İşitme Yetersizliği olan çocuklarda okuma ve okuduğunu anlamada ailenin rolü

Tüm çocukların eğitiminde aileler ve okullar arasındaki etkili iş birliğinin olması başarının artırılmasında önemli bir yapı taşı oluşturmaktadır. Ailelerin okuma ve yazmaya gösterdikleri ilgi ve çocuklarını teşvik etme sayesinde eğitim hizmetlerinin kalitesi artmaktadır. Çocukların okuryazarlık becerilerini desteklemede aileler arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır. Ailelerin kendi okuma alışkanlıkları, çocuklarıyla beraber okuma sıklığı, hi-

kayeler hakkında konuşma, sorular sorma, kütüphane ortamlarına götürme ve okuma etkinlikleri gerçekleştirme, sözcüklerin doğru kullanılması, harf-ses ilişkisinin sağlanması konusunda ailelerin özellikleri farklılık gösterdiği için çocuklarıyla bu özellikleri uygulamada da farklılıklar olabilmektedir (Wolfendale ve Topping, 1996). İşitme yetersizliği olan çocukların aileleri özellikle çocuklarının dil becerilerinde yaşanan gecikmeler ve güçlüklerle ilgili olarak çocuklarıyla erken dönemden itibaren çalışmalara başlaması gerekir. İşitme yetersizliği olan çocukların ailesinde işitme yetersizliği olmadığı durumlarda doğal dile erişimde güçlükler olabilmektedir. Bu durumda yaşamın ilk yıllarından itibaren aile ve çocuk arasında dil uyumsuzluğu olabilmektedir. Bu çocuklar işaret dili kullanabileceği gibi konuşma diline erişmek için işitme cihazı ya da koklear implant uygulamasından yararlanmaktadır (Lederberg vd., 2013). İşitme yetersizliği olan çocuğa sahip aileler iletişim ve dil becerilerinin kazanımında; a) işitme cihazları ve koklear implant sayesinde işitsel sözel yöntem, b) işaret dili yaklaşımı, ve c) işaret dilini ve sözel dili bir arada kullanabilmektedir (Spencer ve Marschark, 2010). Dil becerileri ve okuryazarlık durumu arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Dilin bileşenlerine yönelik performansı bireyin okuryazarlık sürecine önemli katkılar sağlamaktadır. Buna göre ailelerin işitme yetersizliği olan çocuklarında dil becerilerinin gelişimini desteklemesi kritik önem taşımaktadır. Dolayısıyla dil becerilerini desteklemeli ve okuryazarlık sürecini de güçlendirmeleri gerekmektedir. Özellikle dil becerileri okuryazarlık açısından aşağıdaki katkıları sağlamaktadır (Geers, 2002)

- a) Anlama, muhakeme etme, yeni sözcükler oluşturma, anlatma
- b) İfade edici dildeki sözcük hazinesi
- c) Sözcük dağarcığı ve sözdizim arasındaki ilişki
- d) Alıcı dildeki sözcük hazinesi
- e) Okuma anlama ve yazı dilindeki sözcük becerileri

Vasylenko (2017), çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için ailelerin dikkat etmesi gereken beş temel faktöre değinmektedir:

a) Fonetik farkındalık: konuşma dilinde yer alan sözcüklerdeki sesleri duyma, tanıma ve bu seslerle oyunlar oynama becerisi

b) Harf ses ilişkisi: Yazı dilinde yer alan harflerle konuşma dilinde yer alan sesleri eşlemesi, bağlantı kurması

c) Sözcük dağarcığı: çocukların konuşma dilini etkili bir şekilde kullanmasında sözcük hazinesinin zengin olması

d) Okuduğunu anlama: okuduğunu anlama ve okuduğu yazılı materyalden anlam çıkarma becerisi

e) Akıcılık: yazılı metni doğru ve akıcı bir şekilde okuma becerisi

Yukarıda belirtilen okuma süreciyle ilgili faktörlerde çocuklar adım adım ilerleyebileceği gibi birden fazlasını da aynı anda geçebilmektedir. Aileler çocukların erken okuryazarlık süreçlerine göre yukarıdaki adımları takip edebilirler. Çocuklar iyi bir okuyucu olabilmek için gerekli olan bilgiyi yavaş yavaş oluştururlar. Ackeman (2015), ailenin çocuklarıyla ilgili okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için aşağıda yer alan etkinlikleri önermektedir:

a) Oyun zamanı: Çocuğun okuma hızı ve ifade becerilerinde pratik yapması için oyun etkinliklerinden yararlanılabilir. Bunun için sevdiği bir hikaye ya da şiiri yüksek sesle okuyup içinde yer alan karakterleri farklı ses tonlarıyla belirtin. Okuma etkinliği yetişkin ya da çocuk tarafından gerçekleştirilebilir.

b) Oku ve çiz: çocuktan okunan yazılı materyalle ilgili en sevdiği karakteri ya da olayı çizmesini isteyin. Daha sonra ne çizdiği ve neden çizdiği hakkında sorular sorarak açıklamasını isteyin ve bu konuda yazı çalışmaları yapabilirsiniz.

c) Şair olun: Küçük ve basit şiirler bulun. Bu şiirleri birlikte okuyun ve aktardıkları duygular hakkında konuşun. Çocuğunuzun öğrendiği nesnelere, tanıdığı insanlar ve sevdiği şeyler hakkında birlikte bir şiir oluşturabilirsiniz.

d) Sözcük oyunları: Hem gerçek hem de anlamsız sözcükler oluşturmak için oyun kartları kullanabilirsiniz. Kısa sözcükleri bir araya getirerek uzun sözcükler oluşturabilirsiniz.

e) Kendi sözlüğünüzü oluşturun: Çocuğunuz yeni sözcükler öğrendikçe bunları kendi sözlüğüne eklemesi için teşvik edin. Bu sözcükleri sözlüğüne; yazabilir, resmini çizebilir ya da sözcükle ilgili cümleler oluşturabilir.

Okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile bir takım güçlükler yaşayabilmelerine karşın okuma sorunlarının fonolojik farkındalık, harf-ses ilişkisinin sağlanamaması, sözcük bilgisi ve akıcılık gibi faktörlere bağlı olarak ortaya çıktığı konusunda bilgi sahibi olup bu becerilerin geliştirilmesinde farklı etkinliklere yer vermelidir. Aşağıda ailelere önerilebilecek etkinliklere yer verilmiştir (Berardi, 2009):

1. Her gün kitap okumak için belirli bir saat ayarlayın: günlük olarak belli zaman dilimlerinde yüksek sesle çocuklara kitap okumak onların; okuma, okuduğunu anlama, sözcük hazinesinin zenginliği ve sözcüklerin kodlarını çözme konusunda önemli katkıları bulunmaktadır. Bunun yanında ayrıca çocukların bağımsız okuma isteklerini artırmaktadır. İşitme yetersizliği olan çocuklara yaşlarına ve ilgilerine uygun olan kitaplardan seçin.

2. Çocuğun çevresindeki yazılı materyalleri artırın: Ev ortamında yazılı materyal olarak; kitap, dergi vb. materyalleri çocukların görebileceği yerlerde buldurmak onları okuma etkinliklerine teşvik edebilmektedir.

3. Ailece okuma saati yapın: Aile bireylerinin okuma etkinliklerine aktif katılımları çocukların okuma etkinliklerine ilgi duymasını sağlamaktadır. Ayrıca bu tür etkinliklerde okuma becerisini kazanan çocuklar okumada akıcılık becerilerini de kazanabilmektedir.

4. Okuma etkinliklerini çeşitlendirin: Bunun için farklı mekan ve yerlerde okuma etkinlikleri yapılabilir. Yol kenarındaki levhalar, hastanedeki yer alan işaret ve levhalar, hava durumları, günlük programlar gibi yazılı materyallerle okuma amacı belirlenip doğal bağlamlar içerisinde okuma etkinliklerine yer verilebilir.

Sonuç olarak işitme yetersizliği olan çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde başarılı olmalarında erken çocukluktan itibaren cihazlanma ya da koklear implant uygulaması ile alıcı ve ifade edici dil becerinin gelişimi önemli bir basamağı oluşturmaktadır. Bunu yanında ayrıca çocukların erken dönemden itibaren erken okuryazarlık becerileri ile desteklenmesi sayesinde pek çok okuma yazma becerilerini kazandıkları görülmektedir. Dolayısıyla erken okuryazarlık döneminde ailenin yoğun desteğine maruz kalan işitme yetersizliği olan çocuklar; fonolojik farkındalık, harf ses ilişkisini sağlama, sözcük hazinelerini zenginleştirme, anlamlı cümle yapılarını oluşturma gibi pek çok beceriyi kazanmaktadır. Bu durum çocukların okul hayatına başladıkları birinci sınıfta okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin kazanımını kolaylaştırarak çocukların akademik başarılarını artırmaktadır. Aileler okul hayatında da işitme yetersizliği olan çocuklarının okuma ve okuduğunu anlama becerilerini farklı şekillerde destekleyebilir. Bunun için çocuğun ilgisine yönelik, düzeyine uygun yazılı materyallerle farklı ortamlarda farklı etkinlikler tasarlanabilir. Böylece okulda çocuğun öğretmeni tarafından kazandırılmaya çalışılan okuma ve okuduğunu anlama becerileri evde de ailelerin desteğiyle geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ackeman, S.H. (2015). "The guide to 1st grade", Parents. *Raising Readers and Learners*. Retrieved from: < http://www.scholastic.com/parents_/resources/collection./>
- Archbold, S. (2007, April). Children and adults with cochlear implants: what do they need and what do they get. In *British Cochlear Implant Group Academic Meeting, Dublin*.
- Berardi, M.K. (2009). *Parental Participation in Non-formal Education Activities*. Pennsylvania State University. The Graduate School. College of Agricultural Sciences.
- Boudreau, D. (2002). Literacy skills in children and adolescents with down syndrome. *Reading and Writing*, 15(5-6), 497-525.
- Convertino, C., Borgna, G., Marschark, M., & Durkin, A. (2014). Word and world knowledge among deaf learners with and without Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 19, 471-483. <http://dx.doi.org/10.1093/deafed/enu024>
- Davidson, L. S., Geers, A. E., Hale, S., Sommers, M. M., Brenner, C., & Spehar, B. (2019). Effects of early auditory deprivation on working memory and reasoning abilities in verbal and visuospatial domains for pediatric cochlear implant recipients. *Ear and hearing*, 40(3), 517-528.
- de Jong, P. F., & Leseman, P. P. M. (2001). Lasting effects on home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389-414. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00080-2](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00080-2)
- DesJardin, J. L., Ambrose, S., & Eisenberg, L. S. (2008). Literacy skills in children with cochlear implants: The importance of early oral language and joint storybook reading. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(1), 22-43.
- Easterbrooks, S., & Beal-Alvarez, J. (2013). *Literacy instruction for students who are deaf and hard of hearing*. New York, NY: Oxford University Press.
- Fitzpatrick, E. M., Crawford, L., Ni, A., & Durieux-Smith, A. (2011). A descriptive analysis of language and speech skills in 4- to 5-yr-old children with hearing loss. *Ear and Hearing*, 32, 605-616. doi:10.1097/AUD.0b013e31821348ae
- Geers, A. E. (2002). Factors affecting the development of speech, language, and literacy in children with early cochlear implantation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(3), 172-183.
- Geers, A. E., & Hayes, H. (2011). Reading, writing, and phonological processing skills of adolescents with 10 or more years of cochlear implant experience. *Ear and hearing*, 32(1), 49-59.
- Girgin, M. C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(01), 15-28.

- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education (RASE)*, 7, 6–10. doi:10.1177/074193258600700104
- Helland, T., Tjus, T., Hovden, M., Ofte, S., & Heimann, M. (2011). Effects of bottom-up and top-down intervention principles in emergent literacy in children at risk of developmental dyslexia: A longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 44(2), 105-122.
- Hempenstall, K. (2003). Phonemic awareness: What does it mean. *Education Oasis*, 201.
- Retrieved from <https://pact.tarleton.edu/TCERT/Content/Documents/Phonemic%20Awareness.pdf>.
- Justice, L. M. (2006). *Emergent literacy: Development, domains and intervention approaches*. In Laura M. Justice (Ed.), *Clinical Approaches to Emergent Literacy Intervention*, (ss.3-27). San Diego: Plural Publishing.
- Justice, L. M. ve Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(3), 257-269.
- Lederberg, A. R., Schick, B., & Spencer, P. E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard of hearing children: Successes and challenges. *Developmental Psychology*, 49(1), 15-30.
- Lederberg, A. R. Schick, B., & Spencer, P. E. (2012). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges. *Developmental Psychology*, 49(3), 15-30.
- Lonigan, C. J. Allan, N. P., & Lerner M. D. (2011). Assessment of preschool early literacy skills: linking children's educational needs with empirically supported instructional activities, *Psychology in the Schools*, 48(5), 488-501.
- Lund, E. (2015). Vocabulary knowledge of children with cochlear implants: A meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(2), 107-121.
- Lyon G.R. (2023). "Developing reading skills in young children", GreatSchool Editorial Team, September.
- Mayer, C. (2007). What really matters in the early literacy development of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 411-431.
- Mayer, C., & Trezek, B. J. (2018). Literacy outcomes in deaf students with cochlear implants: Current state of the knowledge. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(1), 116. <https://doi.org/10.1093/deafed/enx043>
- National Early Literacy Panel (NELP). (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Qi, S., & Mitchell, R. E. (2012). Large-scale academic achievement testing of deaf and hard-of-hearing students: Past, present, and future. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17, 1–18. doi:10.1093/deafed/enr028
- Reutzel, D.R., Fawson, P.C., Young, J.R., Morrison, T.G., & Wilcox, B. (2003). Reading

- environmental print: What is the role of concepts about print in discriminating young readers responses? *Reading Psychology*, 24(2), 123-162.
- Roskos, K. ve Neuman, S. B. (2018). Çevre ve çevrenin erken okuryazarlık öğrenme ve öğretimi üzerine etkileri. (S. Işıtan ve M. Saçkes, Çev.) G. Akoğlu ve C. Ergül (Editörler), *Erken Okuryazarlık Araştırmaları El Kitabı* (ss. 281-292). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Runnion, E., & Gray, S. (2019). What clinicians need to know about early literacy development in children with hearing loss. *Language, speech, and hearing services in schools*, 50(1), 16-33.
- Schuele, C.M., & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 39(1),3-20. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/002\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/002))
- Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2010). The national early literacy panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39, 279-285. doi:10.3102/0013189x10369172
- Spencer, P. E., & Marschark, M. (2010). *Evidence-based practice in education deaf and hard-of-hearing students*. New York: Oxford University Press.
- Spencer, L. J., & Oleson, J. J. (2008). Early listening and speaking skills predict later reading proficiency in pediatric cochlear implant users. *Ear and Hearing*, 29(2), 270-280.
- Swanson B. B. (2001). "How can I improve my child's reading?" Parent Brochure. ACCESS ERIC.
- Swanwick, R., & Watson, L. (2005). Parents sharing books with young deaf children in spoken English and BSL: The common and diverse features of different language settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 385-405.
- Vasylenko, O.V. (2017). The Parents'role in helping children to develop Reading skills. *EETP*,12, 4(46), 71-80.
- Walker, E. A., Sapp, C., Dallapiazza, M., Spratford, M., McCreery, R. W., & Oleson, J. J. (2020). Language and reading outcomes in fourth-grade children with mild hearing loss compared to age-matched hearing peers. *Language, Speech & Hearing Services in Schools (Online)*, 51(1), 17-28. doi:https://doi.org/10.1044/2019_LS-HSS-OCHL-19-0015
- Werfel, K. L. (2017). Emergent literacy skills in preschool children with hearing loss who use spoken language: Initial findings from the Early Language and Literacy Acquisition (ELLA) Study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48(4), 249-259.
- Wolfendale S and Topping K. (1996). Family involvement in literacy: effective partnerships in education. London: Cassell, 1996.

BÖLÜM 2

PROJE TABANLI ÖĞRENME İLE İÇERİK VE DİL ENTEGRELİ ÖĞRETİMİ BİRLİKTE UYGULAYAN BİR İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ İNCELENMESİ¹

Büşra AKBABA GÜLER²

Makbule BAŞBAY³

1 Bu çalışma Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 29.06.2022 tarihli 1521 protokol numarası ile etik olarak uygun bulunmuştur. Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı aynı isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Uzman, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
Master's, Ege University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

[ORCID 0009-0003-7979-210X](https://orcid.org/0009-0003-7979-210X)
busraakbb.13@gmail.com

3 Prof. Dr. Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
Prof. Dr. Ege University, Faculty of Education, Department of Educational
Sciences, [ORCID 0000-0001-6391-6508](https://orcid.org/0000-0001-6391-6508)
makbule.basbay@ege.edu.tr

Giriş

Türkiye’de yabancı dil öğretimi her zaman üzerinde dikkatle durulan bir çalışma konusu olmuştur. Her ne kadar yabancı dil öğretimi tarihimiz uzun olsa da hala zorlanılan ve verilen emeğin karşılığının pek de alınmadığı bir alan olarak değerlendirilebilir öyle ki üniversiteye gelen öğrencilerde hâlâ eksiklikler gözlenmektedir (Arslan ve Akbarov, 2010). TEPAV (2014) raporuna göre, İngilizce, ana dil olarak konuşulmayan ülkelerde ortak iletişim dili olarak belirlenmiştir. İngilizce Türkiye’de sosyal, ekonomik ve kültürel etmenler nedeniyle önemli bir ders olarak görülmektedir ve okul öncesinden üniversiteye kadar eğitim hayatının bir parçasıdır. 2013’teki 4+4+4 eğitim sisteminde yabancı dil öğrenimi ikinci sınıfa indirilmiş ancak öğrenciler hala sınav odaklı bir öğretime maruz kaldıklarından üniversite öğreniminde İngilizce iletişimde zorluklar yaşanmaktadır (Şahin, 2018). Bu durum, eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır (Demirtaş, 2017).

Yabancı dil öğretiminde birçok yöntem mevcuttur: Grammar-Translation Method, Direct Method, Audio-lingual Method, Communicative Language Teaching, Content Language Integrated Learning (CLIL) ve daha fazlası (Scrivener, 2011). Geçmişte bu yöntemler tüm programın temelini oluştururken, günümüzde yeni ve etkili farklı yöntemler geliştirilmiştir. CLIL yöntemi 1994 yılında kullanılmaya başlanmış ve bireylerin öğrenme açlığını gidermeye çalışmaktadır (Marsh, 2001). Bu yöntem, dilin iletişim aracı olarak kullanılmasını ve genel iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefler.

İçerik ve Dil Entegreli Öğretim (CLIL), dil dışı derslerin ikinci bir dilde öğretilmesini amaçlayan bir yaklaşımdır ve çift dilliliği teşvik eder (Nikula, 2016). Bu yöntem, dil ediniminin dolaylı yollarla gerçekleşmesini savunan Krashen’in (1982) görüşlerine dayanır; yani dil, bir araç olarak kullanılır, bir amaç olarak değil. CLIL, genel dil öğrenme başarısını ve içerik içindeki dilin rolünü dikkate alır (Nikula ve Mard-Miettinen, 2014). Bu yaklaşımda dil edinimi, belirli bir içerik alanı etrafında ve anlamlı öğrenmeler üzerine şekillenir. Krashen’a göre, ikinci dil edinimi anlamlı öğrenmeler bütünü üzerine kuruludur. CLIL uygulamaları, bilinçli öğrenme yerine edinimi ön plana alır (Darn, 2006). CLIL’in dört temel yeterliliği bulunmaktadır; içerik (content), iletişim (communication), biliş (cognition) ve kültür (culture) (Coyle, 2005). Bu dört yeterlilik “4C” olarak bilinmektedir. İçerik öğretilecek konu veya konu alanıdır ve gerçek hayatla bağlantılı olmalıdır. İletişim ise ikinci dil edinimi ile doğrudan ilişkilidir (Marsh & Frigols, 2012). Biliş ise öğrencilerin içeriğe dair yorum yapabilme ve üst düzey düşünme becerileridir (Meyer, 2013). Kültür de dil öğrenimi ve kültür arasındaki ilişkiyi içerir ve kültürlerarası farkındalık önemli görülmektedir (Meyer, 2013).

CLIL yöntemi, Avrupa dışında da popülerlik kazanmaktadır ve çeşitli uygulama biçimleri ile eğitim programlarına dahil edilmektedir. Uygulamalar,

içerik odaklıdan dil odaklıya kadar çeşitlilik göstermektedir. CLIL, her yaş ve seviye grubuna uyarlanabilir. İlköğretim kademelerinde genellikle bir tema etrafında şekillenirken, ortaokul ve üst kademelerde tüm program CLIL ile yürütülebilir. Örneğin, tarih dersi Fransızca olarak öğretilir. Erken yaşta tema ve konulara dayalı CLIL, kısa süreli planlarla dil öğretimini destekleyebilir. Ancak, başarılı bir uygulama için kapsamlı hazırlık, planlama, maddi kaynaklar, idari destek ve paydaş işbirliği gereklidir (Coyle, vd., 2009; Anderson, vd., 2015).

Proje tabanlı öğrenme gibi yapılandırmacı yaklaşımlar da dil öğretimi destekleyici niteliktedir. Proje tabanlı öğrenme (PTÖ), öğrencilerin keşfetme, problem çözme, sorgulayıcı düşünme ve sorumluluk alma gibi üst düzey becerilerini geliştirmeyi hedefler (İncik vd., 2015). Öğrenme, projelere dayalı görevlerle ilerler ve bu projeler, gerçek hayat durumlarını sınıf ortamına taşır (Kavlu, 2017). PTÖ, dil edinimini yaşam boyu sürecek bir öğrenme etkinliğine dönüştürür ve dil öğretiminde kalıcı etkiler sağlarken (Başbay, 2007); işbirlikçi öğretimi destekler ve öğrencilere sosyal, bilişsel ve mesleki gelişim fırsatları sunar (Gibbes ve Carson, 2014; Mouni, 2022). Bu yaklaşım, öğrencilerin dil becerilerini gerçek hayat projelerinde kullanmalarını sağlar (Essien, 2018). Ayrıca, yapılandırmacı eğitimin bir parçası olarak, kalabalık sınıflarda bile yaratıcılığı ve üst düzey becerileri destekler (Acarol, 2019). Türkiye’de proje tabanlı öğrenme uygulamaları artış göstermektedir (Uysal, 2021), bu da eğitim etkinliklerinde önemli adımlar atıldığını gösterir.

CLIL yaklaşımında “içerik” ve “dil” uygulaması ancak öğrenme deneyimi gerçek hayatta uygulanabilir ve bilişsel açıdan zorlayıcı görevler içeriyorsa, öğrenenler açısından faydalı bir öğrenimin gerçekleşmesi sağlanabilir (Alvarez Sanchez, 2016). Bu durumda, öğrencilere gerçek hayata dayalı öğrenmeler içeren bir içerik ile dil öğretimi sağlandığı takdirde, etkili bir öğrenme gerçekleşebilir. CLIL yaklaşımı öğretmenlere ve öğrenenlere çalışmalarını kendilerinden emin bir şekilde ortaya koyma fırsatı sağlar (Lastra-Marcado, 2016). PTÖ de öğrencilerin ne bilmek istediklerine odaklanarak anlamlı öğrenme durumları geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır (Alvarez Sanchez, 2016). Öğrenenlere gerçek hayat deneyimleri sunarak öğrenilmek istenen bilginin temelde yer alması, projeler ile kendi öğrenmelerini oluşturmalarına imkan vermektedir.

CLIL ve PTÖ uygulamaları anlamlı öğrenme deneyimlerini odağa almaları bakımından ortak değerlere sahiptir. İki yöntemde de, öğrenmelerin işbirliğine dayalı gerçekleşmesi önerilmektedir. Hem CLIL hem PTÖ yaklaşımı; yapılandırmacılık, öğrenci odaklı öğretim, öğrenci isteklerine dayalı anlamlı öğrenmeler sağlama ve yaşam boyu öğrenme ortak noktalarını içermektedir (Lastra-Mercado, 2016). Tüm bu ortak noktalar düşünüldüğünde, iki yaklaşımın birlikte uygulanmasının kalıcı öğrenme yaşantıları sunacağı öngörülmektedir.

CLIL ile PTÖ yaklaşımlarının birlikte uygulandığı İspanya'daki bir ilköğretimde, İngilizce ve Fransızca öğretimi için bu yaklaşımlar birlikte kullanılmıştır (Rodriguez Fuentes, 2022). Bu okul İngilizce ve Fransızca dilinin sınıf içinde kullanımını destekleyen projeler geliştirmektedir. Dil ise, önerilen hedefleri her proje için gerçekleştirme yolunda bir araç olarak görülmüştür. Araştırma sonucunda, sınıfta dil kullanımını destekleyen ve içerik odaklı projeler geliştirmenin İngilizce ve Fransızca öğretiminde olumlu olduğu görülmüştür. Bu araştırmada proje ve CLIL içerikleri şu şekilde ilerlemiştir; Universe, Milkyway, Solar system, Earth, countries, animals, people vb. Okullarda bu iki yaklaşımın yer alması çeşitli derslerde de uygulanabilir ancak bu araştırmada İngilizce öğretiminde uygulanması ele alınmıştır. Dil öğretiminde bu iki uygulamanın birlikte kullanılması öğrencilere dil becerilerini etkili kullanma fırsatı sunduğu gibi bilgileri yeniden dönüştürebilmelerini sağladığı düşünülmektedir.

PTÖ yaklaşımı öğrencilere yalnızca dil öğreniminde iletişimde özgüven sunmaz aynı zamanda temel dil yeterliliklerine ulaşmada başarıya götürür (Casatejada ve Maria, 2023). Çünkü PTÖ yaklaşımı CLIL ile birleştiğinde, gerçek hayattan içeriklerin yer aldığı anlamlı projelerin yardımıyla, dil öğretiminde gelişme sağlamaktadır. Delgado Gutierrez (2020), işbirliğine dayalı öğrenme ve aktif öğrenci katılımını birlikte sağlayan CLIL ve PTÖ'nün okul öncesi eğitimden başlayarak birlikte uygulanma çalışmaları yapılması gerektiğini önermiştir. CLIL ve PTÖ, eğitimin erken aşamaları için gerekli becerileri geliştirir (Moliner-Iranzo, 2017). Ülkemizde ilköğretim seviyesinde bu uygulamaların yer aldığı okullar incelenerek, yeni yaklaşımlara kapı açılmalıdır.

CLIL uygulamalarının kullanıldığı ikinci yabancı dil İspanyolca öğretiminde, Amerika'daki okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan incelemeler sonucunda, dil öğretiminde yenilikçi yaklaşımlardan olan CLIL ve PTÖ'nün birlikte kullanıldığı bir öğretim modeli önerisi sunulmuştur (Diez-Olmedo, 2020). Hem CLIL hem de PTÖ yaklaşımlarının karakteristik özellikleri ele alınarak hazırlanan bu öneri programın Amerika'daki okul öncesi ikinci yabancı dil eğitiminde uygulanan diğer yaklaşımların yanı sıra daha anlamlı öğrenmeler sunacağı fikrine ulaşmışlardır. Ellison ve diğerleri (2022), CLIL ve PTÖ uygulamalarının birden fazla becerinin ele alınmasına ilave olarak hem içerik hem de dili pratik yapması sebebiyle, her yaşa ve her İngilizce seviyesine uygulanması gerektiğini savunmuşlardır. Jimenez (2021), CLIL uygulamalarının, proje tabanlı öğrenme veya göreve dayalı öğrenme yöntemlerinden biri ile birlikte uygulanmasının hayat boyu öğrenmeyi geliştireceğini ve öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenmede aktif olarak rol almalarını arttıracaklarını belirtmiştir. Luis Vicente (2022), CLIL ve PTÖ çalışmaları birlikte uygulandığında, anlamlı öğrenmelerin oluşmasını sağlamakta olduğunu söylemiştir.

Bu araştırmada, ilköğretim seviyesinde iki farklı öğretim yöntemini harmanlayarak yabancı dil öğretimi uygulayan bir okulda öğretim programı incelenmiş ve paydaşların görüşleri doğrultusunda çeşitli öneriler sunulmuştur. Okul, proje

tabanlı öğrenme yaklaşımını benimsemekte ve İngilizce öğretiminde İçerik ve Dil Entegreli Dil Öğretimi (CLIL) ve Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) yöntemlerini birleştirmektedir. Ancak program yeni uygulanmaya başlandığından henüz süreci ve sonuçları incelenememiştir. Araştırma, bu yaklaşımların İngilizce öğretimine nasıl entegre edilebileceğine dair bilgi sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmaya Konu Olan İlkokul

İzmir ilinde yer alan araştırma okulu, yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir kooperatif okuldur. Anaokulu ve ilkokul kademelerini kapsayan okul, demokratik okul kültürü, doğa ve çevreyle iç içe bir eğitim anlayışını benimsemekte ve alternatif eğitim unsurlarına önem vermektedir. İngilizce öğretiminde, önceden deneyimli bir öğretmen tarafından resmi program çerçevesinde geliştirilen özgün bir program uygulanmaktadır. Bu program, hazır materyaller yerine öğretmen tarafından hazırlanan otantik materyalleri kullanarak, öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsemektedir. Reggio Emilia, proje tabanlı öğrenme, orman okulları ve demokratik okullardan esinlenerek etkili öğrenme ortamları oluşturmayı hedeflemektedir. Bu çalışmada İngilizce öğretiminde çeşitli yaklaşımları birleştirerek ortaya koydukları program tasarısının işleyişi incelenerek, dil öğretimindeki olası etkileri üzerinde durulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

İlkokul seviyesindeki yenilikçi yabancı dil uygulamalarının incelenmesi ve değerlendirilmesi, geri bildirimler doğrultusunda uyarlamalar yapılmasını sağlayacağından bu gibi uygulamaların kendi doğası içinde incelenmesi ve sunulması önemli görülmektedir (Arslan, 2012). Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) ve İçerik ve Dil Entegreli Öğretim (CLIL) yöntemlerinin birlikte kullanıldığı okul programlarına dair görüşler sınırlıdır. Bu çalışma, Türkiye'deki yabancı dil programlarına yönelik öneriler sunmayı ve CLIL ile PTÖ uygulamalarının işlevselliğine dair bulgular sağlamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi "PTÖ ve CLIL uygulamalarına dayalı dördüncü sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli görüşleri ile deneyimleri nasıldır?" şeklinde yapılandırılmıştır. Problem cümlesi doğrultusunda çalışmanın alt problemleri ise aşağıda sunulmaktadır.

PTÖ ve CLIL uygulamalarına dayalı dördüncü sınıf İngilizce öğretim programının;

- hedeflerine,
- içeriğine,
- öğrenme-öğretme süreçlerine,

•ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin paydaş görüşleri ve deneyimleri nasıldır?

Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma türlerinden olan durum çalışması uygulanmıştır. Durum çalışmaları bir durumun ele alınarak, durum üzerinde derinlemesine sistematik çalışmaların gerçekleştirildiği ve var olan çerçevenin ayrıntılarıyla sunulduğu çalışmalardır (Subaşı ve Okumuş, 2017). Durum çalışması ile araştırılan bu problem durumunun her detayının derinlemesine ele alınarak ortaya konulması, var olan durumların ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi araştırmayı zenginleştirmektedir (Hitchock ve Hughes, 1995; Akt. Aytaçlı, 2012). Araştırmada Yin (1984; Akt. Subaşı ve Okumuş, 2017) tarafından betimlenen bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bunun nedeni var olan problem durumunun tek ve özel bir birimde gerçekleşmesidir. Tek bir analiz birimi içeren bir çalışma olduğu ve daha önce var olan durum üzerine herhangi bir çalışma olmadığı durumlarda bütüncül tek durum deseni kullanılması, uygulanmakta olan programın detaylarının açıklığa kavuşturulmasında ve saptanmasında yardımcı olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışması ile uygulanmakta olan İngilizce öğretim programının bu okulda uygulanışına dair süreçleri öğrenme ortamında incelenmiştir. Daha sonra sistematik olarak elde edilen bulgular ile ulaşılan sonuçlar açık ve net bir şekilde ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

2021-2022 eğitim-öğretim döneminde araştırmaya dahil edilen ilkokulda, 4. sınıf öğrencileri, onların velileri, okul yöneticileri ve öğretmenler, çalışmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur. Katılımcı seçiminde gönüllülük esas alınmış; programa maruz kalan 4. sınıf öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticilerinden gönüllü olanlar araştırmaya dahil olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu nitel araştırmada, uygulamaları gözlemek için gözlem formları ve paydaşlardan (öğrenciler, veliler, öğretmenler, yöneticiler) veri toplamak için görüşmeler kullanılmıştır. Bunun yanında okuldan elde edilen ders planları ve okul web sayfası da durumu açıklamak için doküman analizi ile incelenmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formları, araştırmacıya esneklik ve pratiklik sağladığı için tercih edilmiştir (Carter ve Henderson, 2005). Odak grup görüşmeleri, beklenmedik bulguların ortaya çıkmasını ve araştırmaya değer katmasını sağlayabilir (Carter ve Henderson, 2005). Gözlemler, öğretmenin onayı ile haftada bir gün olmak üzere sekiz hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, tarafsız bir şekilde sınıf içi olayları gözlemiştir (Baltacı, 2019). Gözlem formları yarı-yapılandırılmış olarak hazırlanmış ve üç farklı alan uzmanının görüşleri alınarak düzenlenmiştir. Doküman analizi, verilerin sistematik hale gelmesine yardımcı olmuştur (Baltacı, 2019).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Sekiz hafta süren ziyaretlerde dördüncü sınıf İngilizce dersleri gözlemlenmiş, sınıf içi ve dışı etkinlikler incelenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ve veli görüşleri veri toplama sürecine dahil edilmiştir. Görüşmelerin yazıya ve rapora geçirilmesinde öğretmen E, yönetici Y, öğrenciler Ö, veliler V ile kodlanmış, kimlikleri gizli tutulmuştur. Analiz yöntemi olarak betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, verileri yorumlayarak özetlemeyi sağlar ve çeşitli veri toplama araçlarıyla elde edilen verileri belirli bir çerçeveye göre açıklar (Özdemir, 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmelerden ses kayıtları elde edilmiş, veriler deşifre edilip kodlamalar ve temalar oluşturularak tablolar haline getirilmiştir. Her tema altında elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda, görüşmelerin diğer nitel veri toplama yöntemleri ile birlikte uygulanması araştırmanın güvenilirliğini artırır (Baltacı, 2019). Bu araştırmada veri toplama sırasında görüşme, gözlem ve doküman analizleri yöntemlerine başvurulmuş ve çeşitlilik sağlanmıştır. Bulgular kısmında, katılımcıların görüşmeler sırasında ifade ettikleri görüşler doğrudan okuyucuya sunulmuştur. Nitel araştırmalarda kullanılan betimsel içerik analizi yönteminde doğrudan sunulan veriler çalışmanın inandırıcılığını yani geçerliliğini arttırmaktadır (Ültay vd., 2021).

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının, nicel araştırmalardan daha aktif olması gerekmektedir. Fındıklı ve Saygın (2023), nitel araştırmacıların olay ve olgulara süreç içerisinde dahil olmaları gerektiğini ve bu sayede etkili bir bakış açısı geliştirerek yorumların derinleştirilebileceğini vurgulamışlardır. Araştırmacı, nitel veri toplama yöntemlerini genişleterek çeşitli bulgulara ulaşmayı hedeflemiş ve problem durumunu içeren ortamda bu verilere erişmeye çalışmıştır. Sekiz hafta boyunca ders gözlemleri yapmış, ders dışı etkinliklere katılmış, okul atmosferini anlamaya çalışmış, velilerle görüşmüş, ders içi materyalleri ve aktivite kağıtlarını incelemiş, okul panolarını gözden geçirmiş ve diğer paydaşlarla (öğretmen, öğrenci, yönetici) görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, süreç boyunca aktif olarak gözlemler yapmış, görüşmeler gerçekleştirmiş ve dokümanları incelemiş ancak sürece müdahalede bulunmadan pasif bir katılım sağlamıştır. Verilerin analizi kısmında da öznel yorumlara yer vermemiştir.

Bulgular

Bulgular programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme ve değerlendirme öğelerine ilişkin oluşturulan araştırma sorularına göre sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular bütüncül biçimde Tablo 1'de verilmiş, ardından tema ve kodlar alıntılara yer verilerek açıklanmıştır.

Tablo 1. Elde Edilen Tema, Alt Tema ve Kodlar Listesi

Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Hedef	Yabancı dile maruz kalabilme Konu çeşitliliği Düşük kaygı Yararlı bilgi Akıcılık Projeye bağlı çalışabilme İçerik bilgisi edinebilme Dil becerilerini geliştirebilme	
İçerik	Projeye uygun içerik öğretimi Öğrenci ilgi ve isteklerini dikkate alma Dönemsel alt temaların dahil edilmesi CLIL ve PTÖ ortaklığı	
Öğrenme- öğretme süreçleri	Konuların sunulması Kullanılan materyal, yöntem ve teknikler	Eğlenerek öğrenme CLIL'den PTÖ'ye yönelim İçerik öğretimi Keşfedici öğrenme Öğrenci merkezli öğretim Kişiselleştirilmiş öğretim Kazanım merkezli öğretim Rol alma etkinlikleri Görsel kullanımı Hikaye anlatımı Özel materyal tasarımı Otantik materyal tasarımı Kulüp ve atölyeler Oyun temelli öğretim Dinleme etkinlikleri Metin çevirisi Keşif yoluyla öğretim Kültürel etkileşim Çoklu İngilizce becerisi Çıktı odaklı tasarım
Ölçme ve Değerlendirme	Portfolyo değerlendirme Gözlem raporu tutma Öz değerlendirme Sınavsız okul sistemi Çoktan seçmeli sınav MEB kazanımlarını dikkate alma Dil becerilerini değerlendirmeye dahil etme Öğrenci özelinde değerlendirme Proje konusuna bağlı değerlendirme geliştirme	

Hedef

Araştırma konusu olan okul, İngilizce öğretiminde hem CLIL hem de PTÖ uygulamalarını içeren bir eğitim hedeflemektedir. Bu yolda, öğretmenlerinden, bu iki farklı uygulamayı da sınıf düzeyine uyarlayarak, İngilizce öğretimine dahil etmeleri istenmiştir. Hedeflenen öğretim, proje konularına bağlı olarak ya da ders özelinde bir proje konusu oluşturularak, İngilizce olarak işlenen bir CLIL dersi tasarlanmasıdır. Öğrencilerin, proje tabanlı bir öğretim modelinde hem içerik hem de dil öğrenimini destekleyen bu yaklaşım sayesinde dil edinimlerinde süreklilik sağlanması amaçlanmaktadır.

Hedef temasına ilişkin görüşmeler, gözlemler ve doküman analizlerinden elde edilen alt temalar Tablo 2’de listelenmiştir.

Tablo 2. Hedef Temasına İlişkin Alt Temalar

Tema	Alt temalar
Hedef	Yabancı dile maruz kalabilme Konu çeşitliliği Düşük kaygı Yararlı bilgi Akıcılık Projeye bağlı çalışabilme İçerik bilgisi edinebilme Dil becerilerini geliştirebilme

Tablo 2’de ‘Hedef’ temasına ait alt temalar görüşme, gözlem ve doküman analizi bulgularına göre ele alınarak aşağıda özetlenmektedir. Yabancı dile maruz kalabilme alt teması uygulanan programda öğrencilerin dile mümkün olduğunca sıkça, farklı ortamlarda ve bağlamlarda maruz kalmasının önemsenmesi ile ilgilidir. Yabancı dile maruz kalabilmeye ilişkin olarak görüşmelerden elde edilen alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

Y: “...bu dil maruziyeti çok önemseniyor, sürekli konuşulduğu zaman hakikaten çocuklarda farkında olmadan dile karşı bir farklı tutum oluşmuş oluyor. Sürekli maruz bırakma işte okulun her yerinde, atölyelerde...”

V1: “Böyle maruz bırakma ortamında, sanki beyninde birikiyor birikiyor ve sonra birden patlıyor gibi geliyor bana...”

CLIL ve PTÖ’nün birlikte uygulandığı öğretim ortamında öğrenenlerin konu çeşitliliği şansı bulabildiği yapılan analizlerden anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmenlerden E’nin “CLIL bana bu okulda, ne öğretmek istiyorsam onu öğretmeye kapı açtı... nezaket bir konuydu, dünya kültürleri tarihi bir konuydu, hayvan hakları bir konuydu...” ifadesi bu durumu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken CLIL ve PTÖ uygulamaları ile kaygı hissetmeden öğrenme yolculuğunda yer alması düşük kaygı alt temasıyla ilişkilidir. Bu uygulamalar ile öğrencinin işine yarabilecek bilgilerin okul tarafından sunulmaya çalışılması, öğrenenlerin ders hedefleri dışında da yararlı bilgi edinebilmesine olanak sağlamaktadır. Öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmedeki “Burada çocuklar daha kaygısız çünkü hem proje tabanlı öğrenme hem de CLIL ile ilgili. CLIL’de başka bir şey öğrenirken İngilizceyi bir şekilde sessizce yerleştiriyoruz PTÖ’de ise kendi belirledikleri bir şeyle ilgili olduğu için İngilizce gibi değil, başka bir şeyi hedeflerken İngilizce bir şekilde yolda öğrenilen bir hedef. (E)” ifade bu durumu açıklamaktadır.

Öğrenenlerin yabancı dilde düşünmeden hızlıca kendilerini ifade etme isteğinin vurgulandığı, İngilizce dersinde akıcı konuşabilme noktasının önemsendiği anlaşılmıştır. Bulgular ışığında, İngilizce öğretiminde kuralcılıktan çok akıcılığın hedeflendiği saptanmıştır. Örneğin Ö6’nın “Ben akıcı konuşmak istiyorum.” ve V3’ün “...benim için grammer konularından çok, İngilizce’yi akıcı şekilde konuşması daha önemli.” ifadeleri bu alt tema ile ilişkilenebilir.

Ders gözlemleri sırasında projeye bağlı çalışabilme koduna ilişkin olarak öğretmenin sınıfın İngilizce projesi olan “Ekoloji” başlığına yönelik çeşitli konuların öğretimini CLIL ile programda projeyi baz alarak, öğrenenlerin projeye bağlı çalışabileceği ortamların hedeflendiği gözlenmiştir. Bunlara, “Hava kirliliği” ve “Erozyon” konularının işlendiği haftalar örnek verilebilir. Öğretmenin “CLIL bana tüm bu konuları işlemede PTÖ uygulamalarına bağlı olarak yapma şansı veriyor. (E)” ifadesi bu durumu somutlaştırmaktadır.

Öğretmenin, ders planında dil becerilerini geliştirebilme ve içerik bilgisi edinebilme hedeflerini birleştirerek öğrenenlere CLIL ile işlenen İngilizce dersi sunmaya çalıştığı analizler sonucunda elde edilmiştir. Bu kodlara ders gözlemleri sırasında sıkça rastlanmıştır. Örneğin gözlemin beşinci haftasında işlenen ağaçların mevsimlere göre değişiminin ele alındığı hafta, öğretmen hem İngilizce dinleme, yazma ve kelime öğretimini hedeflemiş olduğu hem de ağaçların mevsimsel değişimlerinin yanı sıra ağaçlar ve erozyon arasında bağlantı kurma noktasında bilgilendirme hedeflediği görülmüştür. İncelenen rubriklerde de öğretmenin yalnızca İngilizce becerilerine değil, diğer becerilere de yer verdiği saptanmıştır. Ayrıca, ders planları ele alındığında öğretmenin projeye bağlı içerik bilgisi öğretimini hedeflediği görülmüştür. Hem gözlemlerden hem de doküman analizlerinden elde edilen bulgularda ortak olarak, hedefler belirlenirken projeye bağlı kalınarak, dil becerilerinin ediniminin hedeflendiği bulgusuna ulaşılmıştır.

İçerik

Araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokulda İngilizce dersi içeriği, bir ders kitabındaki konuları değil, öğretmen tarafından belirlenen PTÖ ve CLIL uygulamalarını içeren bir program içeriğidir. Bu ilkokulda İngilizce öğretim programı

içeriği, dördüncü sınıf öğrencilerinin yaz okulu esnasında, küresel ısınmayla ilgili farkındalıklarının oluşması ve öğretmenlerine sormaya başladıkları sorular ile tartışılarak şekillendirilmiştir. Dönemin projesi ise okulun ilk haftasında sınıfta “Ekoloji” olarak kararlaştırılmıştır. Sınıfın İngilizce öğretmeni bu tema etrafında içeriği belirlerken, sınıf öğretmeni ve diğer öğretmenlerin yalnızca belirli haftalarda dahil oldukları ancak bu temayı hedef olarak ders içeriklerinde kullanmadıkları bilgisine ulaşılmıştır. İçerik temasına ait alt temalar Tablo 3 üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 3. İçerik Temasına İlişkin Bulgular

Tema	Alt Temalar
İçerik	Projeye uygun içerik öğretimi Öğrenci ilgi ve isteklerini dikkate alma Dönemsel alt temaların dahil edilmesi CLIL ve PTÖ ortaklığı

Yapılan görüşmeler sırasında veliler, öğrenciler ve öğretmen İngilizce dersi içeriğinin projeye uygunluğundan bahsetmişlerdir. Araştırmaya konu olan ilkokulda PTÖ ve CLIL uygulamalarının birlikte yürütülmeye çalışılarak, içerikte projeye uygun tasarlanmış içerik bilgisinin dahil edilmesine çaba gösterildiği anlaşılmıştır. Katılımcılardan V2'nin “...karbon ayak izinden bahsetmişti ve iklim krizi konulu bir poster çalışması yapmışlardı.” ifadesi; E'nin “...bir kazanım ve bir kelime listem var, konu ve temalar bana neyi ne kadar yapmaya imkan veriyor gözeterek, içerisine o yılki projeye göre entegre ediyorum.” ve Ö2'nin “... öğretmenimiz bize hem doğayla ilgili bilgiler verirken hem de İngilizce de öğretiyor. Şu anda daha çok erozyon, hava, toprak, su kirliliği konuşuyoruz. Biraz da yılbaşı hakkında” ifadeleri içeriğin dilin içinde nasıl yer edindiğine işaret etmektedir.

Programda sınıflar her yıl çoğunlukla farklı proje konusu üzerine çalışmakta ve bu projeye yönelik içerikler öğretmenler tarafından, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda belirlenmektedir. Dolayısıyla öğrenci ilgi ve isteklerini dikkate alma alt teması, İngilizce programının içeriğinin düzenlenirken, öğrenenlerin ilgi ve isteklerini dikkate alındığını göstermektedir. Planlanırken içeriğe dahil edilmeyen bazı temaların, öğrencilerin ilgisine veya kültürel etkinliklere göre sonradan dahil edildiği saptanmıştır ve bu durum okulun içeriğe dönemsel alt temaların dahil edilmesi noktasında çalışmalar yaptığını göstermektedir. Öğretmenin “Çocuk ilgisine ve önümüzdeki farkındalık günlerine bağlı olarak temalar da dahil ediyorum. Ara ara projeye ara veriyorum ve bir tema belirliyoruz. Diyelim ki, çocukların bu dönemki ilgileri dünya kupası üzerine, bir haftalık dünya kupası alt teması dahil ediyorum.” ifadesi bu

durumu somutlaştırmaktadır.

Doküman analizleri esnasında, bir önceki yıla ait “Uzay” projesinin İngilizce ders planları incelenmiştir. CLIL ve PTÖ uygulamalarının birlikte yürütülmesine bağlı kalınarak hazırlanan program içeriği örneği öğretmen tarafından araştırmacı ile paylaşılmıştır. Buna göre; Astronomi ve Astroloji farkı, Ay’a nasıl çıkılır?, Nasıl astronot olunur?, Astronotların günlük rutinleri, Uzayda yiyecekler başlıklarının çalışıldığı ders planlarından anlaşılmıştır. Bu konuların hepsi program hazırlanırken dahil edilmemiştir ve gerekli görüldüğünde yeni konular eklenmiştir. Bu durum aynı zamanda dönemsel alt temaların dahil edilmesi koduna örnek olarak da sunulmuştur. İçerik planlaması sadece önceden gerçekleştirilmemekte, gerekli görüldüğünde bir-iki hafta öncesinden de öğrencilerin o hafta ortaya çıkan ilgisine göre şekil alarak düzenlenebilmektedir. Konular ve içerik haftalık olarak değişiklik gösterse bile, her dersin İngilizce içeriğinin PTÖ uygulamalarına yönelik düzenlendiği görülmektedir. Bu durum gözlem haftaları boyunca İngilizce dersinde CLIL ve PTÖ ortaklığı görüldüğünü göstermektedir.

Öğrenme-Öğretme Süreçleri

İngilizce öğretim programının öğrenme-öğretme süreçleri bulguları; konuların sunulması ve kullanılan materyaller, yöntem ve teknikler alt temaları altında sunulmuştur.

-*Konuların Sunulması*: Okulda PTÖ yaklaşımında, gerçek hayattan bir durum öğretmen rehberliğinde sınıfa taşıyor. CLIL ve PTÖ uygulamalarını içeren programda, İngilizce öğretmeni dersleri yürütürken, bazı haftalarda sınıf öğretmeni ile ortak konular işliyor. Konuların sunulması ile ilgili kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Konuların Sunulmasına İlişkin Bulgular

Alt Tema	Kodlar
Konuların Sunulması	Eğlenerek öğrenme
	CLILden PTÖ’ye yönelim
	İçerik öğretimi
	Keşfedici öğrenme
	Öğrenci merkezli öğretim
	Kişiselleştirilmiş öğretim
	Kazanım merkezli öğretim

Verilerin analizinde, öğrenenlerin öğrenme-öğretme süreçlerine katılırken eğlendiği ve aynı zamanda da İngilizce dersinde yeni bilgiler/içerikler öğrendiğine dair bulgular yer almasından dolayı, bu bulgular eğlenerek öğrenme ile ilişkilendirilmiştir. Örneğin Ö5 “...cadılar bayramında çok güzel bir

şey yapmıştık, video izletmişti onu çok sevmiştim. Özel günlerde yaptığımız şeyleri çok seviyorum.” ifadesi ile bu durumu somutlaştırmaktadır.

Derslerde, öğretmen konuya giriş yaparken dersin bir İngilizce dersi olduğunu belirten şekilde girişler yapmamaya özen göstermektedir. Öğretmenin sürekli İngilizce konuşuyor olması, öğrencilere bu dersin Türkçe olarak yürütülen derslerden farklı olduğunu dolaylı olarak düşünmeye itmektedir, öğretmenin doğrudan bir ifadesi yer almamaktadır. Bu durum İngilizce konu sunumundan çok içerik öğretimi noktasının dikkate alındığını göstermektedir. Sunum aşamasında sıkça kullanılan keşfedici öğrenme yöntemi, gelecekteki öğretim yöntemlerinin yerine geçmiştir. Örneğin, erozyon konusunun işlendiği haftada, öğretmen bir düzenek kurarak erozyonu doğrudan vermek yerine, deney aracılığıyla öğrencilerin keşfetmesini sağlamıştır. Bu gözlemler, öğrencilerin aktif katılımıyla keşfedici öğrenme ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin kullanıldığını göstermiştir.

Kişiselleştirilmiş öğretim kodu, ilkokulda İngilizce öğretiminin öğrencilerin yaşantılarına göre kişiselleştirilmesiyle tanımlanmıştır. CLIL ve PTÖ uygulamaları ile MEB kazanımlarına uygunluk dikkate alınarak yapılan analizlerde, bu durum kazanımların temel olarak kullanıldığını göstermiştir. Ders planlarının doküman analizi ile ortaya çıkan MEB kazanımlarına uyarlanmış İngilizce ders konuları ve izlenen aşamalar Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5. Öğretim Programındaki Hedefler Okul Projesine Uygulanırken İzlenen Basamaklar

Hedefleri CLIL ve PTÖ için uyarlama	Sınıftaki etkinlik ve uyarlama
Ana kazanım için konuya giriş	Ulaşım ve yönler konusuna “Nerede oturuyoruz?” konusu ile giriş yapmak
Konuyu kişiselleştirme	İzmir’de ev partisi düzenleme ve sınıf arkadaşlarını davet etme
Konuyu CLIL’e doğru yönlendirme	İzmir haritası üzerinden parti için arkadaşlarına ev tarif etme Not: Arkadaşlarının arabası yok, toplu taşıma kullanmak zorundalar
Konuyu PTÖ hedefine bağlama	Ay’a nasıl seyahat edilebilir? Roket taşıtı ile uzay projesini birleştirme

Tablo 5’te yer alan etkinlikler incelendiğinde, doküman analizlerinde CLIL’den PTÖ’ye yönelim, kişiselleştirilmiş öğretim ve kazanım merkezli öğretim kodlarına örnekler görülebilmektedir. Öğretmen ulaşım konusunu öğrencilerin kendi kişisel hayatlarına entegre edebilecekleri şekilde şekillendirmiş ve her öğrencinin kendi ev partisini düzenlemesini istemiştir. Aynı zamanda, o dönemki MEB kazanımları dikkate alınarak içerikler projeye uygun olarak iletilmeye çalışılmıştır.

-İngilizce Dersinde Kullanılan Materyaller, Yöntem ve Teknikler: Öğrenme-öğretme süreçlerinin önemli parçası olarak görülen materyal, yöntem ve teknik kullanımı noktalarına dair elde edilen kodlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Kullanılan Materyaller, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular

Alt Tema	Kodlar
İngilizce Dersinde Kullanılan Materyaller, Yöntem ve Teknikler	Rol alma etkinlikleri
	Görsel kullanımı
	Hikaye anlatımı
	Özel materyal tasarımı
	Otantik materyal tasarımı
	Kulüp ve atölyeler
	Oyun temelli öğretim
	Dinleme etkinlikleri
	Metin çevirisi
	Keşif yoluyla öğretim
	Kültürel etkileşim
	Çoklu İngilizce becerisi
	Çıktı odaklı tasarım

İngilizce öğretiminde öğrenenlere sınıf içinde rol alabilecekleri etkinliklere yer verilmesi rol alma etkinlikleri koduna ulaştırmıştır. Bu koda ilişkin Ö2'nin "...ondan önce de bir tilki, bir zencefilli kurabiye adam, bir de yaşlı ni-neyle kendimiz rol yaparak yapmıştık." Ve Ö3'ün "Böyle kendi hikayelerimizi yarattık, kimisi elf oldu kimisi geyik gibi..." ifadeleri öğrenenlerin betimlemelerine örnek verilebilir.

Etkinliklerde, CLIL ve PTÖ uygulamalarını kapsayan uygun görsellerin seçilmesinin dikkate alınarak ilerlendiği ve bu tarz görsellerin geliştirilerek hem etkinlik kağıtları üzerinde hem de sınıf içerisinde kullanıldığı görülmüştür. Görsel kullanımı koduna bu durumla bağlantılı olarak yer verilmiştir. Bu koda dair öğretmenin "Geçen yıl uzay müzesine gitmiştik çocuklarla orada toplayabildiğim kadar görsel topladım ve sonrasında bunları kullanarak projeye uygun materyal geliştirdim. (E)" ifadesi görsellerin nasıl oluşturulduğunu açıklamaktadır.

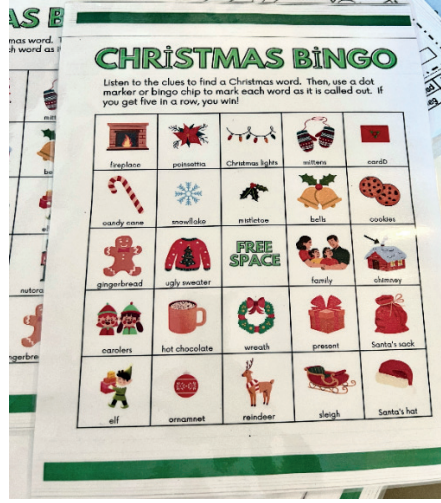
Öğretim tekniklerinden biri olan hikaye anlatımı, yabancı dil öğretiminde sıkça kullanılan tekniklerden biridir. Araştırmanın gerçekleştirildiği ilkokulda, İngilizce öğretimi süreçlerinde hikaye anlatımı kodu ortaya çıkmıştır. CLIL ve PTÖ uygulamaları içinde hikaye anlatımına yer verilmesi, bazen özel hikayelerin de tasarlanmasını gerektirmektedir. Bununla bağlantılı olarak, öğretim

süreçlerini gerçekleştirebilmek adına, özel materyal tasarımı geliştirilmesi için uğraşların olduğu analizler sonucunda görülmüştür. Buna ilişkin olarak E'nin “Projeyle ilgili materyal geliştirmek için native bir arkadaşımın astronot gibi konuşmasını isteyerek bir listening metni yazarak hikaye şeklinde ona okutturdum.” ve “...materyallerin hepsini kendimiz üretiyoruz, dizayn ediyoruz ve projeye bağlı oluyor.” ifadeleri öğretmenin bu süreci nasıl hazırladığını göstermektedir. Öğrencilerin ise “en son kesip yapııştırarak kendi kuklalarımızı yapmıştık. (Ö2)”, “genelde öğretmenimiz kendisi sınıfa farklı materyaller getiriyor. (Ö4)” ve “...son zamanlarda da böyle doğadan topladığımız malzemelerle doğal bir yılbaşı ağacı oluşturuyoruz. (Ö1)” ifadeleri öğrenenlerin süreci nasıl gördüğüne örnek olarak gösterilebilir.

Gözlemlerin ikinci haftasında, öğretmen erozyon konusunu hikayeleştirerek işlemiş ve projeyi hem sınıf konusuna hem de İngilizce becerilere dahil etmiştir. Öğrenciler, öğretmenin getirdiği toprak, taş ve ağaç kabuklarıyla yapılan maketlerin etrafında toplanmıştır (Şekil 1), ardından öğretmen, İngilizce olarak erozyonu anlatmıştır. Analizde, otantik materyal kullanımı, hikaye anlatımı, özel materyal tasarımı ve keşif yoluyla öğretim kodları görülmektedir. Ayrıca, öğretmenin yedinci haftada ‘Yeni Yıl’ konusunu işlediği derste kullandığı Bingo kağıtları, özel olarak hazırlanmış bir materyal örneğidir (Şekil 2).



Şekil 1. Erozyon konusu sunumunda kullanılan düzenek



Şekil 2.Özel tasarlanmış Bingo kağıtları örneği

Gözlemlerin hem üçüncü haftasında işlenen “Joy Kuşu ve özellikleri” dersinde hem de “Arılar” konusunun işlendiği gözlemin sekizinci haftasında, öğretmen sınıfa gerçek kuş tüyleri ve kurutulmuş ölü arı modelleri getirmiştir (Şekil 3). Buradan, yine otantik materyal kullanımı koduna ulaşılmıştır.



Şekil 3. Kurutulmuş ölü arı modelleri

Öğrenme-öğretme süreçlerinin kulüp ve atölyeler ile okul yönetimi tarafından planlanarak desteklenmesi, yabancı dil öğretiminde CLIL ve PTÖ uygulamasını sınıf dışına taşıma çalışmaları şeklinde ifade edilebilir. Kulüp ve atölyeler koduna ilişkin yöneticinin “...okulun her yerinde maruz bırakma var atölyelerde, kulüplerde. Mesela İngilizce kulübü yapan öğretmenimiz var hep İngilizce konuşuyor dolayısıyla bu noktada okulda ciddi bir çalışma var. (Y)” ifadesi bu durumu açıklamaktadır.

Oyun temelli etkinlikler koduna dersler sırasında çeşitli oyunların dahil edildiğini gösteren gözlem bulguları sayesinde ulaşılmıştır. Bununla birlikte görüşmelerde de karşılaşılan bu koda ilişkin öğrencilerden Ö5'in "...şimdi şöyle mesela Bingo oynuyorduk biz bazen derste öyle mesela sayıları daha iyi daha çok aklımızda tutabiliyoruz..." ifadesi oyun ile öğrenme üzerine bir açıklama olarak görülebilir. Dinleme etkinliklerinin yabancı dil öğretiminde çeşitli yollarla gerçekleştirilmesinden dolayı (şarkı, müzik, ses vb.), ayrıca dinleme etkinlikleri kodu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden Ö2'nin "...çünkü bazen oyunla bazen de izleyerek bazen de dinleyerek öğreniyoruz ve gerçekten de yardımcı oluyor çünkü videolarda mesela görsellerini gösteriyorlar." ve Ö5'in "... bir tane ders var bir tane şarkı açıyor orada kelimeler var mesela orda hangisi olduğunu işaretliyorsun mesela o da işe yarıyor." ifadeleri dinleme etkinliklerine vurgu yapmaktadır. Metin çevirisi (translation) yabancı dil öğretiminde kullanılan tekniklerden biri olması sebebiyle, kullanılan teknik türlerini belirleme analizlerinden elde edilen bulguların tanımlanması için kullanılmıştır. Öğrencilerden Ö2 "...mesela şu aralar kargalarla ilgili İngilizce bir metnin çevirme çalışmasını yapıyoruz." ifadesi ile bu tekniğe gönderme yapmaktadır. Oyun temelli etkinlikler, dinleme etkinlikleri ve metin çevirisi kodlarına ilişkin olarak öğrencilerden Ö6'nın "...daha çok böyle şarkılı etkinlikler yapıyoruz, dinleme etkinlikleri, yazma da yapıyoruz daha çok bu etkinlikler böyle oyun gibi oluyor eğlenceli oluyor." ifadesi bu kodları bir arada özetler niteliktedir.

Öğretmenin ders içeriğini ve konu başlığını öğrencilere doğrudan sunmak yerine dolaylı anlatım ve keşif yoluyla öğretmeye çalıştığı ve öğrencilerden cevap almayı hedeflediği gözlemlenmiştir. Bu yaklaşım, keşif yoluyla öğretim kodunu ortaya çıkarmıştır. Dördüncü ve yedinci haftalarda, kültürel etkileşim tekniği kullanılarak ökse otu ve İngiltere'den gelen mektup gibi konularla kültürel aktarım sağlanmıştır. Ders içi aktiviteler ve materyaller, dört temel İngilizce becerisi (writing, speaking, listening, reading) ile tasarlanmış ve bu çoklu beceri odaklı yaklaşımı desteklemiştir. Örneğin, Joy kuşu konusundaki aktivite kağıdı, okuma, dinleme, yazma ve konuşma etkinliklerini bir arada sunmuştur. Kültürel etkileşimi destekleyen materyaller, öğretmenin bingo kağıtları ve gerçek mektup gibi örnekleri ile sağlanmıştır. Ders içindeki ve dışındaki görevler, İngilizce "productive skills" aktiviteleriyle birleştirilerek ürün ortaya çıkarma işlevi görmüştür. Özellikle dördüncü haftadaki mektup yazma görevi ve yılbaşı temasındaki Bingo oyunu ve tiyatro çalışması, çıktı odaklı tasarım ve kültürel etkileşim kodlarını örneklemektedir.

Ölçme ve Değerlendirme

Dördüncü sınıf İngilizce derslerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve bu yöntemleri geliştirirken dikkat edilen unsurlar hakkında elde edilen bulgular Tablo 7 ile sunulmuştur.

Tablo 7. Ölçme-Değerlendirme Temasına İlişkin Bulgular

Tema	Alt Temalar
Ölçme-değerlendirme	Portfolyo değerlendirme Gözlem raporu tutma Öz değerlendirme Sınavsız okul sistemi Çoktan seçmeli sınav MEB kazanımlarını dikkate alma Dil becerilerini değerlendirmeye dahil etme Öğrenci özelinde değerlendirme Proje konusuna bağlı değerlendirme geliştirme

Araştırmaya konu olan ilkokulda öğrenenlerin İngilizce dersinde gerçekleştirdikleri çalışmalarını, kullandıkları aktivite kağıtlarını, yaptıkları araştırmalarını, ortaya çıkardıkları ürünlerini vb. öğretim süreci boyunca bir dosya içerisinde tutmaları istenmiştir. Bu dosyaların sınıf içerisinde yer alan, her an ulaşılabilir görülen kitaplıkta tutmaları sağlanmıştır. Dolayısıyla, okulda portfolyo değerlendirme yöntemi kullanılmaktadır. Öğretmenin "...hem portfolyo tutuyorum, hem kendim ara ara assessment yapıyorum. (E)" ve yöneticinin "portfolyo şeklinde tabii şu anda o hazırlık süreci devam ediyor dönemlik değil de yıl sonunda bir portfolyo çalışması şeklinde planlanıyor. (Y)" ifadeleri bu uygulamayı açıklamaktadır.

İngilizce öğretmeni, her öğrenci için ayrı gözlem raporları tutarak değerlendirme yapmaktadır; bu yöntem gözlem raporu tutma koduyla belirlenmiştir. CLIL ve PTÖ uygulamalarında öğrencilerin kendi öğrenmelerini oluşturmaları dikkate alındığından, öğretmen öğrencilere öz değerlendirme fırsatı sunarak farkındalıklarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğretmenin değerlendirme yöntemlerinde proje becerilerini değil, içerik bilgisi ve dil becerilerini öne çıkardığı anlaşılmıştır. Öğretmen "...hem kendim ayrı çocuk gözlem raporu tutuyorum. (E)" ve "...bu kelimelerin hangisini, kaç tanesini hatırladın diye yazmalarını istiyorum ve bu bir puanlamaya dahil değil, sadece farkındalıkları artsın istiyorum. Çocuğa kendi öğrenmesinin sorumluluğunu vermek istiyorum ve PTÖ buna çok alan açan bir teknik. (E)" ifadeleri ile bu uygulamalarını açıklamaktadır.

Okulda yöneticiler öğretmenlerinden öğrenci başarılarına dair herhangi bir not sunmalarını veya notlu bir sınav sistemi uygulamalarını talep etmemektedirler. Öğretmenler kendi ölçme ve değerlendirme yöntemlerini belirlemede serbest bırakılmakta ve öğrencilerin sınav kaygısı gütmekten öğrenme etkinliklerinde yer alması temele alınmaktadır. Yönetici sınavsız bir sistem yürütüldüğüne ve değerlendirme çalışmalarının öğretmenler tarafından yönetil-

diğine dair olarak “...zaten değerlendirmede sınava yönelik çok şey yapmadığımız için her öğretmenin kendi sınıfına kendi tarzına göre bir değerlendirme sistemi var. (Y)” ifadesini kullanmıştır. Öğrencilerden Ö2 “İngilizce sınavlarımız çok olmuyor ilk defa bu sene karnelerimiz için oldu.” ve velilerden V4 “okulda bir sınav sistemi yok yani okulun politikası gereği.” ifadesi ile sınavlara ilişkin uygulamayı açıklamaktadırlar.

Öğrencilere dönem içerisinde okul kurulduğundan beri ilk defa tüm dersleri içeren (İngilizce dahil) çoktan seçmeli bir izleme testi uygulanmıştır. Bu testin öğrenmeyi izlemek üzere gerçekleştirildiği ifade edilmektedir. Yöneticinin “Bir ve ikinci sınıflarda sınav yok ancak bu ay tüm dersleri içine alan bir test uyguladık o da bir değerlendirme sayılabilir.” ifadesi ile açıkladığı bu testin öğrenme eksiklerini saptamak üzere uygulandığı anlaşılmaktadır. Gözlem haftaları boyunca herhangi bir ölçme-değerlendirme uygulaması gerçekleştirilmediğinden, öğretmenin değerlendirme yöntemi için geçen dönem uyguladığı dokümanlar incelenmiş ve Tablo 8 uygulanan yöntemleri göstermek amacıyla hazırlanmıştır.

Tablo 8. Uzay Projesi Uygulanan Dönemdeki Değerlendirme Yöntemleri

Değerlendirme Yöntemi	PTÖ ve CLIL içeren örneği
Writing	“Make your own Alien” writing etkinliği
Reading	“Wanted Aliens” konulu okuma parçası ve soruları
Listening	Uzaylılar ve ülkeleri hakkında bir dinleme metni
Speaking	Alien Zuzibi ile sohbet etme etkinliği

Öğretmen öğrencilere bir değerlendirme yapıldığını sezdirmeden, ödev şeklinde bir writing aktivitesi yaparak öğrencileri “Make your own Alien” aktivitesi ile değerlendirmeye aldığını belirtmiştir. Ders saati içerisinde ve öğretmen gözetiminde gerçekleşen bu uygulama sırasında öğretmen; body parts, family members, hobbies, daily routines, has/have, there is/there are, can/can't ve Simple Present Tense ölçmeyi hedeflediğini aktarmıştır çünkü bu İngilizce kazanımları MEB kazanımlarında yer almakta ve öğretmen bu kazanımları dönemin projesi olan “Uzay” temasına uyarlamak durumundadır. Öğretmenin MEB kazanımlarını dikkate alma unsurunu ele alarak değerlendirme yöntemlerini şekillendirmesine dair “Sınav sorularını MEB kazanımlarımdan ve kendi kazanımlarımdan seçiyorum ve genelde proje bazlı yapmaya çalışıyorum.(E)” ifadesi bu durumu açıklamaktadır. Bu hedef doğrultusunda öğretmen Tablo 9’da yer alan şekilde ölçme-değerlendirme etkinlikleri tasarlamıştır.

Tablo 9. “Make your own Alien” Değerlendirme Uygulaması Doküman Analizi Örneği

Hedeflenen değerlendirme konusu	Ölçülen Kazanım
Body parts	There is/There are kullanarak çizdikleri uzaylının fiziksel görüntüsünü betimleyebilme
Family members	Uzaylının aile ağacını oluşturabilme ve aile üyelerini tanımlayabilme
Hobbies	Uzaylının sevdiği ve sevmediği hobilerini yazabilme
Daily routines	Uzaylının günlük rutinini birkaç cümle ile yazabilme
Can/Can't	Uzaylının süper güçlerini ve özelliklerini belirleyerek yazabilme
Simple Present Tense	Yazma etkinliğinde uygun dil bilgisini kullanabilme

Öğretmen ayrıca uygun gördüğü, ancak projenin bitimi olmayan yarı dönem sonunda öğrencilere bir ders saati içerisinde (40 dakika) reading ve listening değerlendirmesi uyguladığını anlatmıştır. İlk önce teneffüste sınav yönergelerini açıkladığını daha sonra da “Wanted Aliens” okuma parçasını dağıtarak devam ettiğini belirtmiştir. Okuma parçasında 4 farklı uzaylı resmi ve bu uzaylılara ait tanımlar yer almaktadır. Öğrencilerden okuma yapmaları ve uygun uzaylı ile eşleştirmeleri istenmiştir. Aynı zamanda, okuma parçaları ile ilgili çeşitli kısa soruların cevaplanması istenmiştir. Okuma parçası sonrasında iki dakika 36 saniyelik kısa bir dinleme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik sırasında, çeşitli kelimeleri bulmaları ve uzaylılar ile gezegenlerini eşleştirebilmeleri istenmiştir. Speaking aktivitesi ise okulun “Orman” günlerinde ve İngilizce ders saati içerisinde boş bir sınıfta gerçekleştirilmiş olup, öğretmenin yüzüne uzaylı maskesi takarak, öğrencilerle hedeflediği kazanımları dahil ederek sorduğu sorulardan oluşan sohbeti içermektedir.

İngilizce öğretmeni meslektaşları ile yaptığı bilgi paylaşımları ve kendi araştırmaları sonucunda çeşitli rubrikler oluşturmuş ve öğrencilerin dil becerilerindeki ilerlemeleri kayıt altında tutmuştur. Okulda belirli aralıklarda gerçekleşen veli görüşmeleri sırasında da bu bilgileri onlarla da paylaştığını belirtmiştir. Ayrıca, gelişimsel becerilere odaklanarak değerlendirme yöntemlerini hazırlamasından yola çıkılarak tüm dil becerilerini değerlendirmeye dahil etme, öğrenci özelinde değerlendirme ve proje konusuna bağlı değerlendirme geliştirme kodlarına ulaşılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulgulara göre, dördüncü sınıf İngilizce öğretiminde PTÖ ve CLIL uygulamalarının kuramsal yapıyla uyumlu şekilde uygulandığı görülmüştür. Projeye uygun içerik öğretiminin temele alındığı, programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ile değerlendirme öğelerinde desteklendiği tespit edilmiştir. Okul yönetiminin CLIL ve PTÖ ile öğrencilere daha fazla dil maruziyeti sağlamayı hedeflediği anlaşılmıştır. Türker (2007) gibi önceki araştırmalar da, dil maruziyetinin konuşma etkinliklerine katkıda bulunduğunu ve PTÖ uygulamalarının bu süreçte önemli rol oynadığını belirtmektedir.

Baş (2011), yoğun kaygı yaşanmayan öğrenme ortamlarının dil becerilerini geliştirdiğini savunmuş, Uysal (2021) ise PTÖ'nün 21. yüzyıl becerileri üzerindeki etkisini sorgulamıştır. Araştırmanın yürütüldüğü okulda da, yoğun kaygı yaşanmayan öğrenme ortamları sağlanmaya çalışıldığı gözlenmiştir. Ayrıca, PTÖ yaklaşımının uygun projelerle desteklendiği ve CLIL ile entegre edildiği sonucuna varılmıştır. Bayram vd. (2019) ve Van De Craen vd. (2007) gibi araştırmacılar, CLIL yönteminin etkili öğretim sağladığını ve öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ifade etmektedirler.

Programın içeriği, öğrenci ilgi ve istekleri dikkate alınarak çeşitlendirilmiş ve hem PTÖ hem de CLIL yöntemleri kullanılmıştır. Öğrencilerin katılımının artırılması ve eğlenerek öğrenmelerinin hedeflendiği, yönetimin müdahalede bulunmadığı görülmüştür. Öğretmen, projeye uygun konular seçerek içerikleri İngilizce olarak sunmuş ve olumlu öğrenci yanıtları almıştır. Hamlı ve Ekici (2023), CLIL ile tasarlanan derslerde öğrencilerin keyif alacağı etkinliklerin dahil edilebildiği ve bu sayede öğrencilerin eğlenerek öğrendiği sonucuna ulaşımlardır.

İngilizce dersinde kullanılan materyal, yöntem ve tekniklerin öğrenim sırasında kültürel etkileşimi desteklediği gözlenmiştir. Dzulkurnain (2024), araştırmasında CLIL yaklaşımının İngilizce dersinde uygulandığında benzer şekilde kültürlerarası farkındalığı geliştirdiği ve desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada, bu durumun CLIL ile PTÖ yaklaşımları birleştirildiğinde de İngilizce öğretiminde ortaya çıkabildiği görülmüştür.

CLIL ve PTÖ uygulamalarının otantik materyal kullanımının İngilizce öğretiminde öne çıkardığı gözlenmiştir. İarande vd. (2015), CLIL uygulamalarında otantik materyal kullanımı ve kitaplara nadiren yer verildiğinde, yabancı dil öğretiminde yardımcı olduğu sonucuna benzer şekilde ulaşımlardır. Meyer vd. (2018), yalnızca içeriğe odaklanılmasının dil öğretiminde yeterli olmadığını saptamış ve proje bazlı uygulamaların dahil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Benzer olarak bu araştırmada, CLIL ve PTÖ odaklı dil öğretiminin, çeşitli yöntem ve tekniklerle öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Ancak, dil gelişimlerinin kesin olarak takip edilmesi gerektiği ve mevcut değerlendirme yöntemlerinin güçlendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Araştırma okulunda yalnızca süreç değerlendirme yöntemi uygulanmakta olup, bu durum ölçme ve değerlendirmenin güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Köroğlu (2011), portfolyo değerlendirme ve PTÖ yaklaşımı uygulanan İngilizce dersinin, öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışmalarını desteklediğini ve derse karşı motive olmalarını sağladığından bahsetmiştir. Öğrenci özelinde değerlendirme ve projeye bağlı portfolyo değerlendirmeden hareketle, İngilizce dersinde işbirlikçi öğrenme yaklaşımlarından PTÖ ve CLIL uygulamaları desteklenmelidir.

Günday (2021), içerik temelli öğretim modellerinin dil öğretiminde kullanıldığında, hedef dilin günlük yaşamda kullanımına yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Araştırma okulunda ise hedeflenen, CLIL ve PTÖ ile öğrencileri yabancı dile oldukça maruz bırakarak, hedef dilin gerçek hayatta kullanılabilme olanaklarını arttırmak amaçlanmaktadır. Oyun temelli ve dinleme etkinliklerinin kullanılması, öğrencilerin gerçek hayatla ilişki kurmasını sağlamıştır. Hernandez Monroy (2024) ezbere dayalı bilgiler sunmak yerine motor becerileri harekete geçiren oyunlara, CLIL ile birlikte yer verilmesinin ikinci dil öğretimini desteklediğini vurgulamıştır.

Bu araştırma yalnızca nitel verilerle yürütülmüştür ancak hem nitel hem de nicel verilerin yer aldığı çalışmalar, PTÖ ve CLIL'in birlikte uygulanmasına dair yeni bakış açıları sağlayabilir. Gelecek çalışmalarda, farklı sınıflar ve daha uzun süreli incelemeler yapılabilir. Ayrıca, ilkokul seviyesinde ve diğer okul seviyelerinde bu iki uygulamanın birlikte ele alındığı çalışmalar yapılması önerilmektedir. Birleştirilmiş CLIL ve PTÖ uygulamalarını içeren ders planları uzmanlar tarafından okullara sunulmalıdır. Araştırma bulgularına göre, CLIL ve PTÖ uygulamalarının birleştirilmesi, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine olumlu katkıda bulunabilir. İlkokul İngilizce programlarında bu uygulamaların yaygınlaştırılması önerilmektedir. Öğretmenlerin materyal yetersizliği sorununa yönetim tarafından destek sağlanarak çözüm getirilmelidir. Programların denetlenmesi ve öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi önemlidir.

Kaynakça

- Acarol, K. (2019). English teachers' beliefs and attitudes towards project-based learning. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 29(1), 93-110.
- Anderson, C. E., McDougald, J. S., & Cuesta Medina, L. (2015). CLIL for young learners. In *Children learning English: From research to practice* (pp. 137-151)
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (24), 179-191.
- Arslan, R. (2012). İlköğretim I. kademe yabancı dil öğretiminin niteliği ve sorunları üzerine bir araştırma. *Humanities Sciences*, 7(1), 1-20. doi: 10.12739/10.12739
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. doi: 10.31592/aeusbed.598299
- Baş, G. (2011). Investigating the effects of project-based learning on students' academic achievement and attitudes towards English lesson. *TOJNED: The Online Journal Of New Horizons In Education*, 1(4), 1-15.
- Başbay, M. (2007). Yenilenmiş Taksonomiye Göre Düzenlenmiş Öğretim Tasarımı Dersinde Projeye Dayalı Öğretimin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 65-88.
- Bayram, D., Öztürk, R. Ö. & Atay, D. (2019). Reading comprehension and vocabulary size of CLIL and non-CLIL students: A comparative study. *Language Teaching and Educational Research*, 2(2), 101-113.
- Carter, S., Henderson, L. (2005). Approaches to qualitative data collection in social science. *Hanbook of health research methods: Investigation, measurement and analysis*.
- Casatejada, M., & Maria, E. (2023). *Project-based learning in CLIL settings in primary education*. (Master's Thesis). Retrieved from: <https://crea.ujaen.es/bitstream/10953.1/21177/1/Moreno%20Casatejada%2C%20Eva%20Maria.pdf>
- Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *LACLIL (Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning)*, 8(2), 84-103. <https://doi.org/10.5294/lac-lil.2015.8.2.2>
- Coyle, D., Holmes, D., & King, L. (2009). *Towards an integrated curriculum – CLIL national statement and guidelines*. London, England: The Languages Company. Retrieved from: <https://www.rachelhawkes.com/PandT/CLIL/CLILnationals-tatementandguidelines.pdf>

- Darn, S. (2006). Content and language integrated learning (CLIL): A European overview.
- Delgad Gutierrez, L. (2020). *Discovering flavours. A didactic proposal to favour the development of oral expression in Early Childhood Education through CLIL and Project Based Learning*. (Master's Thesis). Retrieved from: <https://crea.ujaen.es/handle/10953.1/13113>
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 756-768. doi: 10.19126/suje.388616
- Dzulkurnain, M. I. (2024). Understanding the benefits and challenges of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in English education: a literature synthesis. *Journal on Education*, 6(4), 18941-18953. doi:10.31004/joe.v6i4.5876
- Ellison, M., Morgado, M., & Coelho, M. (2022). Hands-on CLIL: A Project-based orientated approach to Geography in lower secondary school. *Contexts and conditions for successful CLIL in Portugal*.
- Essien, A. M. (2018). The effects of project-based learning on students English language ability. In *The 2018 International Academic Research Conference in Vienna* (pp. 438-443).
- Fındıklı, S., & Saygın, E. P. (2023). Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü ve araştırmacı günlükleri. *Turkish Journal of Marketing*, 8(2), 64-74. doi: 10.31682/ayna.779041
- Gibbes, M., & Carson, L. (2014). Project-based language learning: an activity theory analysis. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(2), 171-189. <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.793689>
- Günday, R. (2021). Yabancı dil eğitiminde içerik temelli öğretim modeli ve eylem odaklı yaklaşım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 815-832. doi:10.29000/rumelide.1164892.
- Hamli D., Ekici, T. (2023). "Teaching Music With CLIL" eTwinning Projesinde Uygulanan CLIL Yöntemine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Kültürel Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 85-100. <https://doi.org/10.46442/intjcss.1212227>
- Hernandez Monroy, A. J., (2024). Games and clil activities in primary and secondary physical education classes. *EmasF*, 86, 70-93.
- lärande, E.O., Lundin, C., & Persson, L. (2015). Advantages and Challenges with CLIL.
- Jimenez, G. (2021). *Promoting students' active role in natural science CLIL lessons o primary education*. (Master's Thesis). Retrieved from: <https://crea.ujaen.es/bitstream/10953.1/17846/1/GarridoJim%C3%A9nez-MA%20Thesis.pdf>
- Kavlu, A. (2017). Implementation of project based learning (PBL) in EFL (English as a foreign language) classrooms in Fezalar Educational Institutions (Iraq). *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4(2), 67-79.
- Krashen, D. S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. New

York, NY: Pergamon Institute of English.

Krashen, S. (2006). Lateralization, language learning and critical period: some new evidence. *Language Learning*, 23(1), 63 – 74. doi: 10.1111/j.1467-1770.1973.tb00097.x

Lastra-Mercado, D. (2016). An Introductory Study of Project-Based Learning (PBL) and Content and Language Integrated Learning (CLIL) in TEFL. (Master's Thesis). Universidad de Jaén, Spain. Retrieved from: <https://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/4882>

Marsh, D., & Frigols, M. (2012). Content and language integrated learning (CLIL). *A development trajectory*, 516.

Marsh (2001)

Meyer, O. (2013). Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching. In M. Eisenmann & T. Summer, eds. *Basic issues in EFL teaching and learning*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, pp.11–29.

Meyer, O., Coyle, D., Imhof, M., & Connolly, T. (2018). Beyond CLIL: Fostering student and teacher engagement for personal growth and deeper learning. In *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education* (pp. 277-297). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_16

Moliner-Iranzo, M.C. (2017). *CLIL and Project Based Learning: two approaches working together. A proposal for 6th Grade in Social Science: "Lets help Peracenses Castle!"* (Dissertation). Universidad de Zaragoza, Spain. Retrieved from: <http://zaguan.unizar.es/record/65452/files/TAZ-TFG-2017-1579.pdf>

Mouni, R. B. (2022). Implementing project-based language learning and teaching in classrooms: EFL teachers' perspectives. *KMC Journal*, 4(2), 89-102.

Mutlu Köroğlu, Ü. (2011). *İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirme uygulamalarının lise öğrencilerinin başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abdullah Gül Üniversitesi, Bursa. Erişim adresi: <file:///Users/busraakba-ba/Downloads/306510.pdf>

Nikula T., Mard-Miettinen K. (2014). Language learning in immersion and CLIL classrooms. *Handbook of Pragmatics*, 18, 1-26. doi: 10.1075/hop.18.lan10

Nikula, T. (2016). CLIL: A European Approach to Bilingual Education. In: Van Deusen-Scholl, N., May, S. (eds) *Second and Foreign Language Education*. Encyclopedia of Language and Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02323-6_10-1

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

Scrivener, J. (2011). *Learning teaching*. (3rd ed.). Oxford: Macmillan Heinemann.

Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Ata-*

türk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 419-426.

- Şahin, K. (2018). Türkiye’de yabancı dil öğretimi, sorunlar ve çözüm yolları. X. Ulusal Öğretmenim Sempozyumu. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/330634106_TURKIYE'DE_YABANCI_DIL_OGRETIMI_SO-RUNLAR_VE_COZUM_YOLLARI
- TEPAV (2014). *Türkiye’deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi* Erişim adresi: https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogre-nimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf
- Türker, M. (2007). *Proje tabanlı öğrenmenin yabancı dil kullanımında konuşma yeterliliğine etkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/277842280_PROJE_TABANLI_OGRENMENIN_YABANCI_DIL_KULLANIMINDA_KONUSMA_YETERLILIGINE_ETKISININ_DEGERLENDIRILMESI
- Uysal, Ö. (2021). Proje tabanlı öğrenme ile kazanılan 21. Yüzyıl becerilerine yönelik bir nitel araştırma. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 85-110.
- Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. doi: 10.21733/ibad.871703
- Van De Craen, P., Mondt, K., Allain, L., ve Gao, Y. (2007). Why and how CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory. *Vienna English Working papers*, 16(3), 70-78.
- Vicente Luis, M. H. (2022). Project-based learning in CLIL for conservatory of music. (Master’s Thesis). Retrieved from: https://crea.ujaen.es/bitstream/10953.1/20737/1/Martin%20Hernandez%2C%20Luis%20Vicente_1093798_assignsubmission_file_Mart%C3%ADnHern%C3%A1ndez-MA%20Thesis.pdf
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 3

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN SINIF İKLİMİ VE ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİNDE SPORUN ROLÜ

Turan BAŞKONUŞ¹

¹ Dr., Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0001-8932-7656>

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ

Öğrenme Güçlüğü Nedir? Tanımlar ve Kavramlar

Öğrenme güçlüğü, bireyin zekâsı normal veya normalin üzerinde olmasına rağmen, okuma, yazma, matematik gibi temel akademik becerilerde yaşadığı sürekli zorluklarla tanımlanan bir durumdur (Akçin, 2009; APA, 2013). Bu durum, bireyin nörogelişimsel farklılıklarından kaynaklanır ve genellikle okul performansını etkiler (Walcot-Gayda, 2004; Kavale vd., 2009). Bu güçlükler, bireyin genel zekâ düzeyinden bağımsız olarak ortaya çıkar ve yaşam boyu sürebilir. Öğrenme güçlüğü kavramı, disleksi, diskalkuli ve disgrafi gibi alt türleri içermektedir (Pennington vd., 2012). Snowling ve Hulme (2012), öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin çoğunluğunda fonolojik farklılık ve işleme hızındaki yetersizliklerin temel nedenler arasında olduğunu ifade etmiştir. Öğrenme güçlüğü, bireyin sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal becerilerini de olumsuz etkileyerek yaşam kalitesinde düşüslere neden olabilir (Sikkens, 2002).

Öğrenme Güçlüğü Türleri ve Özellikleri

Öğrenme güçlüğü, bireyin yaşadığı özgül zorluklara göre çeşitli alt türlere ayrılır. Disleksi, okuma ve yazmada zorluk yaşama; diskalkuli, matematiksel işlemleri anlamada güçlük çekme; disgrafi ise yazma becerilerindeki zorluklarla ilişkilendirilir (Butterworth, 2011; Elliott & Grigorenko, 2014). Bu tür güçlükler, genellikle öğrencilerin okul ortamındaki başarısını etkiler. Disleksi tanılı bir birey, okuma hızında ve anlama becerilerinde ciddi sorunlar yaşarken, diskalkuli tanılı bir birey matematiksel problemleri kavramakta güçlük çeker (Kavale vd., 2009; APA, 2013). Bu güçlüklerin belirtileri, bireyin akademik becerilerinin yanı sıra özgüvenine ve motivasyonuna da olumsuz etki yapabilir (Zurbriggen vd., 2023).

Öğrenme Güçlüğü'nün Yaygınlığı ve Nedenleri

Öğrenme güçlüğü, dünya genelinde okullarda yaygın olarak görülmektedir. Araştırmalar, öğrenme güçlüğü'nün çocukların %5 ila %15'ini etkilediğini göstermektedir (Sikkens, 2002; Pennington vd., 2012). Bu durumun nedenleri genetik faktörler, nörogelişimsel bozukluklar ve çevresel etkilerle ilişkilendirilir. Doğum öncesi komplikasyonlar veya prenatal dönemde toksinlere maruz kalma, öğrenme güçlüğü riskini artırabilir (Fisher ve DeFries, 2002). Aynı zamanda, düşük sosyoekonomik durum ve yetersiz eğitim kaynaklarına erişim gibi çevresel faktörler de öğrenme güçlüğü'nün yaygınlığında etkili olabilir (Walcot-Gayda, 2004; Plomin & Kovas, 2005).

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklar

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, okul ortamında hem akademik hem de sosyal becerilerde çeşitli zorluklarla karşılaşır. Bu öğrenciler genellikle okuma, yazma ve matematik gibi temel akademik becerilerde zorlanırken, aynı zamanda grup çalışmalarına katılma veya sınıf arkadaşlarıyla etkileşim kurmada da sorunlar yaşayabilir (Heiman & Olenik-Shemesh, 2020; Zurbruggen vd., 2023). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, akademik becerilerde yaşadıkları zorlukların yanı sıra özgüven kaybı, motivasyon eksikliği ve sosyal dışlanma gibi sorunlarla da karşılaşmaktadır (Elliott & Grigorenko, 2014). Öğretmenlerin bireyselleştirilmiş bir yaklaşım benimsememesi durumunda, bu öğrencilerin öğrenme süreçleri daha da karmaşık hale gelebilir (Zurbruggen vd., 2023). Ayrıca, öz yeterlilik eksikliği ve düşük motivasyon gibi psikolojik zorluklar, bu bireylerin eğitim süreçlerinde daha fazla engel yaşamalarına neden olabilir (Sikkens, 2002; Elias, 2004). Araştırmalar, bu bireylerin okulda akran zorbalığına maruz kaldığını ve bu durumun akademik başarılarını olumsuz etkilediğini göstermektedir (Margalit & Al-Yagon, 2002).

Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Eğitim Yaklaşımları ve Müdahale Programları

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımları büyük önem taşır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP), bu öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini dikkate alarak onlara özel hedefler belirler (O'Brien, 2001). Teknoloji destekli öğretim yöntemleri, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha uygun öğrenme materyalleri sunarak öğrenme süreçlerini kolaylaştırabilir (Jeong & Hmelo-Silver, 2016). Teknolojinin kullanımı, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin eğitimine büyük katkı sağlamaktadır. Disleksi yaşayan bireyler için geliştirilen okuma yazılım programlarının, bu bireylerin okuma hızını önemli derecede artırdığı belirtilmiştir (Snowling & Hulme, 2012). Özellikle artırılmış gerçeklik ve dijital araçlar, öğrenme güçlüğü olan bireylerin dikkatini çekerek, onların öğrenme motivasyonlarını artırmada etkili bir araç olarak kullanılabilir (Zurbruggen vd., 2023). Ek olarak, multidisipliner ekipler tarafından geliştirilen müdahale programları, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerilerini desteklemeyi hedefler (Sikkens, 2002).

SINIF İKLİMİ

Sınıf İklimi Kavramı ve Önemi

Sınıf iklimi, bir sınıf içerisindeki sosyal, duygusal ve akademik atmosferi tanımlayan, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve sosyal ilişkilerini doğrudan etkileyen kritik bir unsurdur (Sikkens vd., 2002). Bu kavram, öğretmen-öğrenci ilişkilerinden fiziksel öğrenme ortamına kadar geniş bir yelpazeyi kap-

sar ve öğrenme süreçlerini hem bireysel hem de grup düzeyinde şekillendirir (Elias, 2004; Berchiatti vd.,2021). Olumlu bir sınıf iklimi, öğrencilerin akademik motivasyonunu artırarak öğrenme süreçlerine daha fazla katılım sağlamalarına olanak tanırken, olumsuz bir sınıf iklimi öğrenme süreçlerini ve sosyal etkileşimleri ciddi şekilde baltalayabilir (La Greca & Stone, 2012; Heiman & Olenik-Shemesh, 2020). Özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için destekleyici bir sınıf iklimi, sosyal uyum ve akademik başarı açısından belirleyici bir rol oynar (Zurbriggen vd., 2023). Araştırmalar, destekleyici bir sınıf atmosferinin, öğrenme güçlüğü olan bireylerin akademik performansını ve sosyal katılımını artırabileceğini göstermektedir (Margalit & Al-Yagon, 2002). Ayrıca, olumlu sınıf ikliminin öğrenciler arasında iş birliğini ve güven duygusunu güçlendirdiği belirtilmiştir (Sideridis vd., 2016)

Sınıf İklimini Belirleyen Faktörler

Sınıf iklimi, öğretmen tutumları, sınıf içi sosyal ilişkiler, fiziksel öğrenme ortamı ve kullanılan öğretim yöntemleri gibi faktörler tarafından şekillenir (Yu vd., 2023; Shao vd., 2024). Öğretmenlerin sınıfta adil ve kapsayıcı bir yaklaşım sergilemesi, öğrenciler arasında olumlu sosyal ilişkiler kurulmasına katkıda bulunur (Hotulainen & Lappalainen, 2011). Ayrıca, sınıf arkadaşlarının sosyal kabul düzeyi, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıfa entegrasyonunu ve sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir faktördür (Reid vd., 2004; DeVries vd., 2018; Aktan & Budak, 2021; Berchiatti vd.,2021). Araştırmalar, öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin yanı sıra sınıfın fiziksel düzeni ve sınıf kurallarının belirlenme biçiminin de sınıf iklimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Newman, 2006; La Greca & Stone, 2012; Bruefach & Reynolds, 2022).

Sınıf iklimi üzerinde öğretmen-öğrenci ilişkileri, sınıfın fiziksel düzeni ve akran ilişkileri belirleyici rol oynar. Öğretmenlerin empatik ve destekleyici tutumlarının, öğrencilerin sınıf içindeki etkileşimlerini ve öğrenme motivasyonlarını artırdığı bilinmektedir (Sheridan vd., 2019). Ayrıca, sınıf ortamında kullanılan öğrenme materyallerinin çeşitliliği ve uygunluğu, öğrencilerin dikkat ve başarı düzeylerini olumlu yönde etkiler (Poulou & Garner, 2024). Çalışmalar, sınıf düzenlemesinin sosyal etkileşim üzerindeki etkileri ve iş birliğine dayalı oturma düzenlerinde öğrencilerin daha fazla sosyal bağ geliştirdiğini göstermektedir (Elias, 2004). Margalit ve Al-Yagon (2002) ise özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler için akran desteği ile pozitif sınıf atmosferinin, öğrenme süreçlerini destekleyen önemli unsurlar olduğunu vurgulamıştır.

Olumlu ve Olumsuz Sınıf İklimlerinin Öğrenme Üzerindeki Etkileri

Olumlu bir sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmanın yanı sıra akademik başarılarını ve sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Urdan & Schoenfelder, 2006). Araştırmalar, destekleyici ve sıcak

bir sınıf atmosferinin öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerine ve öğrenme süreçlerine daha aktif katılım göstermelerine katkı sağladığını ortaya koymuştur (Yu vd., 2023; Shao vd., 2024). Öte yandan, olumsuz bir sınıf iklimi, öğrenme kaygısını artırarak öğrencilerin özgüvenlerini ve sosyal etkileşimlerini olumsuz etkileyebilir (Zurbriggen vd., 2023). Özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler, dışlanma ve yetersizlik algıları nedeniyle daha fazla sosyal ve akademik risk altındadır (Idan-Margalit, 2012). Olumlu sınıf iklimi, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda sosyal becerileri de destekler. Çalışmalar, öğrenme güçlüğü olan bireylerin pozitif bir sınıf ortamında sosyal becerilerinin geliştiğini ve problem çözme yeteneklerinin arttığını ortaya koymaktadır (Sideridis vd., 2016). Bunun aksine, olumsuz sınıf iklimi, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin motivasyon kaybına uğramasına ve düşük özgüven geliştirmesine neden olabilir (Marchand vd., 2014).

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Sınıf İklimine Uyumu

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, sınıf içerisinde sosyal kabul görmekte ve akademik etkileşimlerde bulunmakta çeşitli engellerle karşılaşabilir. Bu öğrenciler, genellikle grup çalışmalarına katılmakta zorlanır ve sınıf arkadaşlarından dışlanma riskiyle karşı karşıya kalabilir (Sikkens vd., 2002). Ancak, destekleyici bir sınıf iklimi, bu bireylerin sınıfa entegrasyonunu kolaylaştırır ve sosyal katılımlarını artırır, özellikle öğretmenlerin bireyselleştirilmiş destek sağlaması, bu öğrencilerin sınıf içindeki sosyal uyumlarını geliştirmede kritik bir rol oynar (Vaughn vd., 2001; Zheng vd., 2014; Sarid, 2024). Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin, destekleyici bir sınıf ortamında daha iyi uyum sağladığı ve sosyal katılım düzeylerinin arttığı birçok çalışmada ortaya konulmuştur (Margalit & Al-Yagon, 2002). Ayrıca, akran ilişkilerinin güçlü olduğu sınıf ortamlarında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özgüven seviyelerinin yükseldiğı ve sosyal izolasyondan uzaklaştıkları belirtilmiştir (Fitzgerald & Stride, 2012)

Öğretmenin Rolü ve Sınıf Yönetimi Stratejileri

Sınıf ikliminin olumlu bir şekilde şekillendirilmesinde öğretmenin rolü büyüktür. Öğretmenler, kapsayıcı eğitim stratejileri uygulayarak sınıf içindeki sosyal ilişkileri düzenleyebilir ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sınıf ortamına daha iyi adapte olmalarını sağlayabilir (Maunder & Crafter, 2018; Koster vd., 2009; Sivrikaya, 2022). Araştırmalar, öğretmenlerin empati temelli yaklaşımlar sergileyerek öğrencilerin özgüvenlerini artırabileceğini ve sınıf katılımını teşvik edebileceğini göstermektedir (Yu vd., 2023; Shao vd., 2024). Empati, bireyselleştirilmiş geri bildirim ve öğrencilerin güçlü yönlerine odaklanmak, sınıf atmosferini pozitif yönde etkiler. Araştırmalar, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş geri bildirimlerinin, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını göstermektedir (Sheridan vd., 2019). Ayrıca, etkili sınıf yönetimi stratejileri, sınıfta pozitif bir atmosfer oluşturarak öğrenme sü-

reçlerinin daha verimli geçmesini sağlamaktadır (Marzano & Marzano, 2003; Adeyemo,2012; Putri vd., 2024). Margalit ve Al-Yagon'un (2002) çalışmasına göre, öğretmenlerin destekleyici yaklaşımları, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde yalnızlık hissini azaltırken, sosyal katılımı artırmaktadır.

ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİ

Arkadaşlık İlişkilerinin Gelişimsel Önemi

Arkadaşlık ilişkileri, çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde arkadaşlık, öz güven, empati ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Bruefach & Reynolds, 2022). Öte yandan, arkadaşlık ilişkileri sayesinde bireyler sosyal destek mekanizmalarını güçlendirmekte ve stresle daha etkili bir şekilde başa çıkabilmektedir (Newman, 2006; La Greca & Stone, 2012). Özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için arkadaşlık ilişkileri, yalnızlık hissini azaltmak ve sosyal izolasyonu önlemek açısından önemlidir (Margalit & Al-Yagon, 2002). Arkadaşlık ilişkileri, çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel gelişiminde önemli bir role sahiptir. Pozitif arkadaşlık ilişkileri, çocukların öz saygılarını artırır ve sosyal uyum becerilerini güçlendirir (Wentzel, 1998). Araştırmalar, arkadaşlık ilişkilerinin çocukların stres yönetimi, empati geliştirme ve problem çözme becerilerinde önemli bir etkisi olduğunu, sağlam arkadaşlık ilişkilerinin yalnızca sosyal becerileri geliştirmekle kalmayıp, çocukların akademik performanslarına da olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir (ValÅs, 1999; Berndt, 2002; Rosenstreich vd., 2015).

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Arkadaşlık İlişkilerindeki Zorluklar

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, genellikle sosyal beceri eksiklikleri nedeniyle arkadaşlık ilişkilerinde sorunlar yaşayabilirler. Akranları tarafından yeterince kabul görmeyen bu öğrenciler, yalnızlık ve sosyal dışlanma hissi ile karşı karşıya kalabilirler (Asher & Parker, 1989; Sikkens vd., 2002; Margalit & Al-Yagon, 2002). Bu öğrenciler, grup çalışmalarına katılımında ve akranlarıyla sürdürülebilir ilişkiler geliştirmekte zorluk yaşamaktadır (Reid vd., 2004; DeVries vd., 2018; Aktan & Budak, 2021; Berchiatti vd.,2021). Arkadaşlık ilişkilerinin genellikle yüzeysel olduğu ve uzun süreli ilişkiler kurmakta zorlandıkları ifade edilmektedir (Bryan vd., 2004). Özellikle sosyal becerilerde yetersizlik, empati kurma ve grup etkinliklerine katılım gibi temel alanlarda önemli sorunlar yaşadıkları gözlemlenmiştir (Fitzgerald & Stride, 2012). Araştırmalar, öğrenme güçlüğü olan bireylerin akranları tarafından sosyal açıdan daha az kabul gördüğünü ve bu durumun yalnızlık hissini artırabileceğini göstermektedir (Nunkoosing & John,1997; ValÅs,1999). Ayrıca, bu bireyler arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin genellikle yüzeysel olduğu ve uzun süreli arkadaşlıkların nadir olduğu belirtilmiştir (Zanobini & Viterbori, 2022)

Sosyal Beceri Eksikliklerinin Arkadaşlık İlişkilerine Etkisi

Sosyal beceri eksiklikleri, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini olumsuz yönde etkileyen temel faktörlerden biridir. Empati geliştirme, çatışma çözme ve iş birliği yapma becerilerindeki eksiklikler, bu öğrencilerin akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalarını zorlaştırmaktadır (Spinrad & Eisenberg, 2014). Özellikle sınıf arkadaşlarıyla anlamlı ilişkiler kuramayan bireyler, yalnızlık ve sosyal izolasyon riskine daha açık hale gelmektedir (Marzano & Marzano, 2003; Adeyemo, 2012; Putri vd., 2024). Sosyal becerilerdeki bu eksiklikler, yalnızca arkadaşlık ilişkilerini değil, bireyin öz güvenini ve sosyal kabul düzeyini de olumsuz etkileyebilir (ValÅs, 1999; Fitzgerald & Stride, 2012; Rosenstreich vd., 2015). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin sosyal becerilerinin güçlendirilmesinin, onların arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Elliott & Grigorenko, 2014; Fernández, & Saleh, 2023).

Sınıf İklimi ile Arkadaşlık İlişkileri Arasındaki Bağ

Sınıf iklimi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Destekleyici bir sınıf iklimi, öğrenciler arasında sosyal bağların güçlenmesine olanak tanır ve olumlu arkadaşlık ilişkilerinin gelişimini teşvik eder (Wentzel, 1998; Backman vd., 2012; Zurbriggen vd., 2023). Araştırmalar, kapsayıcı bir sınıf ortamının öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini artırdığını ve sınıf içi etkileşimlerde daha aktif bir rol üstlenmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir (Vaughn vd., 2001; Zheng vd., 2014; Sarid, 2024). Olumsuz bir sınıf iklimi ise dışlanmayı artırarak arkadaşlık ilişkilerini zayıflatabilir ve bu öğrencilerin sosyal izolasyon riskini yükseltebilir (Maunder & Crafter, 2018; Koster vd., 2009; Sivrikaya, 2022).. Sınıf ikliminin pozitif olduğu durumlarda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akran ilişkilerinin iyileştiği ve sosyal katılımlarının arttığı ifade edilmektedir (Berndt, 2002; Butterworth & Berry, 2004).

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Sosyal Destek Stratejileri

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmek ve arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmek için çeşitli stratejiler uygulanabilir. Sosyal beceri eğitimi, bu öğrencilerin iletişim, iş birliği ve empati becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Yu vd., 2023; Shao vd., 2024). Bireyselleştirilmiş sosyal beceri eğitimi alan öğrencilerin daha güçlü ve uzun süreli arkadaşlık ilişkileri kurduğu belirtilmektedir (Asher & Parker, 1989; Elliott & Grigorenko, 2014). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için sosyal destek stratejileri, yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda sınıf ve okul düzeyinde de uygulanmalıdır. Grup etkinlikleri, sosyal beceri eğitimi ve bireyselleştirilmiş destek programları, bu öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmede etkili araçlardır (Margalit & Al-Yagon, 2002). Grup çalışmaları ve yapılandırılmış sosyal etkinlikler, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırarak akran desteğini güçlendirebilir (Bryan vd., 2004; Decloe vd., 2009; Sebire vd., 2011; Ghosh

& Datta, 2012). Ayrıca, öğretmenlerin bu süreçte rehberlik yaparak kapsayıcı bir sınıf ortamı yaratması, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerindeki zorluklarını azaltmada etkili bir strateji olabilir (ValÅs, 1999; Rosenstreich vd., 2015).

SPOR

Sporun Fiziksel, Psikolojik ve Sosyal Yararları

Spor, bireylerin fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişiminde çok yönlü yararlar sağlayan bir aktivite olarak kabul edilmektedir. Düzenli fiziksel aktivitenin, kardiyovasküler sağlık, kas gücü ve dayanıklılık gibi fiziksel yararlarının yanı sıra depresyon, anksiyete gibi psikolojik sorunları azalttığı bilinmektedir (Biddle & Mutrie, 2007; Rahman vd., 2020). Psikolojik olarak spor, bireylerde stres düzeylerini azaltarak duygu düzenlemelerine yardımcı olur ve depresyon ile kaygı semptomlarını hafifletebilir (Newman, 2006; La Greca & Stone, 2012; Bruefach & Reynolds, 2022). Sosyal açıdan spor, bireylerin takım çalışması ve iş birliği becerilerini geliştirerek, sosyal ilişkilerini güçlendirir ve topluma entegrasyonlarını kolaylaştırır (Yu vd., 2023; Shao vd., 2024). Araştırmalar, spor yapan bireylerin sosyal uyumlarının ve arkadaşlık ilişkilerinin daha güçlü olduğunu göstermektedir (Bailey, 2005; Nyquist vd., 2016; Reimers vd., 2019). Ayrıca spor, bireylerin sosyal becerilerini geliştirmelerine, empati kurma yeteneklerini artırmalarına ve grup içinde iş birliği yapma becerilerini kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Eime vd., 2013). Düzenli fiziksel aktivitenin öğrenme güçlüğü olan bireylerin öz güven düzeylerini artırdığı ve sosyal katılımını iyileştirdiği de ifade edilmektedir (Coe vd., 2006; Trudeau & Shephard, 2008).

Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Sporun Önemi

Öğrenme güçlüğü olan bireyler için spor, sadece fiziksel aktivite sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekleyen kritik bir araçtır. Bu bireyler için spor, motor becerilerini geliştirme ve öz güvenlerini artırma fırsatı sunar (Adityatama & Faizah, 2024). Ayrıca, spor aktiviteleri sayesinde öğrenme güçlüğü olan bireyler, sosyal etkileşimlerini artırarak grup dinamiklerine daha kolay adapte olabilirler (Sikkens vd., 2002). Sporun öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler üzerindeki bir diğer önemli etkisi ise dikkat sürekliliğini artırması ve öğrenme motivasyonunu güçlendirmesidir (Reid vd., 2004; DeVries vd., 2018; Aktan & Budak, 2021; Berchiatti vd., 2021). Araştırmalar, düzenli spor yapan öğrenme güçlüğü olan bireylerin daha iyi sosyal bağlar kurduğunu ve akademik performanslarının iyileştiğini göstermektedir (Lubans vd., 2010). Ayrıca, spor etkinliklerine katılımın, bu bireylerin problem çözme yeteneklerini geliştirdiği ve sosyal izolasyonu azalttığı ifade edilmektedir (Decloe vd., 2009; Sebire vd., 2011; Ghosh & Datta, 2012; Eime vd., 2013). Spor yapan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz güven düzeylerinin spor yapmayanlara göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Biddle & Mutrie, 2007).

Okullarda Spor ve Hareket Aktivitelerinin Yeri

Okullarda spor ve hareket aktiviteleri, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel sağlığını destekleyen temel bir bileşendir. Bu aktiviteler, öğrencilerin enerjilerini olumlu bir şekilde kanalizetmelerine olanak tanırken, akademik başarılarını da dolaylı olarak etkiler (Zurbriggen vd., 2023). Özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler için okullarda spor etkinliklerinin düzenlenmesi, onların derslere katılımını artırarak, sosyal etkileşimlerini destekler (Declou vd., 2009; Sebire vd., 2011; Ghosh & Datta, 2012). Okullarda düzenlenen spor programlarının, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirdiği ve okul bağlılıklarını güçlendirdiği ifade edilmektedir (Bailey, 2005; Nyquist vd., 2016; Reimers vd., 2019).

Okullarda spor ve hareket aktiviteleri, öğrencilerin fiziksel sağlıklarını geliştirmekle birlikte sosyal etkileşimlerini artırmada önemli bir rol oynar. Özellikle öğrenme güçlüğü olan bireyler için bu tür aktiviteler, sosyal entegrasyonu kolaylaştıran bir platform sunar (Lubans vd., 2010; Gao & Wang, 2018). Okul temelli spor programlarının, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sosyal becerilerini artırdığı ve sınıf içindeki uyumlarını güçlendirdiği ifade edilmektedir (Lubans vd., 2010).

Sporun Kapsayıcı Eğitimdeki Rolü

Spor, kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulmasında etkili bir araçtır. Farklı yeteneklere sahip öğrencilerin bir araya gelerek aynı hedef doğrultusunda çalışmasını teşvik eden spor, bireyler arasında eşitlik ve dayanışma duygusunu güçlendirir (Eime vd., 2013; Rahman vd., 2020). Kapsayıcı eğitimde spor, öğrenme güçlüğü olan bireylerin akranlarıyla daha güçlü ilişkiler kurmasını sağlar ve dışlanma riskini azaltır (Maunder & Crafter, 2018; Koster vd., 2009; Sivrikaya, 2022). Araştırmalar, spor aktivitelerinin sosyal etkileşimi artırarak kapsayıcı eğitim hedeflerine ulaşmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Sebire vd., 2011; Ghosh & Datta, 2012; Brainsci Study, 2023). Kapsayıcı spor etkinliklerine katılan öğrencilerin, sosyal ilişkilerinin geliştirdiği ve grup içindeki iş birliği düzeylerinin artırdığı ifade edilmektedir (Lubans vd., 2010; Gao & Wang, 2018). Özellikle öğretmenlerin spor etkinliklerinde rehberlik edici rolü, öğrenme güçlüğü olan bireylerin kapsayıcı bir ortamda kendilerini daha iyi ifade etmelerine olanak tanır (Biddle & Mutrie, 2007).

Sporun Sosyal Beceri ve Özgüven Gelişimine Katkıları

Spor, bireylerin sosyal becerilerini geliştirerek, sosyal etkileşimde daha etkin bir rol oynamalarını sağlar. Takım sporları, bireylerin iş birliği yapma, liderlik ve problem çözme becerilerini güçlendirmede etkili bir yöntemdir (Lubans vd., 2010; Yu vd., 2023; Shao vd., 2024). Spor etkinliklerine düzenli olarak katılan öğrencilerin daha yüksek sosyal beceri düzeyine sahip olduğu belirtilmiştir (Eime vd., 2013). Ayrıca, spor aktiviteleri sayesinde öğrenme

güçlüğü yaşayan bireylerin öz güvenlerinin arttığı ve kendilerine olan inançlarının güçlendiği gözlemlenmiştir (Coe vd., 2006; Trudeau & Shephard, 2008). Spor, bireylerin toplumsal rollere adapte olmasını kolaylaştırırken, empati ve dayanışma gibi değerlerin kazandırılmasında da önemli bir rol oynar (Bailey, 2005; Nyquist vd., 2016; Reimers vd., 2019).

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN SINIF İKLİMİ VE ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİNDE SPORUN ÖNEMİ

Sporun Sınıf İklimini Olumlu Yönde Değiştirme Gücü

Spor, sınıf ortamında bireyler arası ilişkileri ve sosyal bağları güçlendirerek sınıf iklimini olumlu yönde değiştirme potansiyeline sahiptir. Araştırmalar, spor etkinliklerinin, bireyler arasındaki sosyal etkileşimi artırarak daha destekleyici ve kapsayıcı bir sınıf atmosferi oluşturduğunu göstermektedir (Eime vd., 2013; Nyquist vd., 2016; Reimers vd., 2019; Rahman vd., 2020). Özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için spor, yalnızca fiziksel bir aktivite değil, aynı zamanda sosyal etkileşimleri teşvik eden bir araçtır (Vaughn vd., 2001; Zheng vd., 2014; Sarid, 2024). Sınıfta düzenlenen spor etkinlikleri, öğrenciler arasında iş birliği ve dayanışmayı güçlendirerek, bireylerin kendilerini daha değerli hissetmelerine olanak tanır (Zurbriggen vd., 2023). Özellikle öğrenme güçlüğü olan bireyler için spor, akran kabulünü artırarak sınıf içindeki sosyal uyumu güçlendirmektedir. Kapsayıcı spor etkinliklerine katılımın, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde yalnızlık duygusunu azalttığı ve sınıf arkadaşlarıyla olan bağlarını güçlendirdiği ortaya konulmuştur (Lubans vd., 2010). Bununla birlikte öğretmen rehberliğinde yapılan spor aktivitelerinin, sınıf iklimini daha destekleyici ve iş birliğine dayalı hale getirdiği de ifade edilmektedir (Jarvis vd., 2018).

Spor Aktivitelerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler Üzerindeki Sosyal Etkileri

Araştırmalar, spor etkinliklerinin bu öğrenciler için sosyal kabul düzeyini artırdığını ve yalnızlık hissini azalttığını ortaya koymaktadır (Bailey, 2005; Nyquist vd., 2016; Reimers vd., 2019). Özellikle takım sporları, öğrencilerin birlikte çalışma, iş birliği ve empati gibi temel sosyal becerilerini geliştirmede etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır (Yu vd., 2023; Shao vd., 2024). Spor aktivitelerine katılım, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akranlarıyla daha güçlü bağlar kurmasına olanak sağlayarak sosyal izolasyonu önlemektedir (Reid vd., 2004; DeVries vd., 2018; Aktan & Budak, 2021; Berchiatti vd., 2021). Bu bireyler, spor etkinlikleri sayesinde ekip çalışması, liderlik ve empati gibi önemli sosyal beceriler kazanabilirler (Biddle & Mutrie, 2007).

Sporun Arkadaşlık İlişkilerini Güçlendirmedeki Rolü

Arkadaşlık ilişkileri, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için sosyal gelişimin temel taşlarından biridir. Spor, öğrenme güçlüğü olan öğrencile-

rin arkadaşlık ilişkilerinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktadır. Araştırmalar, spor etkinliklerinin, öğrenciler arasında sosyal bağları güçlendirerek daha anlamlı ve sürdürülebilir arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasına katkıda bulunduğunu göstermektedir (Parlavecchio vd., 2021; da Silva Gonçalves vd., 2024). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin spor aktivitelerine dahil edilmesi, sosyal kabul düzeylerini artırmakta ve dışlanma riskini azaltmaktadır (Zurbriggen vd., 2023). Takım sporları, bireylerin akranlarıyla iş birliği yaparak ortak hedeflere ulaşma deneyimini yaşamalarını sağlayarak, arkadaşlık ilişkilerinde karşılıklı güven ve empatiyi artırmaktadır (Shao vd., 2024). Akranlarla yapılan spor etkinlikleri, bireyler arasındaki empati düzeyini artırır ve daha güçlü dostluk bağlarının kurulmasını sağlar (Hultin, vd., 2018; Lin & Chung, 2024). Spor etkinliklerine katılımın öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akranları tarafından daha fazla kabul görmesine katkı sağladığı ve sosyal izolasyonu azalttığı belirtilmiştir (Jarvis vd., 2018).

Sporun Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler Üzerindeki Akademik Etkileri

Spor, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yalnızca sosyal ve duygusal becerilerini değil, aynı zamanda akademik başarılarını da desteklemektedir. Düzenli fiziksel aktivitenin, bireylerin dikkat sürekliliğini artırdığı ve bilişsel performanslarını geliştirdiği bilinmektedir (Newman, 2006; Biddle & Mutrie, 2007; La Greca & Stone, 2012; Bruefach & Reynolds, 2022). Araştırmalar, spor etkinliklerine katılan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha yüksek düzeyde motivasyona ve akademik özgüvene sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Maunder & Crafter, 2018; Koster vd., 2009; Sivrikaya, 2022). Ayrıca, fiziksel aktiviteye dayalı öğrenme yöntemleri, öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir (Yu vd., 2023; Shao vd., 2024). Haftada en az üç kez spor etkinliğine katılan öğrencilerin, okuma ve matematik becerilerinde iyileşme gösterdiği bulunmuştur (Lubans vd., 2010). Özellikle takım sporlarının, bireylerin problem çözme becerilerini ve iş birliği yeteneklerini geliştirdiği ifade edilmiştir (Eime vd., 2013).

Spor Temelli Müdahale Programlarının Uygulama Örnekleri

Spor temelli müdahale programları, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için etkili bir destek mekanizması sunmaktadır. Spor temelli müdahale programları, öğrenme güçlüğü olan bireyler için kapsayıcı eğitim uygulamalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Bu programlar, bireylerin sosyal becerilerini, akademik başarılarını ve öz güvenlerini artırmada etkili sonuçlar göstermektedir (Trudeau & Shephard, 2008). Spor temelli grup terapilerinin, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiği ve arkadaşlık ilişkilerini güçlendirdiği bulunmuştur (Bailey, 2005; Nyquist vd., 2016; Reimers vd., 2019). Benzer şekilde, kapsayıcı eğitim programlarında kullanılan spor etkinliklerle

rinin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerini artırdığı ve akademik başarılarına katkı sağladığı belirtilmiştir (Decloe vd., 2009; Sebire vd., 2011; Ghosh & Datta, 2012). Bunun yanı sıra, fiziksel eğitim programları, bireylerin öz güvenlerini ve sosyal kabul düzeylerini artırarak eğitim süreçlerini desteklemektedir (Rahman vd., 2020). Spor temelli müdahale programları, bireylerin sosyal uyumunu artırırken, aynı zamanda fiziksel ve duygusal sağlıklarını da iyileştirmektedir (Reid vd., 2004; DeVries vd., 2018; Aktan & Budak, 2021; Berchiatti vd.,2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için tasarlanan grup spor etkinliklerinin, onların sosyal katılımlarını artırdığı ve sınıf içinde daha aktif bireyler haline gelmelerini sağladığı belirtilmiştir (Jarvis vd., 2018).

KAYNAKÇA

- Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of educational studies*, 4(3), 367-381.
- Adityatama, M. N. A., & Faizah, N. M. (2024). The Impact of Inclusive Sports Learning on Improving Motor Skills of Students with Special Needs. *Journal of Salute*, 1(2), 1-11.
- Akçin, N. (2009). Öğrenme gücü gösteren çocukların yazma sürecinde gösterdiği özellikler, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29, 5-8.
- Aktan, O., & Budak, Y. (2021). Kaynaştırma eğitiminde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin öğrencilerin ders başarısına, derse karşı tutumlarına ve sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 383-405.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, DC.
- Asher, S. R., & Parker, J. G. (1989). Significance of peer relationship problems in childhood. In *Social competence in developmental perspective* (pp. 5-23). Dordrecht: Springer Netherlands
- Backman, Y., Alerby, E., Bergmark, U., Gardelli, Å., Hertting, K., Kostenius, C., & Öhrling, K. (2012). Learning within and beyond the classroom: Compulsory school students voicing their positive experiences of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(5), 555-570.
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational review*, 57(1), 71-90.
- Berchiatti, M., Ferrer, A., Galiana, L., Badenes-Ribera, L., & Longobardi, C. (2021). Bullying in students with special education needs and learning difficulties: The role of the student-teacher relationship quality and students' social status in the peer group. In *Child & youth care forum* (pp. 1-23). Springer US.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current directions in psychological science*, 11(1), 7-10.
- Biddle, S., & Mutrie, N. (2007). *Psychology Of Physical Activity: Determinants, Well-Being And Interventions*. Routledge.
- Bruefach, T., & Reynolds, J. R. (2022). Social isolation and achievement of students with learning disabilities. *Social Science Research*, 104, 102667.
- Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. *Learning disability quarterly*, 27(1), 45-51.
- Butterworth, B. (2011). Foundational numerical capacities and the origins of dyscalculia. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(10), 462-471. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.08.002>

- Butterworth, P., & Berry, H. (2004). Addressing mental health problems as a strategy to promote employment: an overview of interventions and approaches. *Australian Social Policy*, (2004), 19-49.
- Coe, D. P., Pivarnik, J. M., Womack, C. J., Reeves, M. J., & Malina, R. M. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Medicine & science in sports & exercise*, 38(8), 1515-1519.
- da Silva Gonçalves, B. S., Alvarez, D. F., Correa, E. L. C., Dossi, G. C., Cucarolla, L. B., Saraiva, L. F., ... & Doutor, U. D. S. C. (2024). The importance of physical activity in building social bonds and maintaining children's mental health. *International Seven Journal of Health Research*, 3(1), 248-265.
- Decloe, M. D., Kaczynski, A. T., & Havitz, M. E. (2009). Social participation, flow and situational involvement in recreational physical activity. *Journal of Leisure Research*, 41(1), 73-91.
- DeVries, J. M., Voß, S., & Gebhardt, M. (2018). Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the Perception of Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire. *Research in developmental disabilities*, 83, 28-36.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal Of Behavioral Nutrition And Physical Activity*, 10, 1-21.
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53-63.
- Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2014). *The dyslexia debate*. Cambridge University Press.
- Fernández, C. M. G., & Saleh, R. (2023). The Relationship between Emotional Intelligence, Social and Emotional Capacity, Empathy and Classroom Climate among Teachers. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 7(4), 1-13.
- Fisher, S. E., ve DeFries, J. C. (2002). Developmental dyslexia: genetic dissection of a complex cognitive trait. *Nature Reviews Neuroscience*, 3(10), 767-780.
- Fitzgerald, H., & Stride, A. (2012). Stories about physical education from young people with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 283-293.
- Gao, Z., & Wang, R. (2018). Children's motor skill competence, physical activity, fitness, and health promotion. *Journal of Sport and Health Science*, 8(2), 95.
- Ghosh, D., & Datta, T. K. (2012). Functional improvement and social participation through sports activity for children with mental retardation: a field study from a developing nation. *Prosthetics and Orthotics International*, 36(3), 339-347.

- Graziano, F., Mastrokourou, S., Monchietto, A., Marchisio, C., & Calandri, E. (2024). Teacher Empathy and Inclusive Education: the Moderating Role of Emotional Self-efficacy and Gender.
- Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2020). Social-emotional profile of children with and without learning disabilities: The relationships with perceived loneliness, self-efficacy and well-being. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 17(20), 7358.
- Hotulainen, R., & Lappalainen, K. (2011). Pre-school socio-emotional behaviour and its correlation to self-perceptions and strengths of young adults. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(4), 365-381.
- Hultin, H., Ferrer-Wreder, L., Eichas, K., Karlberg, M., Grosin, L., & Galanti, M. R. (2018). Psychometric properties of an instrument to measure social and pedagogical school climate among teachers (PESOC). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(2), 287-306.
- Idan-Margalit, Z. (2012). Socioemotional self-perceptions, family climate, and hopeful thinking among students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 457-470. <https://doi.org/10.1177/0022219412449204>
- Jarvis, S., Williams, M., Rainer, P., Jones, E. S., Saunders, J., & Mullen, R. (2018). Interpreting measures of fundamental movement skills and their relationship with health-related physical activity and self-concept. *Measurement In Physical Education And Exercise Science*, 22(1), 88-100.
- Jeong, H., & Hmelo-Silver, C. E. (2016). Seven affordances of computer-supported collaborative learning: How to support collaborative learning? How can technologies help?. *Educational Psychologist*, 51(2), 247-265.
- Kavale, K. A., Spaulding, L. S., & Beam, A. P. (2009). A time to define: Making the specific learning disability definition prescribe specific learning disability. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 39-48.
- Koster, M., Timmerman, M. E., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. J. (2009). Evaluating social participation of pupils with special needs in regular primary schools: Examination of a teacher questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(4), 213-222.
- La Greca, A. M., & Stone, W. L. (2012). *Children with learning disabilities: The role of achievement in their social, personal, and behavioral functioning*. In *Learning Disabilities* (pp. 333-352). Routledge.
- Lin, S. Y., & Chung, K. K. H. (2024). Linking teacher empathy to multicultural teaching competence: The mediating role of multicultural beliefs. *Social Psychology of Education*, 1-23.
- Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M., & Okely, A. D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents: review of associated health benefits. *Sports medicine*, 40, 1019-1035.

- Marchand, G. C., Nardi, N. M., Reynolds, D., & Pamoukov, S. (2014). The impact of the classroom built environment on student perceptions and learning. *Journal of Environmental Psychology, 40*, 187-197.
- Margalit, M., & Al-Yagon, M. (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 17*(4), 245-252.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Mauder, R. E., & Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and Violent Behavior, 38*, 13-20.
- Newman, L. (2006). *General Education Participation and Academic Performance of Students with Learning Disabilities*. Facts from NLTS2. NCSER 2006-3001. National Center for Special Education Research.
- Nunkoosing, K., & John, M. (1997). Friendships, relationships and the management of rejection and loneliness by people with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities for Nursing, Health, and Social Care, 1*(1), 10-18.
- Nyquist, A., Moser, T., & Jahnsen, R. (2016). Fitness, fun and friends through participation in preferred physical activities: achievable for children with disabilities?. *International Journal of Disability, Development and Education, 63*(3), 334-356.
- O'Brien, G. (2001). Defining learning disability: what place does intelligence testing have now?. *Developmental Medicine and Child Neurology, 43*(8), 570-573.
- Parlavecchio, L., Moreau, N., Favier-Ambrosini, B., & Gadais, T. (2021). Principles-of-action used by an eductrainer to create social bonds through sport in a psychosocial intervention program. *Journal of Sport for Development, 9*(2), 30-53.
- Plomin, R., ve Kovas, Y. (2005). Generalist genes and learning disabilities. *Psychological Bulletin, 131*(4), 592
- Poulou, M. S., & Garner, P. (2024). Students' other-oriented cognitions: The roles of teachers' emotional competence and classroom social support in a Greek sample. *School Psychology International, 45*(5), 545-568.
- Putri, D. F., Qushwa, F. G., Putri, D. M. S., Wideasari, F., Zahro, F., & Baharun, H. (2024). Behaviour Management in the Classroom: Improving the Quality of Education through Systematic Optimization of the Learning Environment. FA-LASIFA: *Jurnal Studi Keislaman, 15*(1), 35-47.
- Rahman, N. A., Mailok, R., & Husain, N. M. (2020). Mobile augmented reality learning application for students with learning disabilities. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 10*(2), 133-141.
- Reid, P., Mosen, J., & Rivers, I. (2004). Psychology's contribution to understanding and managing bullying within schools. *Educational Psychology in Practice, 20*(3), 241-258.

- Reimers, A. K., Boxberger, K., Schmidt, S. C., Niessner, C., Demetriou, Y., Marzi, I., & Woll, A. (2019). Social support and modelling in relation to physical activity participation and outdoor play in preschool children. *Children, 6*(10), 115.
- Rosenstreich, E., Feldman, D. B., Davidson, O. B., Maza, E., & Margalit, M. (2015). Hope, optimism and loneliness among first-year college students with learning disabilities: A brief longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education, 30*(3), 338-350.
- Sarid, M. (2024). Assessing the Impact of Social and Academic Integration on College Achievement Among Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*.
- Sebire, S. J., Jago, R., Fox, K. R., Page, A. S., Brockman, R., & Thompson, J. L. (2011). Associations between children's social functioning and physical activity participation are not mediated by social acceptance: a cross-sectional study. *International Journal Of Behavioral Nutrition And Physical Activity, 8*, 1-9.
- Shao, Y., Kang, S., Lu, Q., Zhang, C., & Li, R. (2024). How peer relationships affect academic achievement among junior high school students: The chain mediating roles of learning motivation and learning engagement. *BMC Psychology, 12*(1), 278.
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review Of Educational Research, 89*(2), 296-332.
- Sideridis, G. D., Stamovlasis, D., & Antoniou, F. (2016). Reading achievement, mastery, and performance goal structures among students with learning disabilities: A nonlinear perspective. *Journal of Learning Disabilities, 49*(6), 631-643.
- Sivrikaya, T. (2022). Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal kabul ve sosyal duygusal beceri algısı düzeylerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(2), 197-212.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders, 47*(1), 27-34. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x>
- Spinrad, T. L., & Eisenberg, N. (2014). *Empathy, prosocial behavior, and positive development in schools*. In Handbook of positive psychology in schools (pp. 82-98). Routledge.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal Of Behavioral Nutrition And Physical Activity, 5*, 1-12.
- Urdu, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*(5), 331-349.
- Valås, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer

acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology Of Education*, 3(3), 173-192.

Vaughn, S., Elbaum, B., & Boardman, A. G. (2001). The social functioning of students with learning disabilities: Implications for inclusion. *Exceptionality*, 9(1-2), 47-65.

Walcot-Gayda, E. (2004). Understanding learning disability. *Education Canada*, 44(1), 4-7.

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202.

Yu, X., Wang, X., Zheng, H., Zhen, X., Shao, M., Wang, H., & Zhou, X. (2023). Academic achievement is more closely associated with student-peer relationships than with student-parent relationships or student-teacher relationships. *Frontiers in Psychology*, 14, 1012701.

Zanobini, M., & Viterbori, P. (2022). Students' well-being and attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 679-689.

Zheng, C., Gaumer Erickson, A., Kingston, N. M., & Noonan, P. M. (2014). The relationship among self-determination, self-concept, and academic achievement for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 47(5), 462-474.

Zurbriggen, C. L., Hofmann, V., Lehofer, M., & Schwab, S. (2023). Social classroom climate and personalised instruction as predictors of students' social participation. *International Journal of Inclusive Education*, 27(11), 1223-1238.

BÖLÜM 4

DİJİTAL ÇAĞIN HASTALIKLARI¹

Mehmet MARANGOZ²

1 Bu çalışma, 23-24 Kasım 2024 tarihlerinde Azerbaycan'da düzenlenen 1. Uluslararası Şirvanşahlar Bilimsel Araştırma ve İnovasyon Kongresi'nde sözlü olarak sunulan özet bildirinin genişletilmiş şeklidir.

2 Arş. Gör. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, K.M.R. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kilis/Türkiye, ORCID: 0000-0002-9193-7899, mmarangoz@kilis.edu.tr

GİRİŞ

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişimler, insanların hayatında büyük bir dijital dönüşüme yol açıyor. İnternete ve dijital cihazlara erişimin kolaylaştığı ve dijitalleşmenin hızlandığı günümüzde bireyler bu cihazları daha yoğun kullanmaya başladı. İnternetin ve sosyal ağların bu kadar yoğun kullanılmasına bağlı olarak yeni hastalıkların ortaya çıkması kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu hastalıklar dijital hastalıklar olarak adlandırılmaktadır. Belirtileri genellikle dijital araçların kullanımından mahrum kalındığında ortaya çıkan bu hastalıklar, bireyleri fiziksel ve ruhsal olarak etkilemekte ve davranış bozuklukları yaşamalarına neden olmaktadır.

İnternette geçirilen süre arttıkça bireyler daha fazla bağımlılık sorunuyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum bireyleri dijital hasta haline getirmektedir. Yengin'e (2019) göre internet ve sosyal ağlar bireylerde önce bağılılığa sonra da bağımlılığa neden olmaktadır. Özellikle yeni medya araçlarına erişimde yaşanan sorunlar birçok ruhsal sorunu da beraberinde getirmektedir.

Bu çalışmada kontrolsüz teknoloji kullanımına bağlı olarak ortaya çıkan dijital hastalıklara yer verilmiştir. Türkiye'de dijital hastalıklarla ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olması nedeniyle bu çalışmanın literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Aşırı izleme (tıkınmalı izleme), blog ifşacılığı, cheesepodding, çevrimiçi narsisizm, dijital bağımlılık, dijital obezite, ego sörfü, fobo, fomo, hikikomori, netlessfobi, nomofobi, photolurking, plagomani, selfitis, siber aylaklık, siberkondri ve stalking (iz sürme) gibi dijital hastalıklar bu çalışmada yer almaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan derleme araştırma deseni tercih edilmiştir. Derleme çalışmaları, bir konu üzerine yapılan araştırmaların analiz edilmesini içermektedir (Çavuş, 2024). Başka bir deyişle, incelenen konuyla ilgili hem basılı hem de elektronik kaynakların incelenmesini ve değerlendirilmesini kapsamaktadır (Bowen, 2009). Çalışma kapsamında kontrolsüz teknoloji kullanımına bağlı olarak ortaya çıkan dijital hastalıklar ile ilgili bilimsel araştırmalar literatür taraması yapılarak incelenmiştir.

BULGULAR

1. Aşırı İzleme (Tıkınmalı İzleme)

Özellikle netflix ve amazon prime video gibi dijital platformlarda sunulan içeriklerin çok hızlı bir şekilde tüketilmesiyle hayatımızda yer edinen aşırı izleme kavramı dijital bir hastalık olarak karşımıza çıkmaktadır (Çaycı, 2021). Dizi ve filmleri dijital platformlarda zaman sınırlaması olmaksızın sürekli izleyerek tüm sezonları tüketmeye çalışma olarak tanımlanan aşırı

izleme dijital bir hastalık olarak görölmektedir. Dijital platformlar, bireylerin peş peşe izledikleri içerikler neticesinde bağımlı hale gelmesine sebep olmaktadır. Bir oturuşta dizinin tüm bölümlerini izleyen bireyler, içerikleri tüketikçe yeni içerik arayışı içine girmektedir (Bayrak ve Cihan, 2021).

2. Blog İfşacılığı

Blog ifşacılığı, kişiler hakkında bilinmemesi ve paylaşılmaması gereken bilgileri başkaları da görmeli düşüncesi ile kontrolsüz bir biçimde çevrimiçi platformlarda sürekli yayınlama durumu olarak ifade edilmektedir. Bir bireyin dijital ortamda tanımadığı bir kişinin kişisel blog sayfalarını tarayarak başkaları da görmeli düşüncesi ile çevrimiçi platformlarda paylaşma arzusu taşınması olarak karşımıza çıkmaktadır (Tekayak ve Akpınar, 2017).

3. Cheesepodding

İnternet ortamında geçirdiğı zamanın büyük çoğunluğunu müzik dosyası indirerek bunları kayıt cihazlarına depolayan ve arşivleyen kişiler için tanımlanan bir hastalık türüdür. Bazı kişiler tarafından bu durum bir hastalık olarak değil koleksiyonculuk olarak ifade edilmektedir (Tekayak ve Akpınar, 2017).

4. Çevrimiçi Narsisizm

Narsisizm, kendine hayranlık duyma; online narsisizm ise dijital ortamda sürekli var olma ve kendini yüceltme arzusu olarak tanımlanmaktadır. Narsisizm şişirilmiş benlik olarak da adlandırılır. Bireyin sosyal medya aracılığıyla sürekli kendini değerlendirmesini ve başkalarından olumlu geri bildirim beklemesini içerir (Buffardi ve Campbell, 2008, 15).

Çevrimiçi narsisizme sahip bireyler dijital ortamda kendilerini yüceltme arzusuna sahiptir. Sürekli olarak başkaları tarafından beğenilmeye ve sosyal ağlarda herkesten üstün görünmeye çalışırlar. Bu bireyler bir konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmasalar bile kendilerini yetkin göstermeye çalışırlar ve her zaman kendi çıkarlarına göre hareket ederler. (Topçu, 2019, 177).

5. Dijital Bağımlılık

Dijital bağımlılık, bireylerin dijital cihazlara, internete, sosyal medyaya, video oyunlarına ve diğeri dijital platformlara aşırı bağımlı hale gelmesi durumunu tanımlayan bir kavramdır. Bu bağımlılık türü, tıpkı madde bağımlılığı gibi bireyin günlük yaşamını olumsuz etkileyen bir davranış biçimi olarak kabul edilmektedir (Övür, 2019, 34). Dijital bağımlılık, bireylerin dijital cihazları ve interneti kontrolsüz ve sürekli bir şekilde kullanmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu bağımlılık, bireylerin zaman yönetimini olumsuz etkilemekte, sosyal ilişkilerinde kopukluklara neden olmakta ve gerçek yaşamlarında yapmaları gereken işleri aksatmaktadır.

Dijital bağımlılığın başlıca belirtileri arasında bireyin sürekli dijital cihazlara erişme isteği duyması, cihazları kullanmadığında rahatsızlık ve huzursuzluk hissetmesi, dijital platformlarda geçirdiği süreyi farkında olmadan artırması ve günlük sorumluluklarını ihmal etmesi yer almaktadır (Yengin ve Bayındır, 2019, 103).

Dijital bağımlılık, bireylerin sosyal ilişkilerinden, akademik veya iş hayatlarından ve kişisel sorumluluklarından kopmalarına neden olmaktadır (Topçu, 2019, 176). Özellikle genç yaş gruplarında dijital bağımlılık, sosyal becerilerin gelişimini olumsuz etkilemekte ve yüz yüze iletişim becerilerinde zayıflamaya yol açmaktadır.

6. Dijital Obezite

Dijital obezite, bireyin dijital ortamda sağlığını bozabilecek aşırı bilgiye maruz kalması olarak tanımlanmaktadır. Dijital medyanın aşırı tüketimi sonucunda birey bağımlı hale gelir ve daha fazla tüketme arzusu duyar. Sonuç olarak birey giderek dijital obez haline gelir. Bireyler dijital ortamda geçirdikleri zamanla doğru orantılı olarak fazla veriye maruz kalmaktadır.

Aşırı teknoloji kullanımı nedeniyle teknolojiden ayrılmaz hale gelen bireyler, sunulan dijital içerikleri tüketmeye devam ettikçe dijital obezite riski de artmaktadır (Bayrak ve Cihan, 2021). Dijital çağın yeni hastalığı olan dijital obezite, aşırı bildirim ve dijital içerik tüketimine bağlı olarak gelişen bir hastalıktır.

Aşırı veri tüketen ve saatlerce dijital cihazlar karşısında hareketsiz kalan bireylerin fiziksel ve zihinsel olarak yorgun hissetmeleri yaşadıkları olumsuzluklardan bazılarıdır. Dijital obezite fiziksel olarak kas-iskelet sistemi ağrılarına, göz hastalıklarına ve uyku bozukluklarına neden olabilmektedir (Şayir, 2023).

7. Ego Sörfü

Bu rahatsızlık, düzenli aralıklarla kişinin kendi hakkındaki bilgilere ulaşabilmek için arama motorlarında kendi ismini aratması olarak ifade edilmektedir. Kişinin sürekli olarak arama motorları ve sosyal medya platformlarında kendi adını aratması ve hakkında ne gibi bilgilere ulaşabildiği, hakkında neler yazıldığı ve paylaşıldığını takip etmesi durumuna verilen isimdir. Son yıllarda hastalık tanısı koyulan kişi sayısının hızla artması birçok psikolojik bozukluğun başlangıcı olarak değerlendirilmektedir (Tekayak ve Akpınar, 2017).

8. Fobo

Fobo hastalığı, İngilizce “Fear of Being Offline” ifade grubunda yer alan kelimelerin ilk harflerinin birleşiminden oluşmaktadır (Tekayak ve Akpınar, 2017). Fobo, çevrimdışı olmaktan korkma olarak ifade edilmektedir. Bu ki-

şiler mevcut telefon hatlarını sürekli olarak internet erişimine açık tutarlar ve kablosuz internet olmayan yerlerde bulunmak istemezler (Gürhan-Canlı, Hayran ve Sarial-Abi, 2016).

9. Fomo

Fomo hastalığı, İngilizce “Fear of Missing Out” ifade grubunda yer alan kelimelerin ilk harflerinin birleşiminden oluşmaktadır (Tekayak ve Akpınar, 2017). Fomo yani kaçırma korkusu, internet bağımlılığına bağlı olarak sosyal medyadaki tüm gelişmelerden her an haberdar olma isteği ve arzusudur.

Fomo sahibi bireyler sosyal ağlarda gündemi sıklıkla takip etmekte, paylaşımlarda bulunmakta ve zamanlarının çoğunu dijital ortamlarda geçirmektedirler. Bu bireyler akıllı telefonlarından sürekli bilgi akışını takip etme eğilimindedirler. Gelişmeleri kaçırmaktan korkan bireyler, sosyal medyada paylaşılan içerikleri her zaman takip etmek zorunda hissederler (O’Connell, 2020). Sanal ortamlarda çok fazla zaman geçiren bireyler gerçek hayatlarına gereken önemi vermeden yaşarlar (Şayir, 2023).

10. Hikikomori

Hikikomori olarak tanımlanan rahatsızlık, günümüzde gençler arasında oldukça yaygın durumda olan bir hastalıktır. Hikikomori, kişilerin ansızın eve kapanmasına, ailesi ve en yakın arkadaşlarıyla bile iletişimini koparmasına neden olmaktadır. Teknolojik gelişmenin beraberinde getirdiği bir hastalık olarak görülen Hikikomori, kişinin bilgisayar ekranıyla iletişim bağımlılığı geliştirmesi olarak görülmektedir. Bu bağımlılık durumu ilerleyen dönemlerde tehlikeli boyutlara çıkarak kişinin yaşamındaki sorumluluklarını ertelemesine ve aksatmasına hatta bazı durumlarda temel fizyolojik ihtiyaçlarını bile bilgisayar başında karşılamasına sebep olmaktadır (Tekayak ve Akpınar, 2017).

11. Netlessfobi

İnternetsiz kalma korkusu olan netlessfobi, bireylerin internetsiz kaldıklarında dijital bağımlılığın neden olduğu yoksunluk belirtileri göstermesi olarak tanımlanmaktadır. Netlessfobi, internet kullanım süresinin ötesinde internetsiz kalmaktan duyulan rahatsızlık ve korkuyu ifade etmektedir (Öztürk, 2015).

Bireyler internete erişemediklerinde gergin ve agresif bir ruh haline sahip olabilir ve kendilerini eksik hissetme duygusu yaşayabilirler. Netlessfobik bireyler internet olan yerleri tercih etme, internet olmadığında hayatın durduğu hissine kapılma ve kısa bir süre bile internetten uzak kalamama gibi belirtiler gösterebilirler (Öztürk, 2015).

Dijital ortamlar bir yandan bireylere özgürlük alanı sunarken diğer yandan bağımlılık yaratabilmekte ve bireyleri esaret altına alabilmektedir (Fiske,

2003, 50). Bireyler sanal ortamlarda her geçen gün daha fazla zaman geçirirken, gerçek hayattan hızla uzaklaşmaya devam etmektedir (Şayir, 2023).

12. Nomofobi

Akıllı telefonda uzak kalma korkusu olan nomofobi, bireylerin cep telefonlarından uzak kaldıklarında yaşadıkları korku ve endişeyi ifade etmektedir (Yıldırım ve Correia, 2015). Nomofobi yaşayan bireyler cep telefonlarını sürekli yanlarında bulundurma, uyurken bile telefonlarını hemen ulaşabilecekleri bir yere koyma, cep telefonlarının sesi azaldığında kendilerini gergin hissetme, sürekli telefonlarını kontrol etme ve telefonlarıyla çok fazla zaman geçirme eğilimindedirler.

Nomofobi, akıllı telefonların bireyler tarafından aşırı ve sorunlu kullanımını ifade etmektedir (Gezgin, 2017). Nomofobi günümüzde özellikle gençleri hedef almaktadır. Nomofobi genç bireylerde uyku problemleri, dikkat eksikliği, yoğun stres, yorgunluk ve anksiyetenin yanı sıra bir takım fiziksel ve zihinsel olumsuzluklara neden olabilir.

13. Photolurking

Sosyal medyada başkalarının fotoğraflarına uzun süre bakmak ve bu davranışı sık sık tekrarlamak fotolurking olarak tanımlanmaktadır. Photolurking, sosyal medyada hiç paylaşım yapmadan diğer insanların profillerini ve paylaşımlarını izleme eylemi olarak tanımlanmaktadır. Photolurking sosyal medya kullanıcıları arasında oldukça yaygındır ve altında internet bağımlılığı gibi çeşitli psikolojik nedenler yatmaktadır (Tekayak ve Akpınar, 2017).

14. Plagomani

Şarjsız kalma korkusu olan plagomani, teknolojik cihazlardan mahrum kalma endişesi olarak tanımlanmaktadır. Bu psikolojiye sahip bireyler, şarjsız kalma korkusu nedeniyle bir ortama girdiklerinde elektrik prizine yakın olmaya ve yanlarında her zaman yedek şarj aleti taşımaya özen gösterirler (Ünüvar, 2020, 27). Plagomaninin temelinde iletişimsizlik kaygısı ve sanal ortamdaki uzak kalma kaygısı yatmaktadır (Doğan ve Övür, 2023).

15. Selfitis

Kişinin sık sık kendi fotoğrafını çekmesi ve bu fotoğrafları sosyal medya platformlarında paylaşması olarak tanımlanan bir rahatsızlıktır. Araştırmacılar, selfitisli bireylerin dikkat çekmeyi sevdiklerini, genellikle özgüven eksikliği yaşadıklarını ve toplumdaki konumlarını güçlendirmeyi amaçlayan özelliklere sahip olduklarını belirtiyor. Bu durum, kişinin toplumdaki diğer bireylerle daha iyi iletişim kurma çabasından kaynaklanıyor. Selfitis, bireylerde bağımlılığa yol açması, insanlar arasındaki ilişkilere zarar vermesi ve kişilerin dış görünüşlerine gereğinden fazla önem vermelerine neden olması nedeniyle bir hastalık olarak kabul edilmektedir (Tekayak ve Akpınar, 2017).

16. Siber Aylaklık

Siber aylaklık, internetin mesai saatleri içerisinde görev harici konularda kişisel amaçlar için kullanılması olarak ifade edilmektedir (Lim, 2002). Ortaya atıldığı ilk dönemlerde iş gücü kaybı yaratacak bir durum olarak tanımlanırken, ilerleyen zamanlarda eğitim-öğretim faaliyetlerinde de sık karşılaşılan bir durum haline gelmiştir (Gezgin ve Sarsar, 2020).

Kalaycı (2010) ise siber aylaklığı, internetin ve sosyal medyanın eğitim amacı dışında başka sebeplerle kullanımını olarak tanımlamıştır. Siber aylaklık, öğrencilerin eğitim hayatını ve akademik başarılarını olumsuz şekilde etkilemektedir. Siber aylaklık davranışları yüzünden öğrenciler dikkatlerini derse vermekte zorluk yaşamakta ve ders içeriğinin öğrencilere aktarılmasında problemler yaşanabilmektedir (Arabacı, 2017; Şenel, Günaydın, Sarıtaş ve Çiğdem, 2019).

17. Siberkondri

Siberkondri, dijital ortamda hastalıkla ilgili araştırma yapılırken kaygı ve bu sürece eşlik eden olumsuz duygular sonucunda ortaya çıkan bir davranış olarak tanımlanmaktadır (Sen, 2023). Başka bir deyişle, hastalıklar hakkında çevrimiçi bilgi arayışı anlamına gelen siberkondri, güven sağlamak amacıyla yapılan araştırmaların kaygı, belirsizlik ve endişeyi artırması ile karakterize edilmektedir (Fineberg vd., 2022).

Bireyin var olduğunu düşündüğü hastalıklar hakkında dijital ortamda yer alan bilgileri dikkate alarak kendine tanı koyması ve kendini tedavi etmeye çalışması olarak tanımlanmaktadır (Tarhan vd., 2021).

Hasta olduğunu düşünen bireyler hastalık belirtilerini internette araştırmakta, hastalığına internette çözüm bulacağını düşünerek kendine tanı koymakta ve tedavi yöntemleri bulmaya çalışmaktadır. Bu bireyler, yaptıklarının doğru olduğu düşüncesiyle çevrelerindeki hasta kişileri de aynı yöntemle tedavi etmeye çalışırlar. Ancak yanlış tedavi yöntemleri nedeniyle daha kötü sonuçlara neden olmaktadır (Tekayak ve Akpınar, 2017).

18. Stalking (İz Sürme)

Stalking ya da diğer adıyla iz sürme, dijital ortamda bir kişinin başka birini araştırması, gizli bir şekilde takip etmesi ve paylaşımlarını incelemesi olarak tanımlanmaktadır. Takip etme ve gözetleme işlemlerini sosyal medya üzerinden gerçekleştiren kişiye ise stalker ya da iz sürücü denilmektedir (Arslan, 2022).

İz sürme, sosyal ağlarda başkalarına ait hesapları takip etme ve onların paylaşımlarına dair bilgi edinme anlamına gelmektedir. İçinde yaşadığımız toplumda fiziksel olarak birini takip etmek ve izini sürmek suç sayılmaktayken sosyal ağlarda bu durum sıradan görülmektedir (Arslan, 2022).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Dijital cihazların insanların hayatına büyük kolaylıklar sağladığı bilinen bir gerçektir. Dijital araçlar iletişim, haberleşme, eğitim ve eğlence gibi birçok alanda kullanıcılara büyük avantajlar sunmaktadır. Ancak dijital teknolojilere yoğun bir şekilde maruz kalmak zihinleri meşgul etmekte ve insanları gerçek dünyadan uzaklaştırmaktadır. Bu cihazlar bağımlılık yapıcı unsurlar içerdiğinden sürekli kullanım isteğini tetiklemekte ve bireyler zamanlarının çoğunu bu cihazlarla geçirmektedir. Bu cihazların bilinçsiz ve kontrolsüz kullanımı dijital hastalıklar olarak bilinen birçok psikolojik sorunu da beraberinde getirmektedir.

Dijital cihazların aşırı kullanımı bireylerin hem fiziksel hem de ruhsal sağlığını olumsuz etkilemekte ve dijital bağımlılık riskini artırmaktadır. Uzun süre ekran karşısında kalmaktan kaynaklanan sağlık sorunlarının önüne geçmek için teknoloji ile geçirilen sürenin azaltılması büyük önem arz etmektedir. Dijital cihazlardan uzak kalınan süre boyunca bireylerin sosyal ve kültürel faaliyetlerde bulunmasına olanak tanımaktadır. Dinç (2015) teknoloji bağımlılığının önüne geçebilmek için öncelikle teknoloji bağımlılığına neden olan faktörlerin ortadan kaldırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu faktörler, bireylerin kendilerini gösterebilecekleri, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılabilecekleri ve toplum içinde sosyalleşebilecekleri yeterli ortamların olmamasıdır. Bu imkânların artırılması teknolojik hastalıkların önüne geçmek için atılacak adımlardan biri olarak vurgulanmaktadır (Dinç, 2015).

Bireylerin dijital dünyadan geçici süre bile olsa kopmaları gerçek dünyadaki etkileşimlere ve etkinliklere odaklanmalarına fırsat vermektedir (Syvertsen ve Enli, 2019). Sonuç olarak, bireylerin dijital dünyada daha kontrollü ve bilinçli kullanıcılar olmalarına yardımcı olmak onları teknolojinin olumsuz etkilerinden korumak için önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Arabacı, B. (2017). Investigation faculty of Education students' cyberloafing behaviors in terms of various variables. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 72-82.
- Arslan, E. (2022). Dijital Hastalık Bağlamında İz Sürme (Stalk) ve Olan Biteni Kaçırma Korkusu (Fomo) İlişkisi. *Journal of Communication Science Researchs*, 2(3), 154-166.
- Bayrak, T., & Cihan, B. (2021). Yeni Medyada Bağımlılık Sonucu Gelişen Dijital Obezite Olgusu Üzerine Bir İnceleme: Netflix Türkiye Örneği. *Yeni Medya Elektronik Dergi - Ejnm*, 5(1), 78-94.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis As A Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Buffardi, E. L. & Campbell, W. K. (2008). Narcissism and Social Networking Websites.
- Çavuş, M. N. (2024). Eğitimde Yapay Zekâ Tabanlı Ölçme Ve Değerlendirme Üzerine Bir Derleme. *International Journal Of English For Specific Purposes (Jomesp)*, 2(1), 39-54.
- Çaycı, B. (2021). Aşırı İzlemeyle Değişen Dizi İzleme Biçimlerinin İzleyiciler Üzerindeki Etkileri. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 11 (2), 403-423.
- Dinç, M. (2015). Teknoloji Bağımlılığı ve Gençlik. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 31-65.
- Doğan, O., & Övür, A. (2023). Teknolojik Cihaz Kullanımının Dönüşmesiyle Oluşan Plagomani Hastalığı Üzerine Bir İnceleme. *Journal Of Communication Science Researches*, 3(3), 271-284.
- Fineberg, N., Menchón, J., Hall, N., Brand, M., Potenza, M., Chamber, S., . . . , & Zohar, J. (2022). Advances in problematic usage of the internet research – A narrative review by experts from the European network for problematic usage of the internet. *Comprehensive Psychiatry*, 118, 1-24.
- Fiske, J. (2003). *İletişim Çalışmalarına Giriş*. Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları.
- Gezgin, D. M. (2017). Exploring The Influence Of The Patterns Of Mobile Internet Use On University Students' Nomophobia Levels. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 29-53.
- Gezgin, D. M., & Sarsar, F. (2020). BÖTE Bölümünde Öğrenim Gören Öğrencilerin Siber Aylaklık Yapma Nedenlerine Ait Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 243-256.
- Gürhan-Canlı, Z., Hayran, C., & Sarial-Abi, G. (2016). Customer-based brand equity in a technologically fast-paced, connected, and constrained environment. *Academy of Marketing Science*, (6), 23-32. <https://doi.org/10.1007/s13162-016-0079-y>
- Kalaycı, E. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Siber aylaklık Davranışları ile Özdüzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans*

Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara.

- Lim, V. G. K. (2002). The IT Way Of Loafing On The Job: Cyberloafing, Neutralizing and Organizational Justice. *Journal of Organizational Behavior*, 23,675–694.
- O'connell, C. (2020) How Fomo (Fear Of Missing Out), The Smartphone, and Social Media May Be Affecting University Students in The Middle East. *N Am J Psychol*, 22, 83-102.
- Övür, A. (2019). *Dijital Hastalıklar*, Gökmen H. Karadağ (Ed), Der Yayınları.
- Öztürk U. (2015) Bağlantıda Kalmak ya da Kalmamak İşte Tüm Korku Bu, İnternetsiz Kalma Korkusu ve Örgütsel Yansımaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 629-638.
- Sen, M. (2023). Role of Problematic Internet Use and Cognitive Overload in Cyberchondria among Adult IT Professionals. *Asian Journal of Advanced Research and Reports*, 17(9), 106-114.
- Syvertsen, T., & Enli, G. (2019). Digital Detox: Media Resistance and the Promise of Authenticity. *The International Journal of Research into New Media Technologies*, 26(5-6), 1269–1283.
- Şayır, O. (2023). İnternet Gazeteciliğinde Editörlerin Haber Üretim Süreçlerinde Yaşadıkları Dijital Hastalıklar (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Şenel, S., Günaydın, S., Sarıtaş, M. T., & Çiğdem, H. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Siber Aylaklık Seviyelerini Yordayan Faktörler. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 95-105.
- Tarhan, N., Tutgun-Ünal, A., & Ekinci, Y. (2021). Yeni Kuşak Hastalığı Siberkondri: Yeni Medya Çağında Kuşakların Siberkondri Düzeyleri İle Sağlık Okuryazarlığı İlişkisi. *Opus-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(37), 4253-4297.
- Tekayak, H. V., & Akpınar, E. (2017). Tıp Alanında Yeni Bir Dönem: Dijital Çağda Doğan Yeni Hastalıklar. *Euras J Fam Med*, 6(3), 93-100.
- Topçu, Ö. (2019). “Çevrimiçi Narsizm”, Gökmen Karadağ (Ed.) *Dijital Hastalıklar*, İstanbul: Der Yayınları, 169-190.
- Ünüvar, N. (2020). *İnternet Risk Mi, Fırsat Mı? Bilişim Teknolojileri ve İletişim. Muzaffer Şeker, Yasin Bulduklu, Cem Korkut, Mürsel Doğrul (Ed.)*.Türkiye Bilimler Akademisi.
- Yengin, D. (2019). Teknoloji Bağımlılığı Olarak Dijital Bağımlılık. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 9(2) 130-144.
- Yengin, D., & Bayındır, B. (2019). “Dijital Bağ(Im)Lı”, Gökmen Karadağ (Ed.) *Dijital Hastalıklar*, İstanbul: Der Yayınları, 86-115.
- Yıldırım, C., & Correia, A. P. (2015). Exploring the Dimensions of Nomophobia: Development and Validation of a Self-Reported Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130-137.

BÖLÜM 5

İLKOKULLARDA DÜŞÜNEN OKUL DÜŞÜNME İKLİM KÜLTÜRÜNÜN EPİSTEMİK BASKI- EPİSTEMİK ÖZGÜRLÜK BAĞLAMINDA İNCELENMESİ¹

Sedef KÜÇÜKDOĞAN²

Osman Yılmaz KARTAL³

Ş. Melike ÇAĞATAY⁴

1 Bu çalışma Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL danışmanlığında ve Dr. Öğr. Üyesi Şefika Melike ÇAĞATAY eş danışmanlığında yürütülen, Sedef BEĞER'in Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans programında gerçekleştirdiği "İlkokullarda Düşünen Okul Düşünme İklim Kültürünün Epistemik Baskı-Epistemik Özgürlük Bağlamında İncelenmesi" konulu tezinden üretilmiştir.

2 Bilim Uzmanı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 0000-0003-4251-9006, sedefbegeer@gmail.com

3 Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 0000- 0003-2922-0069, osmanykartal@comu.edu.tr

4 Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 0000-0003-0844-4573, melikecagatay@comu.edu.tr

GİRİŞ

21.yüzyılın en belirgin özelliği, toplumların hızlı bir şekilde değişmesidir. Bu değişimi vurgulayan kavram ise bilgi toplumu kavramıdır. Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmelerle birlikte yeni gelen kuşakların farklı niteliklere sahip olması gerekmektedir (Sağır Eyicil, 2011). Bilgi toplumlarının birey profili, kendini yenileyen, gelişen teknolojiye uyum sağlayabilen, sorgulayan ve analitik düşünme becerisine sahip bireylerdir (Demiralay ve Karadeniz, 2008). Bilgi çağında bireylerin değişimlerle başa çıkabilmeleri için temel ve üst düzey becerilere sahip olmaları gerekmektedir.

Temel beceriler, bilgiyi almayı ve işlemeyi sağlayan aynı zamanda düşünme sürecinin temelini oluşturan becerilerdir. Bu beceriler; bilgileri birleştirme, sınıflama, karşılaştırma, inceleme, sentez yapma, değerlendirme ve çıkarım yapma gibi becerileri kapsamaktadır. Üst düzey beceriler ise, zihni yöneten, düşünme tekniklerini seçme, planlama, gözlem, işlem sürecini değerlendirme ve geliştirme gibi süreçleri içerir (Güneş, 2012). Bu bağlamda düşünme becerilerinin geliştirilmesinde eğitimin oldukça önemli bir rolü vardır (Karsantık, 2016). Değişen hayat şartlarında ise düşünmenin sistematik bir hâl alması gerekmektedir (Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2017). Bireyleri bu doğrultuda eğitim yoluyla geliştirirken, öğretim yöntemleri ve hazırlanan programlar, öğrenenlerin zihinsel kapasitelerini geliştirecek nitelikte olmalıdır (Başaran, 2004).

Bireylerde duygu, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi, bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerine destek verilmesi eğitimin temel amacı olarak görülmektedir. Bilgi toplumlarında bilgiye ulaşımın kolay olması nedeniyle bilgiye sahip olan bireyler yerine, bilgiyi üreten ve kullanabilen bireyler ön plâna çıkmaktadır (Sever, Baldan, Tuğlu, Kabaoğlu ve Alagöz Hamzaj, 2018). Gelişen ve değişen çağın bağımsız düşünebilen bireylere ihtiyacı vardır. Bu nedenle eğitim sürecinde bireylerin bilgi üretmelerini, ürettikleri bilgiyi kullanmalarını ve değerlendirmelerini geliştirmeye yönelmek gereklidir (Güneş, 2012). Eğitimin temel amacı; öğrenenlere salt bilgileri aktarmak yerine, keşfetmeye ve sorgulamaya açık bilgiye ulaşma konusunda yetkin birer birey olarak yetiştirmek olmalıdır.

Dünyadaki değişim ve dönüşümlerden etkilenen okulların, varlıklarının devamı için eğitim anlayışları gelişime ve değişime açık olmalıdır (Cansoy ve Polatcan, 2018). Öğretme sürecinin amacı, hazır düşünme kalıplarını öğrenene sunmak yerine öğrenene eleştirel düşünme alışkanlığı kazandırmaktır (Beydoğan, 2003). Eleştirel düşünme, sorunların özüne inen, irdeleyerek anlamaya çalışan ve gerektiği zaman karşı çıkan bir düşünme biçimidir (Yaman ve Emir, 2019).

Teknoloji ve bilimdeki hızlı gelişmeler eğitimin her alanını etkilemekte ve eğitim programlarındaki değişimi gerekli kılmaktadır. Bilgi ve teknoloji

çağında geleneksel eğitim yaklaşımları yetersiz kalmakta, çoklu zeka ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımları öncelikli hale gelmektedir (Çandar ve Şahin, 2013). Yapılandırmacı yaklaşımla geliştirilen programlarda düşünme becerilerini geliştirmeye önem verilmektedir (Güneş, 2012). Çağdaş eğitim yaklaşımlarında öğrenen pasif durumdan aktif duruma geçmekte ve öğrenen süreçte rehber konumunda bulunmaktadır. Bu çerçevede eğitim ile bireylere bilgiye ulaşma yolları öğretilmektedir (Saracaloğlu, Özyılmaz Akamca ve Yaşildere, 2006). 21. yüzyılda bireylerden, iletişim kurabilme, problem çözme becerisi ve teknolojik okur-yazarlık becerilerine de sahip olmaları beklenmektedir. Bu özelliklerin eğitim ortamına yansımaları gerekmektedir (Bakioğlu ve Hesapçıoğlu, 1997).

2020’li yıllarda okullar yalnızca öğrenen bir kurum olmamalıdır. Okullar, vizyon sahibi, yeni bilgilere ulaşabilen ve bu bilgileri kullanabilen, gelişime açık, birbirlerinden, çevreden, süreçten ve sonuçlardan öğrenen, bilgiye ulaşma yollarını araştıran kurum haline gelmelidirler (Daşan, 2015). Okullar var olan yapıyı devam ettiren kurumlar değildir. Okullar, bireylerin ve toplumun kendini geleceğe hazırlayarak devamlı olarak inşa ettiği bir yaşam alanıdır. Bu bakış açısıyla okulları yeniden düşünmek ve yapılandırmak gereklidir (Şişman, 2007).

21. yüzyıl dünyasının ihtiyaçlarının karşılanması için düşünme becerilerinin okul programlarında yer alması gerekmektedir (Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2017). Bireyler okulda öğrendiklerini gerçek hayata uyarlayabilmelidirler. Ders kitabına bağlı ve bilgi aktaran kişi olarak öğrenen; düşünen, eleştiren, yorumlayan ve öğrendiği bilgiyi anlamlandıran bireyler yetiştirmekte başarısız olmaktadır (Arslan, 2007). Öğretenler meslek hayatlarına başladıktan bir süre sonra heyecanlarını kaybederler ve birer teknisyene dönüşürler (Ensari, 1998). Ancak eğitim hizmetinin kalitesinin artırılmasında öğrenenler ve yöneticiler büyük öneme sahiptir (Şen, 2019). Öğreten ne kadar donanımlı ise eğitim de o kadar verimli olacaktır. Yeniliğe açık, araştıran ve sorgulayan, yaratıcı öğrenenler bu bakış açılarında sahip bireyler yetiştireceklerdir (Azar, Presley ve Balkaya, 2006).

21. yüzyıl eğitimi, bireylerin düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemelidir. Bu anlamda eğitimcilerin, davranışçı ekole odaklanmak yerine öğrenenlerin düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanmaları gerekmektedir. Öğrenenler, işlevsel bir düşünme iklimine ait alt yapının sağlandığı sınıflarda karar vermeyi, kendi davranışlarını düzenlemeyi, karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilmeyi içselleştirebilirler (Keleş ve Yurt, 2019). Ayrıca öğrenme yetkinliği kazanılırken, öğrenmenin bir yarış olmadığını eğlenceli ve keyifli bir uğraş olduğunun bilinmesi öğrencilerin öğrenme isteğini arttıracaktır (Şen, 2019). Bu çerçevede öğrenenlerin birer yarış atı olarak değil, öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu bilerek yetiştirilmesi önem arz etmektedir.

Baysen (2006) çalışmasında eğitim ortamında sorulan sorulara öğrenenlerin kendi cümleleriyle cevap vermelerine izin verilmediğini ve bu yönde öğrenenlerin cesaretlendirilmediğini belirtmektedir. Bu durumun, öğrenenlerin bilgiyi olduğu gibi almalarına ve ezberlemelerine sebep olduğunu aktarmaktadır. Fisher'ın (1999) çalışmasına göre öğrenenlerin bir ders içerisinde düşünmeye odaklanmaları ders içeriğinin daha iyi öğrenilmesini sağlamaktadır. Kendilerine dinleme, düşünme ve düşüncesini paylaşma fırsatı verilen küçük yaştaki çocuklar, toplumsal ve ahlaki akıl yürütme bakımından kısa sürede gelişme gösterirler (Gürkaynak, 2016).

Eğitim süreçlerindeki başarısızlıkların temel kaynağı bireylerin anlayamama (anlamalı öğrenmenin gerçekleşmemesi) problemidir. Birey anlayamadığı için bilgiyi kullanmakta zorluk çekmektedir. Bireyin kendi gücünün farkına varabilmesi gerekmektedir (Kartal, 2019). Bilgiyi anlayabilmek için bireylerin çeşitli kaynaklardan gelen bilgiyi toplamayı ve bilgiyi işlemeyi öğrenmeleri gerekmektedir (Başaran, 2004). Bu kapsamda bağımsız düşünebilen, başkalarıyla uyumlu çalışabilen, yaratıcı, bilgiye ulaşma yollarını bilen, risk alabilen, bilgiyi üreten sorun çözebilen ve değişime kolayca uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Arslan Cansever, 2009; Sönmez, 2016). Öğrenenlerin farklı bakış açılarıyla çevrelerindeki sorunları çözebilen ve değerlendirebilen bireyler olarak yetişmesi için yaratıcılık düzeylerinin geliştirilmesi gereklidir (Özcan, 2009). Bunun gerçekleşebilmesi için öğrenenleri düşünmeye teşvik etmek gereklidir. Bilindiği gibi insanlar sahip oldukları zekâlarını düşünme yoluyla kullanırlar (Yenilmez ve Çalışkan, 2011).

21.yüzyıl dünyası oldukça hızlı bir dönüşüm ve değişim sürecinden geçmektedir. Bu süreç, bilginin üretimine, aktarılmasına ve kullanılmasına ilişkin toplumsal yapıda hızlı değişimlerin yaşandığı bir süreçtir. Böyle bir dönemde bireylerin varlıklarını koruyabilmeleri için modern toplumsal yaşamda da aktif olmaları gerekmektedir. Bu sebeple bireylerin eğitim yaşantılarını yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi kazanacak biçimde yapılandırması gereklidir (Saygılı, 2013). Bilgi toplumlarında okul, kendini gelişmelere sürekli olarak açık tutmalıdır. Bu doğrultuda okulların örgütsel kültürü de değişime uğrayacaktır (Yağız, 2016). Bu çerçevede yeni bakış açılarına sahip okullara ihtiyaç vardır. Düşünen okullar, bu noktada önemli bir yere sahiptir. Bu okul modeli, öğrenenlerde eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmeyi hedefler. Düşünen okullar hem sınıf içinde hem de sınıf dışında bireylerin sorgulama ve araştırma yapmasını sağlarken bireylerde öğrenme tutkusunun da gelişmesine destek olmaktadır (Balcı, 2018). Bu yaklaşım, öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerine odaklanmaktadır. Bu nedenle müfredat temelli program yerine, proje temelli öğrenmenin tercih edildiği, öğrenenlerin eleştirel düşünebildiği ve bilişsel olarak güçlendiği bir program tercih edilmektedir (Kartal, 2019).

Uluslararası yapılan eğitim araştırmalarında önemli bir yeri olan PISA (Programme for International Student Assessment) ve TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) sınavlarındaki başarı sıralamalarına bakıldığında Singapur, Güney Kore ve Hong Kong'un üst sıralarda yer aldığı görülmektedir. Türkiye ise bu sınavlarda daha alt basamaklarda bulunmaktadır (Göçen Kabaran ve Görgeç, 2016). Eğitimde devamlı olarak gelişme gösteren Singapur okulları, 1997 yılından bu yana "Düşünen Okul Öğrenen Ulus" vizyonuna sahiptir (Levent ve Yazıcı, 2014). Düşünen okul kavramı ile okulların öz geliştirme ihtiyacında bulunmaları gerekmektedir. Bu bağlamda gelecek nesil, sorunlarla farklı baş etme stratejisi geliştirmelidir (Balcı, 2018). 21. yüzyıla gelindiğinde teknolojideki hızlı değişimin ortaya çıkardığı toplumsal yapı, eğitim sistemini de etkilemektedir. Bu kapsamda okulların, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin rolleri yeniden incelenmesi gereken bir konudur.

21.yüzyıl bilgi toplumlarında, bireylerden bilgiye ulaşmaktan ziyade bilgiyi üreten ve kullanabilen bireyler olmaları beklenmektedir. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin düşünen, sorgulayan, eleştirel düşünebilen ve bilgiyi işleyebilen bireyler yetiştirmeye odaklanması gerekmektedir. Bu noktada, "Düşünen Okul" kavramı önem kazanmaktadır. Düşünen okul, öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştiren, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyen bir yaklaşımdır. Düşünen okul kavramının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, okulların epistemik baskıdan uzak, epistemik özgürlüğü destekleyen bir öğrenme ortamı sunması önemlidir. Epistemik özgürlük, öğrenenlerin bilgiye yönelik risk alabilme, sorgulayabilme ve kendi düşüncelerini ifade edebilme özgürlüğüdür. Epistemik baskı ise, öğrenenlerin düşüncelerini kısıtlayan, otoriteye dayalı bilgiyi kabul etmeyi dayatan bir ortamdır. Bu bağlamda, ilkokullarda düşünen okul düşünme iklim kültürünün epistemik baskı ve epistemik özgürlük bağlamında incelenmesi önem arz etmektedir.

Araştırma Amacı

Bu araştırmada, ilkokullarda düşünen okul düşünme iklim kültürünün epistemik baskı ve epistemik özgürlük bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmaktadır.

İlkokullarda düşünen okul düşünme iklim kültürünün epistemik baskı ve epistemik özgürlük bağlamında incelenmesine ilişkin aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Düşünen okul düşünme iklimi öğretmen standartlarının sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilme düzeyi nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin eğitime ilişkin epistemik özgürlük ve epistemik baskı düzeyleri nedir?

3. Düşünen okul düşünme iklimi standartlarının sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilme düzeyi ile sınıf öğretmenlerinin eğitime ilişkin epistemik özgürlük ve epistemik baskı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

ALANYAZIN

Düşünen Okul

21.yy toplumlarının eğitimden beklentisi; mevcut bilgileri zihinlerine depolayan ve bu bilgileri anlamaya çalışan bireyler yerine amaçları doğrultusunda bilgiyi işleyebilen, yeni bilgi üretebilen ve bilgiyi yaşamlarında etkili olarak kullanabilen bireylerin yetiştirilmesidir. Bu kapsamda etkili düşünme becerisi her dönem eğitimin temel amacı olarak görülmüştür (Doğanay ve Sarı, 2012).

Bilgi toplumlarındaki ayırt ediciliğin eğitim yoluyla yapılabileceği anlaşılmış ve dünyadaki çoğu ülke tarafından eğitimin yaratacağı farkın önemi kavranmıştır. Bu kapsamda ülkeler, halihazırdaki eğitim sistemlerini farklı bakış açılarıyla inceleyerek güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmekte ve bireyleri geleceğe hazırlamak için reformlara girişmektedirler. Bu sebeplerle Singapur hükümeti eğitim sistemini bilgi toplumu anlayışı çerçevesinde değiştirmiştir (Balcı, 2018)

1997 yılında düzenlenen 7. Uluslararası Düşünme Konferansında Singapur başbakanı Goh Chok Tong ve Eğitim Bakanı Teo Chee Hean tarafından “Düşünen Okullar, Öğrenen Ulus” (Thinking Schools, Learning Nation) her birey için öğrenme sitesi ve model olarak açıklanmıştır (Levent ve Yazıcı, 2014). Düşünen Okullar, Öğrenen Ulus modeli, temelinde Gardner’ın modelini dayanak alarak öğrenenlerin yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini geliştirmektedir (Balcı, 2018). “Düşünen Okullar, Öğrenen Ulus” vizyonunda yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi, değerlendirme şekli ve kriterlerinin değiştirilmesi ile birlikte okul değerlendirilmelerinde sonuç yerine sürece odaklanılması ve ders içeriklerinin azaltılması gibi maddeler bulunmaktadır (Tan ve Gopinathan, 2000).

Düşünen okul, öğrenme sürecinde öğrenenlerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirerek problem çözme becerisi ile eleştirel ve yaratıcı düşünme sürecini işlevselleştirmeyi hedefleyen eğitim yaklaşımıdır. Bu kapsamda düşünen okul, öğrenenlerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak aktif öğrenme ilkelerini kullanan, özgür ve özgürleştirici düşünce iklimine sahip olan bir öğrenme fırsatıdır. Düşünen okulda bireysel farklılıklar ön plana çıkarıldığı için bilişsel hedeflerin gerçekleştirilebilmesi amacıyla öğrenene yönelik uygun etkinlik çeşitliliğine ve uyarıcı zenginliğine sahiptir. Bilişsel usta olarak tanımlanan öğretmenler bilişsel çırak olarak tanımlanan öğrenenlere bilişsel destek sunmaktadır. Bu çerçevede düşünen okul, üst düzey düşünme bece-

rilerinin gelişimini eğitimin merkezine koyar ve öğrenenler ile diğer paydaşların bilgi ile oynamalarını önermektedir. Gerçekliğe farklı noktalardan bakabilme farklı paradigmaları yakalayabilme ve bilgi ile oynayabilme fırsatı sunmaktadır. Düşünen okulda programlar, öğrenenin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine odaklanır ve bu sebeple yoğun müfredat temelli öğretim programlarından uzaklaşmaktadır. Müfredatın sadeleştirildiği ve proje temelli öğrenmenin gerçekleştirildiği bir program mevcuttur (Kartal, 2019).

Golding'e göre (2005), düşünen okulun temel amacı çok yönlü düşünen sorumluluk sahibi öğrenenler yetiştirmektir. Burada amaç; öğrenenleri yalnızca geleceğin dünyasında ihtiyaç duyulan becerilere sahip bireyler olarak yetiştirmek yerine, öğrenenlerin gelecekte ihtiyaç duyacakları becerileri öğretirken, eleştirel, yaratıcı ve işbirlikçi düşünürler olarak yetiştirmektir. Öğrenenlerin becerilerine odaklanmak mevcut eğilimin bir yönüken aynı derecede önemli olan şey, öğrenenlerin düşüncelerini teşvik etmek için uygun ortamın ve kültürün oluşturulmasıdır.

Öğrenenlerin düşüncelerini geliştirerek bağımsız ve sorumlu düşünürler yetiştirilir. "Düşünen" öğrenenler iyi kararlar verme konusunda yetenekli, yaratıcı ve eleştirel düşünebilir, bildiklerini analiz edebilir, değerlendirebilir ve uygulayabilirler. Düşünen öğrenenler aynı zamanda fikirlerinin ve eylemlerinin etik sonuçlarının da farkındadırlar ve iyi kararlar vermeyi öğrenirler. Art Costa'nın (1992) tanımına göre, öğrenenlerin düşünme eğilimlerini yukarıdaki şekilde geliştiren okul "düşünen okul" olarak adlandırılır (Golding, 2005).

Düşünen Okulun Düşünme İklim Kültürü

Türk Dil Kurumu'nun (2022) tanımına göre kültür; "muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi" dir. Bu tanımdan yola çıkıldığı zaman düşünme kültürünü; belirli ortam ve değerler çerçevesinde geliştirilen düşünme süreç ve becerileri olarak tanımlayabiliriz. Diğer bir deyişle bu ifadeyle anlatılmak istenen, düşünme becerilerinin kültür merkezli öğretimidir. Ancak düşünme öğretiminde kullanılan yaklaşımların birçoğunun Batı merkezli bir felsefeye dayanıyor olması yani kültürel özelliklerle birleştirilememesi düşünme becerilerinin gelişiminde önemli ölçüde sınırlılığa neden olmaktadır. Bu kapsamda eğitim-öğretimde kullanılacak olan düşünme becerileri yaklaşımlarının içinde bulunan sosyo-kültürel yapıyla uyumlu olması gerekmektedir. Düşünme kültürünü diğer düşünme beceri ve süreçlerin öğretiminden ayıran en önemli fark, kültürel özelliklere ve özellikle sınıf içerisindeki sahip olunan tutum, değer, inanç ve kullanılan dile yapılan vurgudur (Güzel Yüce ve Koç, 2019). Düşünen, tartışan ve sorgulayan bireylerin yetiştirilmesi için sınıf ortamının düşünmeye ve sorgulamaya uygun, demokratik ve karşılıklı iletişimi teşvik edecek şekilde tasarlanması gereklidir. Ancak düşünmeyi destekleyici sınıf

ortamı öğreten-öğrenen ilişkisini de içinde barındırmaktadır (Dolapçioğlu, 2019; Şahin ve Sarı, 2016).

Golding' e (2005) göre okullarda düşünme programının etkili olabilmesi için okullardaki kültüründe değişmesi gereklidir. Birçok okul, öğrenenlerin düşünmesini geliştirmek için yollar aramaya başlamıştır. Bilginin geliştirilmesine odaklanmak, testleri geçmek ve müfredatların gerekliliklerini yerine getirmek eğitim sisteminde yeterli görülmemektedir. Ancak öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için gereken kültürel değişimi sağlamak öğrenenlere yalnızca bazı becerileri öğretmekten daha fazlasını içermektedir. Bu kapsamda okulun bakış açısının, hedeflerinin ve alışkanlıklarının değişmesi gereklidir. Bahsedilen okul kültürü, öğrenenlerin ve öğretmenlerin karar verme ve problem çözme becerilerini hayatlarının her alanında uygulamasını sağlayacak şekilde olmalıdır. Okulların düşünen okul kültürünü yaratabilmeleri için;

- Öğretenlerin ve öğrenenlerin eğitim hedeflerinin değiştirilmesi gerekir.

- Okullar eğitimin, yalnızca testleri geçmek ve bir iş bulmak için bilgi öğrenmenin bir yolu olmaktan ziyade öğrenenlerin düşünme alışkanlıklarını geliştirmenin bir yolu olarak görmelidir.

- Öğretim programları, konular hakkında farklı düşünme süreçlerini teşvik etmenin bir aracı olarak görülmelidir.

- Öğretenlerin, kendi disiplinlerini geliştirmek yerine öğrenenlerin düşünmelerini geliştirmek ortak hedefi olmalı ve bu hedef üzerinde profesyonel öğrenme ekipleri olarak çalışması gerekmektedir.

Düşünen sınıf özellikleri kapsamında “düşünme dostu sınıflar” kavramında; düşünmeyi geliştiren öğreten davranışları, düşünmeyi engelleyen öğreten davranışları ve düşünmeyi geliştiren öğreten davranışları olarak üç ana faktör bulunmaktadır. Bu davranışlar ise öğreten-öğrenen ilişkisi alt boyutları olan duyuşsal destek, bilgi desteği ve yakınlık boyutlarındaki davranışları kapsar (Doğanay ve Sarı, 2012).

Fisher (1995), düşünmeyi destekleyen sınıf ortamında bulunması gereken özellikleri üç ana faktör altında toplamıştır. Bunlar; öğrenme ve düşünmeyi kolaylaştıran öğreten, düşünen ve öğrenen çocuk ve düşünme ve öğrenmeyi destekleyen bir ortamdır. Aynı zamanda Fisher, düşünme ve öğrenmeyi destekleyen bir öğretilerde bulunması gereken özellikleri; (1) öğrenende özsaygı geliştirme, (2) her çocukla özel olarak ilgilenme, (3) açık olma, (4) öğrenenleri dikkatle dinleme, (5) olumlu olma, (6) öğrenenlerle duygu paylaşımında bulunma, (7) örnek bir öğrenen ve düşünen birey olma olarak yedi davranış belirlemiştir.

Düşünen sınıflarda öğretene-öğrenen ilişkisi ve iletişime dayalı öğretene davranışları mevcuttur (Dolapçioğlu, 2019). Düşünen sınıflar için öğretene bir düşünme disiplini oluşturması ve bu rutinde öğrenilen bilgilerin birkaç adımdan oluşması, basit şekilde tekrarı, hatırlanması ve kullanılması gerekmektedir. Aynı zamanda öğretene, öğrenenlerin düşünmesi için imkan tanımalı, sınıf içi etkileşimi desteklemeli ve düşünme ürünlerini okul veya sınıf içinde göstermelidir (Ritchhart, 2002).

Epistemik Özgürlük ve Epistemik Şiddet

Epistemoloji, eski Yunancadaki “episteme” ve “logos” kelimelerinden üretilmiş olup hem öznel bilme eğilimini temsil eden inançları hem de deneysel kanıt ve gözlemi temel alan, her zaman değişebilmeye açık olan nesnel bilme eğilimlerinin yapılanma ve edinim koşullarını, bilginin doğruluğunu, doğasını, kaynağını ve koşullarını inceleyen felsefi akımdır (Oksal, Şenşekerci ve Bilgin, 2006; Güngör, 2016). Bu durum ise epistemolojinin eğitim-öğretim süreci içerisinde bilginin elde edilmesi ve kullanılmasındaki önemini ortaya koymaktadır (Demir ve Akınoğlu, 2010).

Kavram olarak “epistemoloji” genel anlamda bilginin tanımını, bilgiye ulaşma sürecini ve bilginin gerçekliğini değerlendirmeye çalışmaktadır (Demir ve Akınoğlu, 2010). Bu çerçevede epistemolojik inanç, bireyin gerçekliği yansıttığını kabul ettiği edinilmiş düşünce ve bilgilerin temelini yani “bilen özne” ve “bilinen nesne” ile kurulan ilişki içindeki inançları ifade eder (Oksal, Şenşekerci ve Bilgin, 2006). Epistemolojik inançlar öğrenenlerin öğrenmesinin önemli bir ögesidir ve öğrenme öğretme süreçlerini önemli ölçüde etkileyen bilişsel değişkendir. Eğitim-öğretim ortamında öğrenenler, sahip olduğu zihinsel ve fiziksel özellikler ile farklı beceri, yetenek zekâ, sosyal değerler ve tutumlarına yönelik olarak zengin bir sosyo-kültürel çevre oluşturmaktadır. Öğrenenlerin sahip oldukları bu farklılar, öğrenenlerin öğrenme süreçlerini ve öğrenme sürecinin basamaklarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu kapsamda öğrenen ve öğretene arasındaki ilişkinin eğitim programındaki belirlenen hedeflere ulaşılması bakımından önemi söz konusu olduğunda, öğretene-öğrenen arasındaki verimlilik ve etkileşim sağlıklı bir şekilde gerçekleşmelidir. Bu çerçevede eğitim programındaki hedeflere ulaşabilmesi bakımından dikkat edilmesi gereken önemli değişkenlerden biride öğrenenlerin epistemolojik inançlarıdır (Özkatar Kaya, 2018).

Eğitim süreçleri dikkate alındığında iki yaklaşım ile karşılaşılmaktadır; “aktif bilgi” ve “aktif cehalet”. Aktif cehalette öğrenenler bilgi üzerindeki salt inanışlarından dolayı bilginin hatalı veya yanlış olabilme ihtimalini düşünmeden doğru olduğuna inanılan bilgilerden yeni bir bilgi üretme anlayışındadırlar. Aktif bilgide ise öğrenenlerin, doğru olarak bildikleri doğru bilgiyi kullanarak yeni bir doğru bilgi üretmesidir. Ontolojik varsayımı eleştirel

gerçeklik üzerine kurulu olan düşünen okulun, epistemolojik olarak temel varsayımı bilginin aktif bilgi üzerine inşa edilmesidir (Kartal, 2019).

Diğer okul yaklaşımlarından farklı olarak düşünen okul, “epistemik şiddet” ve “epistemik baskı” ile mücadele vermektedir. Epistemik baskı, otoritenin doğrularının benimsendiği ve diğer bireylerin epistemik risk almadıkları bir yapıdır. Epistemik otoritenin benimsendiği yapılarda otorite kendi gerçeklik görüşünü baskın kılmaktadır. Bu yapılarda alternatif fikirlerin oluşması veya alternatif fikirlerin oluşmasını sağlayacak iklimin geliştirilememesi/engellenmesi durumlarının oluşma olasılığı yüksektir. Epistemik şiddet ise bu duruma etkisi olan diğer yapıdır. Bilgi aracılığı ile yapılan şiddet türü olarak tanımlanan “epistemik şiddet”, otoritenin egemenliğini oluşturduğu temel yapılardan biridir. Bu yapıda bilinçli sorgulama gerçekleştirilemeden yapılan tüm kabuller epistemik şiddetin ürünüdür (Kartal, 2019). Bireyin epistemik gücünü elinden alan bu epistemolojik sınırlılıkların kaldırılması için gerekli olan temel yaklaşım, epistemik özgürlüğü ve epistemik özgürlüğün zeminini sağlamaktır. Bu bağlamda epistemik özgürlük, öğrenenlerin her türlü bilgiye yönelik olarak inanış ve gerçeklikler hakkında epistemik risk alarak birbirileri ile uyuşmayan önermeleri yanlış olma kaygısı olmadan ifade edebilme özgürlüğüdür (Kartal, Yazgan ve Avcı, 2018).

YÖNTEM

İlkokul öğretim programı uygulamalarında düşünen okul düşünme iklimi kültürünün gerçekleştirilebilirliğinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma nicel araştırma yönteminde olup ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır.

Araştırma evrenini, Yalova il merkezi ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında bulunan ilkokul 4. sınıf kademesinde eğitim veren öğretmenler oluşturmaktadır. İlişkisel araştırmalarda kullanılan aşağıda belirtilmiş formül ile hesaplama sonucu ulaşılan örneklem büyüklüğü dikkate alınmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007).

$$N > 50 + 8m$$

N: Katılımcı Sayısı

m: Bağımsız Değişken Sayısı

Çalışmada dikkate alınan 7 bağımsız değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler şu şekildedir: Epistemik baskıyı kabul düzeyi, Epistemik baskıda bulunma düzeyi, eğitim hayatında epistemik özgürlük düzeyi, eğitime yönelik epistemik özgürlük yaklaşım düzeyi olmak üzere 4, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında bulunan çokkültürlü öğrenci popülasyonunun oranı, öğretmenlerin çokkültürlü sınıf iklimine yönelik duyuşsal durumları ve çokkültürlü eğitime yönelik olarak öz-yeterlik inançları olmak üzere 3 bağımsız değişken her

alt boyut için ele alınmış olup analizlere toplamda 7 değişken dahil edilmiştir. Bu çerçevede formül hesaplandığında $50+8 \times 7 = 106$ katılımcı sayısına ulaşılması beklenmektedir. Ancak katılımcılar araştırmaya gönüllülük ilkesiyle dahil oldukları için 105 katılımcı araştırmaya dahil olmuştur. 105 katılımcıdan 4 katılımcının ölçme aracı, sağlıklı cevap vermedikleri için çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu kapsamda örneklem büyüklüğü 101 katılımcı ile sağlanmış olup araştırma analizleri bu sayı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde, 66 (%65,3) kadın ve 35 (34,7) erkek sınıf öğretmeni çalışma kapsamına alınmıştır. Yaş kategorisine göre katılımcılar incelendiğinde, 20-30 yaş aralığında 4 (%4), 31-40 yaş aralığında 21 (%20,8), 41-50 yaş aralığında 39 (%38,6), 51-60 yaş aralığında 34 (%33,7) ve yaşını belirtmeyen 3 (%3) sınıf öğretmeni çalışmaya dahil olmuştur. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde, 1-5 yıl arası görev yapmış olan 3 (%3), 6-10 yıl arası görev yapmış olan 2 (%2), 11-15 yıl arası görev yapmış olan 15 (14,8), 16 yıl ve üzeri görev yapmış olan 80 (79,2) ve mesleki tecrübesini belirtmeyen 1 (%1) sınıf öğretmeni çalışmaya dahil olduğu görülmektedir.

Katılımcılara sorulan “Sınıfınızda farklı kültürden (göçmen-mülteci-yabancı uyruklu) öğrencileriniz var mı?” sorusuna 85 katılımcı (%84,2’si) “evet” cevabını vermiş, 16 katılımcı (%15,8) “hayır” cevabını vermiştir. 66 katılımcı (77,6’sı) sınıflarındaki farklı kültürden olan öğrenci oranının %1-25 arasında olduğunu belirtirken, 19 katılımcı (%22,4’ü) sınıflarındaki farklı kültürden öğrenci oranının %26-50 arasında olduğunu belirtmiştir.

Diğer sorulardan bağımsız olarak katılımcılara sorulan sorularda; öğretmenlerin %49,5’i sınıfında farklı kültürden öğrencilerin olmasının önemsedığı bir şey olmadığını belirtirken %27,7’si bu durumun kendilerini mutlu ettiğini, %22,8’i ise sınıfında farklı kültürden öğrencilerin olmasının kendisini mutsuz ettiğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların %41’i farklı kültürden öğrencilere eğitim verebilecek mesleki donanıma sahip olduğunu düşünürken, %37’si farklı kültürden öğrencilere eğitim verebilmek için mesleki gelişim desteğine ihtiyacı olduğunu, %14’ü farklı kültürden öğrencilere eğitim verebilecek mesleki donanıma sahip olmadığını ve %9’u bu durumun önemsedikleri bir şey olmadığını belirtmiştir.

Bu çalışmada, veri toplama sürecinde iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; Kartal, Yazgan ve Avcı’nın (2018) “Eğitime İlişkin Epistemik Baskı ve Epistemik Özgürlük Düzeyi Belirleme Ölçeği” ile Crawford, Saul, Mathews ve Makinster’in (2005) “Teaching And Learning Strategies For The Thinking Classroom” isimli çalışmada belirledikleri öğretmen standartlarından yola çıkılarak ve uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından oluşturulan “Düşünen Okul Düşünme İklimi Öğretmen Standartları” adlı Analitik Rubriktir.

Analitik rubrik, 6 standart ve toplamda 12 maddeden oluşmaktadır. 1'inci standart, öğretmenin öğrencilerine birey olarak değer verdiği ve değerli hissettirdiği öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağlamasıyla ilgilidir ve 2 sorudan oluşmaktadır. 2'nci standart, öğretmenler tarafından sınıf içi öğrenme ortamını, derse uygun olacak şekilde dersin içeriğini, ilkelerini, öğrenme etkinliklerini ve grup stratejilerini yansıtır ve 2 sorudan oluşmaktadır. 3'üncü standart, öğretmenlerin öğretim programındaki içeriği etkili bir şekilde sunmasıyla ilgili 1 sorudan oluşmaktadır. 4'üncü standart, öğretmenlerin yurttaşlık, HIV/AIDS eğitimi, toplumsal cinsiyet eğitimi ve çocuk hakları gibi toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konuları öğretim programına entegre etmesiyle ilgili olup 2 sorudan oluşmaktadır. 5'nci standart, öğretmenlerin öğrencilerine aktif öğrenmeyi teşvik edecek öğretim programını sormasıyla ilgili olup 3 sorudan oluşmaktadır. 6'ncı standart, öğretmenlerin üst düzey düşünmeyi teşvik etmek için düşündürücü sorular sormasıyla ilgilidir ve 2 sorudan oluşmaktadır. Standartlardaki maddelere verilen cevaplar, “Zayıf” 1 puan, “Orta” 2 puan ve “İyi” 3 puan olarak belirlenmiştir. Göstergelere ait “Zayıf”, “Orta” ve “İyi” puanlamalarının ölçek üzerinde tanımlamaları yapılarak katılımcıların soruları cevaplaması istenmiştir. Düşünen okul düşünme iklimi standartlarının güvenilirlik katsayısı 0,731 olarak bulunmuştur. Ölçme aracı bu çalışma için güvenilirlik açısından sorun bulunmamaktadır.

Kartal, Yazgan ve Avcı'nın (2018) “Eğitime İlişkin Epistemik Baskı ve Epistemik Özgürlük Düzeyi Belirleme Ölçeği” 4 faktörden oluşmakta olup beşli likert tipindedir. Kullanılan ölçek mesleki niteliği dikkate almadan yetişkinlere yönelik olduğu için uzman görüşü dahilinde öğretmenlik mesleği ve öğretmeni dikkate alarak revize edilmiştir. Eğitim programları ve öğretim alanında bir uzman tarafından, ölçme aracının bu çalışmanın kapsamına ilişkin yeterli olduğu böylece kapsam geçerliliğinin sağladığına dair görüş alınmıştır. 1'inci faktör, 7 sorudan oluşmakta ve “Epistemik baskıyı kabul” ile ilgilidir. 2'nci faktör, 5 sorudan oluşmakta ve “Epistemik baskıda bulunma” ile ilgilidir. 3'üncü faktör, 10 sorudan oluşmakta ve “Eğitim hayatında epistemik özgürlük” ile ilgilidir. 4'üncü faktör ise 7 sorudan oluşmakta ve “Eğitime yönelik epistemik özgürlük yaklaşımı” ile ilgilidir. Toplamda 29 maddeden oluşan ölçekte; “Kesinlikle Katılmıyorum” 1 puan, “Katılmıyorum” 2 puan, “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum” 3 puan, “Katılıyorum” 4 puan ve “Kesinlikle Katılıyorum” 5 puan olarak belirlenmiştir. Eğitime İlişkin Epistemik Baskı ve Epistemik Özgürlük Düzeyi Belirleme Ölçeği'nin güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde, epistemik baskıyı kabul düzeyi ($\alpha = ,509$) orta düzeyde, epistemik baskıda bulunma düzeyi ($\alpha = ,703$) yüksek düzeyde, eğitim hayatında epistemik özgürlük düzeyi ($\alpha = ,738$) yüksek düzeyde ve eğitime yönelik epistemik özgürlük yaklaşımı düzeyi ($\alpha = ,893$) yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir. Birinci faktör olan epistemik baskıyı kabul düzeyinin güvenilirlik sonucu ($\alpha = ,509$) orta düzeyde olması sebebiyle çalışma

kapsamından çıkarılması düşünülmüş ancak, orta düzeyde olan güvenilirlik sonucuna rağmen okuyucuların konu hakkında hem bilgi sahibi olabilmesi hem de bakış açısına sahip olabilmesi adına analizlerin bulgulaştırılmasına karar verilmiştir.

BULGULAR

Düşünen Okul Düşünme İklimi Öğretmen Standartlarının Sınıf Öğretmenleri Tarafından Gerçekleştirilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 1

Düşünen okul düşünme iklimi standartlarının gerçekleştirilme düzeyleri

Standartlar	x	s
Birinci Standart	2,70	,43
İkinci Standart	2,40	,45
Üçüncü Standart	2,56	,51
Dördüncü Standart	2,57	,46
Beşinci Standart	2,38	,37
Altıncı Standart	2,24	,42
Tüm Standartlar	2,47	,26

1 ile 3 arasında puanlanan ve düşünen okul düşünme iklimi standartlarına yönelik olarak öğretmenlerin göstergelere verdikleri cevaplara göre standartların gerçekleştirilme düzeylerinin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, birinci standartta öğretmenlerin öğrencilere birey olarak değer verdiği ve değerli hissettirdiği öğrenci merkezli bir öğrenme ortamının sağlanması 2,70 ile yüksek düzeyde, ikinci standartta öğretmenler tarafından hazırlanan sınıf içi öğrenme ortamının, derse uygun olacak şekilde dersin içeriğini, ilkelerini öğrenme etkinliklerini ve grup stratejilerini yansıtmaları 2,40 ile orta düzeyde, üçüncü standartta öğretmenlerin öğretim programındaki içeriği etkili bir şekilde sunması 2,56 ile orta düzeyde, dördüncü standartta öğretmenlerin yurttaşlık, HIV/AIDS eğitimi, toplumsal cinsiyet eğitimi, çevre eğitimi ve çocuk hakları gibi toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konuları öğretim programına dahil etmesi 2,57 orta düzeyde, beşinci standartta öğretmenlerin öğrencilere aktif öğrenmeyi teşvik edecek öğretim sunmaları 2,38 ile orta düzeyde ve altıncı standartta öğretmenlerin üst düzey düşünmeyi teşvik etmek için düşündürücü sorular kullanmaları 2,24 ortalama ile orta düzeyde olduğu görülmektedir. Düşünen okul düşünme iklimi standartlarının gerçekleştirilme düzeyinin aritmetik ortalaması 2,47'dir ve orta düzeyde denk gelmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin Eğitime İlişkin Epistemik Baskı ve Epistemik Özgürlük Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 2
Öğretmenlerin epistemik baskı ve epistemik özgürlük düzeyleri

	Çok Düşük		Düşük		Orta		Yüksek		Çok Yüksek		\bar{x}	s
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Boyut Epistemik Baskıyı Kabul	0	,0	6	5,9	39	38,6	54	53,5	2	2,0	3,55	,53
2.Boyut Epistemik Baskıda Bulunma	41	40,6	49	48,5	11	10,9	0	,0	0	,0	1,72	,57
3.Boyut Eğitim Hayatında Epistemik Özgürlük	1	1,0	2	2,0	29	28,7	65	64,4	4	4,0	3,62	,55
4.Boyut Eğitime Yönelik Epistemik Özgürlük Yaklaşımı	1	1,0	1	1,0	8	7,9	59	58,4	32	31,7	4,17	,60

İlkokul 4.sınıf öğretmenlerinin 1. boyut olan epistemik baskıyı kabul düzeylerine bakıldığında, 6 öğretmenin (%5,9) düşük, 39 öğretmenin (%38,6) orta, 54 öğretmenin (%53,2) yüksek ve 2 öğretmenin (%2,0) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

2.Boyutta epistemik baskıda bulunma düzeylerine bakıldığında 41 öğretmenin (%40,6) çok düşük, 49 öğretmenin (%48,5) düşük ve 11 öğretmenin (%10,9) orta düzeyde olduğu görülmektedir.

3. Boyut olan eğitim hayatında epistemik özgürlüğe sahip olma düzeylerine bakıldığında 1 öğretmenin (%1,0) çok düşük, 2 öğretmenin (%2,0) düşük, 29 öğretmenin (%28,7) orta, 65 öğretmenin (%64,4) yüksek ve 4 öğretmenin (%4,0) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4. Boyutta eğitime yönelik epistemik özgürlük yaklaşımı düzeyleri incelendiğinde ise 1 öğretmenin (1,0) çok düşük, 1 öğretmenin (1,0) düşük, 8 öğretmenin (%7,9) orta, 59 öğretmenin (58,4) yüksek ve 32 öğretmenin (31,7) çok yüksek düzeyde oldukları görülmektedir.

Düşünen Okul Düşünme İklimi Standartlarının Sınıf Öğretmenleri Tarafından Gerçekleştirilme Düzeyi ile Sınıf Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin Epistemik Özgürlük ve Epistemik Baskı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

“Düşünen okul düşünme iklimi standartlarının sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilme düzeyi ile sınıf öğretmenlerinin eğitime ilişkin epistemik özgürlük ve epistemik baskı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” araştırma sorusuna yönelik bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3

Düşünen okul düşünme iklimi standartlarının sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilme düzeyi ile sınıf öğretmenlerinin eğitime ilişkin epistemik baskı ve epistemik özgürlük düzeyleri arasındaki ilişki

		Epistemik Baskıyı Kabul	Epistemik Baskı Bulunma	Eğitim Hayatında Epistemik Özgürlük	Eğitime Yönelik Epistemik Özgürlük Yaklaşımı	
Spearman's rho	Birinci Standart	Correlation Coefficient	-,031	-,197*	,091	,135
		Sig. (2-tailed)	,761	,048	,365	,178
		N	101	101	101	101
	İkinci Standart	Correlation Coefficient	-,148	-,147	-,032	-,027
		Sig. (2-tailed)	,140	,142	,748	,788
		N	101	101	101	101
	Üçüncü Standart	Correlation Coefficient	,065	-,063	,174	-,031
		Sig. (2-tailed)	,521	,534	,082	,760
		N	101	101	101	101
	Dördüncü Standart	Correlation Coefficient	,220*	-,110	,167	,195
		Sig. (2-tailed)	,027	,271	,095	,051
		N	101	101	101	101
	Beşinci Standart	Correlation Coefficient	-,018	-,164	-,023	,032
		Sig. (2-tailed)	,862	,101	,818	,748
		N	101	101	101	101
	Altıncı Standart	Correlation Coefficient	,112	-,093	,209*	,067
		Sig. (2-tailed)	,267	,353	,036	,503
		N	101	101	101	101
	Tüm Standart	Correlation Coefficient	,051	-,207*	,137	,112
		Sig. (2-tailed)	,615	,037	,173	,263
		N	101	101	101	101

Öğretmenlerin, öğrencilerine birey olarak değer verdiği ve değerli hissettirdiği öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağlama düzeyi ile epistemik baskıda bulunma düzeyi ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki gözlenmektedir ($r=-,197$, $p<,05$). Öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağlandıkça öğretmenlerin epistemik baskıda bulunma düzeyleri düşmektedir ya da sınıf öğretmenlerinin epistemik baskıda bulunma düzeyi arttıkça öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağlama düzeyi düşmektedir.

İkinci standardımız olan; öğretmenler tarafından hazırlanan sınıf içi öğrenme ortamının, derse uygun olacak şekilde dersin içeriğini, ilkelerini, öğrenme etkinliklerini ve grup stratejilerini yansıtması ile eğitime ilişkin epistemik baskı ve epistemik özgürlük arasında herhangi bir anlamlı ilişki gözlemlenmemiştir ($p>,05$).

Üçüncü standardımız olan; öğretmenlerin öğretim programındaki içeriği etkili bir şekilde sunması ile eğitime ilişkin epistemik baskı ve epistemik özgürlük arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir ($p>,05$).

Öğretmenlerin yurttaşlık, HIV/AIDS eğitimi, toplumsal cinsiyet eğitimi, çevre eğitimi ve çocuk hakları gibi toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konuları öğretim programına dahil etmesi ile epistemik baskıyı kabul düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,220$, $p<,05$). Öğretmenler toplumsal konuları öğretim programına dahil ettikçe epistemik baskıyı kabul düzeyleri artmaktadır ya da sınıf öğretmenlerinin epistemik baskıyı kabul düzeyleri arttıkça toplumsal konuları öğretim programına dahil etme düzeyleri yükselmektedir.

Öğretmenlerin öğrencileri aktif öğrenmeye teşvik edecek öğretimi tasarlama ile epistemik baskıyı kabul, epistemik baskıda bulunma ve eğitim hayatında epistemik özgürlük arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak aralarında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir ($p>,05$).

Öğretmenlerin, üst düzey düşünmeyi teşvik etmek için düşündürücü sorular kullanması ile eğitime yönelik epistemik özgürlük yaklaşımı arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,209$, $p<,05$). Sınıf öğretmenlerinin geçmiş eğitim hayatında epistemik özgürlük düzeyi yükseldikçe öğrencileri üst düzey düşünmeye teşvik eden soruları kullanma düzeyi yükselmektedir ya da sınıf öğretmenlerinin derslerinde üst düzey düşünmeye teşvik eden soruları kullanma düzeyleri arttıkça geçmiş eğitim yaşantılarındaki epistemik özgürlük düzeyleri yükselmektedir.

Düşünen okul düşünme iklimi standartlarının sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilme düzeyi ile epistemik baskıda bulunma düzeyleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-,207$, $p<,05$). Sınıf öğretmenlerinin düşünen okul düşünme iklimi standartlarını gerçekleştirme düzeyi arttıkça epistemik baskıda bulunma düzeyleri azal-

maktadır ya da sınıf öğretmenlerinin epistemik baskıda bulunma düzeyleri azaldıkça düşünen okul düşünme iklimi standartlarının gerçekleştirilme düzeyi artmaktadır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Düşünen okul düşünme iklim kültürü standartlarının sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin olarak; bu çalışmada 1 (zayıf) ile 3 (iyi) arasında puanlanan ve ilkokul 4. sınıf öğretmenlerine uygulanan düşünen okul düşünme iklim kültürü standartlarının gerçekleştirilme düzeyini ölçen analitik rubrik formu; temelinde yapılandırmacı eğitim anlayışını barındırmakta olup öğrenen merkezli bir eğitim öğretim ortamında olması gereken standartlardan oluşmaktadır. Bu bağlamda düşünen okul düşünme iklimi standartları dikkate alındığında yapılandırmacılık ve aktif öğrenme yöntemi ile örtüşmektedir. Düşünen okul düşünme iklimi standartlarına verilen cevaplar incelendiğinde, ilkokul 4. sınıf öğretmenlerinin öğrenenlere aktif öğrenmelerin olduğu, öğrenen merkezli ve üst düzey düşünmeyi teşvik ettikleri sınıf ortamı sağlama düzeyleri 2.47 puan ile orta düzeyde bulunmuştur. Erdamar Koç ve Demirel'in (2008) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisini araştırdıkları çalışmada yapılandırmacı öğrenme kuramının öğrenenlere üst düzey öğrenmeleri kazandırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer olarak Talaz (2013) tarafından yapılan çalışmada, ilkokul 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji derslerinde cinsiyet, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, sınıf düzeyi değişkenlerinin etkisi olmaksızın aktif öğrenme tekniklerini sıklıkla kullandıkları sonucuna varmıştır. Ayrıca Demir ve Ersöz (2014) tarafından yapılan çalışmada; ilkokul kademesindeki sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinde; soru-cevap, işbirlikli öğretim, beyin fırtınası, tartışma, eleştirel konuşma, eğitsel oyun gibi yöntemleri "genellikle", düz anlatım ve ezberleme yöntemlerini ise "ara sıra" kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kalem ve Fer (2003) aktif öğrenmeyi, genel anlamda öğrenenlerin aktif olduğu öğrenme durumu olarak tanımlamışlardır. Burada öğrenen pasif gözlemci ve izleyici olmaktan çıkarak öğrenme olayının içinde yer almaktadır. Aktif öğrenme bu noktada öğreneni öğrenme sürecine basit olarak dahil etmek yerine; öğrenenin düşünmesine, zihinsel yeteneklerini kullanmasına, öğrenme sürecinde kararlar almasına ve öğrenilen bilgiler hakkında yorum yapmasına teşvik eder. Öğrenen aktif olarak öğrenme sürecine dahil olur, üst düzey düşünme ve karar verme becerilerini kullanır, diğer öğrenenlerle işbirliği içinde olur ve kendi öğrenmesini yönlendirir. Bu süreçte öğreten ise öğrenenlerle birlikte öğrenmeyi gerçekleştiren ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir konumdadır. Bu kapsamda öğretenlerin öğrenme ortamında, işlevsel düzeyde sayılabilecek bir düşünme iklimi yarattıkları söylenebilmektedir. Bu düşünme ikliminin varlığı, öğrenenlerin aktif öğrenme fırsatlarından faydalanabildiği sonucunu oluşturmaktadır.

Düşünen okul düşünme ikliminin birinci standardına yönelik inceleme sonucuna göre, ilkokul 4. sınıf öğretmenlerinin, öğrenenlere birey olarak değer verilen ve değerli hissettirilen öğrenen merkezli bir ortam sağlama düzeyleri 2.70 puan ile yüksek düzeyde bulunmuştur. Gökçe'ye (2004) göre aktif öğrenme ortamında öğrenenlerden, araştırmaları için bilgi kaynaklarını öğrenenlerin kullanması, bilgileri örgütlemeleri ve sunmaları, projelerdeki sorumlulukları bireysel veya grup olarak almaları, grup çalışmalarında öğrenenlerin birbirlerine katkıda bulunabilecek biçimde çalışmaları ve etkileşim yoluyla bilgi üretimi için işbirliği yapmaları beklenmektedir. Bir başka ifadeyle bu süreçte sorumluluğu öğrenenler üstlenmektedir ancak üstlenilen sorumluluklar öğretene-öğrenen işbirliği ile yürütülmektedir. Öğrenenin sürece aktif katılımı ise, okuması, yazması, düşünmesi, sorular sorması, örnekler vermesi, kaynaklara ulaşması ve deneyler yapması ile gerçekleşmektedir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar; ilkokul 4.sınıf öğretmenlerinin derslerinde sıklıkla öğrenenlerin kendi fikir ve görüşlerini ifade etmeleri, öğrenenlerin fikir ve görüşlerini panolarda sergilemeleri, öğrenenlerin birbirleri ile etkileşim halinde olarak sorular sormaları ve birbirlerinin fikirleri hakkında tartışabilmeleri için öğrenenleri teşvik ettikleri şeklinde yorumlanabilmektedir.

Düşünen okul düşünme iklimi ikinci standardına yönelik olarak, ilkokul 4.sınıf öğretmenlerinin derse uygun olacak şekilde, dersin içeriğini, ilkelerini, öğrenme etkinliklerini ve grup stratejilerini yansıtan sınıf içi öğrenme ortamını düzenleme düzeyleri ise 2.40 puan ile orta düzeyde bulunmuştur. Turan ve Erden (2010) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı kurama göre ortam düzenleme becerilerini iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kervan'a (2017) göre yapılandırmacı eğitim anlayışına sahip bir öğretene, öğrenenlere bilgiyi doğrudan aktarmak yerine kendi bilgilerini yapılandıracakları ortamlar hazırlar. Çalışma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı kurama göre aktif öğrenmelerin gerçekleştiği sınıf ortamı düzenleme becerilerinin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu çerçevede ilkokul 4.sınıf öğretmenlerinin düşünen okul düşünme iklim kültürü standartlarına verdikleri cevaplar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğrenenlere salt bilgiler vermek yerine kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilecekleri, düz anlatım yönteminden kaçınarak aktif öğrenme tekniklerini kullanabilecekleri ve dersin içeriğine göre bir sınıf ortamı sağladıkları görülmektedir. Ancak bu çalışmaların aksine Akay ve Kocabaş (2013) yaptıkları çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenmeyi bilgi düzeyinde anladıkları ancak aktif öğrenmeyi uygulamada yetersiz kaldıklarını belirtmiştir.

Düşünen okul düşünme iklimi üçüncü standardına yönelik inceleme sonucuna göre ilkokul 4.sınıf öğretmenlerinin %57'si öğrenenlerin anlayarak öğrenmelerini sağlayabilmek için öğretim programının içeriğine farklı şekilde yaklaştıklarını beyan etmişlerdir. Öğrenme süreci içerisinde öğrenen-

lerin etkili bir öğrenme gerçekleştirebilmeleri için dersin doğasına ve içeriğine göre uygulanabilecek birçok aktif öğrenme tekniği mevcuttur. Dilmaç'a (2011) göre öğreten, dersin konusuna, amacına, süresine, öğretilenlere, ortama ve mevcut şartlara göre istediği tekniği seçerek uygulayabilir. Burada önemli olan, kuramsal yaklaşımlara uygun bir şekilde öğrenenlerin etkinliklerle öğrenmesine ağırlık verilmesidir (Pekin, 2000). Bu çerçevede öğretilenlerin derslerde düz anlatım yöntemini kullanmak yerine aktif öğrenme stratejileri ile işbirlikli öğrenme tekniklerini eğitim ortamında sıklıkla kullandıkları görülmekte olup düşünen okul düşünme iklim kültürü çerçevesinde bu durum olumlu olarak yorumlanmaktadır.

Düşünen okul düşünme iklimi dördüncü standardın inceleme sonucuna göre, ilkököl 4.sınıf öğretmenlerinin toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konuları öğretim programına entegre etme düzeyleri 2.57 puan ile orta düzeyde ve beşinci standardın inceleme sonuçlarına göre, öğrenenlere aktif öğrenmeyi teşvik edecek şekilde öğretim programı tasarlama düzeyleri 2.38 puan ile orta düzeyde bulunmuştur. İlkököl 4.sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramını dikkate aldıkları ve öğrenenlerin hem birey olarak hem de küçük gruplar halinde öğrenmelerine teşvik ettikleri görülmektedir. Bu durum düşünen okul düşünme iklim kültürü çerçevesinde gerçekleşmesi istenilen bir durumdur.

Düşünen okul düşünme iklimi beşinci standardına yönelik inceleme sonucunda ilkököl 4. sınıf öğretmenlerinin %53'ü, öğrenenlerin anlamlı öğrenme gerçekleştirebilmeleri için derslerinde düz anlatım yöntemini nadiren kullandıklarını ve öğrenenlerin birbirleri ile soru cevap şeklinde fikirleri tartışarak değerlendirmelerini sağladıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Demir ve Ersöz (2014) tarafından yapılan çalışmada; ilkököl kademesindeki sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinde; soru-cevap, işbirlikli öğretim, beyin fırtınası, tartışma, eleştirel konuşma, eğitsel oyun gibi yöntemleri "genellikle", düz anlatım ve ezberleme yöntemlerini ise "ara sıra" kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Beyer (2001), düşünmeyi destekleyen sınıf ortamının öğrenenlerde hatırlamanın ötesinde anlamlı düşünmelerini sağlayıcı etkinlikler sağlması ayrıca etkinliklere katılmaları için öğrenenleri teşvik etmesi gerektiğini, bir tezin doğruluğunu araştırma, problem çözme ve proje hazırlama gibi etkinliklerin sınıf ortamında düşünmeyi destekleyen bir iklim oluşmasında katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Akyürek Tay'a (2002) göre, öğretmen, uzman ve müfettişler ilköğretim 4.sınıf kademesinde işbirlikli öğrenmenin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği görüşünde birleşmektedir. Aynı şekilde Doğanay ve Sarı (2012) yaptıkları çalışma sonucunda sınıf ortamlarında yapılandırmacı öğrenme ortamı arttıkça düşünme dostu oluşmasının arttığını söylemektedir.

Yapılandırmacılık çerçevesinde değişen eğitimin en belirgin özelliği geleneksel öğretene ve programı merkeze alan eğitim yerine öğrenen odaklı bir eğitim anlayışına sahip olmasıdır. Bu bakış açısıyla çalışmadan çıkan sonuç incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenen merkezli bir eğitim anlayışını benimstedikleri ve bunu uygulamaya geçirdikleri söylenebilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitime ilişkin epistemik baskı ve epistemik özgürlük düzeyleri incelendiğinde araştırmaya dahil olan ilkökul 4. sınıf öğretmenlerinin, epistemik baskıyı kabul düzeyleri %5,9'unun düşük, %38,6'sının orta, %53,2'sinin yüksek ve %2'sinin çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Düzeyler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin eğitime yönelik olarak öğrenenlerin epistemik risk ve inisiyatif almalarını engellediği görülmektedir. Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim uygulamalarında otorite oldukları ve söyledikleri her şeyin öğrenen tarafından sorgulamadan kabul edildiği şeklinde yorumlanabilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin epistemik baskıda bulunma düzeylerine bakıldığında ise %40,6'sının düşük, %48,5'nin düşük, %10,9'unun orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin epistemik baskıyı kabul düzeylerinin “yüksek” düzeyde ancak epistemik baskıda bulunma düzeylerinin “düşük” düzeyde çıkması, sınıf öğretmenlerinin eğitime yönelik olarak epistemik baskının varlığını kabul ettikleri ancak eğitim konusunda epistemik baskıda bulunmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim hayatında epistemik özgürlüğe sahip olma düzeylerine yönelik olarak %64,4'nün yüksek düzeyde olması sınıf öğretmenlerinin kendi eğitim yaşantılarında karar ve inisiyatif alarak özerk davranabildiklerinin bir göstergesidir. Sınıf öğretmenlerinin eğitime yönelik epistemik özgürlük yaklaşım düzeylerinde ise %58,4'nün yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim öğretim uygulamalarında epistemik özgürlüğe yönelik olarak; Andrews ve Okpanachi (2012), eğitim öğretim uygulamalarında epistemik baskı ve otoritenin olmaması gerektiği, eğitim süreçlerine yönelik olarak kuşkucu bir tutumun olması gerektiği ve öğrenenlerin kendi eğitim süreçlerinden sorumlu olması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu bağlamda yapılan çalışmanın sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin eğitimde epistemik özgürlüğün varlığını savundukları, epistemik baskıdan kurtulmak istedikleri ve epistemik özgürlük arayışında oldukları çıkarımı yapılabilmektedir.

Düşünen okul düşünme iklimi standartlarının sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilme düzeyi ile sınıf öğretmenlerinin eğitime ilişkin epistemik baskı ve epistemik özgürlük düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğrenenlere birey olarak değer verdiği öğrenen merkezli bir öğrenme ortamı sağlama düzeyleri ile epistemik baskıda bulunma düzeyleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenler tarafından hazırlanan sınıf içi öğrenme ortamının derse uygun

olacak Őekilde dersin ićeriđini, ilkelerini, öğrenme etkinliklerini ve grup stratejilerini yansıtmaması, öğretmenlerin dersin ićeriđini etkili bir Őekilde sunması, öğretmenlerin öğrencileri aktif öğrenmeye teşvik edecek Őekilde öğretimi tasarlamaları ile eğitime yönelik epistemik baskıda bulunma ve epistemik özgürlük arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğretmenlerin yurttaşlık, HIV/AIDS eğitimi, toplumsal cinsiyet eğitimi, çevre eğitimi ve çocuk hakları gibi toplumsal ve gelişimsel duyarlılığı olan konuları öğretim programına dahil etmesi ile epistemik baskıyı kabul düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin toplumsal konuları öğretim programına dahil ettikçe epistemik baskıyı kabul düzeylerinin artması üzerinde düşünülmesi gereken bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin üst düzey düşünmeyi teşvik etmek için düşündüren sorular kullanması ile eğitime yönelik epistemik özgürlük düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani sınıf öğretmenlerinin geçmiş eğitim yaşantısında epistemik özgürlük düzeyi yükseldikçe öğrencileri üst düzey düşünmeye teşvik eden soruları kullanma düzeyleri yükselmektedir.

KAYNAKÇA

- Akay, Y. ve Kocabaş, A. (2013). “Sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenmeyi nasıl algıladıklarına ilişkin görüşleri”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 91-110.
- Akyürek Tay, B. (2002). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerini Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Etkisi Konusunda Öğretmen, Müfettiş ve Uzman Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Andrews, N. ve Okpanachi, E. (2012). “Trends of epistemic oppression and academic dependency in Africa’s development: The need for a new intellectual path”. *The Journal of Pan African Studies*, 5(8), 85-103.
- Arslan Cansever, B. (2009). “Avrupa birliği eğitim politikaları ve Türkiye’nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi”. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 222-232.
- Arslan, M. (2007). “Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Azar, A., Presley, A. İ. ve Balkaya, Ö. (2006). “Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin, başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerine etkisi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 45-54.
- Bakioğlu, A ve Hesapçioğlu, M. (1997). “Düşünmeyi öğretmekte öğretmen ve okul yöneticisinin rolü: Düşünmek!”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 49-78.
- Balcı, A. (2018). “Düşünen Okullar Öğrenen Ulus: Singapur’da Yaratıcılık ve Eleştirel Düşünme” Girişimi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(51), 187-208.
- Başaran, I. (2004). “Etkili öğrenme ve çoklu zeka kuramı: Bir inceleme”. *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 7-15.
- Baysal, N. Z., Çarıkçı S. ve Yaşar, B.E. (2017). “Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları”. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1, 7-28.
- Baysen, E. (2006). “Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Beydoğan, H. Ö. (2003). “Öğretim sürecinde düşünme becerilerinin geliştirilmesi”. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 159-167.
- Beyer, B. (2001). Putting it all together to improve student thinking. In A.C. Costa (ed.). *Developing minds: A resource book for teaching thinking*, 3, 417-424. Alexandria, VI: ASCD.
- Cansoy, R. ve Polatcan, M. (2018). “Türkiye’de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi”. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24.

- Crawford, A., Saul, W., Mathews, S., & Makinster, J. (2005). *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classrooms*. New York: The International Debate Education Association.
- Çandar, H. ve Şahin, A.E. (2013). “Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 109-119.
- Daşan, S. (2015). Öğrenen Okul ile İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, O ve Ersöz, Y. (2014). “Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin aktif eğitim anlayışı bakımından değerlendirilmesi”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Demir, S. ve Akınoğlu, O. (2010). “Epistemolojik inanışlar ve öğretme öğrenme süreçleri”. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 75-93.
- Demiralay, R. ve Karadeniz Ş. (2008). “İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi”. *Cypriod of Journal Educational Sciences*, 2 (6), 89-119.
- Dılmaç, O. (2011). “Sanat tarihi derslerinde aktif öğrenme ortamının oluşturulmasının görsel sanatlar öğretmeni adaylarının akademik başarılarına etkisi”. *Dün Bugün Gelecek 1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyum*, 27-29 Nisan 2011, Ankara. 298-302.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2012). “Düşünme dostu sınıf ölçeği (ddsö) geliştirme çalışması”. *Elementary Education Online*, 11(1), 214-229.
- Dolapçioğlu, S. (2019). “Teacher support for a classroom setting that promotes thinking skills: an analysis on the level of academic achievement of middle school students”. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(2), 1429-1454.
- Ensari, H. (1998). “Öğrenen organizasyon olarak okul”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 97-111.
- Erdamar Koç, G. & Demirel, M. (2008). “Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. Trowbridge, Wiltshire: GB: Stanley Thorner.
- Fisher, R. (1999). “Thinking skills to thinking schools: Ways to develop children’s thinking and learning”. *Early Child Development and Care*, 153(1), 51-63,
- Golding, C. (2005). Creating a thinking school. Wilks, S. (ed.). içinde *Designing a Thinking Curriculum*. ACER Press.
- Göçen Kabaran, G. ve Gorgen, İ. (2016). “Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi”. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 478-495.

- Gökçe, E. (2004). "İlköğretimde aktif öğrenme sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri". *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 53-64.
- Güneş, F. (2012). "Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme". *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 32, 127-146.
- Güngör, N. B. (2016). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürkaynak, İ. (2016). *Düşünen okul gelişen öğrenci projesi*. Eğitim Reform Girişimi, İmak Ofset: İstanbul.
- Güzel Yüce, S. ve Koç, Y. (2019). "Fen öğretiminde düşünme ikliminin geliştirilmesi: Kuramdan uygulamaya ilişkin öneriler". *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(2), 142-160.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). "Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (2), 433-461.
- Karsantık, Y. (2016). *Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerine ve Düşünme Becerilerinin Öğretimine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kartal, O.Y. (2019). "Düşünen okul." R.Y. Kıncal (ed.). içinde *Eğitim Felsefesi* (s. 299-326). Nobel Yayınları: Ankara.
- Kartal, O.Y., Yazgan, A.D. ve Avcı, E. (2018). "Yetişkinlerin eğitime yönelik epistemik özgürlük ve epistemik şiddet düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi". *International Education Studies*, 11(10), 96-104
- Keleş, S. ve Yurt, Ö. (2019). "Erken çocukluk eğitiminde düşünmeyi görünür kılmak: Görünür düşünme yaklaşımı". *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 117-138.
- Kervan, S. (2017). *Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Epistemolojik İnançları ve Öğretim Yaklaşımları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Levent, F. ve Yazıcı, E. (2014). "Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi". *Eğitim Bilimleri Dergisi*. 39, 121-143. ISSN: 1300-8889 DOI: 10.15285/EBD.2014397401
- Oksal, A., Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2006). "Merkezi epistemolojik inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik". *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 372-373.
- Özcan, S. (2009). *Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Etkinliklerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Özkatar Kaya, E. (2018). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Epistemolojik İnançları, Akademik Öz-Düzenleme ve Öz-Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Sağlık

Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Pekin, H. (2000). İlköğretim 5. Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Etkileşimli Öğrenme Modelinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual character: What it is, why it matters and how to get it*. Jossey-Bass: Fransisco.
- Sağır Eyicil, N. (2011). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkili Öğretmenlik Davranışlarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Saracaloğlu, A. S., Özyılmaz Akamca, G. ve Yeşildere S. (2006). "İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 241-260.
- Saygılı, S. (2013). "Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitimde dönüştürücü bir entelektüel olarak öğretmenler". *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 263-274.
- Sever, D., Baldan, B., Tuğlu, B., Kabaoğlu, K. ve Alagöz Hamzaj, Y. (2018). "Küreselleşme sürecinde eğitim alanında atılan adımlar: Türkiye ve eğitimde başarılı ülke örnekleri". *Elementary Education Online*, 17(3), 1583-1603.
- Sönmez, B. (2016). Düşünme Eğitimi Dersinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahin, N., ve Sarı, M. (2016). "Investigation of Educational Environments in Secondary Schools in Terms of Thinking Friendly Classroom Characteristics". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(4), 565-592.
- Şen, E. (2019). Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrenen Okul Algıları ve Bu Okullardaki Öğrencilerin Başarıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2007). "Okul yönetimi ve öğretim liderliği". *Eğitime Bakış Dergisi*, 3-14.
- Tabachnick, B.G., ve Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*, 5, Pearson Education: Boston.
- Talaz, Ö. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Aktif Öğrenme Etkinliklerini Uygulama Durumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tan, J., & Gopinathan, S. (2000). "Education reform in Singapore: Towards greater creativity and innovation". *NIRA Review*, 7(3), 5-10
- TDK. (2022). Türk Dil Kurumu Sözlükleri.
- Turan, H. ve Erden, M. (2010). "Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı ortam düzenleme becerilerinin incelenmesi". *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1572-1582.

- Yağız, M. S. (2016). İlkokulların Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yaman, Y. ve Emir, S. (2019). “Beyin temelli öğretimin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarına ve eleştirel düşünmelerine etkisi”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 414-427.
- Yenilmez, K. ve Çalışkan, S. (2011). “İlköğretim öğrencilerinin çoklu zeka alanları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 48-63.

BÖLÜM 6

“TÜRKİYE, ALMANYA VE AMERİKA'DAKİ MÜZE EĞİTİMİNİN İNCELENMESİ”¹

Selman GÜNEY²

Akan Deniz YAZGAN³

¹ Bu çalışma, Doç. Dr. Akan Deniz YAZGAN danışmanlığında, Selman GÜNEY tarafından hazırlanan “Türkiye, Almanya ve Amerika’da Müze Eğitiminin İncelenmesi” adlı tezsiz yüksek lisans dönem projesinden üretilmiştir.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı

³ Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 0000-0002-4607-6700

Giriş

Bu çalışmada Türkiye, Almanya ve Amerika'daki müze eğitimi incelenerek; bu üç ülkede müzecilik ve müze eğitiminin tarihsel süreç içerisinde nasıl başladığı ve nasıl gelişim gösterdiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Tarihsel başlangıçtan yakın döneme kadar müze eğitimi alanında ülkelerin ne gibi değişimler yaşadığı tespit edilerek, çalışmada ülkeler arasında karşılaştırma yapma ve değerlendirme fırsatı yakalanmıştır. Müzeler, öncelikle koleksiyonerlik üzerinden tarih sahnesine girmiş olsa da; küresel boyutta beliren kültürel ve teknolojik gelişmeler, müzelerin eğitimle buluşmasını ve eğitim alanında müzelerden yararlanılması düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Bu andan itibaren, müze ve eğitim bütünleşerek “müzedeki eğitim” konsepti altında var olmuştur. Müzedeki eğitim, kişilerin bizzat müzelerde bulunmasıyla etkili ve kalıcı bir öğrenme sağlamaktadır.

1. Kuramsal Arkaplan

Kaya (1993)'nin ifadesiyle, “toplumların ilerlemesi, kendini geliştirmesi ile toplumların eğitim içerikleri arasında yakın bağlantı vardır”. Eğitim almış toplumlarda kişiler toplum içerisinde söz sahibi, özgüveni gelişmiş yaratıcı ve katılımcıdır. Bu özelliklere sahip olan bireyler toplumun değer yargılarını sorgular, sınırları yeni değer yargıları geliştirir ve içinde bulunduğu toplumu daha ileri seviyeye götürme amacı taşır. Eğitim almış toplumlar kültürel miraslarına sahip çıkmış geçmişte yaşanan tarihi olayları sorgulamış sanat ve kültürel miraslarını gelecek vizyonuna dair altlık olarak kullanmışlardır.

Kültür, kuşaktan kuşağa aktarılan dinamik bir süreçtir. Diğer kültürleri etkiler ve kendisi de diğer kültürlerden etkilenir. Kültürün devam edebilmesi için etkilenmeli ve değişimlere açık olmalıdır. Kendini kültürel ve sanatsal olarak geliştirmiş bireyler yeniliklere ve değişime karşı pozitif bir yaklaşım göstererek toplum için önemli öncü kuvvetleri oluştururlar. Toplum çağın uzağında kalmamak, yaşamak ve çağın ötesinde fikirler üretebilmek için iyi eğitim almış gruplara ihtiyaç duyar. Eğitim toplumun bu gereksinimini yerine getirirken modern eğitim dayanaklarını kullanan müze gibi işlevsel yaygın eğitim kurumlarından her zaman yararlanmak zorundadır (Abacı , 1996).

1.1. Toplum ve Müze

Bir toplumun kültürel değerlere saygısı, sanat ve kültür oluşumlarını korumasıyla değerlendirilir. Geçmişin kültürel değerlerini öğrenmek ve değerlendirmek; bugün ve yarın için yeni kültürel değerler üretebilmek için önemlidir. Bu sorgulamayı yapmayan toplumlar bütünleştirici kültürel bağ ve değerlerden yoksun kalıp yaşamlarını sona erdirirler. Geçmişini koruyan, önceleyen dolayısıyla da toplum içerisinde tarih farkındalığı edinilmesi fırsatı sağlayan müzeler önem arz etmektedir. Müzeler, ortaya konulan objelerin zaman içerisindeki değişikliklerini gözler önüne sererek ilerleme basamakla-

rını görsel olarak ortaya koyarlar. Topluma zaman algısını ve tarihsellik bilincini kazandırır. Tarih bilinci kazanmış bireyler ise, kendi ülkelerinin dünya tarihindeki yerini doğru bir şekilde yorumlar.

Müzeler, içinde yer aldıkları toplumların eğitilmesinden sorumluluk duyan ve bu duyguyu da faaliyetleriyle ortaya koyan bir çizgide gelişmişlerdir. Müzeler, yakın çevreleriyle etkileşim kurmuş; iletişimlerini güçlü tutmuş ve toplumla bir araya gelmişlerdir. Müze, bir kurum olarak kendi yaşamını sürdürmek ve gelecekte de var olabilmek için bunu yapmak zorundadır. Çünkü hareketsiz bir kültürel alan kendi varlığını reddetmek demektir. Dolayısıyla müzeler, toplumla aralarındaki doğal bağı, sanatsal ve kültürel faaliyetlerle kuvvetlendirip; aynı zamanda içinde yer aldığı toplumun ilerlemesine ve gelişmesine katkıda bulunurlar.

Müzeler, geçmiş değerleri toplum için muhafaza eder ve onlara aktarır. Tarafsız ve sistemli bir değerlendirmeye koleksiyonlarını aktardıklarından, damıtılarak günümüze gelmiş değerleri yansıtırlar. Böylece müzeler, insanlığın doğal gelişimini belgelerle ortaya koyar ve bilgi verirler. Geçmişini sunarak; insana insanlığının heyecanını verirken onun yaratıcılığına da katkıda bulunurlar. Geleceği şekillendirecek adımların atılmasına yardımcı olurlar. Normların ortaya çıkışına yardımcı olurlar. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte arttığı düşünülen “modern insanın yalnızlığı”nı yeni değerler meydana getirerek gidermeye çalışırlar. Toplumların bilim ve sanat alanlarında kendilerini geliştirmelerine ve yenilemelerine imkân sağlarlar. İnsanların içerisine doğduğu toplum yapısını özümsemesini gerçekleştirirler. Dünya üzerinde bulunan birçok toplumun birbirleriyle etkileşim içerisinde olmasına olanak sağlarlar (Atagök, Kültür ve Toplum, 1993).

Müzeler, yüzyıllar boyunca insanların meydana getirdiği her türden nesneyi bünyesi içinde bulunduran, bu nesnelere üzerinden meydana gelen kültürel birikimi alttan gelen nesillere aktararak bu kültürel birikimin dinamik olmasını ve canlı kalmasını sağlayan mekânlardır. Müzelerin dünyanın her ülkesine yayılmış ve gelişmiş olması, kültürlerin birbiriyle etkileşim içinde olmasını ve farklı kültürel özelliklerin diğer kültürler tarafından fark edilmesini ve öğrenilmesini sağlamaktadır. Ortak olarak tüm ülkeleri ve coğrafyaları ilgilendiren konularda müzeler önemli bir görev alır hale gelmiştir (Arinze, 1999). Bu noktalardan hareketle, müzelerin toplumsal sorumluluğu; insanların meydana getirdiği tarihsel olarak önem arz eden ve değerli olan materyalleri toplamak ve bu toplanan materyalleri bir araya getirerek kültürün özünü korumak ve bu özü gelecek nesillere ulaştırmak ve bu kültürel öz noktasında geçmiş ve gelecek arasında köprü vazifesi görmektir (Mckellar, 1993). Tarihsel süreç içerisinde ülkeler için önemli olaylar ve tarihler vardır. Bu olay ve tarihler özelinde yapılar, nesnelere ve mekânlar ön plana çıkmaktadır. Bunları koruma altına almanın ve tarihsel önemlerini aktarmanın aracılığını müzeler yapmaktadır. Müzeler geçmiş, gelecek ve bugün özelinde canlı kurumlar

olmuştur. Bu canlılık durumu her yaştan öğrenmeyi, yeni bilgilerin üretimini ortak bir toplum hafızasını oluşturarak ülkelerin ve toplumların gelişmelerine pozitif olarak katkı sunmaktadır (Gustafsson & Jila, 2016). Günümüz dünyasında değişen toplumsal yapıların, teknolojik gelişmelerin durumuna ayna tutmak; bunlarla ilgili etkinlikler oluşturmak ve bu hizmeti ülke içerisinde yer alan tüm bireylere ulaştırmak müzelerin yaşamsal amaçları halinde dönüşmüştür (Arinze, 1999).

1.2. Müze Tanımı

Bugün kullanmış olduğumuz “Müze” sözcüğü Grekçe “Mouseion” kelimesinden üretilmiştir. Yunan mitolojisinde “Musalar” (Muses) ismi verilmiş olan tanrıçalara adanan tapınak ve Atina’da Musalara ayrılan tepe Yunan pantheonunda ise, müzik ve şiir ilham kaynağı esin perileri manasına gelmektedir (Uçankaş, 2000). Müze “ICOM tarafından yapılan ve şimdiye kadar yapılan birçok müze tanımına oranla büyük kitleler tarafından kabul görmüş olan tanımlamada; objeleri biriktiren, muhafaza eden, bu objeler üzerinden bilgi aktarımı sağlayan kurum olarak açıklamıştır. Aynı zamanda müze, kültür, güç ve statü bakımından dünden bugüne gelen tüm insan topluluklarını tanımlayan, irdeleyen, teşhir eden ve ideolojik olarak aktif olan bir kurumdur.” (Karadeniz, Müze Kültür Toplum, 2018).

Tarihte, koleksiyonculukla başlayan toplama ve koruma amaçlı bireysel çabaların, toplananların aynı mekânda birleştirilmesi sürecine geçiş ve bu mekânın müze konumunu alması oldukça uzun bir zaman dilimini kapsamaktadır. Douglas A.Allan, en basit şekliyle müzenin tanımını yaparken “bina” tanımını kullanır. Ona göre müze “Eşya koleksiyonlarını inceleme, araştırma ve zevk almak amacıyla yerleştirmek için düşünülmüş bir bina’dır.” (Allan, 1963).

Müzeler tarihsel süreç içinde toplum tarafından meydana getirilmiş kültür ürünlerini, tarihsel yapılar, nesnelere gibi ürünleri kesintisiz olarak bireylerle buluşturma alanları olarak tanımlanmaktadır (Sözen & Tanyeli, 1992). Başka bir tanımda ise, müzeler; içinde bulunularak öğrenilen yer şeklinde ifade edilmektedir. Müzeler, tarihsel birikimin somut olarak ortaya konulduğu geçmiş yüzyıllardan bugünlere ait sanatsal ve tarihsel nesnelere bünyesi içinde barındıran, tüm bireylere açık öğrenme ortamlarıdır (Buyurgan, vd. 2018). Pekmezci (2008)’ye göre; müzeler “toplumun tarihsel süreç içinde meydana getirdiği kültürel değerleri muhafaza etme ve aynı zamanda bireylere aktarma alanlarıdır”. Schommer (1963)’e göre ise müze, halkın zevki ve eğitimi için türlü nesne koleksiyonlarını, tarih, bilim ve teknik bakımlarda ve türlü araçlarla muhafaza etmek, incelemek, değerlendirmek ve asıl bunları sergilemek amacıyla kurulmuş, devamlı bir kurumdur.

Müzenin bir kurum olarak geçmişi toplaması ve bunları topluma ulaştırmak için sergilemeyi amaçlar olması, daha sonraları toplumun eğitiminin

geliştirilmesi yönüne doğru evrilmiştir. Toplumda belli bir estetik olgusunun yerleşmesi ve geçmişin sorgulanıp, geleceğin biçimlendirilmesine katkısı olabilecek yorumlama ve yönlendirmeye dönük değerlendirme biçimine dönüşmektedir. Müzelerin diğer amaçlarının yanı sıra eğitim işlevi de belirginleşmektedir. Bir başka açıdan, Rotke (1981)'nin de ifade ettiği gibi; müze aslında bilimle iç içe bilgi üreten bir yapı özelliğindedir.

2. Amaç

Bu çalışmada Türkiye, Almanya ve Amerika'daki müze eğitimi süreçleri incelenerek, ülkeler arasındaki farklılıklar tespit edilmeye çalışılmış ve bu farklılıkların müze eğitimi uygulamalarına yansımaları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3. Yöntem

Kitap, internet, dergi, vb. gibi kaynakların incelenmesine başvuru olan yöntem tarama araştırmaları yapılmıştır. Karşılaştırmalı eğitim yöntemlerinden yatay yaklaşım ile betimsel yaklaşım bir arada kullanılmıştır.

4. Araştırma Bulguları

Bu alt başlıkta, ana hatlarıyla müze eğitimi ve tarihsel arkaplanı ile Türkiye, Almanya ve Amerika'daki müze eğitimi farklı boyutlarıyla ele alınmaya çalışılmıştır.

4.1. Müzede Eğitim

Tarihsel periyodun meydana getirdiği kültürel birikimin, toplumla karşılaştığı mekânlar olarak özel ve önemli bir yere sahip olan müzeler; ayrıca değişmekte olan topluma aynı doğrultuda bir yön göstermekte, öznel bilgi ve deneyimler oluşturmaktadır. Müze sergilerine bakış ile ilgili olarak son zamanlarda değişen toplumsal farkındalığın bir yansıması olarak, müzelerin sosyal işlevleri diğer işlevlerinden daha fazla öne geçmiştir. Müzeye ilgi duyan bireylerin merak ve beklentilerine uygun olarak bir değişim ve gelişim aşamasına gelen müzeler, toplumun sadece belli bir kesiminde, hiçbir karşılık beklemeden toplumun bütün kesimlerini içine alan birer eğitim kurumları haline gelmişlerdir (Buyurgan S. , Müzede Eğitim Öğrenme Ortamı Olarak Müzeler, 2019).

Müzeler, çok önemsedikleri eğitimi amaçları arasına kattıklarında; tarih bilinci oluşturma konusunda toplumsal farkındalığı arttırmak ve en genel anlamda toplumun kültür seviyesini yükseltmeyi amaçlamışlardır. Tarih bilinci oluşturmak, kendi kültürünün evrensel kültür içindeki yerini fark etmesini sağlamak, koleksiyonların çocuklar, gençler ve aileler tarafından tek bir seferlik değil, birkaç kez görülmesini ve müzelerin zevk alınan yerler olduğu düşüncesini oluşturmak ve bu düşüncüyü kalıcı hale getirmek müze eğitimi açısından önemlidir. Atagök (1994)'ün ifadesiyle; "Eğer eğitim bilgi transfe-

rine dayalı bir aktivite ise; koleksiyonlardaki yapıt ve nesnelere, bilgiyi kendi ham halleriyle iletirler. Eğitim eğer bilgi geliştirmek, alternatifleri oluşturmak ve karşılaştırma yeteneği kazandırmak ise, müzeler kitapların ve derslerin somutça bir şekilde ortaya koyamadığı nesnelere arasındaki bağlantıları göstererek, net gözlem, izleme ve mantıki kesintisizliği ve karşılaştırma alternatiflerini öğretebilirler. Eğitim yaratıcı gücü ve düşünceyi iletirmek ise, yine müzeler koleksiyonlarındaki eserlerle en iyi örnekleri ortaya koyarak beğenme duygusunu harekete geçirdikleri gibi, yaratıcılık için bir coşku kaynağı da oluştururlar.” Müzelerde genel olarak amaçlı ve planlı olmayan, farkında olmadan öğrenmenin olduğu anlık (spontane) örtük öğrenme gerçekleşir (Fidan, 1985). Müzeler, 1990’ların ikinci yarısından itibaren Batı Devletlerinde yaygın eğitim kurumları gibi çalışmalara başlamışlar; böylece müzelerde hem formal olmayan eğitim, hem de planlı-programlı formal eğitim bir arada sürdürülmüştür (Abacı, 1996).

Toplumun sosyal ve kültürel açıdan gelişim sürecine hız kazandıran itici bir motor konumunda olan eğitim, yalnızca okullarda değil, farklı mekân ve ortamlarda da yapılabilir. Bunun en güzel örneklerinden biri ise müzelerdir. Bu açıdan, okullarda uygulanan kesintisiz ve zorunlu eğitim süreçlerinde farklı sosyal yapıların yaşamlarına etki eden mekanların başında müze gelmektedir (Paykoç, 2008). Hayatın her alanına ait gerçek nesnelere içerisinde barındıran müzeler, işitsel açıdan bilgilendirilerek, görerek ve uygulamalar yaparak öğrenmenin gerçekleşebileceği en önemli öğrenme alanlarıdır. Zengin ve interaktif öğrenmeyi destekleyen müzeler, tüm yüzyıllara ait dünyayla ilgili var olanları, insanların kendine özgü anlamlar kurarak öğrenmelerine izin verir (Buyurgan, 2009).

Müzelerdeki öğrenme anlayışının kapsamı; okul dışındaki eğitim alanlarının daha değerli hale gelmesi ve bu yaşantının eğitim süreci üzerindeki etkisinin postmodernist anlayışla birlikte görsel kültürün önemini arttırması, müzelerdeki eğitimin boyutunun genişlemesine sebep olmuştur. Müzelerin eğitim potansiyelleri, çağdaş eğitim kuramlarıyla genel bir uyum içerisinde olması nedeniyle her geçen gün artmaktadır. Müzelerin eğitim hizmetleri arasında etkinlikler, konferanslar, konserler, müze yayınları, film gösterimleri, tiyatro gösterileri, geçici sergiler, gezici sergiler, gösterilebilir. Burada anılan etkinlik alternatiflerinin tamamı müzeyi güçlü kılan özelliklerdir. Bu etkinlikler aracılığıyla müzenin izleyici kitlesi genişlemekte ve çeşitlenmektedir (Greenhill, 2002).

4.2. Müze Eğitiminin Tarihsel Arka planı

Müzecilik anlayışı, nesnelere toplanmasıyla ortaya çıkmıştır. Mısır ve Mezopotamya’da, objelerin tapınak ve villa gibi yerlerde gösterilmesi, tarihte nesnelere toplanıp gösterilmeye başladığı ilkel anlamda ilk müzecilik faaliyetleri olarak yer almaktadır (Ismayılov, 2007). Antik Yunan döneminde İs-

kenderiye Müzesi oluşturulmuştur. İskenderiye Müzesi, çağının çok ilerisinde bir nitelikte olup; aynı zamanda oluşturulacak olan diğer müzelere de esin kaynağı olmuştur (Chadwick , 1980). Roma İmparatorluğu içerisinde, Eski Yunan dönemine ilişkin sanatsal değeri olan nesnelere ve değerli objelere bir araya toplamak ve bunları insanların görebileceği biçimde göstermek/sergilemek sınıfsal olarak üstün görünmenin bir aracı haline gelmiştir (Özmen, 2018). Çin devletinin hanedanlık döneminde imparatorlara ait özel hazine ve değerli eşyalarının özel bir alanda bulunur olması; Japonya’da benzer doğrultuda tapınakların varolması, müze ve müzecilik anlamında ilkel girişimler olsa da, tarihsel olarak önem arz etmektedir. (Özmen, 2018). Avrupa coğrafyasında Rönesans dönemine kadar farklı toplumlar tarafından değer verilen dinsel materyalleri, kiliseler bünyelerinde bir araya getirmişlerdir. Avrupa’nın Orta Çağ döneminde baskınlığı ağır basan düşünce, gerçekliğin kaynağının tek ve doğru olarak din içinde olduğu düşüncesi idi. Bu durum, aynı zamanda objenin dini yönünü yüceltmış ve referans noktası yapmıştır (Shaw, 2004).

Avrupa özelinde müzecilik, Rönesans dönemine kadar olan koleksiyonerlik şekliyle, Rönesans döneminden 1800’lere kadar olan süreci kurumsal kimlik kazanma aşaması; günümüzde ise birer eğitim kurumu olma süreci olarak ifade edebiliriz. Koleksiyonerlik süreci, ilk objelerin toplandığı ve bir araya getirildiği süreçleri ortaya koymaktadır. Müzecilikte kurumsal kimlik kazanma süreci, toplum tarafından meydana getirilmiş somut ürünleri korumaya çalışma, bir araya getirme ve herkesle buluşturma/sunma misyonlarının ortaya çıktığı dönemdir. Dünya üzerinde yaşanan gelişmeler ve yenilikler noktasından hareketle eğitim konusunun hayati bir önem kazanması, teknoloji alanında gerçekleşen hızlı gelişim ve özgür yaratıcı düşünce konusunda yaşanan artış, müzelerin eğitim kurumu olma sürecini hızlandırmış ve önemlerini arttırmıştır. İlerleyen süreçte, müzelerin okullarla etkileşimi daha fazla artmış ve kesintisiz bir hal almıştır. Amerika’da müzeciliğin, tarihsel olarak Avrupalı devletler gibi çok eski yüzyıllara dayanan bir tarihsel arka planı olmadığı için, kuruluşlarından sonra ortak bir tarihsel kültür ve kültür normları inşa etmek adına müzeler odak noktası olarak belirlenmiş ve bu odak üzerinden eğitim alanı yaratılmıştır.

Müzecilik alanında kurumsallaşma sürecinin odak noktasını ifade eden koleksiyonculuk, 16. ve 18. Yüzyıllar dönemlerinde ilerleme sağlamıştır. Coğrafi keşiflerin gerçekleştirilmesinden sonra doğaya olan ilginin ve doğaya yönelimin artış göstermesiyle “kişilere ait” olan koleksiyon düşüncesi belirmiş ve bu tip koleksiyon uygulamaları gözlenmiştir. Bu durum, Avrupalı toplumlar içinde az rastlanan objelere bir araya getirenlere “üstünlük” atfında bulunulmasını ve onların “kudretli” olduklarının düşünülmesini ortaya çıkarmıştır. Yönetici sınıf ve soylu gruplar az rastlanan ender bulunan tarihsel ve kültürel tüm objelere toplamaya başlamış ve bunlar üzerinden üstünlüklerini insanlara göstermeye çalışmışlardır. 1445 ve 1460 yıllarında Floransa’da

inşa edilen Medici Sarayı, Avrupa genelinde ilk müze olarak kabul görmektedir. Antik Yunan ve Roma döneminde heykel, sikke gibi objeler bir araya getirilmiştir. Bu durum, yani din kalıbının dışında ve birey özelinde objelerin edinilmesi; bireysel olarak koleksiyonerlik anlayışını meydana getirmiştir (Hooper-Greenhill, Museum Education Today, 1992a).

16. yüzyılda sanat tarihçileri, toplayıcılığın sistemli hale gelmesini sağlamak adına ilk adımları atmışlardır. Bu doğrultuda, Vasari İtalya’da Medici ailesine ait olan Ufizi Saray binasında görevli olarak çalıştırılmış ve saraya ait üst katta birçok heykelin gösterildiği galeri hayata geçirilmiştir. Kapalı alanda sergileme, Ufizi Sarayı bünyesinde yer alan galeri aracılığıyla hayata geçmiştir. Bu dönemdeki koleksiyonların halkla buluşmayı yönetici soylu sınıfların gezi alanına dönüşmesi ve onlara açık olması durumu toplum yararına olmamış seçkin zümrenin güç ve üstünlük simgesi halini almıştır. Koleksiyonlar, koruma anlamında da önemsiz bir durum içinde olmuş; sarayların salonlarında yüksek zümrenin ilgisine sunulmuş ve ciddi önlemler alınmamıştır. Rönesans sürecinde gelişen hümanizma anlayışı ise, geçmiş yüzyılların sanat ürünlerini paganist (çok tanrıcı) ölçütten kurtarmıştır denilebilir. Bu durum, 16. Yüzyılın ikinci yarısından sonra bütün Avrupa ülkelerinde hayat bulmuş “kabine” isimli müzelerin modellerini ortaya koymuştur (Hooper-Greenhill, Museum Education Today, 1992a).

Avrupa coğrafyasında 1700’lü yıllar müzecilik açısından önemli kabul edilmektedir. Müzelerin eğitimle ilişkilendirildiği öncü çalışma, 1727 yılında Caspar F. Neickel tarafından yazılan “Museographia” olmuştur (Guerriery, 2002). 1753’te İngiltere’de British Museum; 1765’te ise İtalya’da Ufizi Sarayı açılmıştır. Bu iki müze, içinde bulunduğumuz çağda hala varlıklarını sürdürmektedir. Bununla birlikte, müzecilikte kolleksiyonları sınıflandırma adımları da atılmıştır. Müzeciler önemli bir yanlışa düşerek kendilerini bu bahsedilen durumlarla sınırlandırıp; toplumla iletişim kurmaktan kendilerini uzak tutmuşlardır (Atagök, Müze Toplum İlişkisinde Eğitim, 1999).

Aydınlanma Dönemindeyse kitap, ansiklopedi gibi bilgiye erişim olanakları az ve enderken; müzeler, yeni her alandan araştırmaya engel olmak yerine destekler pozisyonda olmuş ve düşünce tartışmalarının yansıması, birer yaparak-yaşayarak öğrenme mekânları olmuşlardır (Akmehmet & Ödekan, 2006). Yine de bu dönemde müzeler, seçkin soylu sınıfa ait ve onların tekelinde olan yapılar olmaktan kurtarılamamıştır. Bu mekânlar, içinde yalnızca seçkinlerin dolaşabileceği mekânlar olarak görülmüştür. Müzelerin toplumla buluşması ise Fransız Devrimiyle gerçekleşmiştir denilebilir. Devrim sonrası Louvre Sarayı müze olarak kullanılmaya başlanmış ve tüm halk bu müzeyi ziyaret edebilir duruma gelmiştir (Shaw, 2004).

1700’lü yıllarda kamu müzeleri oluşturulmuştur. Bu müzelerin oluşturulmasıyla birlikte, eğitim ve müze konuları birleşmiş ve bir bütün olarak ele

alınmaya başlanmıştır. Bu müzelerin tamamen kamu kurumu olarak isimlendirilmesi ise 1800’lerde hayata geçmiştir ve ulus devlet düşüncesiyle eş zamanlı olarak ilerleme kaydetmiştir (Hein , 1998). 1800’lerin ikinci yarısından itibaren ise, Endüstri Devriminin hızıyla ülkeler içerisinde kırsaldan şehirlerle büyük iç göç hareketlilikleri meydana gelmeye başlamış ve bu hareketler çalışma yaşamı ve eğitimi yeniden tanımlamıştır. Bu süreçte müzeler, büyük halk topluluklarına eğitim ortamları oluşturup; bunu onlara sunan kurumlar haline dönüşmüşlerdir (Hein , 1998).

I. Dünya Savaşı yıllarındaysa eğitim konusunda büyük aksamalar meydana gelmiştir. Ülkelerin içinde bulunduğu savaş hali çocuklar üzerinde olumsuz anlamda büyük etkiler oluşturmuştur. Bu dönemde müzeler, çocuklar açısından önemli bir işlev görmüşler ve çocuklara dönük sergiler gerçekleştirmişlerdir. 1920’lerde, bu yüzyılın düşünsel/politik dünyasında eğitim ve müzenin iç içe geçmişliği ve birbirini tamamlayan yapısına zıt düşünceler konuşulmaya ve ifade edilmeye başlanmış, müzelerin kamusal çerçevesi yok sayılarak koleksiyonlara yönelim gerçekleşmiştir (Hooper-Greenhill , Müze ve Galeri Eğitimi., 1999). Müzelerin 1900’lerin ilk yıllarındaki yaklaşımlarına rağmen, bu yüzyılın ilerleyen yıllarından başlamak üzere müzelerde öğrenciler yeniden var olmaya başlamıştır. Eğitim alanında ilerlemeci bakış açılarının kabul görmesiyle, okullar öğrencilerin müzede bulunmasına ve müzede eğitim uygulamasına “olmazsa olmaz” olarak yaklaşmışlardır (Hooper-Greenhill, 1999).

John Dewey’in “Okul ve Toplum” kitabıysa, müze konusundaki onun düşünce dünyasını yansıtan ilk eseri olarak kabul edilmiştir. Dewey’e göre; düzenli yapılan müze ziyaretleri, eğitim programlarının olmazsa olmazları arasındadır. Nitekim Dewey’in Laboratuvar Okulu’nda da müzeler yoğun bir biçimde çalışmalara dâhil edilmişlerdir (Monk, 2013).

4.3. Türkiye’de Müze Eğitimi

Batılı devletlerde ender bulunur sanat ürünleri ve nesnelere sıklıkla askeri amaçlarla edinilmiş; koleksiyonculuk ise, tarihteki gelişmiş kültürlerini anlamak yerine ekonomik gücü göstermek amacıyla organize ve bilimsel çalışmalara büründürülerek günümüz görünümüne evrilmiştir. Türkler ise tarihin farklı aşamalarında birden fazla devletler kurmalarına rağmen, göçebe yaşamın getirmiş olduğu nedenlere dayalı olarak Batılı devletler gibi bir gelişim yaşamamışlardır. Bilimsel çalışma ve koleksiyonculuğun gelişmemiş olması, bu alanda bir ortamın oluşmasını engellemiştir. Koleksiyonculuğun gelişmemesi göçebelik kültürünün getirdiği somut bir durumdur. Çünkü göçebelikte eşyaların az ve yükte hafif olması gerekmektedir. Başka önemli bir unsur ise Türklerin estetik anlayışları ve dinsel gelenekleridir. Türklerin kabul ettikleri İslam dininin güzel sanatlara ilişkin yasakçı doğası, resimle ilgili yapıtların sınırlı olarak yapılması ve yapılanların da toplanmasına ne-

den olmuştur. Türklerde de koleksiyonculuk, ancak Türklerin yerleşik yaşama geçmelerinden sonra özellikle saray yaşamının ortaya çıkardığı gelenekle başlamıştır.

Batılı devletlerle yoğunlaşan ilişkilerin arkasından padişahlar, Avrupa'da bazı sanatçıları Türkiye'ye davet edip portelerini yaptırmışlardır. Padişahların en mükemmele sahip olma istekleriyle birlikte; halıcılık, dericilik, madencilik ve silahçılık alanlarında en mükemmel yapıtlar saray içinde üretilmiş mine ve gümüş işlerinin en mükemmel örnekleri saray koleksiyonlarına girmiştir. Gerçekleştirilen seferlerde toplanan ganimetlerle, sarayın hazineleri daha da zenginleşmiştir. Saray ve çevresinden uzakta olan halk ise kendi inançları doğrultusunda yazı resim sanatına ilgi göstermiş ve bu eserler de tekkelerde toplanmıştır. Değerli sanat ürünlerinin saray ve tekkelerde bulunuyor olması, Türkiye'de müzecilik tarihinin başlatılmasına kolaylık sağlamış; devletin elindeki değerli koleksiyonlar var olan binalarda bir araya getirilmiş ve çıkarılan yasalar aracılığıyla korunmaları sağlanmıştır (Atagök, 1985). Abdülmecid'in 1845 yılında Yalova yakınlarına yaptığı bir gezide "İmparator Konstantin" yazılı taşlar görmesi ve bunları İstanbul'a gönderip Topthane-i Amire Müşiri olan Fethi Ahmet Paşa'nın Aya İrini Kilisesinde bir araya getirilmesiyle ilk Türk Müzesi kurulmuş; daha sonralarda farklı yerlerden getirilen eserler de burada bir araya getirilmiştir. Mecma-i Asar-ı Atika (eski eserler) ve Mecma-i Asar-ı Eslika (eski silahlar) adında iki bölümde kurulan müze, ziyaretçi girişine kapalıdır (Abacı, 1996).

1869 yılında Aya İrini Kilisesi, Ali Paşa'nın sadrazamlığı zamanında elden geçirilerek, Müze-i Hümayun (İmparatorluk Müzesi) ismi verilmiştir. Müzenin başına da, Galatasaray Sultanisi tarih öğretmeni İngiliz E. Goold getirilmiştir. Bu tarihlerde yayınlanan genelgede eski eserlere dair bilgi verilmiş ve bu eserlerin devlete ait olduğu belirtilmiştir. Bu genelge ile birçok tarihi eser Osmanlı Devleti'ne bağlı topraklardan getirilerek İstanbul'da toplanmıştır. E.Goold, 1871'de müzenin Fransızca bir kataloğunu yayınlamış; Goold'dan sonra Avusturyalı ressam Terenzio ve Avusturya Lisesi Müdürü Alman Dr. Anton Dethier, müze müdürü olarak görev almışlardır. 1874'te Aya İrini'deki nem oranının fazlayla artması, burada bulunan tarihi eserlere zarar vermeye başlamış bu sebeple müzenin Çinili Köşk'e taşınması kararı alınmış ve taşınma işlemleri 1880 yılına kadar devam etmiştir. Türk Müzeciliğinde ilk Asar-ı Atika Nizamnamesi (Eski Eserler Tüzüğü) ise, 1874 yılında son yabancı müdürü olan Dr. Dethier zamanında uygulamaya girmiştir. Bununla birlikte, Osmanlı coğrafyasından kaçırılan eserlere tam anlamıyla bir koruma sağlanamamıştır. Tüzükte yer alan maddelere göre; kazı çalışmaları esnasında ortaya çıkan eserlerin üçte biri devlete, üçte biri kazıyı yapan kişiye, üçte biri de arazinin sahibi olan kişiye kalıyordu. Kazı çalışmalarını yapanlar, kendi paylarını kapsayan eserleri yurtdışına çıkarmaya hak sahibiydiler. 1874 yılında gerçekleştirilen kazılar esnasında ortaya çıkan eserlerin incelenmesi

ve onarımının yapılması, kazı araştırmalarının yönetecek eleman grubunun yetiştirilmesi için bir okul açma fikri olmuşsa da bu hayata geçirilememiştir. 1878 yılında müzeyle ilgili olarak bir komisyon meydana getirilmiştir. 1881 yılında komisyon üyesi Dr. Detheir vefat eder ve onun yerine 11 Eylül 1881'de Osman Hamdi Bey, II. Abdülhamid tarafından müze müdürlüğüne getirilir. Paris'te on iki yıl boyunca resim eğitimi görmüş olan Osman Hamdi Bey, müze müdürlüğünün dışında kurulmasına karar verilen Sanay-i Nefise Mektebi (Güzel Sanatlar Okulu) müdürlüğünü de eş zamanlı olarak yürütmüş ve bu okulla ilgili çalışmalarına başlamıştır. Osman Hamdi Bey, Çinili Köşk'ün onarımını da yaptırmıştır. Onun döneminde, arkeolojik kazılardan çok önemli eserler gün yüzüne çıkarılmıştır. Yeni bir müze binasına ihtiyaç duyulduğundan bir arkeoloji müzesi olarak yaptırılmış Müze-i Hümayun, daha sonraları ise Asar-ı Atika Müzesi olarak kullanılmış ve bugünkü adını Cumhuriyet'ten sonra almıştır. Osman Hamdi Bey'in görevde bulunduğu süre içinde ilk müze binası yapılmış; ikinci eski eserler tüzüğü çıkartılmış; Anadolu şehirlerindeki arkeolojik kazı çalışmalarının Türkler tarafından yapılması sağlanmış ve İstanbul dışında müzelerin kurulmasına yönelik adımlar atılmıştır.

1910 yılında Osman Hamdi Bey'in vefatı üzerine, kardeşi Halil Ethem müze müdürü olarak atanmıştır (Atasoy , Türkiye'de Müzecilik , 1983). 1922 yılında İstanbul Arkeoloji Müzesinin açılması; Topkapı Sarayı'nın 1924 yılı içerisinde Müze olması; Ayasofya camisinin müze kurumuna çevrilmesi; Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal Atatürk'ün emriyle Türkiye Cumhuriyeti Devletinin ilk müze yapısı Etnografya Müzesi 1925 yılında halkla buluştuğunda Cumhuriyet Döneminin ilk müzecilik çalışması hayata geçirilmiştir denilebilir. 1926 yılında okul müzesi oluşturulmuştur. 1927 yılında Ankara Gazi İlkokulu'nda bir sergi gerçekleştirilmiştir. Bu sergide, tüm dünyada derslerde kullanılan araç gereçlere yer verilmiştir (Ayaz, 1948). 1930 yılında İstanbul Üniversitesi Baltalimanı Hayvanat İstasyonu salonu müze yapılmıştır. 1933 yılında İstanbul Üniversitesi içinde, Zooloji Müzesi hayata geçirilmiştir (Aslanoğlu , 2001). 1923'den başlayarak sergi evleri öne çıkmakla birlikte, başkentte yüzden fazla sergi açılmıştır. Ankara'da yer alan Türk Ocağı binası, 1930'dan itibaren bağımsız ressam ve heykeltıraşların sergilerine ev sahipliği yapmıştır. Tematik anlamdaki sergilerin ilk örnekleri olan İnkılap Sergileri 1933'ten itibaren Halkevi'nde ziyaretçilere sergilenmiştir. 1934 yılında yapımı tamamlanan sergi evi Türk Ocağı'nın Resim ve Heykel Müzesinin dönüştürülmesi, dönemin önde gelen faaliyetlerindedir. 1935 yılında Kültür Bakanlığı antikalar ve tarihi objelerden ders içeriği anlamında ne yönde yararlanılabileceği ile ilgili bir bildiri yayınlanmıştır. Bu bildiri, dersleri destekleyici müze ziyaretlerinin gerekliliğinden bahsetmekte ve müzelerdeki eğitimin küresel boyuttaki kriterlerini ön planda tutarak, okullar içinde müzeler oluşturulmasıyla ilgili bilgileri ortaya koymaktadır. Cumhuriyet ilanından sonra müze eğitiminin gelişmesinde ev-

rensel anlamda eğitim alanında ün kazanmış eğitimcilerin ülkeye davet edilmeleri etkili olmuştur. Türk Milli Eğitim sistemiyle ilgili bir çalışma hazırlanması istenen John Dewey, kırsal yaşamla ilişki içinde olunması ve okul çatısı altında oyunla ilgili farklı hareket alanlarının oluşturulması yönünde görüş bildirmiştir (Dewey, 1939). Aynı yıllarda Halkevleri bünyesinde yer alan müze kolu vasıtasıyla ilk olarak iz bırakmadan kaybolan Milli Etnografya Vesikalari toplanmış; 1944-1952 yılları arasında sadece müzede sergilenecek eserlerle yetinmeyip Türkiye’de yaşayan herkese ülkeye ait kültürel değerleri aktarmayı hedeflemiştir (Gerçek , 1999). Mustafa Necati, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Mustafa Hakkı Tonguç, Oscar Frey ve Alfred Kühn gibi isimlerin hazırlanmış olduğu raporlar Türkiye’de müze eğitiminin gelişimi konusunda önem arz etmektedirler. Mustafa Necati beyin bakanlık yaptığı yıllarda Mektep Müzesi de açılmıştır (Eski , 1999). Mustafa Necati beyin ihtiyaç duyulduğuna inandığı Güzel Sanatlar Uzman Kurulunu örgütlemesi ve Eğitim Bilimci olan iki isimle Frey ve Stiehler öncülüğünde iş başında eğitim aracılığıyla resim öğretmenlerinin katıldığı, iş prensiplerine dayanan öğretim kursunun faaliyete geçmesi de önemlidir (Etike , 1995). Süreç içinde, Frey okul müzesi, Stiehler sanatsal eğitim konularını içeren çalışmalar oluşturmuşlardır (Çıldır, 2014). 1930’lu yıllardan başlayarak okullar içerisinde müzevari köşeler yapılmış; ağaç, bitki, kumaş, diş koleksiyonları bir araya getirililerek sınıf içerisinde sergilenmeye başlanmış ve bu amaçla müzeciliğin geliştirilmesi hedeflenmiştir (Şimşek , 2016). Müzecilik çalışmaları, İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun Avrupa’da kent müzelerini ziyarette bulunması, kent ve eğitim müzeleri kurulması doğrultusundaki konferanslarıyla devam etmiştir. Alman eğitimci Oscar Frey şehir şehir, kasaba kasaba gzen sergilerin düzenlenmesi sergi tasarımından eğitimde kullanılacak şekilde hazırlanması gerektiğinin önemine değinmiş, okullarda bulunan coğrafya ve tarihle ilgili objeler ve materyaller “okul müzesi” şeklinde tanımlamıştır (Çıldır, 2014). 1936 yılında Anadolu Medeniyetleri Müzesi, 1937 yılında İstanbul Resim Heykel Müzeleri kurulmuş ve ziyaretçileriyle buluşmuştur. 1943 yılında gerçekleştirilen Maarif Şûrası toplantısında ilköğretim ve ortaöğretim müfredatı doğrultusunda 1930’lu yılların başlarında yazılmış olan kitapların içeriklerinin öğrencilerin düzeylerine uygun olmadığı belirtilmiştir. Gazi Üniversitesi Pedagoji Öğretmeni Ziya Talat çocuk psikolojisine yönelik Piaget’nin düşünce yöntemini referans alarak, tarihsel bilginin aktarılmasında müzelerden ve eski objelerden yararlanılması gerektiğine önemle vurgu yapmıştır (Karadeniz & Okvuran , 2018). 1950 yılı içinde “Uluslararası Müzeler Konseyi Türkiye Milli Komitesi”nin kuruluşu gerçekleştirilmiştir (Gerçek , 1999). 1958’de ICOM’un Türkiye’de gerçekleştirdiği toplantılarda müzede eğitim konusu ile ilgili olarak önemli müzelerin kendilerine yönelik bir eğitim servisini oluşturma imkanı sağlamaları gerektiği konusuna dikkat çekilmiş; MEB tarafından öğretmenler için müzelerden eğitim alanında nasıl yararlanacaklarını ortaya koyan el kitabı çıkarılması fikri ön plana çıkmıştır (Atagök, 1999).

1960 sonrası müze eğitimi çalışmaları genel olarak, müzecilik ve müze eğitiminde MEB'in ağırlığı; Kültür ve Turizm Bakanlığı projeleri; sivil toplumun katkıları ve üniversiteler bünyesinde gerçekleştirilen çalışmaların ön plana çıktığı söylenebilir. 1961 Eğitim Şurası'nda ortaya konan objeler ve nesnelere müze komitesi bildirgesinde ise, müzelerin eğitim alanları biçimine büründürülmesi için, müzeciliğin bir meslek haline dönüştürülmesi; müzeler bünyesinde görev alacak çalışanların üniversiteler aracılığıyla müzelere görevlendirilmesi ve müzecilik alanlarında eğitim görmesi ihtiyacı ortaya konmuştur (Erbay, 2017). ICOM, 1963 yılının eğitim rolünü ortaya koyan "Müzelerin Teşkilatlanması" adlı kitabın Türkçe baskısını yayınlamıştır. 1965'te başlamış olan resim, heykel ve sanayi tarihi kapsamlı müzeler meydana getirme dönemi 1980'e kadar devam etmiştir. 1970'de Anadolu Medeniyetler Müzesi'nde, ilk müze eğitimi uygulamaları olarak kabul edilen konferans ve seminerler gerçekleştirilmiştir (Demirdelen D. , 2012). 1980'li yılların başında, ülkemizin ilk özel teşebbüs müzesi ünvanını alan Sadberk Hanım Müzesi'nin kurulmuş olması müzecilik açısından önemli dönemeç olmuştur. 1981 yılında Atatürk'ün doğumunun 100. Yılı nedeniyle, Türkiye Cumhuriyeti Devlet Demiryolları tarafından Ankara-İzmir, diğeri Diyarbakır-Kurtalan'da olmak üzere iki gezici tren sergisi düzenlemiş ve Atatürk'ün 1927-1935 yılları arasında yurt gezilerinde kullandığı özel vagon, müze vagon ve eğitim vagonu gezici müze etkinliklerini yaygınlaştırmak amacıyla kullanılmıştır. 1982'te Arkeolog Musa Baran tarafından İzmir'in Bademler Köyünde Türkiye'nin ilk oyuncak müzesinin hayata geçirilmesi oyun ve oyuncakların müzecilik açısından ön plana çıkmasını sağlamıştır (Karadeniz & Okvuran , 2018). Müzecilik alanında lisansüstü düzeyde eğitim vermek amacıyla 1989 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi'nde ilk müzecilik yüksek lisans programı açılmıştır. I. Milli Kültür Şurası'yla birlikte çocukların müzelerdeki varlıkları daha çok gündeme gelmiş ve 1990 yılında Antalya Arkeoloji Müzesi'nde, 1995 yılında İstanbul Arkeoloji Müzesi'nde çocuklar için özel çocuk kısımları oluşturulmuş ve 1990 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Kültür ve Turizm Bakanlığınca oyuncak müzesi açılmıştır. Müzeler, aynı zamanda oyuncaklar aracılığıyla çocukluk yıllarının tarihsel özellikleri üzerinde de çalışmalar yapan birer merkez özelliği de taşımaktadırlar. 1990 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde müze eğitimi dersi açılmış ve bu alanda yüksek lisans çalışmaları gerçekleştirilmiştir. 1992 yılında Antalya'da Uluslararası Amatör Tiyatrolar Birliği'nin düzenlemiş olduğu ikincisi gerçekleştirilen Dünya Tiyatrolar Festivali'nde hazırlanmış olan drama atölyelerinden bir tanesi Antalya Arkeoloji Müzesi'nde hayata geçirilen "müzedede drama"dır (Adıgüzel & Öztürk , 1999). 1993 yılında Feza Gürsey Bilim Merkezi, ülkemizin etkileşim imkanı sağlama anlamında ilk bilim merkezi olarak başkentte açılmıştır (Adıgüzel & Öztürk , 1999). Dünya'da iletişim teknolojilerinin çağ atladığı ve müzecilik uygulama şekillerinin iletişim teknolojileriyle etkileşim içine girdiği doksanlı yıllarda müzelere ait web siteleri ve

sanal müze uygulamaları kütüphane ve arşiv biçiminde meydana getirmiştir (Simon , 2014). Ülkemizde örneği ilk kez hayata geçen müze internet adresi İstanbul Resim Heykel Müzesi adına 1993 yılında oluşturulmuştur (Kubat , 2012). 1990'lı yılların ikinci yarısında Sabancı ailesinin sahibi olduğu resim ve heykellerden oluşan eserler dijital ortama kopyalanarak, ülkemizin sanal dünyada ilk müzesi açılmıştır (Bozkuş , 2014). 1997 yılında Eğitim Fakültelelerinde müze eğitimi alanında uygulamalı olarak öğrencilere dersler verilmiştir (Mercin , 2003).

2002 yılında Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen “Ülkemizde Halk bilimi ve Müzecilik Sorunları Sempozyumu”nda açık hava müzelerinin sınırlılıkları ve zorlukları, aynı zamanda gelecekleri tartışılarak, konuyla ilgili örnek bir çalışma ortaya koyulmuştur (Karadeniz & Okvuran , 2018). Müze eğitiminin yaygınlaşması adına alt zemin oluşturan gelişmeye İstanbul Arkeoloji Müzesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi'nin ortak projesiyle 2003 yılında gerçekleştirilen “okul-müze günleri” olmuştur denilebilir. İlköğretim 4-7. Sınıflardaki 10 ile 13 yaş grubundaki öğrencileri kapsayan müze eğitimi planı kapsamında öğretmenlerin uygulamalı olarak sanat, drama gibi etkinlikleri yapabilecekleri, bilgi ve değerlendirme içerikli tablo ve grafiklerden meydana getirilmiş bir öğretmen kitapçığı bastırılmıştır (Akmehmet T. K., 2007). 2002 yılında Anadolu Medeniyetleri Müzesi ilk kez görme engelli öğrencilerin eğitimi için kopya nesnelere kullanmaya başlamıştır. 2003 yılında Rahmi Koç Müzesi tarafından gezici müze projesi başlatılmıştır. Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nde 2003-2007 yılları arasında müze uzmanları ve gönüllülerin katılımıyla Roma Hamamı'nda çocuk şenlikleri ve çocuk olimpiyatları düzenlenmiş; 2004 yılında ise eğitim atölyesi açılmıştır (Demirdelen H. , 2012). 2006 yılında MEB hazırlanan öğretim programlarında Türkçe, matematik, fen ve teknoloji öğretimi derslerinde müzelerden yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır. Sanat etkinlikleri ve görsel sanatlar ders programlarında müze eğitimi bir öğrenme alanı olarak ilköğretim birinci sınıftan ilköğretim son sınıfa kadar olan bölümün bir kısmını oluşturmaktadır. İlköğretim müfredatı içerisinde yer alan “sanat etkinlikleri” bölümü içerisinde, müze kültürü ve müze bilinci konularına yer verilmiştir. 2007 yılında lise birinci sınıf tarih dersi için müze kavramından, daha sonra ise müzede eğitim kavramlarından müfredat içerisinde bahsedilmiş, günümüz ve yarınlarımız perspektifinde tarihsel bilinç oluşturmayı ve bunu kalıcı hale getirmeyi amaçlayarak program içerisine konmuştur. 2009 yılında Güzel Sanatlar ve Spor liselerine yönelik olarak müze eğitimiyle ilgili ders programı meydana getirilmiştir. MEB tarafından 2010 yılından başlayarak halk kültürü dersi özelinde 6 ve 8. sınıflarda programa eklenmesi; halka ait kültürü yansıtan nesnelere meydana getirilmiş müzelerle yönelik olarak inceleme gezileri düzenlenmesi amaçlanmıştır (Yılmaz, 2012). 2007 yılında Mimar Sinan Üniversitesi'nde müzecilik üzerine yüksek lisans programı açılmıştır. Akdeniz

Üniversitesi'nde müzecilik üzerine lisans programı yürürlüğe konmuştur. Yine 2007 yılı içerisinde Ankara'nın Beypazarı ilçesinde kuruluşu gerçekleştirilen ve ülkemizde uygulama alanı olan halka özgü bilim ve müzecilik anlayışının güzel bir örneği olarak kabul görmüş; "her an yaşayan müze" ziyaretçilere açılmıştır. Müzede el sanatları sedef, kakma, ebru, tezhip gibi atölye etkinlikleri ziyaretçilere sunulmaktadır (Demir, 2017). 2009 yılında İstanbul Üniversitesi bünyesinde müzecilik üzerine bir lisans bölümü açılmıştır. Aynı dönemde, üniversite bünyesinde müze yönetimi üzerine yüksek lisans programı açılmıştır. 2009-2015 yılları arasında Kültür ve Turizm Bakanlığı resmi web sayfasına müze ve saray gibi tarihsel önemi bulunan yapılara ait internet tabanlı geziler, dokunmatik bilgi ekranlarının dışında sanal atölyeler oluşturulmuştur. 2011 yılında Çorum Müzesi ülkemizde daha önce hiç yapılmamış ve denenmemiş bir uygulamayla, yatılı müze uygulamasını hayata geçirmiştir (İpek & Yılmaz, 2015). 2012 yılında İstanbul Üniversitesi Müzecilik Bölümü, Üniversite müzelerinin ortak hareket etmeleri amacıyla "Üniversite Müzeleri Platformu"nun kurulmasını sağlamıştır. 2013 yılında Başkent Üniversitesi'nde Müzecilik yüksek lisans programında öğretim başlamıştır. Ankara 'da çocuk müzesi ve bilim merkezi açılmış; "müze okuryazarlığı ve çocuk müzelerinde eğitim" konularını içeren öğretmen eğitimleri verilmiştir. 2014 yılında Yalova Atatürk Köşkü'de gerçekleştirilen "Atatürk ve çocuklar" başlığı altında hayata geçirilen çocuk müzesi, Atatürk'ün manevi evlatlarından olan Sabiha, Afet, gibi isimlerin okul ve çocukluk yaşamları, fotoğrafların ve çeşitli kitapların gösterildiği bir müzedir. 2015 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde müzecilik üzerine lisans programı açılmıştır. Bunun dışında müzecilik eğitimiyle ilgili olarak sertifika programları, kongre, seminer çalışmaları gerçekleştirilmiştir. 2017 yılında "MEB Okul Müzeleri Yönetmeliği" içerisinde Türkiye'deki tüm liselerde tarihi eğitim materyalinin sergileneceği "eğitim tarihi müzeleri" kurulması düşüncesi ön plana çıkmış ve üzerinde çalışmalar yapılmıştır. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından başlatılan çalışmalarla, şehirlerin eğitim tarihi açısından arşiv değeri taşıyan evrak, kitap, dergi, broşür, vb. nesnelerin il ve ilçe düzeyinde tespitleri yapılarak envanter kayıtları oluşturulmuş; okullar belirlenmiş 60 şehirde il eğitim tarihi müzeleri açılmıştır. 2017 yılında etkileşim içerisinde müze deneyimini ön plana koyan ve Ankara'da yer alan Evrensel Değerler Çocuk Müzesi, İzmir'de yer alan Evrensel Çocuk Müzesi ziyaretçilere açılmış, ziyaretçilerin burada etkileşim içerisinde bulunmaları ve öğrenmeleri amaçlanmıştır (Karadeniz & Okvuran, 2018).

4.4. Almanya'da Müze Eğitimi

Almanya'sa müze eğitiminin anlamı kısaca, müze içerisinde bilgi edinmek ve deneyim oluşturmak olarak ifade edilebilir. Bu ülkede müze eğitimi, müze içerisinde yer alan objelerin ve bunların içerik bilgisiyle ziyaretçiler arasında bir köprü vazifesi görmeye çalışır denilebilir.

Müze eğitimi iki yüz yıl öncesi Napolyon Çayı diye isimlendirilmiş yıllara dayanmaktadır. Almanya içerisinde Bu bağlamda, Almanya’da ilk önemli girişim 1900’lerde Hamburg şehrinde yer alan müzede çalışan Alfred Lichtwark’tan gelir. A. Lichtwark, ilk olması açısından son derece önemli olan müzelerin birer “sabit eğitim kurumu” olarak kullanılmasını istemiştir. 1871 yılından I. Dünya Savaşı’nın sona ermesine kadar olan süreç içerisinde birçok Alman Müzesi’nin oluşumu sağlanmış ve ziyarete açılmıştır. Okullar ve müzeler arasındaki kurumsal anlamdaki ilk ortak çalışmaya, Berlin’de 1939 yılında Prof. Dr. Ottor Kümmer’in girişimleriyle gerçekleşmiştir. Berlin Alman Halk Bilimi Müzesi içerisinde Okul ve Müze isminde bir birim kurulmuştur. Bu birim, 1935 yılından 1939 yılına kadar Berlin Alman Halk Bilimi Müzesi ile Berlin Halk Okullarının gerçekleştirdikleri iş birlikli çalışmalara dayanmaktaydı. Amaç bu iş birliğini ön plana çıkartarak geliştirmek ve bunun dışında okul çevresiyle iş birliğinde bulunmaktı. Adolf Reicwein müze objeleri içinden seçimler yaparak 4 farklı sergi düzenledi. Birincisi, kil tencere konulu sergi olmuştur. Bu konu başlığına uygun olarak ne tür nesnelere kil kullanılarak üretiminin yapılabileceği bilgisi dışında bu üretimi gerçekleştiren ustaların yaşam standartları, üretim aşamasında kullanılan tekniklerle genel ölçekli konular işlenmiştir. Reicwein’in bu sergilerdeki en önemli amacı ziyaretçilerin gündelik yaşamlarındaki konular içerisinden seçim yaparak onların ilgisini çekebilmek ve gündelik yaşamda kullanabilecekleri bilgileri onlara sergiler aracılığıyla aktarabilmeyi sağlamaktır. Reicwein’in diğer sergileri, dokuma atölyesi, ahşap ve metal işleme sergileriydi. Bu gerçekleştirilen sergilerin hepsinde, rehberlik hizmetleri ve tamamlayıcı olarak film gösterileri de kullanılmıştır. Bu açıdan Reicwein, müzede eğitimi tarihte meslek formunda tanımlanmış ilk kişidir denilebilir (Kındler , 2001). II. Dünya Savaşı’nın sonrasında Almanya’da tahrip olan müze yapılarının yeniden inşaat edilmesi işine girilmiş ve koleksiyonlar yeniden bir araya getirilmeye çalışılmıştır (König, 2002). Almanya’da 1960 sonrası yıllar müze eğitimi açısından dönüm noktası olmuştur. Bu yeni dönem 1970’li yılların ikinci yarısına kadar sürmüştür. Bu dönüm noktasında başlangıç 1961 yılında Berlin Müzeleri Dış İşlemler Dairesi’nin kuruluşu olmuştur. Berlin’den sonra Köln gibi büyük şehirler de bu adımı izlemişlerdir. 1963 yılında Kültür Bakanlığı Tarafından gerçekleştirilen konferansta, müzelerin eğitim görevlerinin önemli olduğu düşüncesi ifade edilmiş ve müzelerin okullarla daha çok iş birliği içinde olmaları gerektiği saptamasında bulunulmuştur. 1969 tarihinde Nürnberg Sanat Eğitimi kurulmuştur. Merkezin kuruluşu gerçekleştikten sonratapik eden birkaç yılında “Herkes İçin Kültür” sloganı oluşturulmuş ve slogana yönelik farklı çalışmalar yapılmıştır. 1970-1971 yıllarda Alman Müzeler Birliği okul ve müze konusunda müze eğitimcilerinin sahip olması gereken nitelikleri ortaya koymuştur. 1971 yılında Münih Müze Eğitim Merkezi kurulmuştur. Bu merkez, kurulmasından sonraki on beş yıl içerisinde okul ile müze arasındaki iş birlikleri konusunda önemli çalışmalar yapmıştır. 1975 yılında Alman

Müzeler Birliği bir kongre düzenleyerek “biçimde-müzedede eğitim” kavramını gündeme almış; müzedede eğitim konusu tanımlanmış ve kuruluşları belirlenmiştir. 1980’lerin ortasıysa, Eyaletler Müze Eğitimi Derneklerinin kurulduğu dönemdir. Derneklerin kuruluş amacı; müzedede eğitim vermekle görevli kişilerin meslekle ilgili şikâyetlerine dikkat çekmektir. 1990’lı yıllarsa Almanya’da müze eğitimi mesleki ve yönetsel açıdan bazı yeniliklerin gerçekleştiği bir dönemdir. Örnek olarak elektronik ve etkileşimli araçların sergilerde kullanılması bu anlamda önemli yenilikler olmuştur denilebilir. Müzelerde gerçekleşen bu yenilik 1997 yılında Nürnberg’te gerçekleştirilen kongrede değerlendirilmiştir. Bu kongrede Jürgen Stehen da yer almış ve “Eğitimde bilgi aktarımının eğlenceli bir şekilde yapılması gerektiğini vurgulayarak; gerçekleşen teknolojik yeniliklerin eğitim alanına mutlak uyumunun sağlanması ve bu entegrasyonla eğitim alanında yeni uygulamalar yapılabileceğini ifade etmiş ve bu dönemde müzeler için talep halinin oluşmasını bu dönemde etkinliklerin müze ortamlarına girmesiyle” açıklamıştır (Zilcioğlu, 2008). Almanya’da müze eğitimine baktığımızda, müzenin eğitim alanındaki amaçlarının tanımlanmış olduğunu ve bu tanıma dayalı olarak müze ve eğitim faaliyetlerinin iç içe bir şekilde yürütüldüğünü söylemek yanlış olmaz. Müze eğitimi çalışmaları bazen hedeflenen oranda başarılamamış olsa da Almanya içerisinde yer alan tüm müzelerde “eğitsel faaliyetlerin varlığı” genel bir kabul görmüştür. Bilim, sanat ve kültür tarihine olan ilgiyi artırmak ve kalıcı tutabilmek için müze eğitimi çalışmaları bu açıdan Almanya’da oldukça önemsenmektedir.

4.5. Amerika’da Müze Eğitimi

Amerika’da müzecilik anlayışının başlangıç noktasını, Amerika’nın Kuzey bölgesinde İngilizlerden oluşan toplulukların bir araya geldiği ve ulusal birlik kurma yolunda ilerlediği 1770’li yıllara kadar uzanmaktadır. 1773 yılında kurulmuş olan Charleston Müzesi doğal tarih türünde materyalleri toplanıp sergilenmesine olanak tanıyan ilk Amerikan Müzesi olarak kayda geçmiştir. Amerikan müzeciliğinin başlangıcındaki durum, ziyaretçilere nadir ve egzotik nesnelere görebilmeleri için halka açık saatler oluşturmasıyla farklı bir boyut kazanmıştır. Yapılan/amaçlanan kamu yararı oluşturmanın dışında, ziyaretçilerden elde edilecek giriş ücretleri ile mali destekler sağlanmaya çalışılmıştır. Bu konu, Amerikan müzecilik fikrinin ülkeye özgü girişimcilik anlayışıyla bir araya getirilmesini sağlamıştır. 18. Yüzyılda Philadelphia’da bulunan müzeler çeşitli alanlarda yurttaşları bilgilendirmek amacıyla kurulmuştur (Özmen, 2018). 19. yüzyılda bir önceki yüzyılda olduğu gibi yurttaşları bilgilendirme amacından farklı biçimde, eğitim odaklı yeni müzeler kurulmuştur (Glaser, 1986). Yeni dönemde Amerika’da yer alan müzeler hayata geçirildikleri ilk andan başlayarak eğitimle, eğitim programlarıyla iç içe geçmiş kurumlar olmuştur. Nitekim, Smithsonian Enstitüsü demokratik yaşam, küresel eğitim konularına ilgi duyan James Smithsonian’nın vasiyetnamesi

doğrultusunda 1846 yılında insanlık adına bilginin yayılması amacına yönelik olarak hayata geçirilmiştir (Özmen, 2018). 19. yüzyılın sonlarına gelindiğinde Amerika'da müze eğitimi, öğrenme yaklaşımları, bilgiyi öğrenmenin tek başına kitaplar üzerinden olamayacağını; objeler aracılığıyla da öğrenilebileceğini ortaya koyarken, müzeler objeler aracılığıyla bilgi aktaran kurumlar olmuştur. Dönem içerisinde Amerika'da Metropolitan Sanat Müzesi de açılmıştır. 1930'lara gelindiğinde Amerika'da müzelerin kamu eğitimi içindeki konumu üzerine fikir yürüten uzmanlar arasında koleksiyon kavramının ağırlık kazandığı; bu nedenle de eğitim konusunun ikinci planda kaldığına yönelik değerlendirmeler ortaya konmuştur. Küratörler, eskiden olduğu şekliyle eğitim alanına ve küçük yaşlarda olup temel eğitimlerini okullarında almakta olan öğrencilerin eğitimi konusuna yöneltmişlerdir. İçinde bulunulan dönemde müze eğitim yöntemleri konusunda uzmanlaşmayı tercih ederek, eğitimcileri içlerine katmış; bunun dışında müzeyi ziyaret edeceklere yönelik olarak bilime uygun hazırlıklar gerçekleştirilmiştir. 1930'lu yılların başında Amerika'da yer alan müzelerin %15'lik dilimi eğitim yöntemleri uygularken, 1940'larda dersler ve bilgi kartları birçok müzenin doğal bileşenleri haline almış; belli alan ve konular özelinde temasal müzeler ön plana çıkmıştır. Müzeler II. Dünya Savaşı sırasında sergilerini ve eğitim programlarını, vatanseverliği ni yükseltecek biçimde kullanmışlardır (Özmen, 2018).

1960 yılından itibaren müze tanımında değişimler yaşanmış bu değişikliği takiben müzelere ve müze uzmanlarına verilen önem artmıştır. Buradaki değişimin ana nedeni, dünyada yaşanan modernleşme ve teknolojik gelişmeler, eğitimdeki beklentileri farklılaştırmış ve çeşitlendirmiştir. Amerika'da müze eğitiminin ilk dönemlerinde bazı dernek statüsünde bulunan gönüllülük esasıyla hareket eden ve belli alanlardan emekli olmuş eğitimciler seminerler vermişlerdir. 1962 yılında Amerikan Müzeler Birliği, müzelerle ilgili olarak buraların eğitim alanları olduğunu belirtmiş ve müzede eğitim sürecinde devrimsel nitelikte yeni düşünceler ortaya konmuştur. Bu düşüncelerin tümünün ortak noktası; müzelere bilgi aktarma amacınının kazandırılması olmuştur. Müzelerin eğitim kurumları biçiminde kimliklerini belirginleştirebilmesi adına, ilk başta iç örgütlenme şeklini sıfırdan yapılandırılarak gerekli değişimleri gerçekleştirmesi ve oluşturduğu program sergileme planı ekseninde ziyaretçilere ilgiyi odak noktasına oturtması; ziyaretçileri tanıma ve anlamayla zihin dünyaları içerisindeki algılarını saptamak adına daha farklı araçlar tasarlanması zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Atasoy, 1997).

Müze çatısı altında eğitici konumunda olan bireylerin burada bulunan bütün eserlerle ilgili profesyonel birikime sahip olmalarının yanında; müze-ye gelecek kitleyle ilgili tespitlerde bulunma ve bu saptamaya konu kitlelerin niteliklerini bilme açısından zayıf kaldıkları; bu nedenle de müze eğitimcilerinin özel bir eğitim sürecinden geçmiş olmaları gerektiği fikri ortaya çıkmıştır (Akmehmet & Ödekan , 2006). 1960'lı yıllarda müze eğitimi ve okul

birbirleri için bir kesişim kümesi halini almıştır (Hooper-Greenhill , 1999). 1970’li yıllarda Amerika’da geleneksellikten uzak eğitim teknikleri ortaya konmuş; görsellerin yansıtılması gösterileriyle birlikte, bilgisayar kullanımı eğitim alanında kullanılan araç gereçler arasına girmiştir. 1973 yılında Amerikan Müzeler Birliği adıyla uzmanlardan oluşan bir eğitim topluluğu kurulmuştur. Bu topluluğun amaçları, müze eğitimcilerine yönelik yüksek uzmanlık kriterleri belirlemek, eğitim amaçları konusunda yanlarında olmak ve haksızlık durumları karşısında savunucu pozisyonunda olarak, müze eğitimi konusunda kusursuzluğu hayata geçirmek olarak ifade edilebilir. 1980’li yıllardaki uygulamalar, izleyicinin algılama konusunda seçici ve titiz davrandığını; edilgen olmadığını etken bir özne olduğunu ortaya çıkarmış ve izleyicilerin yaş ve diğer niteliklerine göre gruplandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. 1980’li yıllarda eğitim konusunda derinlemesine incelemeler yapılması ve bu incelemeler sonucunda yenilikçi yaklaşımların ve yeni kuramsal temellerin oluşturulmaya çalışılması müze eğitimini öncesine göre sistemli bir hale getirmiş ve yaygınlaşmıştır (Özmen, 2018). Amerikan Müzeler Birliği 1984 yılında yayınladığı raporunda, eğitim konusunu müzelerin kamusal hizmetlerinin odak noktası haline getirmiştir (Kuruloğlu Macario, 2002). 1980’li yılların başında, Amerikan Ulusal Sanat Eğitimcileri Topluluğu aldığı kararla müzelerin eğitim yaklaşımı doğrultusunda gözle görünebilir, somut olarak algılanabilir içerikler oluşturmasını ve sanatsal anlamda bireylerde pozitif hisler oluşturabilmesine yönelik kararları açıklamış ve uygulamaya koymuştur. Toplantı sonunda, müzelerde sanatsal mirası aktarma ve sanatsal değerlendirme yapmak için galeri oyunları, doğaçlama, keşif ve eser karşısında tartışma ve beyin fırtınası gibi kişinin aktif olduğu etkinlikler yapılmasının gerekli olduğu konusunda uzlaşmaya varılmıştır (Zeller , 1985).

1990’ların başında, Avrupa birliği ülkelerinde ve Amerika’da bulunan müzelerin gerçekleştirdiği araştırmaya katılan 25 müze, en küçüğü 4 yaşında, en büyüğü 6 yaşında olmak üzere çocukları etkinliklerine kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Bu da müze eğitimi bölümlerinin küçük yaşlardan itibaren çocukları müzeye çekmeye çalıştıklarını göstermektedir (Abacı , 1996). Günümüzde müzeler sadece çalışmacıların bilim ve sanat ile ilgilenenlerin yalnızca belgeleri inceledikleri bir merkez olmanın ötesinde; kişilerin ilerlemesinde toplumsal zeminin oluşturulduğu günlük yaşam içerisinde sürekli olarak aktif olduğu ve çevreyle bütünleşmiş bir kültür merkezi olma özelliği kazanmıştır (Atik , 1999).

21. yüzyılda teknolojiyle ilişkisi fazlasıyla artmış olan bireylerin öğrenmeye olan merak duyguları ve eğitim alanındaki beklentileri yükselmiştir. Bu beklentiler kapsamında, müzecilikte yaygınlaşmakta olan teknolojik uygulama ise yapay zeka uygulamaları olmuştur. Müzeleri ziyaret eden kişiler, akıllarındaki sorulara basit ve hızlı cevaplar almak istemektedir. Müzelerde bilgilerin basit ve hızlı olarak aktarılmasında yapay zeka uygulamalarının teorik

olmanın ötesinde zorunlu bir proje olarak kullanılması; teknolojinin geldiği bu noktada bir ihtiyaç halini almıştır. Dolayısıyla, yapay zekanın müze eğitimi ve ziyaretçiler arasında önemli bir öge ya da aracı olacağı düşünülmektedir. Yapay zeka destekli müze eğitimi alanında ilk girişimlerden birisi, müze alanında yer alan ya da çevrimiçi olarak, ziyaret eden kişilerle sesli olarak veya yazılı olarak iletişime geçebilen chatbot uygulamasıdır. Örnek olarak ABD'deki Akron Sanat Müzesi'nde kullanılan DOT uygulaması, müzeyi ziyaret eden kişilerle mobil cihazlar üzerinden iletişim sağlayabilen bir chatbot yapay zeka uygulaması olarak karşımıza çıkmaktadır (Aslan, 2022).

Sonuç

1800'lerin ortalarından 1900'lerin başına kadar olan süreç içinde müzeler, eğitimle ilgili araştırmalara aracılık etmiştir. 1914-1945 arasındaki süreçte ise bilimsel olarak ve sanatla ilgili olarak yeni düşünceler sergilenmiş ve bundan dolayı müze eğitimi alanında hızlı bir ilerleme gerçekleşmiştir. Müzelerin eğitim yönü, modern müzeler kadar eski olmasına rağmen; müze eğitimi alanının genel bir uzmanlık halini alması II. Dünya Savaşı'ndan sonra gerçekleşmiştir. Bu uzmanlaşmayla birlikte, müzeler koleksiyonlarından çok topluma yönelik amaçlarıyla ön plana çıkmış ve bu amaçlar doğrultusunda uygulamalar gerçekleştirilmiştir. 1990'ların sonu ve 2000'lerin başından itibaren müzeler, hayat boyu öğrenme yaklaşımının beklenen bir sonucu olarak eğitimi, müzelerde ziyaretçilerle buluşturmuş ve nesnelerin karşısında ziyaretçilerin beğeni duygularının yanı sıra kişisel açıdan kendilerinde yaratacağı değişimin de gözlenebileceği alanlar haline dönüşmüştür. Dolayısıyla müze eğitimi; gelen ziyaretçileri merkeze alan ve onlarla etkileşim içerisinde bulunan bir tür herkese açık, kamusal bir eğitim şekli olarak ifade edilebilir. 1800'ler ile 2000'ler dönemleri arasında ortaya çıkan yaklaşım ve uygulama konularındaki farklılıklar, yeni eğitimsel değerlerin ve yeni öğretim yöntemlerinin ortaya çıkmış olmasından kaynaklanmaktadır denilebilir. 21. Yüzyılda gerçekleşen teknolojik devrimle paralel olarak müze eğitiminde de teknolojik yaklaşımların benimsenmesi; yazılımsal altyapılardan yararlanması; yapay zeka uygulamalarının müze eğitimine entegre edilmesi gibi farklı gelişmeler ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu yeni teknolojilerin müze eğitimi konusunda daha ileri seviyede kullanılması ülkemiz açısından yaşamsal önemde bir ihtiyaçtır denilebilir.

Kaynakça

- Büyük Meydan Larousse Ansiklopedisi . (1992). Cilt 16, 8487.
- Abacı , O. (1996). Müze Eğitimi . *Sanatta Yeterlilik Tezi*. İstanbul : Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Resim-İş Eğitimi Anasanat Dalı.
- Adıgüzel, H., & Öztürk , F. (1999, Ekim). Türk Eğitim Düşüncesinde Okul Müzesinden Müze Pedagojisine Değişim . Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt:14, Sayı:114, s:73-81.
- Akmehmet , K., & Ödekan , A. (2006). Müze Eğitiminin Tarihsel Gelişimi . İstanbul: İTÜ Dergisi/ b Sosyal Bilimler. cilt 3 (1) s.s 47-58.
- Akmehmet , T. K. (2007). Müzelerin Eğitim Amaçlı Kullanımı Pojesi. *Eğitim ve Müze Semineri. der. Prof. Dr. İnci San*. Ankara : Kök Yayıncılık ,175-188.
- Akmehmet, K., & Ödekan, A. (2006). Müze Eğitiminin Tarihsel Gelişimi . İTÜ Dergisi/b Sosyal Bilimler. Cilt 3 (1), s.s.47-58. .
- Allan, A. (1963). “Müzenin Rolü”. *Müzelerin Teşkilatlanması- Pratik Öğütler*. Ankara : UNESCO,ICOM Türkiye Milli Komitesi Yayınları, s.5.
- Arinze, E. N. (1999). The Role of the museum in Society Emmanuel.
- Arseven, C. (1966). Sanat Müzesi Nasıl Gezilir. *Sanat Ansiklopedisi*. İstanbul: Meb Yayınları Cilt:3, s.1494.
- Aslan, A. (2022). Yapay Zekanın Müze Eğitimi Alanında Kullanılması. *Sanat ve Tasarım Dergisi* (30),1-15 .
- Aslanoğlu , İ. (2001). Erken Cumhuriyet Dönemi Mimarlığı 1923-1938. Ankara: ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları .
- Atagök , T. (1985). Çağdaş Müzecilik Kavramı Doğrultusunda Türk Sanat Müzelerinin Kültürel Etkinliklerinin Saptanması . *Yeterlilik Tezi* . İstanbul: M.S.Ü, s.67.
- Atagök , T. (1999). Türkiye’de Çocuk -Müze İlişkilerinin Dünü ve Bugünü . Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları: 95-101.
- Atagök, T. (1993, Ekim 14-15). Kültür ve Toplum. *1. Müzecilik Sempozyumu Bildiriler*. İstanbul: s 75.
- Atagök, T. (1994). Kültür ve Toplum. *I. Müzecilik Sempozyumu*. İstanbul: Dz. K.K. Basımevi, s.74.
- Atagök, T. (1999). Müze Toplum İlişkisinde Eğitim. *Yeniden Müzeciliği Düşünmek*. İstanbul: YTÜ Yayınları, s.s.223.
- Atasoy , S. (1983). Türkiye’de Müzecilik . İstanbul : Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, Cilt 6, İletişim Yayınları, s. 1959 .
- Atasoy, S. (1997). Yeni Müzecilik Anlayışı: Eğiten-Bilgi Veren Müze. İstanbul : Kuruluşunun 150’inci yılında Türk Müzeciliğ Sempozyumu III Bildirileri(24-26 Eylül 1996), Askeri Müze Yayınları, s.97-99.

- Atik , Ş. (1999). Müzelerin Yeniden Yapılanması Kapsamında Müze-Toplum İlişkisi, Müze- Toplum İlişkisi Bağlamında Müze Tanıtımı ve İletişim. İstanbul: YTÜ Yayınları, s.s 155-172.
- Ayaz, N. (1948). Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi Kuruluşlar ve Tarihçeler . Ankara: MEB Basımevi.
- Aydoğan, Y. (2020, Eylül). Kültürel Miras Bilinci Kazanımıyla İlgili Müze Eğitimi Der-si Üzerine Bir Durum Çalışması. *Doktora tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkuş , B. Ş. (2014). Kültür ve Sanat İletişimi Çerçevesinde Türkiye’de Sanal Müze-lerin Gelişimi . *The Journal of Academic Social Science Studies* 26 (2014):329-344.
- Buyurgan , S. (2019, Haziran). Müzede Eğitim Öğrenme Ortamı Olarak Müzeler. An-kara: Pegem Akademi, s.54.
- Buyurgan, S. (2009). Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerine Yönelik Programlı Bir Müze Ziyareti. *Milli Eğitim Dergisi*. 38(182).214-231.
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2018). Sanat eğitimi ve öğretimi eğitimin her kademe-sine yönelik yöntem ve tekniklerle. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Canlı , G. (1990). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Sanatve Sanatla İlgili Alt Yapı Hazırlık-ları . *Sanat Yazıları IV*. Ankara: H.Ü. Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları, s.43 .
- Chadwick , A. (1980). The Role of the Museum and Art Gallery in Community Educa-tion . *University of Nottingham Department of Adult Education*. p.p.3,7.
- Çıldır, Z. (2014). Türkiye’de Bir Eğitim Ortamı Olarak Müzelerin Kullanımına İlişkin Eğitimciler Tarafından Hazırlanan Raporlar. *Folklor Edebiyat* 20 : 179-188.
- Demir, S. (2017). Sözel Belleğin Müzede Sergilenişi: İktidarın Nesnesi, Nesnenin İkti-darı . İstanbul : Fanus Kitap .
- Demirdelen , H. (2012). Anadolu Medeniyetleri Müzesi Eğitim Etkinlikleri . *Müze Bi-limin ABC’si . der. Nevra Ertürk ve Hanzade Uralman* . İstanbul : Ege Yayınları, 209-227.
- Demirdelen, D. (2012). Anadolu Medeniyetleri Müzesi Eğitim Etkinlikleri . İstanbul: Ege Yayınları .
- Dewey, J. (1939). *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor* . <https://www.tbmm.gov.tr/eyayin/gazeteler> adresinden alınmıştır
- Erbay, F. (2017). Türkiye’de Müzecilik Eğitiminin Üniversitelerde Kurumsallaşması. *Milli Eğitim Dergisi* 46(2017): 105-122 .
- Eski , M. (1999). Cumhuriyet Dönemi’nde Bir Devlet Adamı: Mustafa Necati . Ankara : Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları .
- Etike , S. (1995). *Sanat Eğitimi Yazıları* . Ankara : İlke Kitabevi Yayınları .
- Fidan, N. (1985). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Alkım yayıncılık, s.7.

- Gerçek , F. (1999). Türk Müzeciliği . Ankara : T.C.Kültür Bakanlığı Yayınları Başvuru Kitapları Dizisi .
- Glaser , J. (1986). US Museums in Content . The American Museum Experience ,HMSO:7-8. .
- Greenhill, H. (2002). Museum education:post, present and future.In R. Miles and L. Zavala(Eds.). *Towards the museum of the Future*. London: Routledge, (pp.133-146).
- Guerriery, M. (2002). Müze: Hatıra ve Geleceğin Sahnesi. Sabancı Üniversitesi Sabancı Müzesi: Bir Kuruluşun Öyküsü. İstanbul: R.Alp. (Editör). Sabancı Üniversitesi Sabancı Müzesi Yayını, s.s.57-117.
- Gustafsson, C., & Jila, A. (2016). Museums: An Incubator for sustainable social development and environmental protection . *International Journal of Development and Sustainability*.5(9):446-462.
- Hein , G. (1998). Learning in the Museum. London and New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill , E. (1999). Müze ve Galeri Eğitimi. B. Onur (Editör). (Çev. M. Ö. Evren ve E. G. Kapçı) . Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları. .
- Hooper-Greenhill, E. (1992a). Museum Education Today. *Working in Museum&Gallery Education 10 Career Experiences*. Leciester University Pres. s.s.23-47,78-105.
- İpek , Ö., & Yılmaz, M. (2015). Çorum Müzesi Müze Eğitimi Çalışmaları. 5. Çorum Kazı ve Araştırmalar Sempozyumu Bildiriler Kitabı.der. Önder İpek . Çorum: Çorum Valiliği Yayınları ,1-10.
- Ismayilov, N. (2007). Modern Sanat Müzeleri ve Toplum İlişkisi. *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Plastik Sanatlar Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: s.4..
- Karadeniz, C. (2018). Müze Kültür Toplum. (1.baskı). Ankara: İmge Kitapevi.
- Karadeniz, C., & Okvuran , A. (2018). Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkiye’de Müze Eğitimi: Tarihsel Gelişim ve Gelecek Tasarıları . Ankara , Türkiye : Milli Folklor , 30(2018): 104.
- Kaya, Y. K. (1993). *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış*. Ankara: s.1.
- Kindler , T. (2001). Museumspadagogik im Konzert der Museumsarbeit . Im Dialoh, Museumspadagogik für alle Besucher, 11. Bayerischer Museumstag, 18-20, 25-28 .
- König, G. (2002). Kinder und Jugend Museen . Opladen, Leske&Budrich,s.38-39.
- Kubat , Ö. Z. (2012). Sanal Müze Ara Yüz Tasarımı(Ressam Ahmet Yakupoğlu Sanal Müze Uygulaması) . Kütahya : Dumlupınar Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi .
- Kuruloğlu Macario, N. (2002). Müzelerin Eğitim Ortamı olarak Kullanılmaları. Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 15, sayı:1.

- Mckellar, S. (1993). The Role of the Museum archivist in the information age. *Archivaria*:35:347-352.
- Mercin , L. (2003). Kültür ve Sanat Değerlerinin Yaşatılmasında Müzelerin Rolü . *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 2(2003): 106-114 .
- Monk, F. (2013). John Dewey and adult learning in museum. *Sage Journals*, 24 (2), 63-71.
- Özmen, S. S. (2018). Müze Eğitiminin Gelişimi. *Humanitas Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11):301-324.
- Pasinli , A. (1994). Arkeoloji Müzeleri Düünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi . Cilt 1, 307.
- Pasinli, A. (1994). Arkeoloji Müzeleri Düünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi . Cilt 6, 24.
- Paykoç, F. (2008). Müzede Düşünerek, Dokunarak ve Hissederek Öğrenme. 27. *Müzeler Haftası Geçmişten Geleceğe Türkiye’de Müzecilik II Eğitim, İşletmecilik ve Turizm Sempozyum Bildirileri* . s.113-126.
- Pekmezci , H. (2008). Müze ve Sanat Merkezlerinde Eğitim. 27. *Müzeler Haftası Geçmişten Geleceğe Türkiye’de Müzecilik II Eğitim, İşletmecilik ve Turizm Sempozyum bildirileri*. s.81-92.
- Ronte, D. (1981, Mart). Çağcıl Sanat Müzesi. *Beral Madra İle Söyleşi, Sanat Çevresi*. Sayı:29, s.20.
- Schommer, P. (1963). “Müzelerin İdaresi”. *Müzelerin Teşkilatlanması-Pratik Öğütler*. Ankara: UNESCO, ICOM Türkiye Milli Komitesi Yayınları, s.21.
- Shaw, W. (2004). Osmanlı Müzeciliği Müzeler. *Arkeoloji ve Tarihin Görselleştirilmesi*. İstanbul: İletişim Yayınları,s.8-13.
- Simon , N. (2014). The Participatory Museum. US: Museum 2.0.
- Sözen, M., & Tanyeli, U. (1992). Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Şimşek , M. (2016). Denetim Tebliğlerine Göre Okullarda Müzecilik Eğitimi . *Yaşadıkça Eğitim* 30(2016): 21-30.
- Uçankaş, T. (2000). Bir İnsanlık Bilimi Arkeolojisi. Ankara: 1. Baskı, Türk Tarih Kurumu Yayınları, s.194.
- Yılmaz, A. (2012). İlköğretim Okulları Seçmeli Halk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının Sınıflar Düzeyinde Karşılaştırılması . *Milli Folklor Dergisi* 93(2012):112-124.
- Zeller , T. (1985). Müze Eğitimi ve Okul, Sanat, Farklı Uçlar ve Farklı Anlamlar . *Art Education*, Cilt: 38, Sayı:3, s.7.
- Zilcioğlu , Ş. (2008). Avrupa’da Çocuk Müzeleri ve Müze Eğitimi: Almanya Örneği. Ankara: Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

BÖLÜM 7

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN STEM YAKLAŞIMINA YÖNELİK FARKINDALIKLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ^{1*}

Seden KIRTE²

Pınar ÇAVAŞ³

¹ Bu çalışma 2. yazarın danışmanlığında 1. yazar tarafından tamamlanmış "Sınıf Öğretmenlerinin STEM Yaklaşımına Yönelik Farkındalıklarının, Yeterliklerinin ve Tutumlarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir

² Fen Bilimleri Öğretmeni, İzmir Türk Koleji, ORCID ID: 0000-0002-1106-4806

³ Prof. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, ORCID ID: 0000-0001-9492-9002

1. GİRİŞ

Günümüz eğitim sistemlerinde bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) disiplinlerinin entegre bir yaklaşımla öğretilmesi, 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) yaklaşımı, öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği gibi beceriler kazandırmayı hedefleyen bir eğitim anlayışı olarak öne çıkmaktadır. STEM yaklaşımı; bireylerin problem çözme becerilerinin gelişmesini, günlük yaşamda karşılaştıkları zorluklara çözüm üretebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu yaklaşım ile öğrencilerin günlük yaşam problemlerini çözmeleri ve bu süreçte yaşadıkları çevre hakkında oluşabilecek problemleri de keşfetmeleri sağlanmaktadır (Soylu, 2016). STEM yaklaşımı öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri problemlerin farkına varabilmesi ve bu problemlere çözüm üretebilmesini amaçlamaktadır.

STEM ilk olarak 1990'larda ABD Ulusal Bilim Vakfı tarafından SMET olarak adlandırılmış, 2001 yılında STEM kısaltması yaygınlaşmıştır (Akgündüz, 2018). ABD'de STEM eğitimi, öğrencilerin akademik gelişmelerini desteklemek ve ekonomik büyümeye katkı sağlamak amacıyla geliştirilmiş; Obama yönetimi "Change the Equation" çağrısıyla bu alana büyük bütçeler ayırmıştır (Ersoy, 2018). ABD'deki STEM okulları, 21. yüzyıl becerilerini geliştirme ve iş gücüne donanımlı bireyler kazandırma hedefiyle kurulmuştur (Akgündüz ve Ertepinar, 2015). STEM, Japonya, Çin, Singapur, Kore ve Türkiye gibi ülkelerde de STEM yaklaşımı benimsenmiştir. Türkiye'de STEM kavramı 2014 yılında Sencer Çorlu tarafından FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) olarak Türkçeleştirilmiş, ancak uluslararası kullanım kolaylığı nedeniyle STEM kısaltması tercih edilmiştir. TÜSİAD tarafından 2014 yılında düzenlenen STEM Zirvesi, Türkiye'de STEM farkındalığını artıran önemli bir adım olmuş, ardından MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü 2016 yılında STEM Eğitim Raporu'nu yayımlamıştır (MEB, 2018). Bu süreçte özel okullar, üniversiteler ve özel sektör, STEM eğitimine yönelik müfredat ve öğretmen eğitim programları geliştirmiştir. Örneğin, Hacettepe Üniversitesi 2009 yılında Hacettepe STEM Laboratuvarı'nı (H-STEM Lab), Orta Doğu Teknik Üniversitesi ise 2017 yılında Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'ni (BİLTEM) kurmuştur. Türkiye'de 2014'ten sonra STEM üzerine lisansüstü çalışmalar artmış, eğitim amaçları, uygulama yöntemleri ve biçimleri detaylı şekilde ele alınmıştır (Elmalı ve Balkan-Kıyıcı, 2017). Türkiye'de STEM yaklaşımına yönelik farkındalık, devlet, özel kurumlar ve üniversitelerin destekleriyle giderek artmaktadır.

STEM yaklaşımının öğretim programı kapsamında ele alınması, MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından 2018 yılında revize edilen Fen Bilimleri öğretim programı ile başlamıştır. Fen Bilimleri öğretim programı incelendiğinde

STEM yaklaşımı ve 21.yy becerilerinin ‘Alana Özgü Beceriler’ başlığı altında toplandığı görülmektedir. Alana özgü beceriler kapsamında üç alt başlık yer almaktadır. Bunlar; ‘Bilimsel Süreç Becerileri (BSB)’, ‘Yaşam Becerileri (YB)’ ve ‘Mühendislik ve Tasarım Becerileri (MTB)’ dir. BSB; gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma gibi becerileri kapsamaktadır. YB; bilimsel bilgiye ulaşma ve bilimsel bilginin kullanılmasına ilişkin analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması gibi temel 21.yy becerilerinden oluşmaktadır. MTB ise öğrencilerin fen bilimleri, matematik, teknoloji ve mühendislik alanlarında birlikte çalışmasını sağlayarak, problemlere disiplinler arası çözüm üreten, bulduğu çözümlere ve edindikleri bilgi ve becerileri kullanarak ürün oluşturmalarını ve bu ürünlere nasıl ekonomik değer kazandırabilecekleri konusunda öğrencilerin stratejiler geliştirmesini kapsamaktadır (MEB, 2018).

STEM eğitiminin amacı; öğrencilerin ilkökul seviyesinden başlayarak liseye kadar merak eden, sorgulama becerileri olan, yetenekli ve yenilikçi bireylerin belirlenmesini sağlayarak, bu öğrencilerin üniversitelerde STEM alanlarına yönlendirilmesine katkı sağlamaktır (MEB, 2016). STEM yaklaşımı öğrencilerin kişilik özelliklerini gözetmeden, öğrendiklerini günlük yaşamlarında kullanabilmelerine olanak sağlayabilmektedir. Bunun nedeni bireylerin teorik olarak öğrendikleri ansiklopedi bilgilerini ne kadar günlük yaşamla bağdaştırıp, uygulamalarını gerçekleştirirse öğrenmenin kalıcılığını arttırmış olacaktır. Diğer yandan bireylerin günlük yaşamda karşılaştığı basit problemlere çözüm üretebilmesi gelecek yaşantılarında problem çözme becerilerini destekleyecektir.

Thomas (2014), STEM eğitiminin genel amaçlarını şu şekilde ifade etmiştir: (i) STEM okuyazarı olan kişilerden iş gücü oluşturabilmek, (ii) STEM alanlarında olan mesleklerin devamını sağlamak, (iii) Ülkeler için teknolojik ve ekonomik yenilikler üretmek, (iv) Gelecekteki iş alanlarında nitelikli ve yeterli bireyler yetiştirebilmektir. STEM yaklaşımında öğrenme ve uygulama süreci çeşitli öğrenme yöntemleri kullanılarak yürütülebilir. Problem tabanlı öğrenme çalışmaları ile fen bilimleri, teknoloji uygulamaları, mühendislik tasarımları ve matematik bütünleştirilebilir (Fan ve Ritz, 2014). Bunun yanı sıra problem tabanlı öğrenme doğrudan STEM yaklaşımında kullanılmalıdır yargısına varılması doğru olmamaktadır. Aynı şekilde araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme, yaşam temelli öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme gibi öğrencinin aktif olduğu öğrenme yöntemleri STEM yaklaşımında eğitim sürecini destekleyebilecek öğrenme yöntemleridir.

STEM eğitiminin daha iyi olabilmesi için STEM yaklaşımına ait alanlarda öğretmenlerin yetiştirilmesi ve bu öğretmenlerin gerekli yeterliğe sahip olmaları sağlanmalıdır (Wang, 2012). Öğretmenlerin sahip olduğu özellikler ve yeterlikler öğrencilerin kavram öğrenmelerinde, akademik başarılarında,

STEM'e yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde ve ileride STEM mesleklerini tercih etmelerinde oldukça etkilidir. Nitelikli ve tecrübeli öğretmenler öğrencilerini STEM yaklaşımını oluşturan alanlara yönlendirebilir, öğrenme sürecindeki problemlerin üstesinden gelmeleri için onları destekleyerek yaşam boyu keşif ve merak duygularının artmasını sağlayabilir (Çepni, 2018). Bu nedenle öğrencilerin STEM yaklaşımını benimsemesi ve bununla ilgili uygulama alışkanlıklarını erken yaşta kazanabilmelerinde, ilkokulda sınıf öğretmenlerinin, devamında ise ortaokuldaki branş öğretmenlerinin bu alanda yetkin ve donanımlı olması beklenmektedir. STEM yaklaşımı ile ilgili literatür incelendiğinde, bu çalışmaların daha çok ilkokul ya da ortaokul öğrencilerinin STEM alanındaki bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar olduğu dikkati çekmektedir. Öğretmenlerle ve öğretmen adayları ile ilgili olarak yürütülen çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu ve yapılan bu çalışmaların genellikle fen bilimleri, matematik, bilişim teknolojileri öğretmenleri ve öğretmen adayları ile yapıldığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra STEM yaklaşımına yönelik çalışmalarda ilkokul sınıf öğretmenleri ve adayları ile yürütülen çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir.

İlkokul dönemindeki öğrencilerin STEM yaklaşımına yönelik bilgi, beceri ve tutumlarının erken dönemlerde formal olarak geliştirmeleri oldukça önemlidir. Bu açıdan düşünüldüğünde ilkokul öğrencilerinin STEM alanlarının geliştirilmesinde sınıf öğretmenleri anahtar rollere sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına ilişkin bilgi ve becerilerinin öğrencileri destekleyecek seviyede olması beklenmektedir. Bu nedenle yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan bu çalışmanın literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın temel problem cümlesi şu şekildedir;

“Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları, yeterli ve tutumları ne düzeydedir?”

1.2. Alt problemler

Yukarıda tanımlanan problem cümlesi doğrultusunda araştırma kapsamında belirlenen alt problemler aşağıda verilmektedir:

1. Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları genel olarak hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları yaşa göre farklılık göstermekte midir?

4. Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

5. Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları mezun oldukları alana göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) metodu benimsenmiştir. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016). Örneklemde sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları incelenerek mevcut durumun belirlenmesi hedeflendiği için araştırmanın yöntemi tarama çalışması olarak belirlenmiştir.

2.1 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İzmir ilinde MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme uygun örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, bilgilerin ve verilerin hızlıca toplanmasına olanak sağlayan, elverişlilik ve ulaşılabilirlik esasına dayanır (Berg, 2001). Bu araştırmanın evren büyüklüğü göz önünde bulundurularak $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyi için örneklem sayısı 375 olarak belirlenmiştir (Krejcie, Morgan, 1970). İzmir ilinden seçilen beş ilçe ve bu beş ilçeden rasgele seçilen 25 ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu kapsamda 310 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Ancak verilerin analiz aşamasında hatalı ya da eksik verilerin ayıklanmasıyla geçerli veri sayısı 292'ye düşmüştür. Örneklemeye ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Örneklemi Oluşturan Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bulgular

<i>Cinsiyet</i>	N	%
Kadın	194	66,4
Erkek	98	33,6
Toplam	292	100
<i>Mezun Olunan Okul</i>		
Eğitim Fakültesi	175	59,9
Fen-Edebiyat Fakültesi	38	13
Yüksek Öğretmen Okulu	15	5,1
Eğitim Enstitüsü	21	7,2
Diğer	43	14,7
Toplam	292	100
<i>Görev Yapılan Yer</i>		
Şehir Merkezi	133	45,5

İlçe	131	44,9
Köy	28	9,6
Kasaba	-	-
Toplam	292	100
<i>Kıdem</i>		
1-4	15	5,1
5-9	17	5,8
10-14	50	17,1
15-19	40	13,7
20 ve üstü	170	58,2
Toplam	292	100
<i>Lisansüstü Eğitim Durumu</i>		
Yüksek Lisans	29	9,9
Doktora	1	0,3
Yapmadım	262	89,7
Toplam	292	100

2.2 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Özgen ve Buyruk (2016) tarafından geliştirilen ‘FeTeMM Farkındalık Ölçeği ile katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin verileri toplayabilmek için oluşturulmuş ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır.

“STEM (FeTeMM) Farkındalık Ölçeği” Özgen ve Buyruk (2016) tarafından öğretmen adaylarının STEM eğitimi konusundaki farkındalık durumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. STEM Farkındalık Ölçeği “Olumlu Bakış” (12 madde) ve “Olumsuz Bakış” (5 madde) alt boyutlarından oluşan toplam 17 maddelik bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddelerin her biri için; Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklinde seçenekler bulunmaktadır. Güvenirlilik analizi için hesaplanan Cronbach’s Alpha güvenirlilik katsayısı ölçeğin tümü için .927 olarak, “Olumlu Bakış” faktörüne için .929 ve “Olumsuz Bakış” faktörü için ise .806’dır. Bu sonuçlar faktörlerin her birinin ve ölçeğin bütünü için tutarlı ölçümler yapabildiğini göstermektedir. (Korkmaz, Buyruk, 2016). Bu çalışma için örneklemden elde edilen veriler için tekrar Cronbach’s Alpha güvenirlilik katsayıları hesaplanmış ve bu katsayılar ölçeğin tümü için .939; “Olumsuz Bakış” faktörü için .889 ve “Olumlu Bakış” faktörü için ise .953 olarak bulunmuştur.

2.3 Verilerin Analizi

Bu çalışmada örneklemden elde edilen verilerin analizinde SPSS 24 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan “FeTeMM (STEM) Farkındalık Ölçeği” nin veri analizleri yapılmadan önce verilerin normallik dağılımını incelenmiştir. Normallik analizleri için Kolmogorov- Smirnov testi yapıl-

mış ve analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma), t- testi, ANOVA, korelasyon analizi kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE SONUÇ

Araştırmada kapsamında öğretmenlere bir açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu soru “STEM yaklaşımı nedir?” şeklinde ifade edilmiş ve öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 2 ‘de verilmiştir.

Tablo 2 Sınıf Öğretmenlerinin STEM Yaklaşımına İlişkin Tanımları

	N	%
<i>STEM yaklaşımı nedir?</i>		
Sadece Fen Bilimleri ve mühendislik alanlarının birlikte çalışmasını sağlayan bir eğitim yaklaşımıdır.	41	14,0
Farklı disiplinlerin bir arada çalışmasını sağlayan bir eğitim yaklaşımıdır.	114	39,0
Bilişim teknolojilerinin fen dersinden kullanılmasını sağlayan bir eğitim yaklaşımıdır.	28	9,6
Bu konuya ilişkin fikrim bulunmamaktadır.	109	37,3

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin “STEM nedir?” sorusuna verdikleri yanıtlar içerisinde “Farklı disiplinlerin bir arada çalışmasını sağlayan bir eğitim yaklaşımıdır” tanımını yapan sınıf öğretmenlerinin sayısı ile “STEM yaklaşımına ilişkin fikrim bulunmamaktadır” yanıtını işaretleyenlerin sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin % 37,3’ü STEM yaklaşımı ile ilgili bir bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte STEM’i Fen Bilimleri ve mühendislik alanlarının birlikte çalışmasını sağlayan öğretmenlerin sayısı da 41’dir.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları genel olarak hangi düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Birinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 3 te verilmiştir.

Tablo 3 Sınıf Öğretmenlerinin STEM Farkındalıklarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Boyutlar	Madde Sayısı	N	\bar{X}	Ss
Olumlu Bakış	12	292	3,95	0,56
Olumsuz Bakış	5	292	3,76	0,83
STEM Farkındalık	17	292	3,81	0,72

Tablo 3'te görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin STEM farkındalığına ilişkin olumlu ve olumsuz bakış boyutunun ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Olumlu bakış alt boyutunun ortalama puanı ($\bar{X}=3,95$), olumsuz bakış boyutunun ortalama puanından ($\bar{X}=3,76$) yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin STEM farkındalıklarının genel olarak orta düzeyde olduğu söylenebilir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla FeTeMM Farkındalık Ölçeği'nden elde edilen verilere tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. İkinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4 Sınıf Öğretmenlerinin STEM Yaklaşımına Yönelik Farkındalıklarının Mesleki Kıdem Yılına göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{X}	ss	Var.K.	KT	sd	KO	F	p
Olumlu bakış	1-4	15	4,022	0,26	G.Arası	2,33	4	,583	1,831	,123
	5-9	17	4,17	0,45	G.İçi	91,37	287	,318		
	10-14	50	3,91	0,65	Toplam	93,70	291			
	15-19	40	4,10	0,61						
	20 +	170	3,90	0,54						
	Toplam	292	3,95	0,56						
5-9 yıl* - 10-14 yıl										
Olumsuz bakış	1-4	15	4,06	0,90	G.Arası	9,28	4	2,32	3,40	,010*
	5-9	17	4,20	0,58	G.İçi	195,70	287	,682		
	10-14	50	3,61	0,84	Toplam	205,1	291			
	15-19	40	4	0,72						
	20 +	170	3,67	0,85						
	Toplam	292	3,76	0,83						

*p<0.5

Tablo 4' de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin STEM farkındalıklarına ilişkin olumsuz bakış alt boyutunda mesleki kıdeme yılına göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(4,287)}=3,40$, $p<.05$]. Bu alt boyutta ortaya çıkan farklılığın nedenini belirlemek üzere verilere LSD testi yapılmıştır 5-9 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 10-14 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere göre STEM yaklaşımına yönelik farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları yaşa göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Verilerin analizi için ANOVA testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5 Sınıf Öğretmenlerinin STEM Yaklaşımına Yönelik Farkındalıklarının Yaş Değişkenine göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Grup	N	\bar{X}	ss	Var.K.	KT	sd	KO	F	p
Olumlu bakış	20-29	20	4,08	,45	G.Arası	2,3	3	,77	2,43	,07
	30-39	84	4,04	,62	G.İçi	91,4	288	,32		
	40-49	98	3,95	,56	Toplam	93,7	291			
	50 +	90	3,83	,52						
	Toplam	292	3,95	,56						
Olumsuz bakış	20-29	20	4,07	,30	G.Arası	4,2	3	1,41	2,02	,11
	30-39	84	3,82	,39	G.İçi	201	288			
	40-49	98	3,77	,30	Toplam	205	291			
	50 +	90	3,61	,34						
	Toplam	292	3,76	,84						

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin STEM farkındalıklarına ilişkin olumlu ve olumsuz bakış alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$).

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Dördüncü alt problem için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6 Sınıf Öğretmenlerinin STEM Yaklaşımına Yönelik Farkındalıklarının Cinsiyet Değişkenine göre t–testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Olumlu bakış	Kadın	194	3,97	0,56	290	,860	.390
	Erkek	98	3,91	0,57			

Olumsuz bakış	Kadın	194	3,84	0,80	290	2,336	.020*
	Erkek	98	3,60	0,88			

$p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin STEM farkındalığına ilişkin olumlu bakış ortalama puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin STEM farkındalığına ilişkin olumsuz bakış ortalama puanları arasında ise anlamlı farklılık bulunmaktadır. Erkeklerin kadınlara göre STEM yaklaşımına yönelik bakış açılarının daha olumsuz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır [$t(290)=2.336, p < .05$].

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları mezun oldukları alana göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Beşinci alt problem yapılan ANOVA testine ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7 Sınıf Öğretmenlerinin STEM Yaklaşımına Yönelik Farkındalıklarının Mezun Oldukları Alana göre ANOVA Sonuçları

Puan	Grup	N	\bar{X}	Ss	Var.K.	KT	sd	KO	F	p
Olumlu bakış	Eğitim Fakültesi	175	3,98	0,58	G.Arası	1,95	4	0,48	1,52	,195
	Fen-Edebiyat Fakültesi	38	4,04	0,47	G.İçi	91,75	287	0,32		
	Yüksek Öğr. Okulu	15	4,01	0,42	Toplam	93,70	291			
	Eğitim Enstitüsü	21	3,74	0,61						
	Diğer	43	3,84	0,58						
	Toplam	292	3,95	0,56						
Olumsuz bakış	Eğitim Fakültesi	175	3,81	0,83	G.Arası	4,01	4	1	1,43	,223
	Fen-Edebiyat Fakültesi	38	3,73	0,83	G.İçi	201,12	287	0,70		
	Yüksek Öğr. Okulu	15	3,73	0,67	Toplam	205,13	291			
	Eğitim Enstitüsü	21	3,35	0,79						
	Diğer	43	3,77	0,90						
	Toplam	292	3,76	0,83						

Tablo 7’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul değişkenine göre STEM yaklaşımına yönelik farkındalık düzeylerine ilişkin anlamlı bir fark görülmemektedir. Fen edebiyat ve yüksek öğretmen okulu mezunu olan öğretmenlerin STEM yaklaşımına yönelik olumlu bakış faktörüne yönelik aldıkları ortalama puanların diğer grupların ortalama puanlarından daha fazladır.

SONUÇ

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıklarını farklı değişkenler açısından ortaya konulması amaçlanmıştır. Öncelikle sınıf öğretmenlerinin “STEM nedir?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde “Farklı disiplinlerin bir arada çalışmasını saplayan bir eğitim yaklaşımıdır” tanımının en fazla yüzdeye sahip olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %40’ı STEM yaklaşımının farklı disiplinlerden oluşan bir eğitim yaklaşımı olduğunun farkındadır. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin neredeyse yarısının STEM yaklaşımına ilişkin bir fikre sahip olmadıkları görülmektedir. Bu sonuç Çevik, Şanlıtürk ve Yağcı (2017) tarafından yürütülen araştırmanın bulgusu ile uyumludur. Ayrıca bu çalışmada STEM yaklaşımını doğrudan fen bilimleri ve mühendislik alanlarının birlikte çalışması olarak algılayan bir öğretmen grubu (% 14) bulunmaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasının nedeni, STEM yaklaşımının yalnızca fen bilimleri öğretim programına entegrasyonunun yapılması ve ilkökul düzeyinde STEM eğitimlerinin yeni yaygınlaşmaya başlaması olarak düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalık düzeylerine ilişkin yapılan betimsel analiz bulgularına göre; sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşıma yönelik farkındalık düzeyleri orta üzeri olarak yorumlanabilir. Sınıf öğretmenlerinin farkındalık ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanların birbirine yakın olduğu görülmüştür. Olumlu bakış faktörüne ilişkin maddelerin ortalama puanı (3.95) olumsuz bakış faktörüne ilişkin ortalama puandan (3.76) daha yüksektir. Olumsuz bakış faktörünün maddeleri incelendiğinde, STEM yaklaşımında fen bilimleri dersine mühendislik entegrasyonunun gereksiz olduğu, öğrencilerin dikkatini, ilgisini dağıttığı, uygulamalarda zaman kaybına yol açabileceği ve STEM yaklaşımının kariyer bilincine etkisinin olmadığı görüşleri yer almaktadır. Olumlu bakış alt boyutuna ilişkin ortalama puanın az bir farkla olsa da olumsuz alt bakışa yönelik ortalama puandan yüksek olması öğretmenlerin STEM yaklaşımına yönelik olumlu bakış açısının fazla olduğunun bir göstergesidir. Alan yazında özellikle fen bilgisi öğretmenleri ya da adayları ile gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin STEM farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür (Tekerek ve Karakaya, 2018; Özdemir ve Cappellaro, 2020). Bununla birlikte bu çalışmada olduğu gibi sınıf öğretmenlerinin STEM farkındalıklarının ortanın üzerinde olduğunu tespit eden araştırmalar vardır (Öztürk, 2017; Yenilmez ve Balbağ, 2016).

Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalık düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde; hizmet süresinin 5-9 yıl olan öğretmenlerin hizmet süresinin 10-14 yıl olan öğretmenlere göre olumsuz bakış faktörüne ilişkin daha düşük puan aldıkları görülmektedir. Bu sonuçlar göre hizmet süresi 10-14 yıl olan sınıf öğretmenlerinin hizmet süresi 5-9 yıl olan sınıf öğretmenlerine göre STEM yaklaşımına ilişkin olumsuz bakış açısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baran, Türkan, Efe ve Maskan' ın (2018) fen alanları öğretmenlerinin STEM farkındalık seviyelerini farklı değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında farkındalığın hizmet sürelerinin herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Çevik, Danişay ve Yağcı (2017) ise yaptıkları çalışmada ortaokul öğretmenlerinin hizmet süresinin 6-10 yıl olan öğretmenlerin daha yüksek farkındalığa sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıklarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucu ulaşılan bulgular, genellikle 20-29 yaş arasındaki öğretmenlerin diğer yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre olumlu bakış ve olumsuz bakış faktörüne ilişkin ortalama puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarındaki öğretmen sayıları incelendiğinde en az öğretmenin 20-29 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik farkındalıkları düzeyleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin STEM farkındalık düzeylerinde yaşlarının bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına ilişkin farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, ölçeğin alt boyutlarından STEM yaklaşımına yönelik olumsuz bakış açısına sahip maddelerin ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın kadınların lehine olduğu bulunmuştur. Ancak farkındalık ölçeğinin genel ortalama puanlarına bakıldığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşmadığı tespit edilmiştir. Özdemir (2019) ise aynı ölçeği kullanarak sınıf öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin farkındalık düzeylerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin farkındalık düzeylerine yönelik bir etkisi olmadığı görülmüştür (Bakırcı, Karışan, 2017; Hacıömeroğlu, 2017).

Sınıf öğretmenlerinin mezun olunan okul değişkenine göre farkındalık seviyelerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak fen edebiyat fakültesi ve yüksek öğretmen okulu mezunu olan sınıf öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik olumlu bakış açısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. STEM yaklaşımına yönelik farkındalık düzeyinin olumsuz bakış alt bo-

yutları incelendiğinde en ortalama puana sahip olan öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Özdemir (2019) yaptığı çalışmada aynı ölçeği kullanarak sınıf öğretmenlerinin STEM farkındalıklarının mezun olunan okul türüne göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarından farklı olarak ise ortaokul öğretmenleri ile yapılan farkındalık çalışmalarında eğitim fakültesi fen mezunlarının, edebiyat fakültesi mezunları göre farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır sahip olduklarını ortaya koymuşlardır (Karakaya, Ünal, Çimen, Yılmaz, 2018 ; Çevik, Şanlıtürk ve Yağcı 2017).

Öneriler

Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre öğretmen eğitim ile ilgili kurumlara (üniversiteler ve MEB) ve öğretim programları geliştirenlere yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler şu şekildedir;

1. Üniversite okul iş birliği içerisinde öğretmen adaylarının ve öğretmenler ile birlikte çalışmalar düzenlenebilir. Öğretmen adaylarının uygulama becerileri gelişirken, öğretmenlerin eğitimde yeni yaklaşımlara yönelik farkındalıklarının artması sağlanabilir.

2. Öğretmenlerin eğitim öğretim dönemlerinde yaptıkları seminer çalışmalarının içerisinde yerini alan STEM yaklaşımının içeriği ve uygulamaları genişletilebilir. Bu eğitimlerin dönem içerisinde devamlılığını sağlamak için çalışmalar yapılabilir.

3. Araştırmanın bulgularında yer alan öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının düşük çıkmasının öğretmenlerin teknolojiye ilişkin yeterliklerinin az olmasından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin teknoloji okuryazarlıklarını geliştirebilecek çalışmalar yapılarak, derslerinde teknoloji temelli uygulamalar yapılmasına olanak sağlanabilir. Böylelikle öğrencilerin teknolojiyi doğru ve yeterli kullanmaları sağlanabilir.

4. Sınıf öğretmenlerinin alan bilgisinin içeriğine bakıldığında STEM yaklaşımına ilişkin alanlar bulunmaktadır. İlkokullarda fen, matematik derslerinin sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmesi STEM uygulamalarının öğrenci ve uygulama boyutunda etkililiğinin artmasını sağlayacaktır. Bu sebeple hizmet öncesi dönemde sınıf öğretmenliğinin ders içerikleri YÖK tarafından geliştirilip yeni düzenlemeler yapılabilir.

5. STEM yaklaşımına yönelik çalışmalarda öğretmen adayları ile yapılan çalışmalara literatürde sıklıkla rastlanılmıştır. Yapılacak olan yeni çalışmalarda hizmet içi öğretmenler ile nicel ve nitel araştırmalar yapılarak öğretmenlerin eğitimde kullanılan yeni yaklaşımlardan haberdar olma düzeyleri araştırabilir.

6. Bu çalışmada incelenen örneklem kapsamında 50 yaş ve üzeri sınıf öğretmeninin örneklemin çoğunluğunu oluşturmasının araştırmanın sonuçlarında birçok alt boyutta anlamlı farklılıklar oluşmasının önüne geçtiği düşünülmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerine ilişkin yapılacak olan araştırmalarda farklı yaş gruplarında öğretmen sayılarının birbirine yakın olmasına araştırmada elde edilen sonuçların daha belirgin olmasını sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akgündüz, D.(Ed.) (2018). *Okul Öncesinden Üniversiteye Kuram ve Uygulamada STEM Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Akgündüz, D., Ertepinar, H., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?. İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi.
- Arslan, Ö. (2018). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) uygulamalarının farklı bağımlı değişkenler üzerinden incelenmesi (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Baran, M., Türkan, M. B., Efe, H. A., ve Maskan, A. (2018, Haziran). *Fen Alanları Öğretmenlerinin Fen, Teknoloji, Matematik Ve Mühendislik (FeTeMM) Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. In ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies). No (4).
- BAUSTEM Merkezi (2018) Bütünleşik Öğretmenlik Projesi. <http://www.bahcesehir.k12.tr/tr/egitim/detay/STEM--A/21/81/0> adresinden elde edilmiştir.
- Karışan, D., & Bakırcı, H. (2018). Öğretmen adaylarının FeTeMM öğretim yönetimlerinin anabilim dalına ve sınıf düzeyine göre incelenmesi.
- Balkan Kıyıcı, F., Elmalı, Ş. (2017). Türkiye’de Yayınlanmış FeTeMM Eğitimi İle İlgili Çalışmaların İncelenmesi. *Özgün Araştırma Dergisi*, 7(3) , 684-696. Doi: 10.19126/suje.322791
- Bybee, R. W. (2010). What is STEM education? *Science*, 329, 996. doi: 10.1126/science.1194998
- Berg, L.B. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* California State University, Long Beach. Allyn 8c Bacon. <https://epdf.tips/qualitative-research-methods-for-the-social-sciences-4th-edition.html> adresinden elde edilmiştir.
- Buyruk, B. & Korkmaz, Ö. (2016). FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13(2), 61-76.
- Büyüköztürk, Ş.(2017) *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, D. (2016) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Çavaş, B. ve Çavaş, P (2018) STEM mühendislik uygulamaları. Akgündüz, D.(Ed.) (2018). *Okul Öncesinden Üniversiteye Kuram ve Uygulamada STEM Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Çepni, S. (Ed.)(2018). *Kuramdan uygulamaya STEM Eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Çevik, M., Danıştay, A., Yağcı, A. (2017) Ortaokul Öğretmenlerinin FeTeMM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik) Farkındalıklarının Farklı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Özgün Araştırma Dergisi*, 7(3), 584-599. Doi: 10.19126/suje.335008
- Elmalı, Ş., & Balkan Kırıyıcı, F. (2017). Türkiye’de Yayınlanmış FeTeMM Eğitimi İle İlgili Çalışmaların İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3).
- Ersoy, Z. (2018). İlkokullar için STEM Programının Uygulayan Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin STEM Öğretimi Üzerine Yeterliliklerinin İncelenmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi).
- Hacıömeroğlu, G. (2017). Examining elementary pre-service teachers’ science, technology, engineering, and mathematics (STEM) teaching intention. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(10), 1-11. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2018.01.014> adresinden elde edilmiştir.
- Karakaya, F, Ünal, A, Çimen, O, Yılmaz, M. (2018). Üstün yetenekli öğrenciler ve akranlarının çevre algılarının incelenmesi. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 25-32. <http://dergipark.gov.tr/ofed/issue/39545/439197> adresinden elde edilmiştir.
- Krejcie, R.V., Morgan, D.W. (1970).Determining Sample Size For Research Activities. *Educational And Psychological Measurement*, 30, 607-610.https://home.kku.ac.th/sompong/guest_speaker/KrejcieandMorgan_article.pdf adresinden elde edildi.
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (2018). MEB İstatistikleri Örgün Eğitim.http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=327 adresinden elde edildi.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2016). *STEM eğitimi raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK)
- MEB (2018) Fen Bilimleri Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden elde edildi.
- OECD (2015) PISA Result in Focus. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Özdemir, A.U. (2019). Sınıf öğretmenlerinin FeTeMM farkındalıkları ve FeTeMM eğitimi uygulamalarına yönelik görüşleri (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi).
- Öztürk, M.(2018) İlköğretim 4.sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin FeTeMM Eğitimine Dair Yeterlik İnançları ve Tutumlarının İncelenmesi. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi).
- Soylu, Ş. (2016). STEM Education in Early Childhood İn Turkey. *Journal Of Educational And Instructional Studies*, 6(1), 38-47.
- Tekerek, B. & Karakaya, F. (2018). STEM education awareness of pre-service science teachers. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(2), 348-359.
- Thomas, T. A., (2014). Elementary teachers’ receptivity to integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education in the elementary grades. (Doktora tezi).<https://scholarworks.unr.edu> adresinden elde edilmiştir.

- TÜSİAD (2014). STEM Alanında Eğitim Almış İşgücüne Yönelik Talep ve Beklentiler Araştırması. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar?start=60> adresinden elde edilmiştir.
- TÜSİAD (2017). Öğretmen Eğitimi Projesi. <https://www.tusiadstem.org/kesfet/ogretmen-egitimi-projesi>
- TÜSİAD, PwC, (2017). 2023'e Doğru Türkiye'de STEM Gereksinimi. <http://www.tusiadstem.org/images/raporlar/2017/STEM-RaporuV7.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Wang, H. H., (2012). A New Era Of Science Education: Science Teachers' Perceptions And Class Room Practices Of Science, Technology, Engineering, And Mathematics (STEM) İntegration. Unpublished Doctoral Dissertation, Minnesota University, Minnesota .
- Yenilmez, K. & Balbağ, M.Z. (2016). Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının STEM'e yönelik tutumları. *Journal of Research in Education*

BÖLÜM 8

E-KİTAPLARIN EĞİTİMDE KULLANIMI

Anıl MANGUŞ¹

¹ Öğr. Gör. Dr., Giresun Üniversitesi, anil.mangus@giresun.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-1992-1999

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında, teknolojinin hızlı gelişimi, öğretim yöntemlerini ve öğrenme süreçlerini önemli ölçüde dönüştürmektedir. Bu dönüşümün en belirgin örneklerinden biri de e-kitapların eğitimdeki artan rolüdür. E-kitaplar, eğitim alanında giderek daha yaygın hale gelmekte olup, eğitimde kullanımlarına yönelik bir dizi avantaj ve dikkate alınması gereken hususlar sunmaktadır (Vasileiou ve diğ., 2012; Mulholland ve Bates, 2014; Vorotnykova, 2019; Тришук ve diğ., 2020; Wen ve diğ., 2022; Mohsen, 2023). Araştırmalar (Mursalın, 2019; Lim ve diğ. 2020; Mohsen, 2023) e-kitapların öğrenme sonuçları üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini, bunlar arasında bilgi edinimi, davranış değişikliği ve eleştirel düşünme yeteneklerinin gelişmesinin de bulunduğunu göstermektedir. E-kitaplar geleneksel basılı ders kitaplarına kıyasla taşınabilirlik, pratiklik ve maliyet tasarrufu sağlayabilmektedir (Тришук ve diğ., 2020; Chavali ve Gundala, 2022). Öğrenme deneyimini geliştirebilecek etkileşimli ve multimedya özellikleri sunabilmekte (Vasileiou ve diğ., 2012; Lin ve diğ., 2017; Vorotnykova, 2019), içeriklerin kolayca güncellenmesini ve özelleştirilmesini sağlayabilmektedir (Vasileiou ve diğ., 2012; Vorotnykova, 2019). Bu özellikleri ile e-kitapların öğrenme hedeflerine ulaşılabilirliği kolaylaştırıcı yönüne vurgu yapılabilir.

E-kitapların eğitimde kullanımı, aynı zamanda karma ve çevrimiçi öğrenme trendleriyle yakından ilişkilidir. E-kitaplar, geleneksel sınıf öğretimiyle çevrimiçi ve kendi hızında öğrenme fırsatlarını tamamlayan karma öğrenme ortamlarında etkin bir şekilde kullanılabilir (Ono ve diğ., 2015; Ji, 2020; Wei, 2022; Gui ve diğ., 2023). Bu yaklaşım, öğrenme çıktılarının iyileştirilmesini ve öğrenci katılımının artmasını sağlayabilmektedir (Ono ve diğ., 2015; Gui ve diğ., 2023; Wei, 2022). Ayrıca, dijital öğretim materyallerinin, örneğin e-kitapların ve dijital öğretim kaynaklarının geliştirilmesi, modern eğitimin önemli bir unsuru olarak belirlenmiştir (Yu, 2014; Indriani ve diğ., 2019; Sugiyanto ve diğ., 2021; Sudarmono, 2023). Bu dijital kaynaklar, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve işbirlikli öğrenme becerilerini geliştiren özelliklerle tasarlanabilir (Sugiyanto ve diğ., 2021; Mashau, 2023; Sudarmono, 2023). E-öğrenme materyallerinin öğretim programına etkin bir şekilde entegrasyonu, eğitim deneyiminin genel kalitesine ve etkinliğine katkıda bulunabilir (Yu, 2014; Indriani ve diğ., 2019; Sugiyanto ve diğ., 2021; Sudarmono, 2023). Birer dijital öğretim materyali olan e-kitapların güncel öğretim yöntem tekniklerinin uygulanabilirliğini sağlama, öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandırma ve öğretimin kalitesini artırmaya yönelik özellikler sunmasıyla dikkat çektiği söylenebilir.

Faydalarının yanı sıra eğitimde e-kitapların benimsenmesi bazı zorluklara da neden olabilmektedir. Öğrenciler ve öğretmenler e-kitaplara geçiş konusunda hâlâ bazı çekincelere ve dirençlere sahip olabilmektedir (Mulholland ve Bates, 2014; Kouis ve Κωνσταντίου, 2014). Yayınevleri ise e-kitap iş

modelinin uzun vadeli sürdürülebilirliği hakkında endişeler dile getirmektedir (Vasileiou ve diğ., 2012). E-kitap platformlarını kullanma konusunda erişim, cihaz uyumluluğu ve öğrenme eğrisiyle ilgili sorunlar oluşabilmektedir (Mulholland ve Bates, 2014; Chavali ve Gundala, 2022). Araştırmacılar, zorlukları aşmak ve e-kitapların öğretim ve öğrenme süreçlerine başarılı bir şekilde entegrasyonunu sağlamak için öğretmenlerin onayı ve öğrenci katılımının önemine vurgu yapmaktadır (Gormley ve diğ., 2012; Mulholland ve Bates, 2014; Трищук ve diğ., 2020). E-kitaplara ilişkili öğrenciler ve öğretmenlere eğitim vermek ve e-kitapların avantajlarını göstermek, kabul ve benimsemenin artmasına yardımcı olabilecektir (Mulholland ve Bates, 2014; Трищук ve diğ., 2020; Jrall, 2023). Kullanıcı dostu e-kitap platformlarının geliştirilmesi ve etkileşimli özelliklerin entegrasyonu ise öğrenme deneyimini iyileştirebilecek ve öğrencilerin e-kitapları kullanmaya motive olmalarını sağlayabilecektir (Vasileiou ve diğ., 2012; Lin ve diğ., 2017; Jrall, 2023). Başarılı bir entegrasyon için yalnızca teknolojinin kullanımı değil, aynı zamanda öğretim süreçlerinin de bu yenilikçi araçlarla uyumlu hale getirilmesi önemlidir. Bu bağlamda, e-kitapların eğitimde etkin bir şekilde kullanılabilmesi için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kabulü, kullanıcı dostu platformlar ve etkileşimli özelliklerin geliştirilmesi gibi çeşitli faktörler kritik rol oynamaktadır. Bu çalışma e-kitapların bahsedilen tüm yönleriyle eğitimde kullanımına ışık tutmak amacıyla hazırlanmıştır.

2. E-KİTAPLARIN EĞİTİMDE KULLANIMI

2.1. E-kitap Kullanımının Fayda ve Zorlukları

E-kitaplar, eğitimde taşıma kolaylığı, maliyet etkinliği, etkileşimli özellikler ve içeriklerin kolayca güncellenmesi, özellikle kendi kendine öğrenmeyi desteklemesi, öğrenme sonuçlarını iyileştirmesi ve dijital ortamda eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi gibi birçok avantaj sunarken (Mursalın, 2019; Трищук ve diğ., 2020; Lim ve diğ., 2020; Chavali ve Gundala, 2022; Mohsen, 2023), öğretmenler ve öğrenciler için uyum sağlama, teknolojik alt yapı sorunları gibi bazı zorluklar da ortaya çıkarmaktadır (Mulholland ve Bates, 2014; Kouis ve Κωνσταντίου, 2014). Bu bağlamda e-kitapların fırsatlar sunmasının yanı sıra bazı zorlukları beraberinde getirmesi olasıdır.

E-kitap kullanımı üzerine elde edilen olumlu sonuçlar, e-kitapların ilkökul öğretiminde kullanımının öğrenci öğrenmesi üzerinde önemli faydalar sağladığına işaret etmektedir (Wen ve diğ., 2022; Chen ve diğ., 2023; Mohsen, 2023). E-kitaplar, gömülü multimedya içerikleri, oyunlaştırma ve kişiselleştirilmiş öğrenme gibi bir dizi etkileşimli özellik sunmaktadır (Yin ve Hwang, 2018; Chen ve diğ., 2023). Bu özelliklerin, öğrenci katılımını, motivasyonunu ve öğrenme sonuçlarını iyileştirdiği ortaya konmaktadır (Wen ve diğ., 2022; Chen ve diğ., 2023; Mohsen, 2023). E-kitaplar, kendi kendine öğrenmeyi kolaylaştırabilmekte (Wei ve diğ., 2012; Wen ve diğ., 2022; Mohsen, 2023), öğren-

cilerin dijital içeriklere erişim sağlayarak, onların kendi hızlarında öğrenmelerine ve ilgilerini çeken konuları keşfetmelerine olanak tanımayabilmekte, böylece öğrenme üzerinde özerklik ve sahiplenme duygusu geliştirmelerini sağlayabilmektedir. Bu durum, kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirme sürecinde olan ilkökul öğrencileri için özellikle faydalıdır (Nie ve diğ., 2011; Wen ve diğ., 2022; Mohsen, 2023). Bu bağlamda e-kitapların içeriklerin kişiselleştirilebilmesi, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edebilmesi, farklı etkinliklere yer verebilmesi, derse yönelik olumlu tutum oluşturabilmesi, öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanmasını destekleyebilmesi açısından başarıyı sağlamaya yönelik özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

E-kitapların öğrenme materyallerine erişimi artırdığı, uzaktan erişimi mümkün kıldığı ve uzaktan çalışan öğrenciler için okuma zamanını optimize ettiği düşünülmektedir (Nie ve diğ., 2011). Bunun yanı sıra, e-kitapların etkileşimli ve multimedya özellikleri, öğrencileri derse dahil etmede ve onların öğrenme deneyimlerini iyileştirmede yardımcı olabilmektedir. Araştırmalar, etkileşimli e-kitap kullanımının, akademik başarı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Lim ve diğ., 2020). E-kitaplar, öğrenme içeriğini farklı biçimlerde sunabilmektedir. Örneğin, cep telefonları aracılığıyla sunulan içerikler, öğrencilerin okuma ilgisini artırabilmekte ve istedikleri zaman ve yerde okumalarına olanak tanıyabilmektedir (Tsai, 2016). Buna göre e-kitapların öğrenme ortamında esneklik sağlaması, farklı içeriklere ulaşma kolaylığı sağlaması gibi özelliklere sahip olmasının öğrenci başarısını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

E-kitaplar, okuma anlama ve akıcılığı geliştirme gibi destekleyici yönleri ile özellikle başlangıç seviyesindeki okurlar için etkili olabilmekte, sesli anlatım ve görsel ipuçları gibi multimedya özellikleri ile, öğrencilerin içeriği anlamalarına ve içerikle etkileşimde bulunmalarına yardımcı olabilmektedir (Thoermer ve Williams, 2012; Wang ve Huang, 2015; Bates ve diğ., 2016). Ayrıca, e-kitapların esnekliği ve erişilebilirliği, engelli veya dil engelleri olan öğrenciler de dahil olmak üzere ilkökul öğrencilerinin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına uyum sağlayabilmektedir (Bates ve diğ., 2016; D'Ambra ve diğ., 2017). Bu bağlamda e-kitapların bireylerin öğrenme şekillerine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik farklı seçenekler sunuyor olması hedeflenen kazanımlara ulaşmayı kolaylaştırıcı olduğu söylenebilir.

E-kitapların ilkökullarda başarılı bir şekilde entegrasyonu, öğretmen algıları, öğrenci hazırbulunuşluğu ve gerekli kaynakların bulunabilirliği gibi çeşitli faktörlerin dikkatlice değerlendirilmesini gerektirmektedir (Zipke, 2012; Brown, 2013; Baharuddin ve Hashim, 2020). Araştırmalar, öğretmenlerin e-kitaplara yönelik tutumlarının, bunların sınıfta benimsenmesini ve entegrasyonunu önemli ölçüde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğretmenlere e-kitapları öğretimlerinde etkin bir şekilde kullanabilmeleri için uygun eğitim ve destek sağlamak çok önemlidir (Zipke, 2012;

Brown, 2013). E-kitapların entegrasyonu, okuryazarlık öğretimine dengeli bir yaklaşım ile birlikte olmalı hem dijital hem de geleneksel basılı kaynaklar içeren bir yaklaşım benimsenmelidir. E-kitaplar benzersiz faydalar sunsa da araştırmalar, dijital ve basılı metinlerin birleşiminin, ilkokul öğrencileri için en kapsamlı ve etkili öğrenme deneyimini sunduğunu göstermektedir (Larson, 2010; Larson, 2012; Baron, 2017). Öğretmen ve öğrenciler açısından e-kitap kullanımında çeşitli uyum sorunlarıyla karşılaşılma olasılığına rağmen, eğitimler ve sağlanabilecek destekle bu gibi sorunların bertaraf edilebileceği söylenebilir.

Eğitim süreçlerinde kolaylıklar sağlamanın yanı sıra e-kitapların eğitim alanında benimsenmesi ve kullanımını bazı zorluklarla birlikte gelmektedir. Çalışmalar, zayıf okuma deneyimleri, ilgili başlıkların farkında olmama, karmaşık indirme prosedürleri, kötü e-okuyucu ergonomisi ve dijital haklar yönetimi sınırlamaları gibi birkaç sınırlılığı ortaya koymaktadır (Martindale ve diğ., 2015; Alsadoon, 2020). Ayrıca bazı öğrenciler hâlâ basılı kitapları tercih edebilmekte; lisans ve lisansüstü öğrencileri arasında kullanım tercihlerinde farklılıklar olabilmektedir (Wu ve Chen, 2011; Shin, 2014). E-kitapların kullanımında kimi zaman teknolojinin verimli çalışmaması, kimi zaman ise uygulayıcıya bağlı sorunların ortaya çıkması kullanıcıların e-kitaplara mesafeli durabilmesine sebep olabilmektedir.

Oluşabilecek zorlukları aşmak için e-kitapların erişilebilirliğinin ve tanıtımının artırılması, eğitimde daha iyi entegrasyonlarının sağlanması, akademik personel için hedeflenmiş eğitim ve öğretim verilmesi ve yeni öğretim programlarının tasarımında öğrenci deneyimi ve tercihlerinin dikkate alınması gibi seçenekler söz konusudur (Cheng ve diğ., 2013; Embong ve diğ., 2014; Mulholland ve Bates, 2014).

Belirtilen bu zorluklara ek olarak e-kitapların eğitim ortamlarında kullanılmasının, öğrenci ve öğretmenler tarafından e-kitapların izinsiz indirilmesi ve paylaşılması gibi etik sorunları da gündeme getirmektedir (Krajka, 2015). Bu etik sorunların ele alınması, e-kitapların öğretim ve öğrenme süreçlerine etkili ve sorumlu bir şekilde entegre edilmesi için önemlidir.

2.2. E-Kitapların Sınıflarda Kullanımı

E-kitaplar, eğitim alanında giderek daha yaygın hale gelmiş ve öğretmenler için fırsatlar ve zorluklar sunan bir araç olmuştur (Oliveira, 2012). E-kitapları sınıfta başarılı bir şekilde kullanmak için, çeşitli pedagojik, teknolojik ve uygulamayı etkileyen unsurları dikkate alan çok yönlü bir yaklaşım gerekmektedir.

Pedagojik unsurlar açısından bakıldığında e-kitapların sınıfta kullanımı, öğrenci öğrenmesi üzerinde önemli faydalar sağlayabilmektedir. Multimedya, oyunlaştırma ve yerleştirilmiş öğrenme etkinlikleri gibi özellikleri içeren

etkileşimli e-kitapların, öğrenci katılımını artırdığı ve öğrenme sonuçlarını iyileştirdiği görülmüştür. Bu tür e-kitaplar, öğrencilere daha derin bir anlayış kazandırarak, materyalin daha iyi hatırlanmasına yardımcı olabilmektedir (Chen ve diğ., 2023). Buna göre farklı duylara hitap eden e-kitapların öğrenme motivasyonu sağlama ve bilginin kalıcılığına yardımcı olabileceği yorumu yapılabilir.

E-kitapların entegrasyonu, yenilikçi öğretim stratejilerinin uygulanmasına olanak tanıyabilir. Ters yüz edilmiş sınıf yaklaşımı buna örnek olarak gösterilebilir. Ters yüz edilmiş sınıfta, öğrenciler öğrenme içeriğiyle genellikle e-kitaplar veya videolar aracılığıyla ders dışı zamanlarda etkileşime girerler, sınıf içi zaman ise işbirlikçi etkinlikler, problem çözme ve öğretmen tarafından kişiselleştirilmiş destek için ayrılır (Rahayu, 2023). Bu yaklaşım, öğrenci performansını artırmakta ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilmektedir (Attard ve Holmes, 2020). Buna göre farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin e-kitaplarla kullanımında üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkili sonuçlar alınabileceği söylenebilir.

Teknolojik unsurlar dikkate alındığında ise e-kitapların sınıfa entegrasyonu, teknolojik altyapı ve destek sistemlerinin dikkatlice değerlendirilmesini gerektirir. Cihaz mevcudiyeti, internet bağlantısı ve e-kitap platformlarının mevcut okul sistemleriyle uyumu gibi faktörler ele alınmalıdır (Gamdi ve Samarji, 2016). Öğretmenlerin e-kitapların özelliklerini ve işlevlerini etkin bir şekilde kullanmalarını ve öğretim uygulamalarına sorunsuz bir şekilde dahil etmelerini sağlamak amacıyla öğretmenlere e-kitap kullanımı için uygun eğitim ve profesyonel gelişim imkanları sağlamak oldukça önemlidir. (Meletiou-Mavrotheris ve diğ., 2020). Buna ek olarak, e-kitap platformlarının tasarımı ve kullanılabilirliği, sınıfta benimsenme ve etkinlik açısından önemli bir etkiye sahip olabilir. Kolay navigasyona sahip, cihazlar arası uyumlu ve aktif okuma ve katılımı destekleyen özellikler sunan e-kitaplar, öğretmenler ve öğrenciler tarafından daha fazla tercih edilme eğilimindedir (Goh ve Seet, 2010; Larson, 2010). Buna göre teknolojinin sağladığı imkanların sınıf içerisinde kullanımının öğrenci gelişimine katkılarının olabileceği yorumu yapılabilmektedir.

Pedagojik ve teknolojik faktörlerin yanı sıra, e-kitapların sınıfa entegrasyonunda ele alınması gereken uygulamaya ilişkin noktalar da söz konusudur. Bunlar, erişilebilirlik, eşitlik ve dijital kaynakların yönetimiyle ilgili sorunları içermektedir. Tüm öğrencilerin, sosyoekonomik geçmişlerine veya özel ihtiyaçlarına bakılmaksızın e-kitaplara eşit erişim sağladığından emin olmak önemlidir. Bu, cihaz temini, sübvansiyonlar veya çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için alternatif formatlar sağlanmasını gerektirebilir (Meletiou-Mavrotheris ve diğ., 2020).

Dijital kaynakların yönetimi, e-kitap lisansları, güncellemeler ve dağıtım gibi konuları dikkatlice planlama ve okul yöneticileri, kütüphaneciler ve öğretmenler arasında koordinasyon gerektirir (Foasberg, 2011). E-kitapların edinilmesi, dağıtımı ve bakımı için net politikalar ve prosedürler oluşturmak, entegrasyon sürecini kolaylaştırabilir ve girişimin sürdürülebilirliğini sağlayabilir. E-kitapların sınıfa entegrasyonu, tek başına yapılacak bir iş değildir. Öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri ve teknoloji destek personeli gibi çeşitli paydaşlar arasında iş birliği gerektirir (Higgins ve diğ., 2011). Okullarda iş birliği ve ortak karar alma kültürünü teşvik ederek, e-kitap entegrasyonu için etkili stratejiler geliştirmek amacıyla tüm paydaşların uzmanlık ve bakış açıları kullanılabilir (Goh ve Seet, 2010; Jagadish, 2014). E-kitapların entegrasyonu, öğrencilerin dijital içerikle etkileşime girip, içgörülerini paylaşarak ve bilgiyi birlikte inşa ederek çalıştıkları işbirlikçi öğrenme etkinlikleriyle geliştirilebilir (Goh ve Seet, 2010; Mercier ve diğ., 2014). Bu işbirlikçi yaklaşım, yalnızca öğrenci öğrenmesini artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencileri dijital dünyanın giderek daha işbirlikçi olan doğasına hazırlayabilir.

E-kitapların sınıfa entegrasyonu, kapsamlı bir yaklaşım gerektiren karmaşık ve çok yönlü bir süreçtir. Pedagojik, teknolojik ve uygulamaya yönelik unsurlar dikkate alınarak, işbirlikçi bir ortam teşvik edilerek, e-kitapların faydalarından başarılı bir şekilde yararlanılabilir ve öğrenme süreçleri geliştirilebilir. Stratejik ve iyi planlanmış bir entegrasyon ile e-kitaplar sınıfta güçlü bir araç haline gelebilir, eğitim deneyimini dönüştürebilir ve hem öğretmenleri hem de öğrencileri güçlendirebilir.

3. SONUÇ

E-kitaplar, modern eğitimde önemli bir yer tutan dijital araçlar olarak, taşıma kolaylığı, maliyet etkinliği, etkileşimli özellikler ve içeriklerin hızla güncellenmesi gibi pek çok avantaj sunmaktadır. Bu avantajlar, özellikle kendi hızında öğrenme, öğrenci katılımının artırılması ve eleştirel düşünme gibi becerilerin gelişmesi açısından eğitim sürecine katkı sağlamaktadır. E-kitapların sunduğu multimedya, oyunlaştırma ve kişiselleştirilmiş öğrenme özellikleri, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte, onların öğrenmeye olan motivasyonlarını artırmaktadır. Ayrıca, e-kitapların eğitimdeki entegrasyonu, çevrimiçi ve karma öğrenme modelleriyle uyumlu bir şekilde öğrenci başarılarını iyileştirebilmekte, dijital ve geleneksel kaynakları dengeli bir biçimde kullanma imkânı sunmaktadır.

E-kitapların eğitimde başarılı bir şekilde kullanılabilmesi için bazı zorluklar da mevcuttur. Öğrenciler ve öğretmenler arasında teknolojiye karşı duyulan çekinceler, cihaz uyumluluğu, platform erişilebilirliği ve teknik alt yapı gibi sorunlar, e-kitapların entegrasyonunu zorlaştırabilmektedir. Ayrıca, bazı öğrenciler basılı kitapları tercih ederken, dijital içeriklere olan erişimin eşitliği ve etik sorunlar gibi hususlar da eğitimde e-kitap kullanımını sınır-

layabilmektedir. Bu zorluklar, eğitimde e-kitapların verimli bir şekilde kullanılabilmesi için eğitimcilerin ve öğrencilerin yeterli destek alması gerektiğini göstermektedir.

E-kitapların eğitimdeki etkinliğini artırmak için, öğretmenlerin bu teknolojiyi kullanmaya yönelik eğitim alması ve e-kitap platformlarının kullanıcı dostu hale getirilmesi gerekmektedir. Buna ek olarak e-kitapların öğretim programına entegrasyonu, pedagojik stratejilerin ve teknolojik altyapının uyumlu bir şekilde düzenlenmesiyle mümkündür. Eğitimde e-kitapların başarılı bir şekilde benimsenmesi, tüm paydaşların iş birliği yapmasını ve ortak bir vizyon doğrultusunda hareket etmelerini gerektirir. Bu bağlamda, öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri ve teknoloji destek personelinin birlikte çalışarak, e-kitapların sınıflarda verimli bir şekilde kullanılması sağlanabilir.

Sonuç olarak, e-kitaplar eğitimde önemli bir fırsat sunmakta, öğrenme süreçlerini daha esnek, etkileşimli ve erişilebilir hale getirmektedir. Ancak bu fırsatları tam anlamıyla değerlendirebilmek için, e-kitapların entegrasyonu sırasında karşılaşılan zorluklar aşılmalı, uygun teknolojik altyapı sağlanmalı ve öğretmenlerin yeterli eğitim desteğiyle güçlendirilmesi gerekmektedir. Başarılı bir entegrasyon, eğitim deneyimini dönüştürme potansiyeline sahip olup hem öğretmenler hem de öğrenciler için öğrenme süreçlerini daha verimli ve anlamlı hale getirebilir.

KAYNAKÇA

- Alsadoon, H. (2020). Obstacles to using e-books in higher education. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8(2), 44. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v8n.2p.44>
- Attard, C., ve Holmes, K. (2020). An exploration of teacher and student perceptions of blended learning in four secondary mathematics classrooms. *Mathematics Education Research Journal*, 34(4), 719-740. <https://doi.org/10.1007/s13394-020-00359-2>
- Baron, N. (2017). Reading in a digital age. *Phi Delta Kappan*, 99(2), 15-20. <https://doi.org/10.1177/0031721717734184>
- Bates, C., Klein, A., Schubert, B., McGee, L., Anderson, N., Dorn, L., Mclure, E. ve Ross, R. (2016). E-books and e-book apps: considerations for beginning readers. *The Reading Teacher*, 70(4), 401-411. <https://doi.org/10.1002/trtr.1543>
- Bates, J., ve Mulholland, E. (2014). Use and perceptions of e-books by academic staff in further education. *The Journal of Academic Librarianship*, 40(5), 492-499. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2014.05.018>
- Brown, R. (2013). A survey of professor acceptance and use of e-textbooks in higher education. *Contemporary Issues in Education Research (Cier)*, 6(2), 219. <https://doi.org/10.19030/cier.v6i2.7731>
- Chen, C., Jamiat, N., ve Mao, Y. (2023). The study on the effects of gamified interactive e-books on students' learning achievements and motivation in a Chinese character learning flipped classroom. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1236297>
- Cheng, Y., Liao, W., Li, T., Chueh, C., ve Cho, H. (2013). Exploring the reading experiences of high school students on e-book reader. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, 3(1), 17-32. <https://doi.org/10.4018/ijopcd.2013010102>
- Chavali, K., ve Gundala, R. (2022). The textbook dilemma: digital or print? Evidence from a selected US university. *Tem Journal*, 242-248. <https://doi.org/10.18421/tem111-30>
- D'Ambra, J., Wilson, C., ve Akter, S. (2017). Affordance theory and e-books: evaluating the e-reading experience using netnography. *Personal and Ubiquitous Computing*, 23(5-6), 873-892. <https://doi.org/10.1007/s00779-017-1086-1>
- Embong, A., Noor, A., Rafek, M., Othman, H., Zarina, P. ve Khalid, M. (2014). What do teachers and pupils say about using e-books in the classrooms?. *International Journal of Social Science and Humanity*, 4(6), 451-457. <https://doi.org/10.7763/ijssh.2014.v4.397>
- Foasberg, N. (2011). Adoption of e-book readers among college students: a survey. *Information Technology and Libraries*, 30(3). <https://doi.org/10.6017/ital.v30i3.1769>

- Goh, T., ve Seet, B. (2010). Peer-to-peer collaborative learning with e-book devices over 3G-WiFi ad-hoc network. <https://doi.org/10.5220/0002794302620267>
- Gormley, D., Colella, C., ve Shell, D. (2012). Motivating online learners using attention, relevance, confidence, satisfaction motivational theory and distributed scaffolding. *Nurse Educator*, 37(4), 177-180. <https://doi.org/10.1097/nne.0b013e31825a8786>
- Gui, Y., Qin, X., Du, Y., ve Deng, X. (2023). Blended teaching research and practice combining ideological political instruction and data-driven method. *Advances in Education Humanities and Social Science Research*, 6(1), 98. <https://doi.org/10.56028/aehtsr.6.1.98.2023>
- Haines, E. (2014). *E-books and the future of reading*. The University of Toronto Press.
- Higgins, S., Mercier, E., Burd, E., ve Hatch, A. (2011). Multi-touch tables and the relationship with collaborative classroom pedagogies: a synthetic review. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 6(4), 515-538. <https://doi.org/10.1007/s11412-011-9131-y>
- Jagadish, D. (2014). Grouping in collaborative e-learning environment based on interaction among students. 1-5. <https://doi.org/10.1109/icrtit.2014.6996170>
- Ji, X. (2020). A research on the curriculum design and implementation example under the blended learning mode. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200801.012>
- Krajka, K. (2015). Öğretmen eğitimleri ve bilgisayar kullanımı etik konuları: akademik ortamlarda elektronik kitap kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(2), 83-102. https://doi.org/10.1501/egifak_0000001365
- Kouis, D., ve Κωνσταντίνου, N. (2014). Electronic textbooks advantages and challenges for the Hellenic higher education and publishing community. *Library Review*, 63(6/7), 531-543. <https://doi.org/10.1108/lr-06-2014-0074>
- Larson, L. (2010). Digital readers: the next chapter in e-book reading and response. *The Reading Teacher*, 64(1), 15-22. <https://doi.org/10.1598/rt.64.1.2>
- Larson, L. (2012). It's time to turn the digital page: preservice teachers explore e-book reading. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 56(4), 280-290. <https://doi.org/10.1002/jaal.00141>
- Lim, B., Liu, L., ve Choo, C. (2020). Investigating the effects of interactive e-book towards academic achievement. *Asian Journal of University Education*, 16(3), 78. <https://doi.org/10.24191/ajue.v16i3.10272>
- Lin, M., Chen, H., ve Liu, K. (2017). A study of the effects of digital learning on learning motivation and learning outcome. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(7), 3553-3564. <https://doi.org/10.12973/eurasi-a.2017.00744a>
- Mashau, T. (2023). Promoting transdisciplinary teaching and learning and research in a world that is faced with multifaceted challenges. *International Journal of Research in Business and Social Science (2147-4478)*, 12(7), 523-531. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v12i7.2774>

- Meletiou-Mavrotheris, M., Carrilho, A., Charalambous, C., Mavrou, K., ve Christou, C. (2020). Teacher training for 'augmented reading': the living book approach and initial results. *Education Sciences*, 10(5), 144. <https://doi.org/10.3390/educi10050144>
- Mercier, E., Higgins, S., ve Joyce-Gibbons, A. (2014). The effects of room design on computer-supported collaborative learning in a multi-touch classroom. *Interactive Learning Environments*, 24(3), 504-522. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.881392>
- Mohsen, Z. (2023). Utilization of e-books to enhance self-directed learning for clinical laboratory science specialists. *Journal of Education Technology in Health Sciences*, 10(2), 35-41. <https://doi.org/10.18231/j.jeths.2023.009>
- Mulholland, E., ve Bates, J. (2014). Use and perceptions of e-books by academic staff in further education. *The Journal of Academic Librarianship*, 40(5), 492-499. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2014.05.018>
- Mursalin, M. (2019). The critical thinking abilities in learning using elementary algebra e-books: a case study at public universities in Indonesia. *Malikussaleh Journal of Mathematics Learning (Mjml)*, 2(1), 29. <https://doi.org/10.29103/mjml.v2i1.2292>
- Nie, M., Armellini, A., Witthaus, G., ve Barklamb, K. (2011). How do e-book readers enhance learning opportunities for distance work-based learners?. *Research in Learning Technology*, 19(1), 19-38. <https://doi.org/10.1080/09687769.2010.548506>
- Olive, S. (2012). E-textbooks usage by students at Andrews University. *Library Management*, 33(8/9), 536-560. <https://doi.org/10.1108/01435121211279894>
- Rahayu, R. (2023). Ethnosains based project-based learning model with flipped classroom on creative thinking skills. *Jurnal Penelitian Pendidikan Ipa*, 9(8), 348-355. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i8.3051>
- Sudarmono, J. (2023). The development of project-based science teaching materials in building collaborative thinking and acting skills. *Jiip - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 6(12), 9811-9817. <https://doi.org/10.54371/jiip.v6i12.2886>
- Thoermer, A., ve Williams, L. (2012). Using digital texts to promote fluent reading. *The Reading Teacher*, 65(7), 441-445. <https://doi.org/10.1002/trtr.01065>
- Трищук, О., Figol, N., Faichuk, T., ve Fiialka, S. (2020). Students' and teachers' perceptions of using electronic textbooks in educational process. *Advanced Education*, 7(15), 116-123. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.208318>
- Tsai, C. (2016). A case study of English-major students' preferences for English reading from a printed text versus electronic text. *The New Educational Review*, 46(4), 142-151. <https://doi.org/10.15804/tner.2016.46.4.12>
- Vasileiou, M., Hartley, R., ve Rowley, J. (2012). Choosing e-books: a perspective from academic libraries. *Online Information Review*, 36(1), 21-39. <https://doi.org/10.1108/14684521211206944>

- Vorotnykova, I. (2019). Organizational, psychological and pedagogical conditions for the use of e-books and e-textbooks at school. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(3), 89-102. <https://doi.org/10.17718/tojde.598227>
- Wang, P., ve Huang, C. (2015). The effect of visual cueing and control design on children's reading achievement of audio e-books with tablet computers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 4(1). <https://doi.org/10.5430/jct.v4n1p96>
- Wei, C., Hsieh, Z., Chen, N., ve Kinshuk, K. (2012). Construction of reading guidance mechanism on e-book reader applications for improving learners' English comprehension capabilities. *12th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, 170-172. <https://doi.org/10.1109/icalt.2012.130>
- Wei, C. (2022). Construction of college english blended teaching model based on internet + platform. *Frontiers in Educational Research*, 5(5). <https://doi.org/10.25236/fer.2022.050506>
- Wen, C., Huang, C., Yang, T., You, H., Ning, H., ve Tsao, K. (2022). Application of the electronic book to promote self-directed learning in medical technologist continuing education: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03724-w>
- Wu, M., ve Chen, S. (2011). Graduate students' usage of and attitudes towards e-books: experiences from Taiwan. *Program Electronic Library and Information Systems*, 45(3), 294-307. <https://doi.org/10.1108/00330331111151601>
- Yin, C., ve Hwang, G. (2018). Roles and strategies of learning analytics in the e-publication era. *Knowledge Management ve E-Learning: An International Journal*, 455-468. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2018.10.028>
- Zipke, M. (2012). Teachers' thoughts on e-readers in the elementary school classroom. *Education and Information Technologies*, 18(3), 421-441. <https://doi.org/10.1007/s10639-012-9188-x>

BÖLÜM 9

EĞİTİM İNANÇLARI*

*Yaşar Hasan ÖNSAY*¹

*Senar ALKIN-ŞAHİN*²

¹ Yaşar Hasan ÖNSAY, ORCID: 0000-0002-4759-0541

² Senar ALKIN-ŞAHİN, Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0001-6644-8682

* Bu çalışma, Yaşar Hasan ÖNSAY'ın, Dr. Senar Alkin-Şahin danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Adaylarının Meslek Bilgisi Ders Başarıları ile Eğitim İnançları Arasındaki Yordamsal İlişkilerin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, 2024) üretilmiştir.

İnanç ve Eğitim İnanç Kavramları

İnançlar, toplumsal ve örgütsel yaşamda önemli bir yer tutan kültürel öğelerdir. Kültür ve örgüt kültürü üzerine yapılan tüm araştırmalarda, inançlar kültürel bir öğe olarak kabul edilmektedir (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011). Kültür, ortak değerler ve inançlar toplamı olarak ifade edilmektedir (Hoy ve Miksel, 2001). İnanç, insanın yaşamı boyunca karşılaştığı her türlü deneyimi nasıl algıladığını, anlamlandırıldığını ve bu deneyimlere nasıl tepki verdiğini belirleyen, birey tarafından şüphe duyulmadan doğru olarak değerlendirilen içsel düşünceler olarak tanımlanır (Deryakulu, 2004).

İnançlar, insanın çevresiyle etkileşiminden kaynaklanan bilgilerdir ve geçmiş ve şimdiki zamanda gerçekleşen olaylar hakkında insanın sahip olduğu düşünceleri ifade eder (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). İnançlar, tecrübelerden daha güçlüdür; insan davranışını belirlemede tecrübelerden daha büyük bir etkiye sahiptir (Bandura, 1977). İnsanların inançları, davranışlarını etkiler ve genellikle insanların davranışları inançları tarafından şekillendirilir. Bu yüzden inançlar, tutumun düşünsel yönünü oluşturur (Arkonaç, 2001; Hoy ve Miksel, 2001).

Eğitim inançları, bireyin öğrenme ve öğretmeye ilişkin felsefesi, kanıları, ilkeleri ve görüşleri olarak tanımlanır. Eğitim inançları, öğretim yöntemleri, öğrenme süreçleri ve eğitim hedefleri hakkındaki kişisel anlayış ve tutumları kapsar. Eğitim inançları, bireyin eğitim sürecinde nasıl bir rol üstlenmesi, öğrencilerin nasıl öğrenmesi ve etkili öğretimin nasıl gerçekleşmesi gerektiğini belirleyen temel düşünce ve değerleri içerir (Haney, Lumpe ve Czerniak, 2003). Dolayısıyla eğitim inançları, öğretmenlerin algılarını, yargılarını, sınıf içi davranışlarını, öğretim yöntemlerini ve öğrencilerin öğrenme biçimlerini etkiler (Karakuş, 2006; Pajares, 1992).

Alanyazında eğitim inançlarının, eğitim felsefesine dayalı olarak oluşturduğu ifade edilmektedir (Livingston, McClain ve DeSpain, 1995; Seshadri, 2008; Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011). Eğitim felsefesinin işlevi, çeşitli olasılıkları değerlendirip analiz ederek eğitim inançlarını düzenlemek ve birleştirmektir. Bu nedenle, bireylerin eğitim inançlarının temel belirleyicisinin eğitim felsefesi olduğu söylenebilir (Demirel, 2012; Brauner ve Burns, 1982). Bu çalışmada da eğitim inançlarının eğitim felsefesine dayalı olarak yapılandırıldığı görüşü benimsenmiştir.

Eğitim Felsefesi

Eğitim felsefesi temel felsefi sorunların haricinde kalan, eğitim ile ilgili spesifik konuları ele alır. Eğitim felsefesi eğitim öğretimin aşamalarının biçimlendirilmesinde uygun yaklaşımı belirlemeyi, uygulamayı ve gerekli iyileştirmeleri yapmayı amaçlar. Bu bağlamda eğitim felsefesi, eğitimcilere, öğretmenlere farklı bakış açıları sağlayan bir düşünme biçimi olarak felsefi düşüncenin

eğitim öğretime yansımalarıdır (Ercan, 2014; Varış, 1998). Eğitim felsefesinin inceleme alanları sınırlı değildir; eğitim ve öğretimin sınırlı bir parçası üzerine düşünce üretmez, eğitim ve öğretimin tüm parçalarının anlaşılmasını hedefler (Cevizci, 2011).

Eğitim programlarının hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme öğelerinin belirlenmesi için belirli bir bakış açısı gerekmektedir (Wiles ve Bondi, 2007). Bu noktada eğitim felsefesi, eğitime şekil veren hedefleri biçimlendiren ve öğretim uygulamalarına rehberlik eden bir disiplin ya da sistematik düşünce ve kavramlar bütünüdür. Bu bağlamda eğitim felsefesi, eğitim çalışmalarını şekillendirir ve bireylerin hangi hedefler için ne şekilde yetiştirileceği konusunda rehberlik eder (Sözer, 2018).

Bu yönüyle eğitime katkı sağlayan felsefe, eğitim felsefesi disiplininin doğup gelişmesiyle, eğitim öğretim süreçlerini sürekli eleştirel bir yaklaşımla değerlendirerek; uygulamaların dayandığı teorik zeminleri de irdeleyerek ülke gerçekleri ve ihtiyaçları ışığında bireyin, toplumun ve kültürün niteliğiyle tutarlı eğitim kuramları geliştirmeye çalışmıştır (Değirmencioglu, 2000). Eğitim felsefesi, eğitim politikalarını ve uygulamalarını şekillendiren, varsayım, inanç, karar ve ölçütleri irdelemekte, tutarlılık ve anlam yönünden eğitim sistemini incelemekte ve eğitim-öğretim sürecinde yararlanılacak yeni varsayımlar geliştirmeye çalışmaktadır (Ergün, 2009). Bu nedenle ülkenin eğitimine yön veren araştırmacılar ve öğrencileri yetiştiren eğitimciler, ulusun takip ettiği eğitim felsefesini yakından takip etmekle sorumludur (Doğanay ve Sarı, 2003).

Eğitim Felsefelerine Kaynaklık Eden Temel Felsefi Akımlar

İdealizm

İdealizm felsefesi, tarihte ilk olarak Platon tarafından ileri sürülmüştür. Amaçlı bir hayat görüşünü temsil eden, insanların özünü akılda bulan idealizmin bilgi görüşü akılcılıktır. İdealizm, bütünde bulunduğu gerçeğin bilgisine ancak zihin aracılığıyla ulaşıldığını savunur (Cevizci, 2010). Çünkü gerçek bilgi, fiziksel evrende değil zihnin içindedir. İdealizm akımı zihinsel faaliyetlerin yegâne gerçeklik olduğunu, değerlerin kesin, değişmez ve evrensel olduğunu savunur (Ergün, 2009).

Değer görüşü nesnelci ve mutlakçı olan idealizm akımının eğitim felsefesinde de bir karşılığı vardır. İdealizm akımı bireylere iyilik, ahlaklı olma ve adalet gibi değer ve düşüncelerin aktarılması gerektiğini savunur. Bu yüzden eğitimi sadece öğretim, bilgi aktarma süreci veya meslek eğitimi olarak değil tersine bir değişim süreci, ruhun gözünün gerçeğe çevrilmesi olarak görür (Cevizci, 2010). İdealizm akımının en temel amacı bireyin kendini gerçekleştirmesi ve yaşamını iyilik, doğruluk, güzellik gibi değerlerle şekillendirmesidir (Meral, 2014). İdealistler insanı çok değerli bir varlık olarak görmekle beraber insana yakıştırdıkları bu değerlerin eğitim öğretimle daha da artacağına inan-

maktadırlar (Cevizci, 2011).

İdealistlere göre doğru bilgi aslında bireylerin zihinlerinde gizli bir şekilde vardır, eğitime düşen doğru bilgiyi sorular aracılığıyla ortaya çıkarmak ve bireyde doğru, değişmez ve evrensel davranışları öğrenme arzusu oluşturmaktır (Çalışkan, 2018; Terzi, 2010). İdealistler eğitim konusunda katı kurallara sahiptir. Eğitim programlarının merkezinde öğretmenler bulunmalıdır ve öğretmenin evrensel değerleri ve zihinsel becerileri geliştirebilecek donanımı kendilerinde bulundurmaları beklenmektedir (Sarpkaya, 2004). İdealistlere göre öğretmenlerden beklenen bununla da sınırlı değildir; öğretmenler okullarda ideal davranışlarıyla rol model olmalıdırlar (Wiles, 1999). Okul ise bireye evrensel gerçekleri aşılacak olan kültürel değerleri aktarmalıdır (Terzi, 2010).

Realizm

Realizm akımının kurucusunun Platonun öğrencisi Aristoteles olduğu düşünülmektedir. Aristoteles idealizm akımının aksine, idealerin nesnelere bağımsız olduğunu değil, aksine, nesnelere temelinde idealerin olduğunu savunur (İzalan, 2017). Realizm varlıkların insan zihninden ayrı olarak bulunduğunu, dolayısıyla insan zihninden ayrı bir dış dünyanın bulunduğu görüşünü benimser (Ergün, 2009). Bu görüşe göre evren, bir düşünce veya hayal değildir somut olarak bulunan bir gerçektir, algılarımızdan bütünüyle ayrıdır (Sözer, 2018).

Realizm düşüncesi idealizmin bireylerin bilgiyi doğuştan zihinlerinde bulundurduğu görüşüne karşı çıkmaktadır. Realizm düşüncesine göre bilgi insandan bağımsız olarak dış dünyada bulunmaktadır, öğrenen bilgiye erişmek istiyorsa bilgiyi kendisi elde etmelidir (Terzi, 2010). Realist felsefenin en temel görüşlerinden biri insan zihninin boş bir levha olduğu ve bilginin sonradan edinildiği savıdır (Akdeniz ve Küçük, 2016).

Realist bir eğitim anlayışında bireylerin zihinsel düşünme yeteneklerini geliştirerek ve onları nesnel gerçeklikle daha uyumlu hale getirerek dünyaya hazırlamak temel amaç olarak görülmektedir (Ornstein ve Levine, 2008). Bu eğitim akımının öncelikli hedefi, bireyleri içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir şekilde entegre etmektir. Bu amaçla, yeni nesillere kültürel değerleri aktararak, onları kişisel yaşamlarına ve toplumsal yaşama hazırlamak, onları mutlu ve erdemli bireyler olarak yetiştirmek hedeflenmiştir (Kazu, 2002). Realistler, öğretmenlerin belirli bir konuda uzman olması ve evrensel gerçekleri tam olarak bilmesi gerektiğine inanır. Okulun temel amacı, bilgiyi aktarmanın yanı sıra öğrencilerin zihinsel gelişimini desteklemek ve onları araştırmaya teşvik etmektir. Bu bağlamda, realistlere göre okul, öğrencilere dünyayı gerçeklikle uyumlu bir şekilde öğretmekle yükümlüdür (Doğanay ve Sarı, 2003).

Pragmatizim

Pragmatizmin kurucuları ve temsilcileri olarak Samuel Peirce, William James ve John Dewey gösterilebilir. Pragmatizm, dünyanın sürekli değişim içinde olduğu ve bu nedenle tek bir gerçeğin varlığından bahsetmenin mümkün olmadığı görüşüyle diğer akımlardan ayrılır. Bu perspektife göre, gerçeklik değişken bir yapıya sahiptir ve her durum ve bağlamda farklı şekillerde yorumlanabilir (Özkan, 2005).

Pragmatizm, eylemle ilgili gerçek problemlerin çözümüne odaklanarak, hakikati keşfetme amacına dayanır. Bu akımda, her algı ve eylem, açık koşullara ve başarılı alışkanlıklara dayanan inançlarla temellendirilir (Cevizci, 2010). Pragmatizme göre, dünya sürekli değişen bir yapıya sahiptir ve gerçeklik deneyimlenen ve işlevsel olanla sınırlıdır. İyilik kavramı da toplumun kabul ettiği şeylerle ilişkilendirilir, bu da ahlaki değerlerin göreceli olduğu anlamına gelir. Pragmatizm, değişimi ve faydayı ön plana çıkaran deneysel bir yaklaşımı benimser. Bu nedenle, pragmatizm anlam, araştırma, gerçeklik ve etik açısından bir kuram olarak nitelendirilebilir (Sönmez, 2009). İnsanın gerçek bilgiye ulaşabilmesi, çevresiyle etkileşim halinde olduğu tecrübelerinden kaynaklanır. Bireyin kendi etkileşimleri sonucunda bir gerçeği kavraması, gerçek kavramının objektif bir yönünü sağlar (Ergün, 2009).

Pragmatistlerin tecrübeye dayalı yaklaşımı, eğitim anlayışlarını da şekillendirmiştir. Onlara göre eğitim, bireyin hayata hazırlanması değil, yaşamın bir parçasıdır. Bu bakış açısına göre, eğitim, öğrencilerin gerçek dünyadaki deneyimlerini keşfetmelerini ve bu deneyimlerden öğrenmelerini sağlayarak etkili bir şekilde gerçekleştirilir (Köktaş, 2007). Pragmatist eğitimcilerine göre, eğitimin en önemli ve en son amacı, öğrencilerin gelecekteki deneyimlerini yönlendirebilecek beceriler ve yetkinlikler geliştirmektir (Cevizci, 2011).

Pragmatist yaklaşıma göre öğretmen ve kitap odaklı eğitim anlayışının aksine, öğrenmenin içsel bir süreç olduğu ve bu sürecin temelinde bireyin içgüdüleri olduğu öne sürülür. Bu yaklaşıma göre, eğitimin amacı ve öğretmenin rolü, çocuğun yeteneklerini tanımlamak ve gelişimine rehberlik etmektir (Çardak, 2019). Bunun yanı sıra pragmatist eğitimde, öncelikle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi hedeflenir. Dolayısıyla pragmatist eğitimciler, öğrencilerin sorgulama yapabilecekleri ortamların yaratılmasını sağlamak için geleneksel okul ortamının dışına çıkılmasını önemli bulurlar (Turgut, 1992).

Varoluşçuluk

Varoluşçuluk, 19. ve 20. yüzyıllarda J. P. Sartre, K. Jasper, M. Heidegger, G. Marcel ve A. Camus gibi düşünürler tarafından geliştirilen çağdaş bir akımdır ve modern dünyanın krizlerinden ilham almaktadır (Cevizci, 2010). Varoluşçuluk, geleneksel felsefi akımlara karşı bir tepki olarak ortaya çıkmıştır.

Bu akım, bilindik somut kavramlar yerine soyut kavramları inceler ve mevcut insanlar yerine var olmayan insanlar ve onların karşılaşabileceği potansiyel problemlerle ilgilenir (Tozlu, 2003). Bu akım, insanın varoluşu ve özgürlüğünün temele alındığı, diğer tüm bilindik felsefi akımlardan farklı bir yaklaşımı benimser (Guttek, 2006).

Varoluşçuluk akımı insan merkezlidir ve insanın özgürleşmesini hedeflemektedir (Ornstein ve Levine, 2008). Varoluşçuluk insana çok değer veren, insanı her şeyden daha değerli gören bir felsefedir. Bu akım doğrultusunda yetişen her insan, yaşamı boyunca yapacakları konusunda dış etkiler altında kalmadan kararlarını kendisi almalıdır; zira her insan kendisinden, kendi değer yargılarından ve kendi gerçeklerinden kendisi sorumludur. İnsan, kendi davranışlarının bütünüdür ve kendi kendinin varoluşunu şekillendirme sürecindedir (Sözer, 2018). Dolayısıyla varoluşçular eğitimin ne insanlık ne de toplum adına değil yalnızca insanın, kendisini gerçekleştirme ve var oluşunu tamamlaması için olduğunu savunurlar (Ergün, 2009).

Varoluşçuluk akımının temel düşünme şekli eğitime bakış açısını da etkilemiştir. Varoluşçuluk akımına göre, bireylerin kendi değer anlayışlarını oluşturmaları önemlidir ve bu süreçte yetişkinlerin müdahale etmemesi önemlidir. Öğrenme sürecinde bireylere saygı duyulmalı ve kendi iradelerine göre hareket etmelerine izin verilmelidir (Turgut, 1992). Varoluşçular, her bireyin benzersiz olduğunu ve standart eğitimin herkese uygulanamayacağını, bu nedenle okulların bireylerin farklılıklarını önemseyip bireysel farklılıkları desteklemesi gerektiğini savunur (Meral, 2014). Dolayısıyla varoluşçular, eğitimde öğrenci merkezli bir yaklaşım benimserler ve ezberci bir sistem yerine araştırmaya dayalı bir yaklaşımı desteklerler. Öğrencilerin kendi doğrularını ve sezgi güçlerini tanıyıp geliştirmelerini teşvik ederler, disiplin ise dışarıdan değil içsel motivasyona dayalı olmalıdır. Bu yaklaşım, her çocuğun bireysel potansiyelini keşfetmesine olanak tanır (Sönmez, 2009; Turgut, 1992).

Eğitimde bireyin kendini keşfetmesi ve bireysel potansiyelini geliştirmesi önemli olduğundan okullar bireylerin bireyselleşmesine destek olmalıdır (Ağdacı, 2018). Ünlü varoluşçulardan Wiles (1999), okulların var olmalarının zorunlu olduğu durumlarda, asıl amaçlarının bilgi aktarmaktan ziyade bireylerin kendi kimliklerini tanımalarını ve toplumdaki rol ve yerlerini keşfetmelerini desteklemek olduğunu öne sürmektedir. Varoluşçu eğitimde öğretmenden yol gösterici bir rol üstlenmesi beklenmektedir. Öğretmenin görevi, bireylere bir şeyler öğretmek değil, onlara kendi kendilerini tanımaları için rehberlik etmektir. Öğretmen, öğrencilerin içsel keşiflerine rehberlik ederek onların bireysel potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olmalıdır (Sönmez, 2009).

Her felsefi akım, yaşamın ve evrenin anlamını kendi benzersiz bakış açısıyla yorumlar ve kendine özgü bir dünya görüşü oluşturur. Bu bakış açısı ile eğitim, üretim, emek ve geleneklere karşı bir tutum geliştirir. Eğitim felsefeleri

de bu çeşitli dünya görüşlerinden beslenerek şekillenir ve evrim geçirir (Şahin, 2005).

Eğitim Felsefeleri

Daimicilik

Eğitimdeki en katı, tutucu ve geleneksel felsefi akımlardan biri olan daimicilik akımı, temelini idealizm ve realizm felsefelerinden almıştır (Altunkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012). Daimicilere göre hayatın, toplumun, insanın bazı gerçekleri vardır ve daimicilik akımı, hakikatin değişmez ve evrensel olduğu inancını benimser (Arslan, 2017). Bu akımın bakış açısına göre, insan doğasının, mutlak gerçeğin, bilgi, erdem ve güzellik gibi kavramların zamana ve topluma göre değişmediği vurgulanır (Erden, 2004). Buradan yola çıkarak daimicilik, eğitimin esas amacının kalıcı değer ve fikirlerin aktarılması olduğunu savunan eğitim anlayışı ve teorisi (Cevizci, 2010).

Toplum ve insan doğasını değişmez ve evrensel ilke ve gerçekler üzerinde şekillendiren düşünceye göre, eğitim sisteminin de bu sabit ve evrensel prensiplere dayanması gerekmektedir (Arslan, 2017). Eğitim, toplumun temel değerlerini ve kültürel mirasını gelecek nesillere aktarmak, bireyleri bu sabit ilkelere göre yetiştirmek ve onları topluma entegre etmek amacıyla tasarlanmalıdır. Bu nedenle, eğitim sistemi, değişmeyen ilke ve gerçekler üzerine inşa edilmeli ve bu değerleri korumak ve aktarmak için güçlü bir temel oluşturmalıdır (Başaran, 1978).

Daimicilere göre, insanlığın tarih boyunca doğruyla yanlış arasındaki ayrımı ve insan doğasını anlama çabası, büyük filozoflar ve düşünürler tarafından kaleme alınmış evrensel nitelikli eserler ile yansıtılmıştır. Bu eserler, insanlığa ilham veren, rehberlik eden ve felsefi düşünceleri derinleştiren önemli kaynaklar olarak kabul edilirler (Arslan, 2017). Bu doğrultuda eğitim programları hazırlanırken, insanlığın temel düşüncelerinin bulunduğu eserlere odaklanılmalı ve konu odaklı planlamalar tercih edilmelidir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Daimicilere göre öğrenciler, bu değerli eserleri okuyarak ve tartışarak zihinlerini olumlu yönde geliştirebilirler. Bu sebeple, eğitim programlarının içeriğinde dil bilgisi, retorik, mantık ve matematik gibi derslerin yer alması gerekmektedir (Gutek, 2006).

Daimiciler, klasik eğitim anlayışı benimsemektedirler ve onlara göre öğretmenler, uzman oldukları alanlarda kesin ve bütün bilgiye sahip olarak görülmektedir. Etkinliklerin öğretmen merkezli yapılması gerektiği vurgulanır çünkü öğrenciler, doğru bilgi ve becerilere sahip olabilecek kapasitede oldukları için onların yetenekleri ve bilgileri ikinci planda tutulur (Özkan, 2005)

Okullar, gelecek nesillere geçmişten gelen bilgileri aktararak, değişime karşı durarak ve kültürel bir bağlam oluşturarak kuşaklar arası uyum ve anlayışı teşvik ederler. Eğitimde, mantık yürütme, gözlem ve tartışma gibi yön-

temlerle bilgi edinme sürecinde ironi ve diğer felsefi tekniklerin kullanılması gerektiğini savunurlar. Ancak eğitim olanakları sadece seçkin bireylere sunulduğundan, değerlendirme süreçlerinde seçici ve ayırıcı yöntemler tercih edilir (Acar, 2011)

Esasicilik

1930'larda kurulduğu kabul edilen esasiciliğin önde gelen temsilcileri arasında W. Bagley, T. Birggs, L. Kandel ve Horne bulunmaktadır. Esasicilik, dünya genelinde en fazla benimsenen ve en uzun süre kullanılan eğitim felsefesidir. Temelinde idealizm ve realizm felsefeleri yatmaktadır (İlgaz, Bülbül & Çuhadır, 2013). Esasicilik, günümüzün temel sorunlarına çözüm ararken geçmişin inanç ve uygulamalarına geri dönmeyi savunur. Bu felsefe, insanın değişmez bir özü olduğunu ve öğrencilerin demokratik bir toplumda bilinçli yurttaşlar olarak olgun bir yaşam sürdürebilmeleri için gerekli temel bilgi ve değerlerin bulunduğunu öne sürer (Cevizci, 2010).

Esasicilik, uygarlıkların varlığını sürdürebilmesi için temel becerilerin ve kesin bilgilerin yetişkinler tarafından gençlere aktarılmasını, yani kültür aktarımını gerekli gören bir anlayıştır (Gutek, 2006). Bu doğrultuda, esasiciliğin amacının kültürel mirasın aktarımını sağlamak ve bu sayede belirli bir doğrultuda ilerleyen iyi vatandaşlar yetiştirmek olduğu söylenebilir. Esasiciler, dünya hakkında bilgilere rastlantı sonucu ulaşamayacağını düşünürler ve bireylerin tarih boyunca edinilmiş bilgi ve deneyimlere genç yaşlarda kendi başlarına erişemeyeceklerini savunurlar (Ergün, 2009). Bu yüzden esasiciliğe göre, eğitimin temel hedefi veya öğrencilerin eğitim almasının asıl amacı, içinde buldukları dünyayı tanımak ve bu dünyanın gerektirdiği davranışları öğrenmektir (Terzi, 2010).

Esasicilere göre, yetişkinlerin geçmişten getirdikleri toplumsal değerler ve geleneksel deneyimler büyük önem taşır. Bu deneyimler genç kuşaklara aktararak, onlara yaşamın bütününe dair bilgiler kazandırılır. Eğitimin odak noktasında öğretmen yer alır ve öğretmen, yetişkinler ile yeni kuşaklar arasında bir köprü işlevi görür (Turgut, 1992). Esasicilik eğitim felsefesine göre, öğretmenin sürekli olarak öğretme işini üstlenmesi nedeniyle öğrenciden ziyade öğretmen ön plandadır. Bu nedenle, esasicilik perspektifinde, öğretmenin entelektüel yeteneklerinin; genel kültür, alan bilgisi ve mesleki bilgi açısından son derece donanımlı olması beklenir (Duman ve Ulubey, 2008). Eğitimde, öğretmenin öğrenciye bilgi aktarımı temel alınır ve genellikle öğrencilerin kişisel ilgi ve meraklarına yeterince önem verilmez (Ergün, 2009).

Esasicilik eğitim anlayışına göre öğrenme sürecinde öncelik, içeriğin anlaşılması ve özümsemesine verilir; öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarından ziyade konunun kendisi önemsenir (Turgut, 1992). Sınıf ortamında, doğru ve tutarlı bilgi birikimine sahip, entelektüel olarak donanımlı olan öğretmen, genellikle mutlak otorite olarak kabul edilir. Esasicilik anlayışında, öğrenciler genellikle

öğretmenin otoritesine uymak ve yoğun bir çalışma sürecine girmek zorundadır. Öğrenme sürecinde öğretmenin aktif, öğrencinin ise pasif olduğu kabul edilir. Öğretmen gerektiğinde ceza yöntemlerine başvurabilir. Bu bağlamda, esasıcılıkta katı bir disiplin anlayışının olduğu söylenebilir (Ellis, 2015; OrNSTein & Hunkins, 2014).

Esasicilik görüşüne göre, okulların temel işlevi, toplumda zamanla biriken mutlak doğruluğa sahip bilgileri öğrencilere aktarmak ve böylelikle kültür aktarıcısı bir rol üstlenmektir. Bu hedefleri sağlamak için eğitim programında, insanın toplumsal ve kültürel yönlerinin birlikte gelişmesini sağlayacak olan toplum bilimleri, fen bilimleri ve genel kültür gibi derslere önem verilmelidir (Sönmez, 2009).

İlerlemecilik

Pragmatizm felsefesine dayanan ilerlemeciliğin en önemli düşünürleri olarak; J. Dewey, Body H. Bodeve W.H. Kilpatrik sayılabilir (Özkan, 2005). Eğitimde ilerlemeci görüş, evrenin temel gerçeğinin süreklilik değil, değişim olduğunu savunur ve eğitimin her zaman bir gelişme süreci içinde olduğunu öne sürer. Bu nedenle, eğitimcilerin çevresinde ve dünyada meydana gelen değişiklikler ve yeni bilgiler ışığında yöntem ve politikalarını değiştirmeye hazır olmaları gerektiğini savunur (Arslan, 2017). Dolayısıyla ilerlemecilere göre eğitimin amacı, toplumda uzun süredir var olan değişmez, kesin bilgileri yeni nesillere aktarmaktan ziyade, dünyanın sürekli değişen kavramları hakkında nasıl bilgi sahibi olunacağını öğretmektir (Ergün, 2009).

İlerlemecilik felsefesi, geleneksel eğitimin tüm algı ve anlayışlarına adeta bir karşı tez niteliğindedir. Bu felsefe, geleneksel eğitim anlayışlarının aşırı biçimciliğine, katı disiplinine ve edilgen öğretim yöntemlerine karşı çıkar (Sarpkaya, 2004). İlerlemeciliğe göre eğitim, öğrencilerin toplumsal yaşama aktif bir şekilde katılımını sağlayacak beceriler kazanmalarını amaçlar. Öğrenciler, yaşadıkları toplumun özelliklerini, olgularını ve olaylarını iyi anlamadan topluma aktif bir biçimde dahil olamazlar. Bu nedenle, öğrencilere eğitim süreci boyunca pratik uygulamalar yaptırılır ve eğitim, yaşama hazırlık olarak değil, yaşamın bir parçası olarak görülür (Sönmez, 2009). Bu şekilde, birey eğitim süreciyle kendi gelişimini sağlarken aynı zamanda kültürel mirası korur ve olumlu yönde değişimine katkıda bulunur (Cevzici, 2011).

İlerlemeci eğitim felsefesi, öğrencilerin bir olay veya konu hakkındaki fikirlerine değil, düşünme yöntemlerine odaklanır. Öğrencilere eğitim materyalleri üzerinde düşünme ve kendi düşüncelerini oluşturma fırsatı verilerek, zihinsel faaliyetlerini geliştirmeleri beklenir. Bu nedenle derslerde, öğrencilerin olaylar ve olgular üzerinden bilimsel yöntemlere uygun şekilde düşünmeleri, yargıda bulunmaları ve çözüm üretmeleri teşvik edilir (Sönmez, 2009). İlerlemecilik eğitim felsefesi öğrenci merkezli olmasına rağmen, öğrencilerin yönlendirilmesi ve kendileriyle ilgili farkındalıklarının artırılması için öğret-

menlerin de kritik bir rolü olduğunu savunur. Öğretmenler, öğrencilere farklı eğitim ortamları sunmalı ve bu deneyimlerle farklı seçenekler keşfetmelerini sağlamalıdır. Öğretmenler, öğrencilere yol göstermekten, fikirlerini özgürce tartışabilmelerinden, öğrencilerin eğitim sürecine aktif bir şekilde katılmasını teşvik etmekten sorumludur (Kıncal, 2006).

İlerlemeci eğitim felsefesinde okul, bireylerin gelecekte karşılaşılabilecekleri gerçek hayat sorunlarına alternatif çözümler üretebilme yeteneklerini geliştirebilecekleri bir ortam sağlamalıdır. İlerlemeciler okulların, öğrencilerin sosyalleşmeyi öğrendiği ve iş birliği içinde çalışma alışkanlığı kazandığı bir yer olması gerektiğini savunurlar. Bu bağlamda, okullar rekabetçi atmosferlerden uzak olmalıdır (Ayaz, 2022). Bu demokratik ve paylaşımcı ortam sayesinde, disiplin kendiliğinden oluşur ve eğitim anlayışında ödül ve ceza yaklaşımlarına gerek kalmaz. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yaparak ve yaşayarak etkin çalışmalar yapmaları, onlara sağlanan bu ortam sayesinde daha kolay ve başarılı bir şekilde gerçekleşir (Erkılıç, 2019).

Yeniden Kurmacılık

İlerlemecilik eğitim felsefesinin bir uzantısı olan yeniden kurmacılık, temelde pragmatizme dayanır. İlerlemecilikle tam olarak örtüşmemesine rağmen, ilerlemecilik eğitim felsefesinin neredeyse tüm görüşlerini benimser. Ancak, yeniden kurmacılık, ilerlemeciliğin aksine, tek tek bireylere odaklanmak yerine topluma yönelmeyi daha doğru bulur (Özkan, 2005; Sözer, 2018). Bu yaklaşımın önemli temsilcileri arasında J. Dewey, T. Brameld ve I. Bergson bulunmaktadır (Epçazan, 2017).

Bu kuram, 20. yüzyılda meydana gelen büyük bilimsel ve teknolojik değişimlerin ardından tehlikede olduğunu düşündüğü Batı uygarlığının temel değerlerini yeniden yorumlamayı amaçlar ve var olduğunu ileri sürdüğü büyük toplumsal krizi aşmayı hedefler. İnsanlar, daha modern bir uygarlıkta yaşamak için kendilerini ve toplumlarını yeniden inşa etmeyi hedeflemelidir. Bu hedefe ulaşmak için sürekli değişen bilimsel ve teknolojik gelişmeleri etkin bir şekilde kullanmalıdırlar. Böylece yeniden kurmacılık akımı, eğitimi çağın krizlerini çözmek için toplumu yeniden düzenleme programı veya girişimi olarak görür (Arslan, 2017).

Çocuk, okul ve eğitim, toplumsal ve kültürel güçler tarafından şekillenir. Yeniden kurmacılık, ilerlemeci felsefenin bireysel ilgi ve çıkarları fazla vurguladığını düşünür. Ona göre, bireyi toplum oluşturur. Uygar yaşam, grup yaşamıdır; bu nedenle okullarda gruplar önemli bir rol oynamalıdır. Bu görüşe göre, eğitim toplumsal kendini gerçekleştirir. Birey, doğasının toplumsal yönünü geliştirmenin yanı sıra toplumsal planlamaya nasıl katılacağını da öğrenir (Arslan, 2017). İlerlemecilik akımında olduğu gibi, öğrencilerin kendi farkındalıklarını artırmak önemlidir, ancak iş birlikli çalışmalar da vurgulanır. Yeniden kurmacılık, öğrencilerin bireysel olmalarını ve rekabet etmelerini en-

gellemeyi amaçlar. Bunun yerine, ortak paydalarda buluşarak toplum için faydalı kararlar ve çözümler geliştirmelerini teşvik eder (Kıncal, 2006; Sönmez, 2009). Toplumsal yeniden yapılanmada, demokratik tutumun eğitim sürecine entegre edilmesi çok önemlidir. Çünkü toplumsal değişim süreçlerinde oluşabilecek çatışmaları çözmek için demokratik ortamların oluşturulması gereklidir (Bakır, 2015).

Okul, öğrencilerin isteklerine uygun olarak zihinlerini ve karakterlerini şekillendirerek, gelecekteki değişimlere hazırlamalıdır. Sürekli değişime uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesinde okulun önemi büyüktür. Yeniden kurmacılar, eğitimcilerin toplumsal değişimleri gerçekleştirecek politika ve programları oluşturması gerektiğini ve öğretmenlerin öğrencileri sosyal reform ve toplumsal mühendislik projelerine yönlendirmesi gerektiğini savunurlar (Guttek, 2006).

Yeniden kurmacı eğitim felsefesinde, öğrencilerin toplumsal sorunlara çözüm odaklı yaklaşımlarını teşvik etmek için eğitim programlarında gerçek yaşamdan örnekler yer almalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Dersler ve konular sınıf dışına çıkarılmalıdır. Öğrenme ortamları, toplumsal sorunların tartışıldığı ve çözüm yollarının arandığı yerler haline gelmelidir (Ellis, 2015). Öğrenme sürecindeki sorunlara çözüm arayışları, öğrencilerin özgürce tartışabildiği demokratik bir sınıf atmosferi yaratır. Bu da öğrencilerin sürece aktif katılımını teşvik eder (Sönmez, 2009). Yeniden kurmacı eğitim felsefesinde öğretmen ve öğrenci rolleri, ilerlemecilik felsefesinin yaklaşımına benzerken, yeniden kurmacılıkta öğretmenin değişim ve yeniliklerin öncüsü, lideri olma rolü daha fazla vurgulanır (Segall ve Wilson, 2004).

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2011). *Cumhuriyet döneminde ilköğretim 1. kademe programlarının özellikleri ve dayandığı eğitim felsefeleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akdeniz, A. R. ve Küçük, M. (2016). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Arkonaç, S. A. (2001). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Alfa Yayınları.
- Arslan, A. (2017). *Felsefeye giriş*. Ankara: BB101 Yayınları.
- Ayaz, M. A. (2022). *Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile değerler eğitimi tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Bakır, K. (2015). *Demokratik eğitim: John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Başaran, İ. (1978). *Eğitime giriş*. Ankara: Bimaş Matbaacılık.
- Brauner, C. J. & Burns, H. W. (1982). Eğitim felsefesi (Çev. S. Büyükdüvenci). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 291-298. (1965)
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çalışkan, M. (2018). Eğitim bilimine giriş. İçinde M. Yavuz (Editör), *Felsefe ve eğitim* (89- 116). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çardak, M. (2019). *Ortaöğretim fizik öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ile uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Değirmencioğlu, C. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(38), 230-249.
- Doğanay A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.

- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 95- 114.
- Ellis, A. K. (2015). Toplum merkezli program. A. Arı (Çev. Ed.) ve T. İnci (Çev.) *Eğitim programı modelleri* (s. 57-77) içinde. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Epçaçan, C. (2017). Eğitimin Felsefi Temelleri. İçinde A. Arslan (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 3-22). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ercan, R. (2014). Eğitimin felsefi temelleri. İçinde N. Saylan (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 39-77). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkılıç, T.A. (2019). Eğitim felsefesi akımları. İçinde Boyacı, A. (Editör), *Eğitim Felsefi* (s. 49 – 69). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Gutok, L. G. (2006). *Eğitim felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (Çev.: N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Haney, J. J., Lumpe, A. T. & Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about the science classroom learning environment: Perspectives from teachers, administrators, parents, community members, and students. *School Science and Mathematics*, 103(8), 366-377.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). *Education administration: Theory, reseach, and practice*. New York: McGraw Hill.
- İzalan, Z. (2017), *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Ilgaz G., Bülbül T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 50-65.
- Karakuş, M. (2006). Öğretmen yetiştirmede felsefenin yeri ve önemi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 79-85.
- Kazu, H. (2002). Eğitim ve felsefe. M. Taşpınar (Ed.), *Öğretmenlik mesleği*. Elâzığ: Elâzığ Üniversitesi Kitabevi.
- Kıncal, R. Y. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köktaş, Ş. K. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Livingston, M. J., McClain, B. R. & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116 (1), 124-129.
- Meral, Y. D. (2014), *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim felsefesi görüşleri ve öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Ornstein, A. C. & Levine, D. U. (2008). *Foundations of educations*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Ornstein A. C. & Hunkins P. F. (2014). Programın felsefi temelleri A. Arı (Çev. Ed.) ve S. Demiral (Çev.) *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar* içinde (s. 43-84). Konya: Eğitim Yayınevi
- Özkan, B. (2005). Eğitimin felsefi temelleri. M. Erden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up A Messy Construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Sarpkaya, R. (2004). Eğitimin felsefi temelleri. İçinde C. Celep (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 157-201). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Segall, W. H. & Wilson, A. V. (2004). *Introduction to education: Teaching in a divers society* (Second Edition). USA: Rowman & Littlefield.
- Seshadri, C. (2008). *Philosophy of education as a knowledge field*. New Delhi: National University of Educational Planning and Administration.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2018). Eğitimin felsefi temelleri. İçinde M. Gültekin (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 57-75). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şahin, İ. (2005). Hümanizm ve eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(11), 47-55.
- Terzi, A. R. (2010). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim felsefesi üzerine makaleler*. Ankara: Elis Yayınları.
- Turgut, İ. (1992). *Eğitim üzerine: Felsefi bir deneme*. İzmir: Bilgehan Matbaası.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Wiles J. (1999). *Curriculum essentials*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wiles, J. & Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice*. New York: MacMillan Publishing Company.

BÖLÜM 10

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM: KURAMSAL TEMELLER VE İLKOKUL TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGULAMA ÖRNEKLERİ

Eda KAZANCI¹

Zeliha Nurdan BAYSAL²

1 Sınıf Öğretmenliği Uzmanı/Öğretmen
<https://orcid.org/0000-0003-0777-7333>

2 Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği
Anabilim Dalı, <https://orcid.org/0000-0002-3548-1217>

Giriş

Farklılaştırılmış öğretimden yakın zaman diliminde daha çok söz edilmekle birlikte aslında kuramsal temeller oldukça eskiye gitmektedir. Özellikle eğitim bilimlerinde bireysel farklılıklar son yıllarda üzerinde önemle durulan bir başlıktır ve farklılaştırma anlayışı her bireyin farklı özellikleri olduğuna işaret etmektedir. Tomlinson'a (2015) göre benzerliklerimiz ile insan, farklılıklarımız ile birey oluruz. Herkesin aynı eğitimi alacağı bir sınıfta öğrencilerin ortak noktaları belirlenmeli ve zenginleştirilmelidir. Öğrencilerin kendilerine özgü özelliklere sahip olması eğitimin ve öğretimin önemli unsurlarını meydana getirir.

Farklılaştırılmış Öğretim

Bireyler pek çok yönden birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Avcı ve Yüksel'e (2018) göre öğrenciler tıpkı parmak izleri gibi birbirinden ayrılır. Okullara gelen öğrenciler pek çok açıdan birbirinden ayrı özellikler gösterebilir. Ön bilgi, ilgi, sosyo-ekonomik düzey ya da baskın çoklu zekâ alanları birbirinden farklı olan bu öğrencilerin benzerliklerinin gözlenmesi kaçınılmazdır. Fakat bahsedilen bu değişkenlerin meydana getireceği olası birleşimler düşünüldüğünde öğrenci özelliklerinin ne kadar farklılaşabileceği açıkça anlaşılabilir.

Bilim insanları ve araştırmacılar farklılaştırılmış öğretim ile ilgili çeşitli tanımlar yapmışlardır. Tomlinson'a (1995) göre farklılaştırılmış öğretim; öğrencilerin programın içeriğini keşfetmelerini sağlamak için çeşitli metotların kullanıldığı, etkinliklerin ve öğrenme sürecinin öğrencilerin anlamlı biçimde öğrenmelerine, kendi bilgi ve fikirlerine ulaşmalarına yönelik yapılan ve öğrencilerin öğrendiklerini aktarmak ve göstermek için kendi tercihlerini yapabildikleri bir öğrenme deneyimidir (akt. Avcı & Yüksel, 2018). Gregory ve Chapman'a (2020) göre farklılaştırılmış öğretim, her öğrencinin deneyimlerinin, inançlarının ve öğrenme şekillerinin birbirinden farklı olduğunu kabul ederek ve her birini tanıyarak onlara uygun öğrenme deneyimleri için fırsat oluşturmayı temele alan bir felsefedir. Aşağıda konu ile ilgili kuramsal temeller ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır.

Farklılaştırılmış Öğretimin Kuramsal Temelleri

Farklılaştırılmış öğretim, 1990'lı yıllarda ortaya atılmasına rağmen aslında uygulama açısından da kuramsal temeller bakımından da yeni değildir. Avcı ve Yüksel'e (2018) göre ülkemizde uzun yıllardır yapılan birleştirilmiş sınıf uygulaması, farklılaştırılmış öğretime güzel bir örnektir. Kuramsal temeller açısından incelendiğinde sosyal yapılandırmacılık, beyin temelli öğrenme, çoklu zekâ kuramı ve öğrenme stilleri gibi birçok kuramı merkeze almaktadır.

Sosyal Yapılandırıcılık

Sosyal yapılandırıcılar öğrenmeyi, kültür ve dilin öğrenmede önemli olduğunu savunan Lev Vygotsky'nin görüşlerini esas alarak açıklamaktadır (Dal & Tatar, 2018). Vygotsky, bireyler arasında oluşan sosyal etkileşimin öğrenmede önemli bir yer tuttuğunu vurgulamaktadır. Üst düzey bilişsel faaliyetlerin öncelikle kişiler arası veya sosyal, daha sonra içsel olarak yapılandırıldığını belirtmektedir. Akınoğlu (2014), bu yaklaşımı ortaya koyan araştırmacıların bilişsel yapılandırıcılıktan farklı olarak bilginin yalnızca bireyin edindiği bir kazanımdan çok o bireyin içinde bulunduğu toplumun türlü özelliklerinin de bu süreci etkilediğini savunur. Sosyal yapılandırıcı yaklaşımda; Vygotsky'nin anlamlandırma, bilişsel gelişim araçları ve yakınsal gelişim alanı görüşlerini benimsenerek işbirlikli öğrenme ve grup çalışmalarını kullanır. Vygotsky, üst düzey bilişsel süreçlerin kaynağında kültürel unsurların yer aldığını söyler. Bu yaklaşıma göre birey, çevresiyle etkileşime girerek bilgiyi yapılandırır. Kandemir (2020), yakınsal gelişim alanının Vygotsky'nin gelişim ve eğitime getirdiği en önemli kavramlardan biri olduğunu vurgular ve yakınsal gelişim alanını çocuğun kendi başına öğrenebileceği ile bir yetişkin ya da rehber eşliğinde öğrenebileceklerinin arasındaki mesafe olarak açıklamaktadır.

Bu noktada, bireyin bağımsız olarak başarabildikleri en alt aşama ya da en alt sınır iken bir yetişkin ya da konunun ehli bir kişinin yardımını gerektiren öğrenme sınırı ise en üst aşamadır (Kandemir, 2020). Bunlar göz önüne alındığında çocuğun içinde bulunduğu ve etkileşim kurduğu toplumun yapısı büyük bir önem taşımaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin dayandığı kuramsal temellerden sosyal yapılandırıcılığın yanı sıra son yıllarda eğitim alanında sıkça ele alınan beyin temelli öğrenme de önemlidir. Farklılaştırılmış öğretim ile yapılacak çalışmalarda öğrenciler çeşitli içeriklerin sunulabilmesi için farklı yaklaşımların işe koşulması verimliliği arttıracaktır.

Beyin Temelli Öğrenme

Teknolojinin kullanım alanının artması ve her alanda yapılan araştırmalar, beynin anlaşılabilmesi amacıyla da gerçekleştirilmektedir. Beynin yapısı hakkındaki çalışmalardan, öğrenme ile ilgili sonuçlar da elde edilmekte ve bu nedenle eğitim alanına yansımaları gözlemlenmektedir.

Özden (2020), beyni üç ana bölüme ayırarak açıklamıştır. İlk olarak *beyin sapı*, omuriliğin tepesini saran bölümdür. Beynin bu bölümü yaşamsal işlevleri kontrol eder. İkinci bölüm olarak *limbik sistem*, beyin sapını çevreler. Bu bölümün önemli parçaları, amigdala ve hipotalamustur. Limbik sistem, akılcı seçimler yapma şansı tanır ve aynı zamanda duyguların da iplerini elinde tutar. Hem duyguların hem de belleğin bu sistem tarafından düzenlenmesi nedeniyle duygusal bağ kurulan olaylar daha kolay hatırlanır. Örneğin; birey ilkokula dair çoğu anısını hatırlamazken çok sevinçli olduğu bir anını

hiç unutmaz. Bundan hareketle bireylerin olumlu duygularla edinilen öğrenmelerinin daha kalıcı olacağı aşırı stres ve korkunun ise engelleyici olacağı söylenebilir. Üçüncü bölüm, *neokorteks* olarak adlandırılır. Düşüncenin merkezi olarak kabul edilebilir. Görme, işitme, üretme, düşünme, konuşma gibi üst düzey zihinsel süreçleri kontrol eder. Neokortekste konuşma, dokunma, görme, işitme ayrı bölümlerde saklanır. Öğrenmede kalıcılığı sağlamada her bölüm için ayrı kayıt tutulmalı, öğrenilen bilgiler hem görüntü hem ses hem de deneyim olarak kaydedilmelidir.

Goldstein (1994), beyin temelli öğrenme kuramının Donald Olding Hebb tarafından sistematik hale getirildiğini vurgulamıştır. Hebb, beyindeki bağlantıların nasıl çalıştığını bilmeden öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamamanın mümkün olmadığını savunmuştur. Hebb'e göre öğrenmenin canlı bir dokuya sahip olan beyinde gerçekleşmesi, beyin öğrenme öncesi ve sonrasında yapısında değişiklik olması gerekliliğini de doğurmuştur. Bu fikirden yola çıkan Hebb, öğrenme sonucunda beyinde meydana gelebilecek fizyolojik değişimleri araştırmıştır (akt. Özden, 2020). Beyin temelli öğrenmenin yanı sıra çoklu zekâ kuramı da farklılaştırılmış öğretime temel oluşturmaktadır.

Çoklu Zekâ Kuramı

Alan yazın incelendiğinde araştırmacıların ve bilim insanlarının zekâyı farklı biçimlerde ifade ettiği görülmektedir. Aydın'a (2016) göre zekâ, bireyin öğrenmede anlama, ilişkilendirme, kavrama, yorumlama, değerlendirme, yordama ve bütünleştirme gibi etkinliklere yol gösteren bilişsel yeterliliklerin ve duyuşsal özelliklerin anlatımıdır. Özgüven (2008), zekânın en geniş anlamıyla genel bir zihin gücü olarak tanımlandığını vurgulamıştır. Zekâ eğitimciler açısından öğrenme yeteneği, biyologlar açısından çevreye uyum sağlama becerisi, psikologlar açısından kıyaslama yoluyla sonuca ulaşma yeteneği, bilgisayar bilimciler göre ise bilgi işleme yeteneği anlamlarına gelmektedir (akt. Saban, 2010).

Amerikalı eğitim profesörü Howard Gardner bireylerin zekâ bakımından çok yönlü olarak ele alınması gerekliliğinden yola çıkarak Çoklu Zekâ Kuramını ortaya koymuştur. Gardner'a (2017) göre zihinsel yetkinlik, problem çözmek için bir grup beceriyi içermelidir. Bu yetkinlik sayesinde birey karşılaştığı gerçek sorunları veya güçlükleri çözmeli, gerektiğinde bir ürün ortaya koyabilmeli, yeni sorunlar bulmalı veya üretmelidir ki sonucunda da yeni bilgiler edinmek için uygun bir zemin hazırlayabilmelidir. Gardner 1983 yılında yayınladığı *Zihin Çerçeveleri: Çoklu Zekâ Kuramı (Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences)* kitabında yedi farklı zekâ alanından söz etmiş, daha sonra yaptığı çalışmalarla bu alanların sayısını sekiz olarak yenilemiştir. Kuramın ilk halinde zekâ alanları; dil zekâsı, müzikal zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, uzamsal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, kişisel (içsel) zekâ ve kişilerarası zekâ iken sonrasında doğacı zekâ da alanlar arasına ka-

tılmıştır. Gardner (2017) zekâ alanlarını belirlemede yol gösterici olan temel noktaları şöyle sıralamıştır:

- Beyin hasarı sebebiyle izole olma potansiyeli,
- doğuştan gelen ya da sonradan ortaya çıkan farklılıklara sahip bireyler (dâhiler, üstün yetenekliler, otizimliler),
- tanımlanabilir kilit işlemler serisi,
- psikometrik bulguların katkısı,
- deneysel psikolojinin sağladığı katkılar,
- evrimsel bir tarih ve aklın evrimi,
- bir sembol sisteminde şifrelemeye duyarlılık ve
- farklı bir gelişim öyküsü ve tanınabilir son aşama.

Yukarıda bahsedilen temel noktalar, ilerleyen zamanlarda başka zekâ alanlarının da ortaya çıkmasına imkân sağlayabilir. Örneğin; Gardner'ın ilk olarak 1983'te ortaya koyduğu ve yedi zekâ alanını içeren bu kuram, bir süre sonra sekizinci zekâ alanı olan "Doğacı Zekâ" ile genişlemiştir. Günümüzde araştırmalar hala sürmekte ve dokuzuncu zekâ alanı olarak ele alınan "Varoluşsal Zekâ" ile ilgili çalışmalar devam etmektedir.

Çoklu Zekâ Kuramı, bireylerin belli alanlarda yeteneklerinin ölçülmesinin doğru olmadığı fikrinden yola çıkılarak ortaya konmuştur. Bu kurama göre her bireyin yetenekli olduğu alanları bulmak mümkündür. Farklılaştırılmış öğretimin temelinde yer alan bu kuram, bireysel farklılıklara saygıyı ön plana çıkararak her bireyin özel ve değerli olduğu fikrini vurgulamaktadır. Aşağıda farklılaştırılmış öğretimin kuramsal olarak dayandığı ve bireysel farklılıkları vurgulayan "Öğrenme Stilleri" konusuna yer verilmektedir.

Öğrenme Stilleri

Öğrenme stilleri özünde her bireyin kendine has bir öğrenme biçimi olduğunu temele almaktadır. Bireysel farklılıkların öğrenmede de öne çıktığı öğrenme stilleri ile ilgili araştırmacılar çeşitli tanımlar yapmışlardır.

Dunn ve Dunn'a (1993) göre öğrenme stili, her öğrencinin karşılaştığı yeni ve zor bilgiler üzerinde odaklanması ile başlayan bilgiyi alma ve işleme tarzıdır. Kolb (1984), öğrenme stili için LSI olarak isimlendirilen kendinden bildirimli bir ölçek ile ölçülen, öğrenme sürecinin dört şeklinin birbirine göre derecesini temel alan öğrenme yönelimlerindeki genelleştirilmiş farklılıklar olarak tanımlamıştır. Claxton ve Ralston'a (1978) göre öğrenme stili, bir öğrencinin uyarılara nasıl tepki verdiğini ve öğrenme esnasında bu uyarılarına nasıl kullandığını gösteren devamlı ve değişmez bir tarzıdır. Legendre (1993) öğrenme stilini, bireyin öğrenirken, problem çözerken, düşünürken ya da

yalnızca eğitsel bir durumda tepki verirken sevdiği, değişebilir, tercih edilen tarz olarak ifade etmiştir (akt. Veznedaroğlu & Özgür, 2005). Tüm bu teorik çerçevede Farklılaştırılmış Öğretim temellendirilirken Türkçe öğretimi gibi çeşitli öğrenme alanlarında da kullanılması mümkündür ve faydalıdır. Bu alanda kazandırılması gereken temel bir tanesi de “okuduğunu anlama” becerisidir.

Okuduğunu Anlama

Okuma ve yazma, yazının icadından bu yana insanların iletişimde, paylaşımında, bilgi üretmede ve sonraki nesillere ürettikleri bilgileri aktarmada kullandıkları en temel yoldur. Okuma, bilgi edinmenin ve öğrenmenin vazgeçilmez bir parçasıdır. Temel eğitimin birinci sınıfında eğitimcilerin öncelikli hedefi, öğrencilere okuma yazma öğretmek iken daha sonraki seviyelerde öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri üzerinde durulmaktadır. Birey okuduğu materyali ne kadar iyi anlarsa daha sonraki adımda elindeki bilgileri çözümlenmede ve başka alanlara aktarmada ya da edindiği bilgiyi geliştirmede o kadar başarı göstermektedir.

Okuma, bireyin karşılaştığı metinde yer alan harflerin ve sembollerin anlamlandırılarak metinde yer alan iletinin okuyucuya aktarılması eylemidir ve bilişsel bir süreçtir. Akyol (2006) okumayı okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişi olarak tanımlamıştır. Bu alışveriş esnasında okuyucu metni anlamaya çabalamakta ve anladıklarıyla ön bilgilerini bir araya getirerek yeni anlamlar üretmeye çalışmaktadır. Bununla birlikte farklı becerileri geliştirmek için okumanın gerçekleşmesi sağlıklı bir algılamayı gerektirmektedir. Karatay (2021) okumayı, yazılı olan metnin bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözümlenmenin ötesinde, metnin içindeki duygu, düşünce ve iletilerin anlaşılması olarak ifade etmiştir. Carroll’a (1984) göre okumada temel beceri basılı veya yazılı bir mesajdan anlam çıkarmaktır.

Sürekli değişen ve gelişen dünyada okuma da zaman içerisinde farklı yetkinliklerin bir araya gelmesiyle bireye fayda sağlayan bir beceri haline gelmiştir. Karatay (2018) okumanın “okur-yazar” olma kadar yalnızca “okuduğunu anlama” ile kısıtlı biçimde değerlendirilmesinin doğru olmadığına vurgu yapmıştır. Bununla birlikte günümüzde okuryazarlık kavramının görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı vb. şekillerde çeşitlendiğini ve bir Orta çağ kâtipi için yeterli olan okuma, yazma ile temel matematiksel becerilerin günümüz koşullarında bireyin çevresinde olan biteni anlayıp doğru değerlendirmesinde yeterli olmayacağını da belirtmiştir. Türkçe derslerinde okuma becerilerinin geliştirilmesinde Farklılaştırma bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Aşağıda Farklılaştırılmış Öğretim ilkeleri, stratejileri ve farklılaştırma alanları ve bunun Türkçe Dersi örnekleri ile açıklanmıştır.

Farklılaştırılmış Öğretimin İlkeleri

Tomlinson'a (2007) göre farklılaştırılmış öğretim modelinin uygulandığı sınıflarda genel olarak dikkat edilmesi gereken bazı temel ilkeler bulunmaktadır. (akt. Durmuş, 2017):

- Öğretmen ve öğrenciler birbirlerinin benzerlik ve farklılıklarını kabullenir ve saygı gösterir.

- Değerlendirme, öğretime rehberlik eden tanılayıcı ve sürekliliği olan bir aktivitedir. Değerlendirmenin amacı süreç içinde farklılaşacaktır. Ön değerlendirmede amaç öğrencilerin ilgileri, öğrenme profilleri ve hazır bulunuşlukları ile ilgili olarak veri toplamakken; süreç içindeki değerlendirmede, öğrencilerin öğrenmeleri hakkında farkındalık yaratmalarını sağlamak ve geri bildirim vermektir.

- Öğrenme görevleri, değerlendirme ile elde edilen bilgiler üzerine planlanır ve düzenlenir.

- Tüm öğrenciler kendilerine anlamlı gelen bir öğrenme aktivitesi ile uğraşır. Bu aktiviteler cesaretlendirici, ilginç ve katılımcıdır. Öğretmen bilgi sağlayıcıdan çok, zaman, mekân ve aktivitelerin öncelikli koordinatörüdür.

- Öğrenenler ve öğretmenler sınıfın ve bireysel hedeflerin oluşturulmasında iş birliği içindedirler.

- Öğrenciler çeşitli gruplarda çalışabilecekleri gibi bağımsız da çalışabilirler.

- Gruplar esnekler.

- Zaman, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda esnek şekilde kullanılır.

- Öğrencilerin çalışmak istedikleri konular, çalışma yolları, öğrendiklerini gösterme konularında seçenekleri ve seçme hakları bulunur.

- Öğretmen, öğrenci ihtiyaçlarına göre farklı öğretim araçları kullanır.

- Öğrenciler birçok yolla değerlendirilir. Her öğrencinin gelişimi başlangıç noktasına dayalı olarak ölçülür ve değerlendirilir.

- Öğretmen, konunun önemli kısımlarına odaklanır.

Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri

Farklılaştırılmış öğretim modeli içerisinde, öğrenen ihtiyaçlarına en iyi cevapları verebilmek için bazı stratejiler geliştirilmiştir. Öğrencilerin öğrenme profillerine göre oluşturulmuş istasyonlar, ilgilerine göre oluşturulmuş merkezler ya da hazır bulunuşluklarına göre ayarlanmış “tamamlama etkinlikleri” bunlardan birkaçıdır.

İstasyonlar: Öğrencilerin çeşitli öğrenme etkinlikleriyle uğraşabilmeleri için oluşturulmuş merkezlerdir ve bu merkezlerde öğrenciler eş zamanlı olarak bazı çalışmalarını gerçekleştirirler (Yüksel, Marangoz & Canaran, 2004). Dersin ürün aşamasında öğretimini farklılaştıran bir öğretmen; öğrenme profillerine göre öğrencileri için görsel öğrenenler, işitsel öğrenenler ve bedensel öğrenenler olmak üzere üç istasyon hazırlayabilir ve konuya ilişkin olarak görsel gruptan bir resim ya da afiş, işitsellerden bir şarkı, şiir ya da radyo programı ve bedensellerden bir drama ya da pandomim hazırlamalarını isteyebilir. Bu durumda istenen ürünler istasyonların adı olur ve ona göre malzemeler içerir.

Merkezler: İstasyonlardan farklı olarak öğrencilerin birlikte çalışmasının gerekli olmadığı; ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre serbestçe seçim yapıp hareket edebildikleri özel alanlardır (Tomlinson 2007'den akt. Durmuş, 2017). Öğretmen sınıf içerisinde bir köşede bilim merkezi, başka bir yerde sanat merkezi gibi alanlar oluşturabilir (Yüksel, Marangoz & Canaran, 2004). Merkezlerin her biri farklı alana yöneliktir, istasyonlar gibi birbirleriyle uyum içinde ve bağlantılı değildir. Bir konu öğretimi esnasında öğrenciler, amaçla yönelik olarak bireysel olarak çalışıp öğrenmelerinin pekiştirilmesi için merkezlere yollanabilirler. İki tür merkez oluşturulabilir. Bunlar; belirli bir kavram ya da beceriyi öğretmek için kullanılan öğrenme merkezleri ile öğrencilerin ilgi duydukları konularda inceleme yapabilmeleri için oluşturulan ilgi merkezleridir (Tomlinson 2007'den akt. Durmuş, 2017).

RAFT: Bu teknik ismini içeriğini oluşturan alanlardan almıştır. Orijinal üretim dili olan İngilizce'de "Role, Audience, Format, Topic" sözcüklerinin baş harfleri kullanılarak ismi oluşturulan bu teknikte öncelikle bir tablo oluşturulur ve her sütunun tepesine bu sözcükler yerleştirilir. Öğrenciler konularını belirledikten sonra hangi rolde çalışmalarını yapacaklarını seçer, rollerine uygun bir dinleyici kitlesi belirler son olarak da çalışmalarının sunum türünü bireysel özelliklerine göre düzenleyip sunumunu gerçekleştirir. Bu çalışma aynı seçenekleri tercih eden öğrencilerin grup çalışması yapmasına da elverişlidir (Demir, 2021).

Grafik Düzenleyicileri: Gregory ve Chapman'a (2020) göre öğrencilerin bilgileri organize etmelerine yardımcı olmak ve doğru biçimde yönetebilmeleri için kullanılan görsel-uzamsal, mantıksal-matematiksel araçlardır. Grafik düzenleyiciler sayesinde var olan bilgi ile yeni edinilen bilgiler arasında bir köprü kurularak aralarındaki ilişki gösterilmekle birlikte görsel temsil biçimlerine de fırsat tanınır. Dersin pek çok aşamasında kullanılabilen etkili grafik düzenleyicilerini; Venn şeması, karşılaştırma matrisi, iki şeyi karşılaştırma ve kelime ağları olarak sıralayabiliriz. Örneğin öğrencilere bir Venn şeması ya da tablo verilerek onlardan, ortak olan ve olmayan özellikleri bunlar içerisine yerleştirilmeleri istenebilir.

Metaforik ve Analojik Düşünme: Öğrencilerin; ileride öğrenecekleri bir konu ile daha önce öğrenmiş oldukları veya bildikleri başka bir konu, olay ya da durumu benzeterek ilişkilendirmeleri için kullanılacak her türlü materyal, metafor olarak kullanılabilir. Metaforlarla öğrendikleri konuların öğrenciler tarafından hatırlanma olasılığının yüksek olduğu düşünülmektedir (Yüksel, Marangoz & Canaran, 2004). Öğrenciler yeni bilgileri aşına oldukları bilgilerle ilişkilendirerek öğrenmektedirler. Bu nedenle görünüşte ilgisiz gibi duran iki konu kullanılırken aslında öğrencilerin bunların benzerlik ve farklılıklarını belirleyerek inceleme yapması sağlanmış olur (Gregory & Chapman, 2020). Mecazî bağlantılar aracılığıyla düşünerek kendi kavramlarını oluşturmuş öğrencilerin, bu metaforlar sayesinde konuyu hatırlama olasılıkları artar.

Katlı Öğretim: Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre farklılaştırılmış öğretim yapma stratejisi olan katlı öğretim, tüm öğrencilerin aynı konu üzerinde farklı karmaşıklık düzeylerinde çalışmalarını sağlamak hedefindedir (Tomlinson 2007'den akt. Durmuş, 2017). Böylece öğrencilerin ana noktaları farklı düzeylerde çalışarak öğrenebilmesi, her kazanıma uygun yollarla erişilebilmesi sağlanmaya çalışılır. Kullanılan materyaller öğrenenlerin ilgi, öğrenme profili ya da hazırbulunuşluklarına göre farklılaştırılabilir (Yüksel, Marangoz & Canaran, 2004).

Bağımsız Çalışma Ödevleri: Farklı deneyime ve hazırbulunuşluk düzeyine sahip öğrencilere aynı ödevi vermek yerine, ihtiyaçlarına uygun olarak ödevler düzenlemektir (Durmuş, 2017). Gregory ve Chapman (2020)'a göre her sınıfta bağımsız çalışmalar günlük olarak verilmektedir. Farklılaştırılmış sınıflarda bağımsız çalışma süresi kimi zaman öğrencilerin eksiklerini gidermek kimi zamansa bilgiye sahip olan öğrencilere bildiklerini sunmaları için bir ortam yaratabilir. Öğrenciler genellikle birbirleriyle aynı çalışmaları yapmazlar.

Kişisel Ajanda: Ajandalar, belirli bir öğrencinin belirlenen bir zamanda tamamlaması gereken görevleri gösteren bir listedir (Tomlinson, 2007'den akt. Durmuş, 2017). Kişisel ajanda; öğrencinin öğretmen kontrolünde ne yapması gerektiğini, nasıl yapacağını ve bitirme zamanını tuttuğu bir ajanda ya da defter şeklinde olabilmektedir.

Odaklanma Etkinlikleri: Öğrencilerin derse yoğunlaşma sorunlarını ortadan kaldırmak amacıyla yapılan onların dikkatlerini toplayıcı ve uyarıcı etkinliklerdir (Gregory & Chapman, 2020).

Tamamlama Etkinlikleri: Yüksel, Marangoz ve Canaran'a (2004) göre özellikle gruplara ayrılmış şekilde çalışılıyorken bazı öğrencilerin sıkılması ya da etkinliğini önce bitirmesi gibi durumlarda öğretim zamanının boşa geçirilmemesi için yapılan etkinliklerdir. Bu etkinliklerin amacı, öğrenciye ek yük getirmek değil öğrencilerin kendilerini yönetmeyi öğrenmelerini sağlamaktır.

İşbirlikçi Grupla Öğrenme: İşbirlikçi gruplarda, öğrenciler çeşitli sosyal beceriler öğrenir; üst-düzye düşünmeyi kullanabilir; yeni kavramları, süreci ya da bilgiyi tekrar edebilir ve uygulayabilir. Eğer iyi bir planlama yapılmaz ve gereken önem verilmezse, işbirlikçi grupla öğrenme ile başarı sağlanması mümkün değildir (Gregory & Chapman, 2020).

Öğrenme Sözleşmeleri: Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları, kendilerini yönetme becerilerini kazanmaları amacıyla yapılan, öğrenci ile öğretmen arasında öğrencinin süreçte aktif olarak rol almasını sağlayan sözleşmelerdir (Tomlinson, 2007'den akt. Durmuş, 2017). Akademik sözleşmenin içeriğinde değerlendirme araçları, zaman çizelgeleri ve açık beklentiler en önce belirlenmiş olmalıdır. Böylece öğrencilerin çoklu zekâ türlerinin kullanılması, öğrenme sorumluluklarını almaları, görev ve zaman yönetimini öğrenmeleri sağlanır (Gregory & Chapman, 2020).

Eğitim Programının Yoğunlaştırılması: Bir konuda çok ilerlemiş olan öğrencilerin, ayrılan zaman içerisinde daha yoğun çalışmasını hedef alan bir stratejidir. Bilgili ve yetenekli öğrencilerin daha da ilerlemesini sağlar (Gregory & Chapman, 2020).

Düşünme Seviyeleri: Öğrencilerin Bloom'un bilişsel taksonomisinin farklı seviyelerine göre düşüncelerini sağlayabilecek bir stratejidir. "Tanımla", "Karşılaştır", "Uygula", "Analiz Et", "Birleştir" ve "Lehte ve Aleyhte Tartış" başlıklarından oluşan strateji, öğrencilerin bir olaya birden fazla bakış açısından bakmalarını sağlarken, bir noktaya saplanıp kalmalarını da engellemiş olur (Gregory & Chapman, 2020).

Farklılaştırma Alanları ve İlkokul Türkçe Dersi Kapsamında Okuduğunu Anlama'yı Geliştirmek için Örnekler

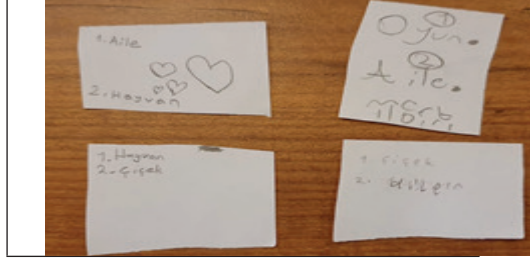
Bu başlık altında farklılaştırılmanın hangi alanlarda ve biçimlerde yapılabileceği açıklanmış ve verilen örnekler ile anlaşılabilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

İçeriği Farklılaştırma

Gregory ve Chapman'a (2020) göre ilk olarak ne öğretileceğine karar verilmelidir. Ardından temel sorularla bilgiler, beceriler ve fikirler vurgulanır. İçerik, öğrencilerin hazır bulunuşluk ya da ilgilerine göre farklılaştırılabilir. Öğretilmesi hedeflenen bilgi ve onu en anlamlı biçimde aktarmayı sağlayacak kaynaklar stratejik biçimde belirlenir. Burada değişik içerik türleri kullanılmalı, farklı düzeylerde ve çeşitli materyallere yer verilmeli, öğrencilere seçme hakkı ve daha sonrasında da vazgeçme hakkı tanınmalıdır. Yüksek kalitede farklılaştırılmış bir içerik ortaya koymak için öğrencilerin ilginç bulacağı, dersin amacına ve öğretim programına uygun çalışmalar hazırlanmalıdır. Etkinlikler öğrencileri zorlayıcı nitelikte olmakla birlikte öğrencilerin sıkıcı bulacağı ya da başarısız hissetmelerine yol açmadan beklenen seviyeyle ilgili

yeterliliğini gösterebilecek biçimde olmalıdır. İçeriğin öğrencilere her açıdan faydalı olabilmesi için materyal zenginliği ve erişilebilirliği oldukça önemlidir.

Farklılaştırılmış Öğretim içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamının her birinde ayrı biçimde yapılabileceği gibi bu unsurlar ihtiyaca göre kombine edilerek de farklılaştırma uygulanabilir. Aşağıda ilkokul üçüncü sınıf Türkçe dersi için üretilmiş “İçerikte Farklılaştırma”ya bir örnek sunulmuştur.



Görsel 1. Bazı öğrencilerin tercih sıralamaları

Öğrencilerin ilgileri temele alınarak hazırlanan dört farklı içerikte çalışma kâğıdı için dersin başında tahtaya “Hayvan, Çiçek, Oyun, Aile” sözcükleri yazılıp öğrencilerden ilgilerini çeken iki sözcüğü ve isimlerini yazmalarını istenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler gruplanmış ve ilgi alanlarına göre tercih ettikleri metinler dağıtılmıştır. Aynı metni okuyan öğrenciler “ayrıl-birleş yöntemi” ile metni okumuş ardından her metin için ayrı hazırlanmış çalışma sayfalarını doldurmuşlardır. Aşağıda her bir metin için okuduğunu anlamayı içeren çalışma sayfalarından örnekler yer verilmiştir.

<p>○ Aşağıda “Delemia Oyunu” metni ile ilgili sorular yer almaktadır. Okuduğunuz metinden hareketle soruları yanıtlayınız.</p> <p>Okuduğunuz metinde ana karakterler kimlerdir? → <i>Selma, Dede, Ayşe, Serhat, Dede, Çiçek</i></p> <p>Okuduğunuz metne göre Serhat Dede çocuklara hangi oyunu oynamıştır? → <i>Medilic Kapağı</i></p>	<p>○ Aşağıda “Ağlayan Gelin Çiçeği” metni ile ilgili sorular yer almaktadır. Okuduğunuz metinden hareketle soruları yanıtlayınız.</p> <p>Metindeki karakterler kimlerdir? → <i>Ağlayan, gelin, çeyiz, kız, serhat, çiçek</i></p> <p>Olay nerede geçmektedir? → <i>Labar, T.C. d.ü.</i></p>
<p>○ Aşağıda “Mor Gözlü Kedi” metni ile ilgili sorular yer almaktadır. Okuduğunuz metinden hareketle soruları yanıtlayınız.</p> <p>Okuduğunuz metindeki ana karakterin fiziki özellikleri nelerdir? → <i>Mor göz, beyaz b. b.</i></p> <p>Okuduğunuz metne göre ana karakter hangi durumlardan şikayetçidir? → <i>Mor göz, beyaz b. b., y. s. n. k. n.</i></p>	<p>○ Aşağıda “İki Kardeş” metni ile ilgili sorular yer almaktadır. Okuduğunuz metinden hareketle soruları yanıtlayınız.</p> <p>Metindeki karakterler kimlerdir? → <i>İsmail, İsmail'in annesi</i></p> <p>Okuduğunuz metne göre İsmail'in özellikleri nelerdir? → <i>İsmail</i></p>

Görsel 2. Okuduğunu Anlama Soru Örnekleri

Örneklerde görüldüğü gibi her metin için okuduğunu anlama soruları ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Dersin sonunda öğrenciler Farklılaştırılmış Öğretimde sıkça kullanılan ölçme yöntemlerinden “çıkış bileti” ile değerlendirilmiştir. İlgili bakımından farklılık gösteren öğrencilere sunulan metinler yoluyla dersin içeriği farklılaştırılmıştır. Aşağıda her metin için ayrı hazırlanmış soru örneklerine görülmektedir.

<p>"Ağlayan Gelin Çiçeği" Metni için Çıkış Biletleri</p> <p>Okuduğunuz metne göre Serpil'in babasının yardımı nedir?</p> <p>Cevabım:</p> <p>Serpil'in, laboratuvarında gördüğü bitkinin laleden farkı nedir?</p> <p>Cevabım:</p>	<p>"Mor Gözlü Kedi" Metni için Çıkış Biletleri</p> <p>Mor gözlü kedi, Fırat'a neden yakınmıştır?</p> <p>Cevabım:</p> <p>Fırat'ın mor gözlü kediyi davranışları ile yeni sahibinin davranışları arasındaki fark nedir?</p> <p>Cevabım:</p>
<p>"İki Kardeş" Metni için Çıkış Biletleri</p> <p>Babalannın yaşlanması ve tarla işlerini yapamaması üzerine İsmail ile Kadir nasıl bir çözüm üretmişler?</p> <p>Cevabım:</p> <p>İsmail kazandığı parayı nasıl değerlendirmiş?</p> <p>Cevabım:</p>	<p>"Dedemin Oyunu" Metni için Çıkış Biletleri</p> <p>Okuduğunuz metne göre Arda, Serhat Dede'ye neden yanıt vermemiştir?</p> <p>Cevabım:</p> <p>Serhat Dede, torununa hangi durumu gözlemleyince dışarda oynamayı teklif etti?</p> <p>Cevabım:</p>

Görsel 3. Çıkış Bileti Örnekleri

Öğrencilere okudukları metinle ilgili örnekte yer alan sorular ve benzerleri bilet şeklinde kesilip rastgele biçimde dağıtılmıştır. Bazı öğrenciler ilk soruda bazıları da ikinci soruda doğru yanıtı verip dersi tamamlamıştır.

Biçimlendirici Değerlendirme Aracını Farklılaştırma

Gregory ve Chapman (2020), öğretmenlerin çoğunun öğrenme sürecinde ve sonunda değerlendirmeyi farklılaştırdıklarını belirterek, öğrenme sürecinden önce öğrencilerin ilgilerini ve bilgi düzeylerini ölçmenin de oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Çünkü öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmak, hazırlanacak planların daha etkili olmasına fayda sağlayacaktır. Biçimlendirici değerlendirmenin devamlılığı için formal ve informal araçların süreç boyunca işe koşulması gerekir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin bireysel ihtiyaçları belirlenip bu konuda bir strateji izlemek önemlidir. Biçimlendirici değerlendirme; öğrenme öncesi, sırası ve sonrasını değerlendirmek üzere üçe ayrılan ve bir hedef doğrultusunda seçilen hem formal hem de informal araçlardan oluşan bir set olarak ifade edilebilir. Öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda bu değerlendirme biçimlerine yenilerini ekleyerek bunları öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için planlar yaparken kullanırlar.

Öğrenme sürecinde öğrencilerin ihtiyacına hangi materyalin yanıt vereceğini belirlemek için süreçte yapılan değerlendirme ve buna bağlı olarak hazırlanan farklılaştırılmış çalışma sayfalarına örnek aşağıda yer almaktadır. Bu çalışma ilkökul üçüncü sınıf Türkçe dersi için hazırlanmıştır.



Görsel 4. Okuduğunu Anlama Düzeyini Belirlemede Kullanılan Metin

Görsel 4'te görülen "Uykucu Meriç" metni öğrenciler tarafından okunmuş sonra metinle ilgili okuduğunu anlama sorularını bireysel olarak yanıtlamaları istenmiştir. Öğrenciler sıra arkadaşlarıyla çalışma sayfalarını değiştirmiş ve herkes sıra arkadaşının yanıtlarını öğretmen denetiminde kontrol etmiştir. Altı sorunun doğru yanıtlanma sayılarına göre öğrenciler nitelikli, iyi ve geliştirilmeli olarak üç düzeye ayrılmıştır. Aşağıda örnek çalışma sayfaları yer almaktadır.

<p>Meriçin ana karakteri kimdir?</p> <p>Yanıt: <u>Uykucu Meriç'tir.</u> ✓</p>	<p>Meriçin ailesi ve komşuları saat kaçta buluşmak üzere anlaşıyorlar?</p> <p>Yanıt: <u>Sabah 10'da buluşalım demiş.</u> ✓</p>
<p>Meriç, evdeki tüm saatleri neden geri almıştır?</p> <p>Yanıt: <u>Daha fazla uyumak için.</u> ✓</p>	<p>Meriçin ailesinin, Meriç'e değiştiremedikleri huyu nedir?</p> <p>Yanıt: <u>Babasının kalmasını değiştirmek istemiyor.</u> ✓ <u>Uykusu.</u> ✓</p>
<p>Meriç ve ailesi yan komşularını nereye davet etmişlerdir?</p> <p>Yanıt: <u>Evdeki pikniğe davet etmişler.</u> ✓</p>	<p>Meriçin saatleri geri aldığı ne zaman ortaya çıkmıştır?</p> <p>Yanıt: <u>Sabah 10'ta çıkar.</u> ✓</p>

Görsel 5. Örnek Çalışma Sayfaları

Ön değerlendirmeden sonra her düzeye uygun hazırlanmış çalışma sayfaları öğrencilere dağıtılarak derse devam edilebilir. Çalışma sayfalarından örnek olarak "zor düzey" Görsel 6'da yer almaktadır. Diğer düzeylerdeki metinler için hazırlanan etkinlikler yapı bakımından zor düzeydeki çalışma ile aynıdır.

Performans Görevini Farklılaştırma

Gregory ve Chapman'a (2020) göre her bireyin öğrenme biçiminde farklılık olduğu gibi, öğrendiklerini ifade etme yolları da birbirinden farklı olabilir. Bu durumda öğretmenler, öğrencilerine bildiklerini ifade etmeleri için alternatif yollar sunmalıdır. Kimi öğrenci bir tasarımla kendini ifade ederken bir başkası sözlü olarak ifade etme fırsatına sahip olmalıdır.

Öğrencilerin ders süresince öğrendiklerini ifade etmede esneklik tanıyan ve farklı biçimlerde sunmalarına olanak sağlayan değerlendirmede farklılaştırma çalışmasına üçüncü sınıf düzeyine uygun aşağıda bir örnek sunulmuştur.

Tablo 1. Seçim Panosu Örneği

<p>Geri Dönüşüm için İş Başına Sınıfımızda geri dönüşümü sağlamak için çöp kutuları tasarlayınız. Kutuları tasarlarlarken tek sınırınız hayal gücünüz</p>	<p>Herkesi Bilinçlendirelim! Herkesin katıldığı geri dönüşüm hareketi ile daha iyi sonuçlar elde edebiliriz. Siz de grup arkadaşlarınızla geri dönüşüme dikkat çeken bir afiş tasarlayınız. Afişinize bir slogan da yazmayı unutmayınız.</p>	<p>Haydi Şarkı Yazalım! Müziğin gücüne inanın! Geri dönüşümün ne kadar önemli olduğunu anlatan bir şarkı yazınız. Şarkınızı "Rap" türünde yazmak daha kolay olabilir.</p>
<p>Geri Dönüşüm için Bir Şiir Yazalım! Geri dönüşüme dikkat çekmek için şiir harika bir yol! Grubunuzu toplayınız ve geri dönüşümü anlatan üç kıtalık bir şiir yazınız! İpucu: Satır sonlarındaki kelimeleri kafiyeli olacak şekilde seçmeniz şiirinizi daha sanatsal hale getirecektir.</p>	<p>Kafa Kafaya Verelim Arkadaşlar Grup arkadaşlarınızla ülke çapında geri geri dönüşümü arttırmak için neler yapabileceğinizi tartışınız. Bulduğunuz çözümleri listeleyiniz. Çözümleri daha iyi anlayabilmemiz için açıklamayı ihmal etmeyin.</p>	<p>Geri Dönüşüm Olmazsa! Grup arkadaşlarınızla geri dönüşüm yapılmazsa Dünya'nın nasıl bir yer haline geleceğini tartışınız ve hayal ediniz. Elde ettiğiniz sonuçların bir resmini yapınız. Bakalım Dünyamız nasıl görünecek!</p>

Tablo 1'de görülen alanlarda çalışmak için önce bir metin okutulup ardından okuduğunu anlama sorularında öğrencilerin başarılarına bağlı olarak istedikleri tercihi yapabilecekleri söylenebilir. Çoklu Zekâ Kuramı'na dayalı olarak hazırlanan bu etkinlikte altı farklı seçenek yer almaktadır. Çalışmaların tamamı öğrencilerin kendi istekleri ile oluşturdukları gruplar ile hazırlanmıştır. Bu etkinlikte seçim panosundan "Kafa Kafaya Verelim Arkadaşlar" seçeneği hariç tüm alanlarda çalışmalar yapılmıştır. Aşağıda öğrencilerin ürettikleri örnek çalışmalar sunulmuştur.



Görsel 8. “Geri Dönüşüm için İş Başına” Başlıklı Çalışmada Üretilen Ürünler

Görsel 8’de yer alan geri dönüşüm kutuları öğrencilerin evden getirdikleri atık malzemeler ile kendileri tarafından tasarlanmıştır. Bu kutular yıl sonuna kadar atık kâğıt ve pil toplamak amacıyla sınıfta uygun bir yerde konumlandırılabilir.

Görsel 9’da öğrenciler geri dönüşümün olmadığı bir dünyayı hayal edip nasıl görünebileceğine dair bir resim yapmışlardır. Resimde orman yangınları ve çevre kirliliği dikkat çekmektedir. Bunun yanında zararlı madde kullanımını çevre kirliliği ile ilişkilendirmiş ve bu durumun insan sağlığını tehdit ettiği öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Görsel 10’da ise öğrencilerin hazırladığı afiş yer almaktadır. Öğrenciler afiş için bir slogan yazmak yerine altına kısa bir açıklama yazmayı tercih etmişlerdir. Görselin sol tarafında elindeki çöpü yere atan bir birey yer alırken sağ taraftaki görselde aynı birey çöpünü geri dönüşüm kutusuna atmaktadır. Görselin altına yazılan açıklama ise “Yerlere çöp atmayalım. Yerlere çöp atarsak doğamızı ve çevremizi kirletiriz. Yerlere çöp atanları uyaralım.” şeklindedir. Öğrenciler çalışmalarını ile geri dönüşümün önemine dikkat çekmeyi amaçladıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretim Yöntemini Farklılaştırma

Gregory ve Chapman’a (2020) göre öğretim yöntemleri ve etkinlikler farklılaştırıldığında daha fazla öğrenci hedeflere ulaşabilmekte ve gerekli becerileri kazanabilmektedir. Zekâ alanları ve öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanan çalışmalar ile öğrencilerin güçlü alanları belirlenebilir ve gelişime ihtiyaç duyulan alanları üzerinde çalışma imkânı yaratılabilir.

Farklılaştırılmanın hangi alanlarda yapıldığının yanında nasıl yapıldığının da önemine değinen Tomlinson (2005), bunun öğrencilerin hazır bulunuşluğuna, ilgi alanlarına veya öğrenme profillerine uygun biçimde yapılması gerektiğini belirtmiştir. Hazırlanacak öğrenme deneyiminde bu unsurlardan biri ya da birkaçı göz önünde bulundurulabilir.

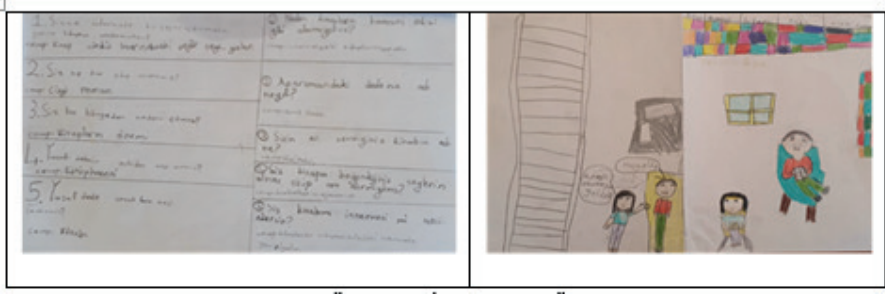
Öğrenme ortamında neyin nasıl farklılaştırıldığı kadar neden farklılaştırıldığı sorusuna da cevap veren Tomlinson (2005), öğrenme deneyiminin öğretmenler için pek çok açıdan önem taşıdığını belirtmiştir. Öğretimde farklılaştırmanın üç ana sebebi bilgiye ulaşma, öğrenme güdüsü ve öğrenmenin verimi olarak sıralanmıştır. Anlaşılmayan dolayısıyla erişilemeyen bilgileri öğrenmek mümkün değildir. Aynı zamanda birey için çok güç veya çok kolay olan bilgiler de öğrenme güdüsünü azaltmaktadır. Yeni bilgiler ile bireylerin ilgi alanları arasında bağlantı kurulması ve uygun deneyimlerin var olması, bunların daha istekli ve verimli öğrenilmesini sağlayacaktır. Ayrıca yeni bilgilerin, bireyin tercih ettiği yolla öğrenilmesi ve edinilen bilgilerin tercih edilen yolla ifade edilmesi de öğrenmenin etkinliğini arttırmaktadır.

Öğrencilerin istedikleri ve tercih ettikleri alanda çalışmalarını seçmelerine olanak tanıyan süreçte farklılaştırmaya örnek olarak üçüncü sınıf düzeyi için hazırlanmış bir çalışma aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrenme İstasyonları Örneği

1.Çalışma (H) Öğrenme İstasyonu <ul style="list-style-type: none"> Hikâyeyi en az beş cümle ile özetleyiniz. 	2.Çalışma Pratik İstasyonu <p>Metinle ilgili en az beş soru hazırlayıp yanıtlayınız.</p>
3.Çalışma (A)(U) Uygulama İstasyonu <ul style="list-style-type: none"> Metinde anlatılanları karikatür çizerek yeniden ifade ediniz. Ya da Metinde vurgulanan ana fikri ön plana çıkaran bir öykü yazınız ve yazdığınız bu öyküyü grup arkadaşlarınız ile canlandırınız. 	4.Çalışma (Ç) (Mağaza İstasyonu-1) <ul style="list-style-type: none"> En az on arkadaşınıza araştırma yaparken hangi kaynakları kullandığını sorunuz ve cevapları not alınız. Elde ettiğiniz sonuçları çetele tablosunda gösteriniz.
5.Çalışma (Ç) (Mağaza İstasyonu-2) <ul style="list-style-type: none"> En iyi çalışma yöntemi hakkında grup arkadaşlarınızla tartışınız. Tartışmanızın sonucunda belirlediğiniz en iyi yöntemi, nedenleriyle birlikte ikna edici bir yazıyla ifade ediniz. 	6.Çalışma (Y) (Proje İstasyonu) <ul style="list-style-type: none"> Grup arkadaşlarınızla araştırma yapmak için yeni bir yöntem üretiniz. Yönteminizi diğer arkadaşlarınıza istediğiniz biçimde anlatınız.

Tablo 2’de sunulan Öğrenme İstasyonları örneği Bloom Taksonomisi’ne uygun biçimde tasarlanmıştır. Çalışma öncesinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için bir metin hazırlanmıştır. Öğrenciler metinle ilgili okuduğunu anlama sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda yeterli ve geliştirilmeli olarak değerlendirilmiş, yeterli olarak değerlendirilen öğrenciler istedikleri istasyonda çalışmaya başlamışken diğer grupta yer alan birkaç öğrenci öncelikle öğrenme istasyonuna yönlendirilmiştir. Öğrenme istasyonunda çalışmasını tamamlayanlar seçtikleri başka bir istasyonda çalışma fırsatı bulmuştur. Çalışmasını erken bitiren öğrenciler seçtikleri ikinci bir istasyonda da çalışabilmiştir.



Görsel 11. Öğrenme İstasyonları Örnek Çalışmaları

Görsel 11'de yer alan öğrenci çalışmalarından sol taraftaki ilk istasyondaki hatırlama basamağına bir örnektir. Öğrenciler okudukları metnin özetini yazmışlardır. Sağ tarafta yer alan örnek ise uygulama basamağı için tasarlanan karikatür çizme çalışmasıdır. Öğrenciler okudukları metni karikatürize ederek yeni bir ürün ortaya koymuşlardır.

Sonuç

Son yıllarda bireylerin birbirine benzer olduğu fakat birbirlerinden önemli farklılıklar da taşıdıkları ve bunun eğitimde çok kıymetli olduğu bilgisinden hareketle eğitim sistemlerinde önemli değişiklikler ve düzenlemeler yapılmaktadır. Eğitimin daha nitelikli ve verimli hale getirilmesi için bu bilgiler yöntem, teknik, strateji, modellerin de geliştirilmesi ya da daha etkili hale getirilmesi için kullanılmaktadır. Farklılaştırılmış Öğretim günümüzün eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilmek açısından akademik çalışmaların arttığı bir konu olmuştur. Konu ile ilgili teorik yaklaşımlar önemli bilgiler sağlamaktadır. Bu teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi de bir o kadar örnek uygulamaların irdelenmesini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla Farklılaştırılmış Öğretim ile ilgili hem bilimsel çalışmaların yapılmaya devam etmesi hem de uygulamalarda bu öğretimin yaşantıya dönüşmesi beklenmekte, örneklendirilmekte ve önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akinoğlu, O. (2014). Öğrenme-öğretmede yeni yönelimler. B. Oral (Ed), Öğrenme öğretim kuram ve yaklaşımları içinde (ss. 423-556). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2006). Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2018). Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, A. (2016). Eğitim psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi. Erişim Tarihi: 15 Aralık 2020. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=44663>
- Carrol, J. B. (1984). Contrasting views about reading instruction. A.J. Harris, E. R. Sipay (Ed.), Readings on reading instruction (4. Baskı) içinde (ss. 30-53). New York: Longman Inc.
- Dal, S. ve Tatar, N. (2018). Temel kavramlar. Dal, S. ve Köse, M. (Ed.) Öğretim ilke ve yöntemleri etkinlik ve ders planı örnekleriyle zenginleştirilmiş içinde (s. 1-35). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, S. (2021). Uygulamalı örneklerle farklılaştırılmış öğretim yöntem ve teknikleri. Ankara: Eğiten Kitap.
- Durmuş, T. (2017). Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Gardner, H. (2017). Zihin çerçeveleri. (Çev. E. Kılıç ve G. Tunçgeç). İstanbul: Alfa Bilim.
- Gregory, G. H & Chapman, C. (2020). Farklılaştırılmış öğretim stratejileri. (Çev. M. A. Sözer). Ankara: Pegem Akademi.
- Kandemir, M. (2020). Bilişsel gelişim. Ş. Işık (Ed.), Eğitim psikolojisi içinde (s 85-135). Ankara: Pegem Akademi. Erişim Tarihi: 25 Kasım 2020. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=62989>
- Karatay, H. (2018). Okuma eğitimi kuram ve uygulama. Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2020). Öğrenme ve öğretim. Ankara: Pegem A Yayıncılık. Erişim Tarihi: 9 Aralık 2020. <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=44645>
- Saban, A. (2010). Çoklu zekâ kuramı ve Türk eğitim sistemine yansımaları. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tomlinson, C. A. (2007). Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim. (Çev. Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri). İstanbul: SEV-YAY
- Tomlinson, C. A. (2015). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda karma öğretim. (S. Emir ve A. Aksu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2001)
- Veznedaroğlu, R. L., & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. Elementary Education Online, 4(2).

Yüksel, A., Marangoz Çölaşan, D. & Canaran Tükel, N. (2004). Farklılaştırılmış öğretim stratejileri, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, 17 Ocak, Sabacı Üniversitesi, İstanbul.

BÖLÜM 11

CİNSİYETİN EĞİTİM VE MESLEK SEÇİMİNE ETKİSİ

Ali KOLOMUÇ¹

Rabiye ÜNGÜR²

Sebahat Serra SERT³

1 Prof. Dr. Artvin Çoruh Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim dalı, alikolomucscr@artvin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1059-5752

2 Artvin Çoruh Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi 4.Sınıf Öğrencisi. ungurabiye@gmail.com ORCID ID: 0009-0005-4528-0602

3 Artvin Çoruh Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi 4.Sınıf Öğrencisi.Serrasert09@gmail.com ORCID ID: 0009-0006-0850-3878

* Bu çalışma TÜBİTAK 2209 –A Lisans Öğrencileri 1919B012303956 nolu projeden elde edilmiştir

GİRİŞ

Toplum bireylerin farklılıklarından oluşan bir yapıyı temsil eder. Bu farklılıklardan kaynaklanan eşitsizlikler bulunmaktadır. Bunlardan biri de cinsiyetten kaynaklanan eşitsizlik sorunudur. Dünya da eğitim imkânlarına erişebilirlik açısından değerlendirmek gerekirse erkeklerin kadınlara göre daha kolay ulaştıkları inkâr edilmez bir duruma gelmiştir (Akgül, 2019). Cinsiyet kavramı bireyler arasında fiziksel ve biyolojik farklılıklar anlamına gelirken toplumsal cinsiyet kavramı ise o toplumu oluşturan bireylerin yani kadınlara ve erkeklere yükledikleri sorumluluk ve rolleri ifade etmektedir. Kadınların erkeklere oranla daha değersiz görülmesi ataerkil toplumlarda hep vardır ve var olmaya devam etmektedir. Toplumlarda bu olayın normal görülmesi eşitsizliğin konuşulmamasına, düzeltilmemesine ve önemsiz görülmesine neden olmuştur (Kurtdaş, 2021). Cinsiyet farklılıklarından kaynaklanan eşitsizlikler biyolojik bir zorunluluk değildir, kültürlerin bireylere aşıladığı bir zorunluluk haline gelmiştir.

Kadınların eğitim hakkı İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinde (1948) bulunmaktadır. Bu tarihten itibaren kadınların erkeklerle eşit ve aynı düzeyde eğitim görmeleri resmileşmiştir fakat bu uygulamaya ve insanlara tam olarak benimsetilememiştir (Göğüş Tan, 2018: 25-26). Herkesin bildiği ve inkâr edemediği bir durum olan erkeklerin kadınlara oranla eğitime ulaşma ve eğitimi kendi hayatları ile bağdaştırmaları daha kolaydır.

Kadınların aile üzerinde, toplum üzerinde etkisi erkeklerle eş değerdir ve kadınların eğitiminin ülkenin gelişmişlik düzeyi üzerinde ki etkisi yadsınamaz bir gerçektir (Yumuşak, 2013). Türkiye de okuma yazma bilmeyen 10 kişiden 8ini kadınlar oluşturmaktadır (TÜİK, 2016). Kadınlarda okuryazarlığın oranının düşük olmasının temel nedeni erken yaşta evlilik ya da kız çocuklarının öğrenim hayatlarının önemsenmemesidir (Özaydınlık, 2014). Kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla eğitim hayatlarında dezavantajlı oldukları yapılan araştırmalarda açıkça belli edilmiştir. Bu eşitsizlikler eğitimin her basamağında görülmektedir. Üniversiteye kadar uzanan bu eşitsizlikler meslek seçimlerinde öğrencilerin kendi cinsiyetlerine uygun olan bölümleri seçip o mesleği yapmaya çalışmalarıdır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) Kadın İstatistiklerine (2011) göre, kız çocuklarının edinecek meslek seçimleri için okudukları bölüm ve fakültelerin; Öğretmenlik, İlahiyat, Diş Hekimliği, Eczacılık, Edebiyat, Dil, Tarih ve Coğrafya, Fen, Eğitim, Güzel Sanatlar, İlahiyat ve Mimarlık Fakültelerinde eğitim gören kadın öğrencilerin erkek öğrencilere sayı bakımından daha fazla olduğu; Tıp, Mühendislik, Ziraat, Veterinerlik, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde erkek öğrencilerin kadınlara göre çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu projede Esen(2013) üzerinde durduğu bu sorulardan yola çıkarak benzer soruların olduğu görüşmeler yapılmıştır. Proje katılımcılarını Artvin Çoruh üniversitesinde okumakta olan farklı bölümlerden öğrenciler oluşturmuştur. Projede

erkek ve kız öğrencilerin sayılarının denk olduğu görüşmeler yapılmıştır. Bu proje cinsiyetin eğitime ve meslek seçimine etkisi nasıldır? Araştırma sorusuna cevap aramaya çalışılmış ve elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerde farkındalık oluşturduğu düşünülmektedir.

Amaçlar ve Hedef

Ülkemizde eğitim-öğretim ve meslek seçimi alanlarında cinsiyet ayrımı büyük ölçüde boy göstermektedir. Toplumsal alanda karşılaşılan cinsiyet ayrımı kadınlara ‘kadın işi’ olarak tanımlanan daha az değerli işler verilmesi, ev işlerinin sadece kadınlara yıkılması gibi görülmektedir. Erkeklerle verilen işler ise daha önemli görülen büyük işler ve bu durum erkeklerin daha önemli, değerli olduğunu göstermektedir. Böylece bu durum cinsiyete dayalı toplumsal sınıflandırma oluşturmaktadır. Böyle bir toplumda yaşayan kadın ve erkekler onlara yüklenen bu kodları kabul ederler. Bunu kabul eden insanlar cinslerden birine -bu genellikle kadınlar olur- olumsuz davranışlarda bulunurlar. Bu hiçbir fikir sahibi olmadan düşünülen düşünce yapısına da “cinsiyetçilik” denir.

Eğitim toplumların gelişmesine etki eden en önemli etkilere biridir. Bu alanda görülen cinsiyet ayrımının bir an önce ortadan kaldırılması gerekmektedir. Eğitim-öğretim alanında yapılan cinsiyetçi yaklaşımlar öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetçi yaklaşımları yaşadıkları toplumdan gördükleri kodları işlemeleri ile ortaya çıkmaktadır. Yapılan etkinliklerde, kurdukları öğrenci ilişkilerinde, beklentilerde, disiplin yöntemi ve öğrenci başarısı durumlarında bu cinsiyetçi durum görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencinin meslek seçimlerinde de cinsiyete dayalı etkisi olabilmektedir. Cinsiyetçi davranışları olarak kızlara söz hakkı vermeme, oturma düzeni, örnek öğrenci gösterimi, sınıf temizliği gibi cinsiyet odaklı görev dağılımı vardır. Baktığımızda okul yaşamının odak noktasında bulunan toplumsal cinsiyet kalıpları kız ve erkek öğrencilerimiz için adaletsiz eğitim sürecine sebebiyet vermektedir. Bu durum anaokulu çağından üniversite meslek seçimine kadar da sürmektedir. Bu kapsamda yapabileceğimiz yaşanan toplumsal cinsiyet ayrımını her alanda başta eğitim gibi toplumsal ilerlemeyi sağlayan bir gelişme de sonlandırmaya çalışmak, toplumsal alandaki farkındalık sağlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı Artvin Çoruh Üniversitesinde bulunan öğrencilerle yapılacak olan görüşmeler ile eğitim-öğretim alanında cinsiyet ayrımıcılığına dikkat çekmektir. Toplum tarafından ise farkındalık sağlanmasını amaçlamaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği ile cinsiyet ayrımı faktörü konusundaki çalışmalara baktığımızda literatürde yeterli miktarda çalışma bulunmadığı görülmüştür. Yapılan bu çalışma ile alan yazında ki bu boşluğun doldurulacağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Cinsiyetin eğitim ve meslek seçimi üzerinde ki etkisinin incelenmesinin hedeflendiği bu çalışma da nitel araştırmanın benimsendiği, fenomenolojik çözümleme modeli Artvin Çoruh Üniversitesi öğrencileri ile görüşmeler yapılarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile yapılmıştır. Nitel araştırma modelinde katılımcıların görüşleri toplanır sayısal verileri barındırmaz (Yıldırım, 2006). Niçin, nasıl ve neden sorularına cevap arar. Cevabı belli olmayan sorular araştırmacı tarafından sorulur katılımcı öznel bir şekilde cevap vermeye çalışır (Tekindal, 2020). Nitel araştırmalar tümevarımcı bir yaklaşımı benimsemektedir. Fenomenolojik çözümleme yaklaşımı katılımcıların sorulan soruları kendi hayatlarından yola çıkarak cevapladıkları yaklaşım biçimidir (Çekmez, 2012).

Araştırmacılar tarafından kapsamlı alanyazın taraması yapılmış ve hedeflenen konular oluşturulmuştur. Öğrencilerin görüşlerinin daha detaylı öğrenilebilmesi için yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılması kararlaştırılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu daha önceden hazırlanmış sorulara ilaveten doğaçlama gelişen soruları barındıran katılımcıları sınırlandırmayan bir tekniktir. Sorulan sorular bir düzen çerçevesinde basit ve anlaşılır şekilde sorulmaktadır. Görüşme de sorulacak sorular kişisel sorular dâhilinde 9 sorudan oluşmaktadır. Katılımcılar 10 kadın ve 10 erkek öğrenciden oluşmuştur. Toplam da 20 öğrenci ile yapılmıştır. Katılımcıları farklı bölümlerden 1 erkek ve 1 kadın öğrenci oluşturmuştur. Görüşme sürecinde bazı aşamalar sıra halinde izlenmiştir. Bunlar; soruların hazırlanması, görüşmenin gerçekleştirilmesi, verilerin çözümlenmesi/doğrulanması ve raporlaştırılması şeklindedir.

Katılımcıların özellikleri

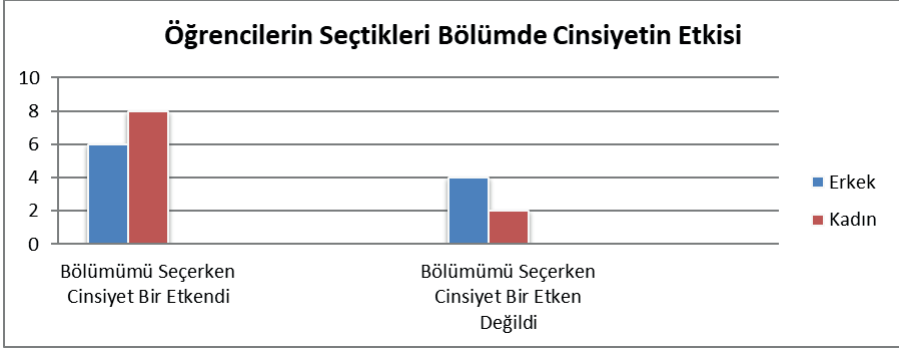
- Artvin Çoruh Üniversitesinin öğrencileri
- Katılımcıları oluşturacak öğrenciler kadın ve erkek sayısı bakımından denk öğrenciler
- Görüşme yapılacak öğrenciler farklı fakültelerden okuyan öğrenciler
- Çalışmaya gönüllü öğrenciler katılmıştır

Ek 1 de ki anket formunu yukarıda belirtilen özelliklere sahip öğrenciler doldürmüşlardır.

BULGULAR

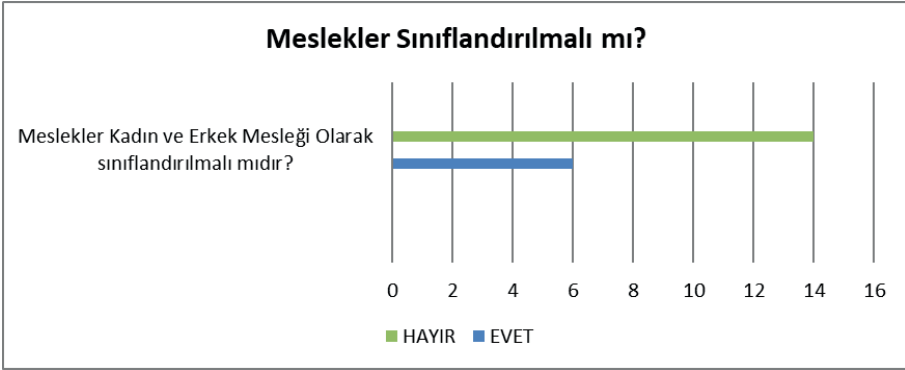
Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Grafik 1:Öğrencilerin Seçtikleri Bölümde Cinsiyetin Etkisi

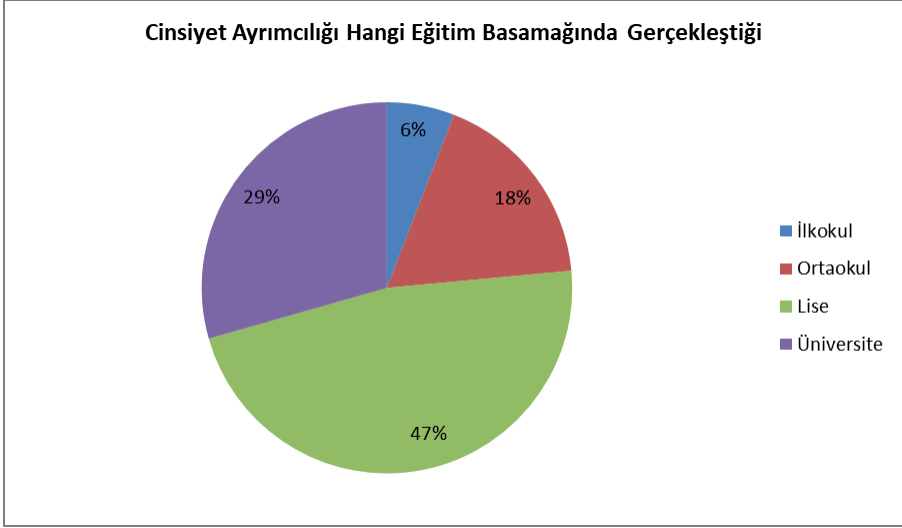


Grafik 1 veri doğrultusunda 10 erkek öğrenciden 6'sı cinsiyetlerini göz önünde bulundurarak bölümlerini seçerken 4 öğrenci için cinsiyet bir etken olmamıştır. Kadın öğrenciler için bu sayılar 8 öğrenci için etken olup 2 öğrenci için olmamıştır.

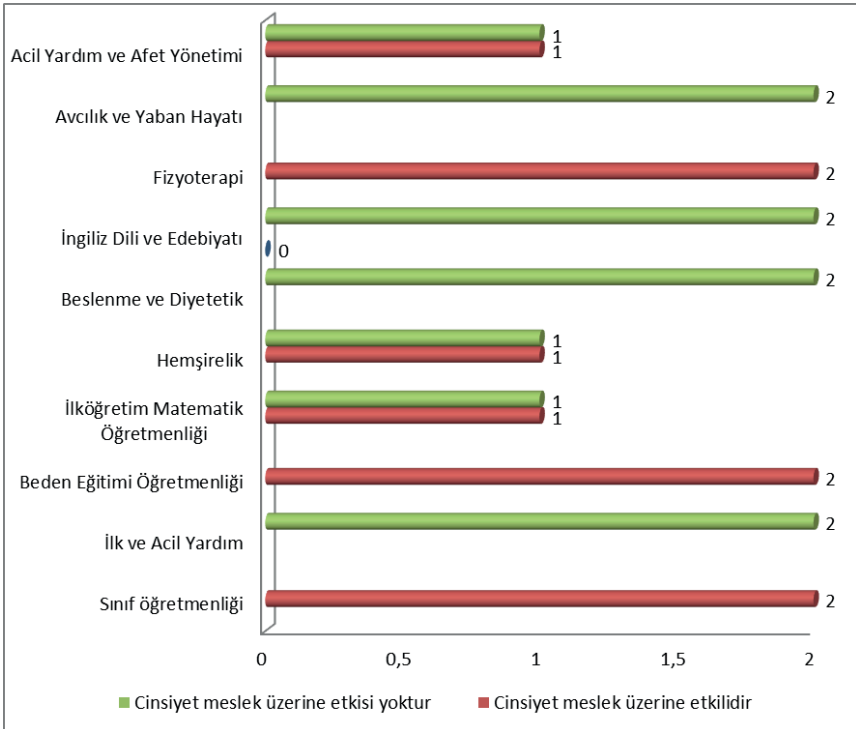
Grafik 2:Meslekler Sınıflandırılmalı mı?



Grafik 2 de görüldüğü üzere mesleklerin kadın erkek diye sınıflandırılmasını isteyen katılımcı sayısı 6 iken mesleklerin sınıflandırılmamasını düşünenlerin sayısı 14 tür.

Grafik 3: Cinsiyet Ayrımcılığı Hangi Eğitim Basamağında Gerçekleştiği

Grafik 3'ten yola çıkarak cinsiyet ayrımcılığına uğrayanlar ilköğretim düzeyinde %6 ortaokul da %18, lise düzeyinde %47 ve üniversite basamağında ise %29 olarak görülmüştür.

Grafik 4: Cinsiyetin Bölümlere Göre Etkileri

Grafik 4'te görüldüğü üzere bölümlere göre cinsiyetin meslek üzerine etkisi farklılık göstermiştir. Fizyoterapi, Sınıf Öğretmenliği ve Beden Eğitimi öğretmenliği bölümünde kadın ve erkek öğrencilerinin ikisi de cinsiyetin meslek üzerine etkili olduklarını düşünmüştür. İngiliz Dili ve Edebiyatı, Beslenme ve Diyetetik, Avcılık ve Yaban Hayatı ve İlk ve Acil Yardım bölümünde ki öğrenciler ise cinsiyetin meslek üzerine bir etkileri olmadıklarını ifade etmiştir. Acil Yardım ve Afet Yönetimi, Hemşirelik ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümlerinde ki kadın ve erkek öğrenciler ise ikiye ayrılıp cinsiyetin meslek seçimine hem etkisi olduğunu hem de olmadığını söylemiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Tarih boyunca eğitim de yararlanma konusunda çeşitli eşitsizlikler ortaya çıkmıştır. Bu eşitsizlikler başında cinsiyet gelmektedir. Ülkemizde cinsiyetten kaynaklanan eşitsizliğin giderilmesi için bazı çalışmalar yapılmıştır. Başerer (2021) cinsiyet eşitsizliğini önlemek için tüm kategorilere, arka planlara ve topluluklara ait bireyler arasında farkındalık yaratmak, kadınlara saygılı davranmak ve onlara eşit haklar ve fırsatlar sağlamak için eğitimde ana hedefleri olan programların oluşturulması gerektiğini ve kadınların okuma oranlarının artırılması ve eğitime yönlendirilme çalışmalarının yapılması oldukça önemli olduğu görüşünü belirtmiştir (Başerer, 2021). 'Baba Beni Okula Gönder' ya da 'Haydi Kızlar Okula' kampanyaları kız çocuklarının okuryazarlık oranını arttırmaya yönelik çalışmaları içerir (Kurttaş, 2021). Türkiye de eğitim politikaları genelde okuma yazma öğrenme ve ilkokulu bitirmeye yönelik olduğu için cinsiyet temelli eşitsizliği gidermede yeterli düzeyde çalışmalar yapamamıştır. Oysaki ilkokuldan sonra ki okul kademelerinde cinsiyet ayrımından kaynaklanan eşitsizlik çok daha bariz bir şekilde ortadadır. Ortaöğretim kurumlarında ya da yüksek lisans kurumlarında erkek çocuklarının sayısı kız çocuklarının sayısından fazla olduğu görülmüştür. Grafik 3'e bakıldığında cinsiyet ayrımcılığına uğrayanlar ortaöğretim kurumlarında daha fazla olduğu görülmektedir. Toplumsal cinsiyet eğitimi konusunda eğitimin temel uygulayıcıları olan öğretmenlere hizmet içi eğitimlere alınarak, öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde eğitim verilerek ve ebeveynlere konferanslar vasıtasıyla bilinç kazandırılabilir ve bu konuda öğrenciler desteklenerek bu durum düzeltilebilir (Bayraklılar ve Türkoğlu, 2022).

Eğitim de cinsiyet eşitsizliğinin giderilmesinin en önemli noktası, toplumun her alanında oluşan toplumsal cinsiyet algısını yok etmeye çalışmaktır. Kadının yeri her alanda önemlidir. Bu önemi ilk olarak eğitimde var edilmeli ki diğer alanlarda kadına duyulan ihtiyaç göze çarpabilmelidir (Akgül, 2019).

Yapılan bu çalışma sonucunda alanyazın taramalarıyla elde edilen sonuçlarla karşılaştırıldığında ortak bir sonuç elde edilmiştir. Cinsiyet faktörünün eğitimin her alanında ve meslek seçiminde etkisi olduğu görülmüştür (Grafik 1). Bu konuda yapılan diğer çalışmalarda da aynı kanı üzerine ortak sonuçlar

bulunmuş, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim fakültesinde yapılan çalışma da eğitimde farklılığın oluşmasında cinsiyetin etkili olduğu bulunmuştur (Uyguç, 2016). Öğrencilerin mesleğe ilişkin görüşlerinin, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını benimseme ve mesleklerle cinsiyetleri ilişkilendirme düzeylerinin toplumsal cinsiyetle ilişkili olduğunu göstermektedir. Gedik ve Çakır Yozgat Bozok Üniversitesi öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada meslek seçimlerinde toplumsal cinsiyet normlarını göz önünde bulundurduklarını saptamışlardır (Gedik & Çakır, 2019).

Grafik 3'te elde edilen sonuca göre cinsiyet ayrımcılığın en yoğun olduğu eğitim basamağı lise olarak belirlenmiştir. Özellikle katılımcılardan ayrımcılığa uğrayan kesimin birçoğunu kadın öğrenciler oluşturmuştur. Mesleklerin sınıflandırılması konusu makalelerin konusu olup tartışma yaratmıştır. Artvin Çoruh Üniversitesi öğrencileri bu konu da görüşlerini belirtmiştir. Anket katılan 20 öğrencinin 14'ü mesleklerin sınıflandırılmaması gerektiğini söylerken 6 öğrenci sınıflandırılması gerektiğini söylemiştir. Bu verilerden yola çıkarak mesleklerin sınıflandırılmamasını isteyen öğrenciler çoğunluktadır. Son olarak grafik 4'e bakılarak cinsiyetin her bölüm üzerinde aynı etkiye sahip olmadığı gözlemlenmiştir. Bazı bölümlerde kadın ve erkek öğrenciler farklı görüş belirtirken bazı bölümlerde aynı kanıya varmıştır. Sonuç olarak cinsiyetin eğitim ve meslek hayatı üzerine etkisi ölçülmeye çalışılmıştır ve ulaşılan sonuçlar grafikler üzerinde gösterilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin görüşleri üzerinden yola çıkarak cinsiyetin eğitim ve meslek üzerine etkisinin yadsınamaz bir gerçek olduğu belirlenmiştir.

KAYNAKÇA

- Akgül, A.E. (2019). “Eğitimde fırsat eşitliği - cinsiyet ayrımı faktörü” üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 3(1), 127-142
- Başerer Berber, Z. (2021). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini giderme yolları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1215-1223.
- Bayraklılar, B. N. & Türkoğlu, B. (2022). Türkiye’de toplumsal cinsiyet kavramı üzerine yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi-USBED*, Cilt/Volume4, Sayı/Issue7, 703-726. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>
- Esen, Y. (2013).Eğitim süreçlerinde cinsiyet ayrımcılığı: öğrencilik deneyimleri üzerine yapılmış bir çözümleme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2013, 5 (3), 757-782
- Gedik, E., & Çakır, H. (2019). The Effect of Gender on Occupational Choice of University Students: Case Study of Yozgat Bozok University Sociology Department. *Kadın/Woman 2000, Journal for Women’s Studies*, 20(1), 43–58. <https://doi.org/10.33831/jws.v20i1.5>
- Göğüş Tan, M. (2018). *Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği haritalama ve izleme çalışması*. CEİD Yayınları:3
- Kurtdaş, E. M. (2021). Eğitimde cinsiyet temelli fırsat eşitsizliği. *Sosyolojik Düşün*, 6 (2), 112-144
- Özaydınlık, Y. D. D. K. (2014). Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye’de Kadın ve Eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 0 (33)
- Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1) , 153-172
- Türkiye İstatistik Kurumu (2016). Yetişkin nüfusun cinsiyet ve okuryazarlık durumu http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1059 adresinden alınmıştır.
- Uyguç, N. (2016). Cinsiyet, bireysel değerler ve meslek seçimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 93-104
- Yıldırım, A., Şimşek , H. (2006). *Sosyal bilimlerdenitel araştırmayöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Yıldız, C. , Çekmez, E. & Bütüner, S. Ö. (2012). Fenomenografik Araştırma Yöntemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6 (2) , 77-102.
- Yumuşak, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin flört şiddetine yönelik tutumları, toplumsal cinsiyetçilik ve narsistik kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Yükseköğretim Dergisi* 17(3).

BÖLÜM 12

DIJİTAL ÇAĞDA İLKOKUL EĞİTİMİ: TEKNOLOJİNİN EĞİTİME ENTEGRASYONU

Halil KAMIŞLI¹

¹ Doç. Dr., Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0016715-431X

1. Giriş

Günümüzde dijital dönüşüm, eğitim alanında da köklü değişimlere yol açmıştır. Teknolojinin çocukların öğrenme süreçlerindeki rolü her geçen gün artarken, özellikle ilkökul seviyesinde bu dönüşümün önemli etkileri gözlemlenmektedir. Dijital çağda çocukların teknolojiyi etkili, bilinçli ve sorumlu bir şekilde kullanmaları, yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmaları açısından kritik bir nitelik taşımaktadır. Bu durum, yalnızca teknolojinin kullanımını değil, aynı zamanda pedagojik ilkelerle desteklenen ve etik süreçlere uygun yürütülen bir yaklaşımı da gerektirmektedir.

Dijital teknolojilerin eğitimde sunduğu fırsatların tam anlamıyla değerlendirilebilmesi için dönüşüm süreçlerinin dikkatle tasarlanması ve uygulanması büyük önem taşımaktadır. Teknolojinin doğru kullanılmadığı durumlarda, çocukların dijital dünyada karşılaşabileceği sorunlar da göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda, dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve bilinçli teknoloji kullanımının teşvik edilmesi, sürdürülebilir bir eğitim anlayışının temel taşlarını oluşturmaktadır.

Bu bölümde, dijital çağda eğitimde dönüşüm süreçlerinin ilkökul seviyesine etkileri detaylı olarak incelenecek ve bu süreçlerin pedagojik ilkelere uygun şekilde nasıl yönetilebileceğine dair öneriler sunulacaktır. Ayrıca, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bu kapsamda sunduğu yenilikçi yaklaşımlar ve uygulamalar değerlendirilecek; öğrencilere kazandırılması hedeflenen 21. yüzyıl becerileri ışığında somut örnekler paylaşılacaktır. Bu sayede, ilkökul düzeyinde teknoloji *Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0016715-431X entegrasyonunun sağladığı fırsatlar ve bu süreçte karşılaşılan zorluklara dair kapsamlı bir bakış açısı kazandırılması amaçlanmaktadır.

2. Dijital Çağın Eğitime Etkileri

Günümüzde dijital teknolojiler, hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da çok derin etkiler yaratmaktadır. Dijital çağın getirdiği yenilikler, bilginin edinilme, paylaşılma ve değerlendirilme biçimlerini köklü bir şekilde değiştirmiştir. Bu dönüşüm, özellikle ilkökul seviyesindeki eğitimi önemli ölçüde etkilemekte, pedagojik yaklaşımların yeniden ele alınmasını gerektirmektedir. Dijital teknolojilerin sunduğu olanaklar, öğretim süreçlerini daha etkili ve çekici bir hale getirmek için benzersiz fırsatlar sunmaktadır (Selwyn, 2016).

Dijital çağ, eğitim alanında bilgiye erişim ve öğrenme süreçlerini dönüştürmüştür. Geleneksel sınıf ortamları, dijital araçların entegrasyonu ile daha etkileşimli ve bireyselleştirilmiş bir yapıya kavuşmuştur. Araştırmalara göre, teknoloji destekli eğitim ortamları öğrencilerin derslere olan ilgisini ve katılımlarını artırmaktadır (Hattie ve Timperley, 2007; Kınay ve Akyüz, 2019).

Özellikle çevrimiçi eğitim platformları, ilkökul seviyesindeki öğrencilere bireysel öğrenme yolları sunarak, her öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde ilerlemesini mümkün kılmaktadır. Khan Academy gibi dijital öğrenme platformları, eğitim materyallerine 7/24 erişim sağlayarak öğrenme sürecini sınıf dışına taşımıştır (Khan, 2012). Bunun yanı sıra, dijital teknolojiler öğretmenlere daha çok veriye dayalı çalışma imkânı sunarak, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun çözüm yolları geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Selwyn, 2016).

2.1. Eğitim Teknolojilerinin İlkokul Seviyesindeki Etkisi

Eğitim teknolojileri, ilkökul düzeyinde öğrenme ve öğretme süreçlerini derinden etkilemektedir ve ilkökul düzeyi, bireylerin temel bilgi ve becerileri kazandığı kritik bir dönemi kapsar. Dijital araçlar ve kaynaklar, öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırarak, öğrenme deneyimlerini daha etkileşimli ve ilgi çekici hale getirmektedir. Örneğin, çevrimiçi öğrenme platformları, öğrencilerin kendi hızlarında ve ilgi alanlarına göre öğrenmelerine olanak tanır. Bu tür platformlar, özellikle bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uyum sağlama açısından önemlidir. Ayrıca araştırmalara göre, dijital teknolojilerin kullanımı, çocukların problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmektedir (Gee, 2003).

Eğitim yazılımları ve interaktif materyaller, özellikle matematik, fen bilimleri ve okuma-yazma gibi temel alanlarda öğrencilerin derslere aktif katılımlarını teşvik etmektedir. Örneğin, Matific gibi uygulamalar, interaktif ve ilgi çekici içeriklerle çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Twin Science, 2024). Oyun tabanlı öğrenme uygulamaları, çocukların dikkat sürelerini artırarak öğrenme motivasyonunu önemli ölçüde yükseltmektedir. Bu yöntem, öğrencilerin problem çözme becerilerini, stratejik düşünme yeteneklerini ve ekip çalışmasına yatkınlıklarını geliştirmektedir. Ayrıca, oyun tabanlı öğrenme, öğrencilerin ders materyallerini daha etkili ve eğlenceli bir şekilde özümsemelerini sağlamaktadır. Bu yaklaşım, öğrenme sürecini canlandırarak motivasyonu artırır ve öğrencilerin konulara olan ilgisini sürekli kılar. Ayrıca, sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) gibi teknolojiler, soyut kavramların somutlaştırılmasını sağlayarak, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Örneğin, matematikte geometri kavramlarının üç boyutlu görsellerle desteklenmesi veya tarihte tarihi mekânların sanal tur ile gezdirilmesi, öğrencilerin dersleri daha derinlemesine anlamalarını sağlamaktadır. Bu teknolojiler, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmakta ve derslere olan ilgilerini canlı tutmaktadır (Akademik Mecmua, 2023).

Eğitim teknolojilerinin bir diğer önemli etkisi ise öğretmenlerin derslerini daha etkileşimli hale getirmelerine olanak tanmasıdır. Dijital araçlar sayesinde öğretmenler, öğrencileri aktif olarak derslere dahil edebilir, öğrenme

süreçlerini takip edebilir ve bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanmış geri bildirimler sağlayabilirler. Bu süreç, özellikle farklı öğrenme hızlarına sahip öğrenciler için önemli bir fırsat sunmaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş öğrenme materyalleri, onların başarılarını artırmaktadır. Ek olarak, eğitim teknolojilerinin kaynaştırma eğitiminde sunduğu katkılar dikkat çekicidir. Özel gereksinimli öğrenciler için geliştirilen uygulamalar, onların sınıf içindeki deneyimlerini iyileştirmekte ve öğrenme süreçlerini daha erişilebilir hale getirmektedir. Örneğin, dil ve konuşma terapisi uygulamaları, işitme engelli öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Erdoğan ve Yılmaz, 2023).

Teknolojinin ilkökul eğitimindeki bir diğer önemi, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini erken yaşta kazanmalarına olanak tanımasıdır. Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital teknolojileri etkili ve sorumlu bir şekilde kullanabilme becerisini ifade eder. Bu beceriler, günümüz çağın gerekliliklerinden biri olarak kabul edilmekte ve gelecekteki akademik ve mesleki başarı için çok önemli bir temel oluşturmaktadır (Selwyn, 2016).

Sonuç olarak, eğitim teknolojileri, yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda onların problem çözme, yaratıcı düşünme ve iş birliği becerilerini geliştirmelerine de olanak tanımaktadır. Dijital oyunlar, simülasyonlar ve uygulamalar, öğrencilerin ders içeriğini daha etkin bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, eğitim teknolojilerinin ilkökul seviyesindeki etkileri, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin deneyimlerini zenginleştiren bir dönüşüm sağlamaktadır. Dijital çağın sunduğu olanaklar, ilkökul eğitiminde önemli bir potansiyele sahiptir. Teknoloji entegrasyonu, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarını da desteklemektedir. Ancak, bu teknolojilerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için hem öğretmenlerin hem de eğitim politikalarının bu dönüşümü destekleyecek yeterlilikte olması gerekmektedir.

2.2. Bireyselleştirilmiş Öğrenme Deneyimleri

Bireyselleştirilmiş öğrenme, her öğrencinin kendi hızında ve seviyesinde öğrenmesini destekleyen bir yaklaşımdır. Dijital teknolojiler, bu hedefi gerçekleştirmek için önemli bir araç sunmaktadır. Örneğin, Khan Academy gibi platformlar, öğrencilere bireysel öğrenme yolları sunarak dersleri anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Khan Academy, 2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de bu yaklaşımı benimseyerek dijital içeriklerin bireyselleştirilmiş bir yapıda sunulmasını desteklemektedir. Bu model kapsamında geliştirilen dijital platformlar, öğrencilerin kendi seviyelerine uygun materyallere erişimlerini sağlamak ve öğretmenlerin gerçek zamanlı geri bildirim sunmalarına olanak tanımaktadır (MEB, 2024). Araştırmalar, bu tür bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarını ve motivasyonlarını artırdığını göstermektedir. Özellikle yapay zeka destekli uygulamalar, öğrencilerin ihti-

yaçlarına yönelik içerikler sunarak öğrenme sürecini optimize etmekte ve motivasyonu artırmaktadır. Ayrıca, eğitim teknolojileri kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma potansiyeline sahip olup, her öğrencinin kendi hızında ve ihtiyacına göre öğrenmesine imkan tanımaktadır. Bu özelleştirme, öğrencilerin motivasyonunu ve dolayısıyla başarılarını önemli ölçüde artırmaktadır.

2.3. Öğrenme Sürecinin Oyunlaştırılması

Oyunlaştırma, öğrenme sürecini daha eğlenceli ve motive edici hale getiren bir yaklaşımdır. Dijital oyunlar, çocukların derslere aktif katılımını artırırken problem çözme, eleştirel düşünme ve yarışma gibi becerileri de desteklemektedir (Gee, 2003). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, oyun tabanlı öğrenme yaklaşımlarının eğitim sürecine dahil edilmesini öncelikli hale getirmiştir.

Dijital oyunlar, öğrencilerin eğitim içeriğine aktif bir şekilde katılmalarını teşvik ederek öğrenme sürecini daha etkili hale getirmektedir. Oyun tabanlı öğrenme yaklaşımları, sadece bilgiyi sunmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Gee, 2003). Bu yöntem, ilkökul çocukları için karmaşık kavramları anlamalarını kolaylaştırırken, öğrencilerin motivasyonunu da artırmaktadır.

Örneğin, “Mathletics” gibi matematik tabanlı oyun platformları, öğrencilere temel matematik kavramlarını çözüm odaklı bir yaklaşımla sunmaktadır. Benzer şekilde, “Code.org” gibi platformlar, programlama becerilerinin oyunlaştırılmış bir yapıda öğretimini sağlayarak, algoritmik düşünme yeteneklerini geliştirir. Araştırmalar, bu tür oyun tabanlı uygulamaların, öğrencilerin öğrenme sürecine olan bağlılığını arttırdığını ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

2.4. Dijital Okuryazarlık ve Temel Beceriler

Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital teknolojileri etkili, eleştirel ve etik bir şekilde kullanabilme becerisidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilere bu becerileri kazandırmayı amaçlayan bir yapıya sahiptir. Çocukların erken yaşta dijital okuryazarlık becerileriyle tanışması, gelecekteki akademik ve mesleki başarıları için temel oluşturmaktadır (Selwyn, 2016).

Bu model, ilkökul seviyesindeki öğrencilere dijital becerilerin yanı sıra, bilgiye erişim, bilgi analizi ve etik kullanım becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir. Çevrimiçi proje tabanlı öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin iş birliği, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

3. Eğitim Teknolojilerinin Sınıfta Kullanımı

Eğitim teknolojileri, sınıf ortamlarında öğrenme süreçlerini zenginleştirmek ve öğrencilerin katılımını artırmak amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır. Tür-

kiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu teknolojilerin eğitim sistemine entegrasyonunu teşvik ederek, modern eğitim yöntemlerinin benimsenmesini hedeflemektedir.

3.1. İnteraktif Tahtalar ve Mobil Cihazlar

İnteraktif tahtalar, öğretmenlerin ders materyallerini görsel ve etkileşimli bir şekilde sunmalarına olanak tanıyarak, öğrencilerin dikkatini çekmekte ve öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirmektedir (ViewSonic, 2024). Bu cihazlar, derslerin dinamik ve katılımcı bir ortamda işlenmesini sağlamaktadır.

Mobil cihazlar, özellikle tabletler, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına göre içeriklere erişimlerini kolaylaştırmaktadır. Bu sayede, öğrenciler ders materyallerine istedikleri zaman ulaşabilmekte ve öğrenme süreçlerini kişiselleştirebilmektedir (Eğitim İpuçları, 2024).

3.2. Eğitim Yazılımları ve Uygulamaları

Eğitim yazılımları ve uygulamaları, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap ederek, konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Özellikle oyun tabanlı öğrenme uygulamaları, öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitim yazılımlarının müfredata entegrasyonunu destekleyerek, öğrencilerin dijital becerilerinin gelişimini teşvik etmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin teknolojiyi etkin ve sorumlu bir şekilde kullanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

3.3. Çevrimiçi Platformlar ve İçerikler

Çevrimiçi eğitim platformları, öğrencilere zengin ve çeşitli öğrenme materyalleri sunarak, derslerin sınıf dışına taşınmasını sağlamaktadır. Bu platformlar, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine ve farklı kaynaklardan bilgi edinmelerine olanak tanımaktadır (Öğrenme Pınarı, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında, çevrimiçi platformların kullanımını teşvik edilmekte ve dijital içeriklerin eğitimde etkin bir şekilde kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu sayede, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri erken yaşta geliştirilmektedir (MEB, 2024).

Dijital araçların bir diğer önemli faydası, işbirlikli öğrenmeyi desteklemesidir. Öğrenciler, çevrimiçi platformlar üzerinden grup çalışmaları yapabilir, bilgi paylaşımında bulunabilir ve birlikte problem çözebilirler. Örneğin, “Google Classroom” ve “Edmodo” gibi eğitim platformları, öğrencilerin grup projeleri ve tartışma forumları gibi etkinliklere katılmalarını kolaylaştırmaktadır.

Bu platformlar, sadece bilgiye erişim değil, aynı zamanda sosyal becerilerin geliştirilmesi için de önemlidir. Öğrenciler, çevrimiçi ortamda fikir alışverişinde bulunarak ekip çalışmasının temellerini atar ve farklı bakış açılarından yararlanma fırsatı bulur (Johnson & Johnson, 1994).

4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Teknolojik Entegrasyon

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkiye'nin tarihsel ve medeniyet birikimini geleceğin eğitim anlayışıyla harmanlayarak yenilikçi bir eğitim sistemi oluşturma vizyonunu temsil etmektedir. Bu model, özellikle okul öncesi ve ilkokul düzeyinde başlayarak bireylerin hem milli hem de evrensel değerlere sahip, erdemli ve yetkin bireyler olarak yetişmesini amaçlamaktadır.

4.1. Maarif Modeli ve Teknolojik Entegrasyon

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel özelliklerinden biri, teknoloji entegrasyonuna verdiği önemdir. Bu kapsamda, eğitim sistemi dijital platformları aktif bir şekilde kullanacak şekilde yeniden düzenlenmiş, beceri temelli öğretim yöntemleri ön plana çıkarılmıştır (MEB, 2024). Dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi, bu modelin en önemli unsurlarından biridir. Öğrencilere bilgiye erişim, bilgiyi analiz etme ve etik bir şekilde kullanma becerileri kazandırılması hedeflenmektedir.

Bu doğrultuda, öğretim programlarına zenginleştirilmiş dijital içerikler eklenmiş ve her yaş grubu için özelleştirilmiş çevrimiçi materyaller hazırlanmıştır. Örneğin, ilkokul düzeyinde matematik ve fen bilimleri derslerinde oyun tabanlı öğrenme platformları ve simülasyonlar kullanılmaya başlanarak öğrencilerin aktif katılımı sağlanmıştır.

5. Öğretmenlerin Dijital Çağa Uyum Süreci

Dijital çağın hızla gelişmesi, eğitim alanında da köklü değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Öğretmenlerin bu dönüşüme uyum sağlaması, dijital pedagojik becerilerin geliştirilmesi, profesyonel gelişim programlarına katılım ve teknoloji kullanımında karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmeyi gerektirmektedir.

5.1. Dijital Pedagojik Beceriler

Dijital pedagojik beceriler, öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanarak öğretim süreçlerini zenginleştirmelerini sağlar. Bu beceriler, teknolojik pedagojik içerik bilgisi (TPACK) çerçevesinde değerlendirilebilir. TPACK, öğretmenlerin teknoloji, pedagojik yöntemler ve içerik bilgisi arasındaki etkileşimi anlamalarını ve bunları bütünleştirmelerini ifade eder (Koehler ve Mishra, 2009). Bu model, öğretmenlerin dijital araçları pedagojik amaçlarla nasıl kullanacaklarını planlamalarına yardımcı olur.

5.2. Profesyonel Gelişim Programları ve Uygulamaları

Öğretmenlerin dijital çağda uyum sağlamaları için profesyonel gelişim programlarına katılımları kritik öneme sahiptir. Bu programlar, öğretmenlerin dijital pedagojik becerilerini geliştirmelerine, yeni teknolojileri tanımalarına ve bunları sınıf ortamında etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olur. Özellikle COVID-19 pandemisi sonrası dönemde, çevrimiçi profesyonel

gelişim programlarının önemi artmıştır. Araştırmalar, çevrimiçi profesyonel gelişim programlarının öğretmenlerin dijital yeterliliklerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir (Anis ve Anwar, 2023).

5.3. Teknoloji Kullanımı ile İlgili Karşılaşılan Zorluklar

Öğretmenler, teknoloji entegrasyonu sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorluklar arasında teknolojik altyapı eksiklikleri, yeterli eğitim ve destek eksikliği, zaman kısıtlamaları ve dijital pedagojik becerilerin yetersizliği sayılabilir. Ayrıca, öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları ve motivasyonları da bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunda karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için sürekli destek ve rehberliğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Atabek, 2019).

6. Değerlendirme ve Öneriler

Bu kitap bölümü, dijital dönüşümün eğitim alanındaki etkilerini ve özellikle ilkökul seviyesinde teknolojinin entegrasyonu ile ortaya çıkan fırsatlar ve zorlukları ele almak amacıyla kaleme alınmıştır. Dijital çağın sunduğu olanakları pedagojik ilkelerle bütünleştirerek değerlendirirken, öğrencilerin kazanmaları gereken 21. yüzyıl becerilerine dikkat çekmek, bu bölümün temel hedefidir.

6.1. Dijital Teknolojilerin Eğitime Etkiler

Bölümde, dijital teknolojilerin öğrenme süreçlerini nasıl dönüştürdüğüne dair güçlü örnekler sunulmaktadır. Çevrimiçi platformlar ve oyun tabanlı öğrenme yöntemleri, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırarak daha etkili ve bireyselleştirilmiş bir öğrenme ortamı oluşturma potansiyeline sahiptir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu dönüşüm sürecinde yenilikçi bir çerçeve sunmakta ve eğitim politikalarının dijitalleşme bağlamında nasıl evrildiğini gözler önüne sermektedir. Özellikle bireyselleştirilmiş öğrenme ve dijital okuryazarlık gibi kavramların, erken yaşlardan itibaren öğrencilere kazandırılmasının önemi vurgulanmaktadır.

6.2. Eğitim Teknolojilerinin Potansiyeli ve Sınırlılıkları

Dijital araçlar, soyut kavramların somutlaştırılmasından problem çözme ve yaratıcılık gibi becerilerin geliştirilmesine kadar geniş bir katkı sunmaktadır. Bununla birlikte, teknolojinin pedagojik ilkelere uygun bir şekilde kullanılmadığı durumlarda ortaya çıkabilecek etik ve pedagojik sorunlara dikkat çekilmiştir. Bu noktada, öğretmenlerin dijital pedagojik becerilerinin artırılması, teknolojinin eğitimde etkin bir şekilde kullanılabilmesi için temel bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

6.3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Katkıları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, dijital içeriklerin zenginleştirilmesi, oyun tabanlı öğrenme yöntemlerinin kullanımı ve bireyselleştirilmiş öğrenme platformlarının geliştirilmesi gibi alanlarda yenilikçi çözümler sunmaktadır. Bununla birlikte, modelin uygulanmasında karşılaşılan altyapı eksiklikleri ve öğretmen yeterlilikleri gibi zorluklar göz önünde bulundurulmalıdır. Modelin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için bu sorunların ele alınması kritik bir öneme sahiptir.

6.4. Öneriler

1. Dijital Pedagojik Eğitim: Öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim programları düzenlenmeli ve bu programlar, dijital teknolojilerin pedagojik amaçlarla nasıl kullanılacağına odaklanmalıdır.

2. Yerel ve Küresel Örneklerin Artırılması: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında daha somut örnekler sunularak bu model, uluslararası eğitim politikaları ile karşılaştırılmalı ve daha kapsamlı bir değerlendirme yapılmalıdır.

3. Altyapı Geliştirme: Eğitimde dijital dönüşümün başarıya ulaşabilmesi için okullarda internet erişimi ve dijital donanım eksiklikleri gibi temel altyapı sorunlarının çözülmesi öncelikli bir hedef olmalıdır.

4. Ailelerin Bilinçlendirilmesi: Dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında ailelerin de aktif bir rol üstlenmesi sağlanmalıdır. Ailelere yönelik bilinçlendirme programları, çocukların teknolojiyle bilinçli bir ilişki kurmalarını destekleyecektir.

5. Etik İlkelerin Güçlendirilmesi: Eğitimde dijital teknolojilerin kullanımında etik farkındalığı artırmak için öğretmenler ve öğrenciler üzerinde farkındalık oluşturacak çalışmalar yapılmalıdır. Veri gizliliği ve siber güvenlik gibi konular, eğitim müfredatlarına entegre edilmelidir.

Kaynaklar

- Akın, F. (2022). Teknolojinin pedagojik kullanımı: Maarif modeli uygulamaları. *Eğitim ve Teknoloji Dergisi*, 14(4), 78-94.
- Akademik Mecmua. (2023). Dijital dönüşüm ve eğitimde teknoloji kullanımı. *Akademik Mecmua*. Erişim adresi: <https://www.akademikmecmua.com>
- Anis, M., & Anwar, M. (2023). Teacher professional development in the digital age: Addressing the evolving needs post-COVID. *International Journal for Multi-disciplinary Research*, 5(1), 15-30.
- Atabek, O. (2019). Challenges in integrating technology into education. *Educational Technology & Society*, 22(4), 34-44.
- Dönmez, B. (2021). Dijital okuryazarlık ve çocuk eğitimi. *Dijital Çağda Eğitim*, 5(1), 34-52.
- Erdoğan, M., & Yılmaz, E. (2023). Dijital dönüşüm ve eğitim teknolojileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 36(2), 123-145. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ead>
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Prentice-Hall.
- Khan Academy. (2024). Khan Academy: Ücretsiz eğitim platformu. Khan Academy. <https://tr.khanacademy.org/>
- Khan, S. (2012). *The one world schoolhouse: Education reimagined*. Twelve.
- Kınay, G., & Akyüz, H. (2019). Eğitimde teknoloji kullanımı: Fırsatlar ve zorluklar. *Eğitim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 123-135. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jet>
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. McGraw-Hill.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Twin Science. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve yeni müfredat: Bilim, teknoloji ve matematik eğitimi değişiyor. Twin Science Blog. Erişim adresi: <https://www.twin-science.com/>

twinscience.com/tr/blog/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-ve-yeni-mufredat-bilim-teknoloji-ve-matematik-egitimi-degisiyor

ViewSonic. (2024). Sınıfta interaktif dijital tahtalar: Öğretmenler için 5 ipucu. ViewSonic Eğitim. Erişim adresi: <https://www.viewsonic.com/library/tr/egitim/sinifta-interaktif-dijital-tahtalar-ogretmenler-icin-5-ipucu>

BÖLÜM 1

YABANCI DİL EĞİTİMİNDE DİL BECERİLERİNİN KAZANIMI VE DEĞERLENDİRİLMESİ

*Seda KARABEKİR*¹

*Senar Alkın ŞAHİN*²

1 Seda Karabekir, İngilizce Öğretmeni, MEB, ORCID: 0000-0002-9155-1769
Senar Alkın-Şahin, Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı,
ORCID: 0000-0001-6644-8682

2 Bu çalışma, Seda Karabekir'in, Dr. Senar Alkın-Şahin danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul İngilizce Dersinin Kazanımları ile Ölçme Değerlendirme Süreci Arasındaki Tutarlılığın İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, 2024) üretilmiştir.

Yabancı Dil Eğitimi

Dil insanlar arasında iletişimi sağlayan en temel araçtır. Yaşayan bir varlık olan dilin ana dili, ikinci dil ve yabancı dil gibi farklı kavramları bulunmaktadır. Ana dili, farklı ölçütler dikkate alınarak, bireyin biyolojik kökeninin dili, içinde yaşadığı sosyal çevrenin dili, kendini en iyi ifade ettiği dil veya ilk edindiği dil şeklinde tanımlanmaktadır (Oruç, 2019). İkinci dil ise edinilen birinci dilin yanında bireyin sosyal çevrede iletişimine devam edebilmesi veya resmi süreçleri yerine getirebilmesi için öğrenmek durumunda kaldığı dil olarak ifade edilmektedir (Jenskin, 2008). Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan göçmenlerin İngilizce öğrenmeleri ya da Filipinler, Hindistan, Nijerya ve Singapur gibi ülkelerde resmi birçok işlevi yerine getirmek için İngilizce öğrenilmesi ikinci dil kavramına uygun örneklerdir (Durmuş, 2018). Yabancı dil kavramı incelendiğinde ise, bu kavram anadilinden farklı olarak, toplumsal, akademik ve mesleki konularda öğrencilerin gelişimine katkı sağlamak için öğretilen dil olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2023). Buradan hareketle, ikinci dil ve yabancı dil kavramlarının, birbirine benzemekle birlikte, ikinci dilin içinde yaşanılan çevrede edinilmesi; yabancı dilin ise bir öğretim program aracılığı ile kazandırılması noktasında birbirinden ayrıştığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dil öğrenme gereksinimi, kişilerin sosyal, akademik veya kişisel gelişimini sağlama isteğinin yanı sıra hızla küreselleşen dünyada bilim, sanat ve teknolojiadaki gelişmeleri takip etme ihtiyacı sonucu her geçen gün artmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak da yabancı dil eğitimi önem kazanmaktadır. Yabancı dil eğitimi sürecinin temelini oluşturan farklı dil eğitim politikaları bulunmaktadır. Dil eğitim politikası kavramı, bir devlet kurumu tarafından kanunla desteklenerek uygulanan planlı müdahaleler olarak tanımlanmaktadır (Spolsky, 2004). Her ülkenin kendine özgü bir dil eğitim politikası bulunmaktadır ancak küreselleşen dünyada İngilizce kullanımının hızla yayılmasının dünya genelinde yabancı dil planlama ve politikalarını etkilediği bilinmektedir (Hu, 2007). Avrupa Birliği de bu bağlamda 1996'da çevrimiçi olarak yayımlanan ve son şekli 2001 yılında verilen "ADOÇEP" (CEFR - The Common European Framework of Reference for Languages) adı altında çığır açan bir dil politikası belgesi oluşturmuştur (Maldina, 2015). Bu belge ile Avrupa Birliği ülkelerinin yabancı dil öğretim süreçlerinde benzer eğitimsel aşamaları takip etmeleri için çerçeve ve yönergeler sunulması hedeflenmiştir. İlk etapta Avrupa genelinde dil öğretimine ve hareketliliğe olanak sağlaması adına oluşturulan bu çerçeve program, daha sonra tüm dünya genelinde benimsenerek 39 dile çevrilmiş ve birçok ülkede yabancı dil politikalarını geliştirmek amacıyla kullanılmıştır (Figueras, 2012).

ADOÇEP'de, dil öğretimi;

- Hedeflerin ve içeriğin yer aldığı dil öğretim programının planlanması,
- Eksiklikler yerine olumlu başarıların ele alındığı değerlendirme kriterleri ve içeriğe sahip dil sertifikasının planlanması,
- Öğrenenin farkındalığının artırıldığı öz yönelimli öğrenmenin planlanması,
- Küresel, modüler, ağırlıklı ve ağırlıklı olmayan dil öğretim programlarının planlanması olmak üzere dört ana kategoride tanımlanmaktadır (Council of Europe, 2001).

ADOÇEP kapsamında dil öğrencilerinin sosyal aktörler olarak görüldüğü eylem odaklı bir bakış açısı ele alınmaktadır. Avrupa’da dil eğitiminde dil öğretim programları, kullanılan ders kitapları ve uygulanan sınavlar için nesnel bir temel oluşturan bu çerçeve metin ile bir dilin iletişim odaklı kullanılabilirliği için ne tür beceri ve yeterliklerin kazanılması gerektiği ortaya konulmaktadır (A.g.e.).

ADOÇEP’de dil yeterlikleri temel düzey (A), ara düzey (B) ve ileri düzey (C) olmak üzere üç yeterlik alanına ayrılarak her bir alan da kendi içerisinde iki (A1-A2, B1-B2, C1-C2) düzeye ayrılıp toplam altı yeterlik alanı oluşturulmuştur. Bu düzeyler şöyle adlandırılmaktadır (A.g.e.):

- A1- Giriş ya da Keşif Düzeyi
- A2- Ara Düzey (Temel Gereksinim Düzeyi)
- B1- Eşik Düzeyi
- B2- İleri Düzey (Bağımsız Kullanıcı Düzeyi)
- C1- Özerk Düzey
- C2- Ustalık Düzeyi

Oluşturulan bu çerçeve metinde temel dil becerileri ise üç beceri ve beş alt beceri olarak şöyle gruplandırılmaktadır (Özüdoğru, 2017):

- Anlama (Dinlediğini Anlama - Okuduğunu Anlama)
- Konuşma (Bir Konuşmaya Katılma – Sözlü Olarak Kesintisiz Konuşma)
- Yazma (Yazılı Anlatım)

ADOÇEP’nin amaç ve işlevleri incelendiğinde, yabancı dil öğretiminde belli bir standardı yakalamak amacıyla birçok boyutta kapsamlı kriterlerin oluşturulduğu görülmekte ve bu çerçeve metnin, Türkiye dahil birçok ülkede yabancı dil eğitiminin referans kaynağı olduğu bilinmektedir (Council of Europe, 2001).

Yabancı Dil Eğitiminde Temel Beceriler

Dil eğitimi, dinleme, konuşma, yazma ve okuma olmak üzere dört beceri üzerine yapılandırılmıştır. Dilin iletişim odaklı kullanılabilmesi için tüm becerilerin bireylere kazandırılması gerekmektedir. Bu beceriler algısal (alıcı) ve üretken (üretici) beceriler olarak ikiye ayrılmaktadır. Dinleme ve okuma algısal beceriler arasında yer alırken, konuşma ve yazma becerileri üretken beceriler arasında yer almaktadır (Varela, 2023).

Algısal dil becerileri, dil öğrencilerinin herhangi bir şey üretmek yerine sadece duyduklarını ya da okuduklarını anlamalarını gerektirir. Buna karşılık üretken dil becerileri, dil öğrencilerinin hem durumu anlamalarını hem de o duruma uygun kabul edilebilir bir ürün ortaya çıkarmalarını gerektirmektedir. Başka bir ifadeyle, algısal dil becerileri olan okuma ve dinleme becerilerinde dil öğrencisi daha pasif bir konumdayken, üretici dil becerileri olan konuşma ve yazma becerilerinde daha aktif bir konumdadır. Ancak yabancı dil öğretim sürecinde her iki grup becerinin de birbirini destekler ve ayrılmaz nitelikte olduğu vurgulanmaktadır (Golkova ve Hubackova, 2014). Harmer (1992), iki gruba ayrılan bu becerilerin girdi ve çıktı sürecinde birbirini beslediğini ileri sürerek dil öğrenme sürecinde yazılı ya da sözel bir çıktının dil öğrencisi için yeni bir girdi olduğunu açıklamaktadır (aktaran Özçelik, 2020).

Temel becerilerin dil eğitimindeki rolü çerçevesinde Almarza-Sanchez (2000), yabancı dil eğitiminin sadece kelime bilgisi ile dilbilgisi yapılarının ve kurallarının öğretimi olmadığını, aynı zamanda pratik ve performansı kapsadığını savunmakta; bu bağlamda dil öğreticilerinin dilin hem yazılı hem de sözlü formunda iletişimini esas alarak ders tasarımlarını gerçekleştirmeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu noktada, dilin tüm becerilerine (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) hedef dilde iletişim temel alınarak eşit oranda yer verilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dil öğretim sürecinde birbirini destekleyen bu temel becerilerin edinim sırasına ve oranına ilişkin farklı araştırmalar mevcuttur. Dil becerilerinin edinimi konusunda yapılan araştırmaların çoğu dil öğrencilerinin iletişim esnasında dinlemede %45, konuşmada %30, okumada %15, yazmada ise %10 oranında yetkinlik geliştirdiklerini göstermektedir. Bu oranlar dikkate alındığında dil öğrencilerinin öğrenme yolculuğunda en yüksek desteği dinleme becerisinden aldıkları ortaya çıkmaktadır (Renukadevi, 2014). Aynı doğrultuda, Larsen Freeman (2000), yabancı dil öğrenme yaklaşımlarından biri olan Doğal Yöntem ile dil edinme sürecinde dil öğrencilerinin ilk önce dinleme becerisi ile sürece başladığını sonra sırayla konuşma, okuma ve yazma becerilerini edindiklerini aktarmaktadır. Öte yandan, bazı araştırmacılar bu becerilerin edinilme sırasının okuma, dinleme, yazma ve konuşma olduğunu öne sürerken bazıları da telaffuz, kelime bilgisi ve dilbilgisi gibi dilin alt

becerilerinin ilgili dört temel becerinin öncesinde edinildiğini savunmaktadır (Almarza-Sanchez, 2000; Watkins, 2005).

Yabancı dil eğitiminde, bu becerilerin ele alınması noktasında farklı bakış açıları bulunmaktadır. Beceriler bağlamında dil öğretimi; her bir becerinin ayrı ayrı öğretilmesine dayanan ‘ayrılmış becerilerin öğretimi’ ve becerilerin bir bütün olarak, bir konu ya da tema üzerinde birbiriyle bütünleştirilerek öğretilmesine dayanan ‘bütünleştirilmiş/bütüncül becerilerin öğretimi’ şeklinde ikiye ayrılmaktadır (Oxford, 2001). Ayrılmış beceri öğretiminde, sınıf ortamında çeşitliliği ortaya çıkarmak için her dil becerisi kendi içinde çalışılmalı ve dil öğretimi içerik öğretiminden ayrıştırılmalıdır (Tolstykh ve Khomutava, 2012) anlayışı hâkimdir. Diğer taraftan Oxford (2001), dil becerilerinin ayrıldığı anda özünde bir olan ancak birbirini tamamlamayıp birbiri ile ilişkili olmayan parçalara benzediğini savunmaktadır. Ayrıca dil becerilerinin birbirinden ayrı ele alındığı noktada iletişim yerine dile odaklanıldığının altını çizmektedir.

Kısaca, öğrenme ortamlarında bir dil öğrencisinin sözlü çıktısı dil öğreticisinin olumlu geribildirimine üzerine diğer öğrenciler için girdiye dönüşebilmektedir. Başka bir ifadeyle, bir becerinin üretimi başka bir becerinin algılanması sonucu ortaya çıkmaktadır. Aşağıda, dilde iletişimsel yetkinliği sağlamak amacıyla, yabancı dil öğretiminde gerek alıcı gerekse üretici, birbiriyle ilişkili ve iç içe geçmiş konumda olan her bir dil becerisine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Dinleme Becerisi

Yabancı dil öğreniminde dinleme becerisi, ana dil öğreniminden farklı olarak sonradan edinilen bir beceridir ve herhangi bir dilde yetkin olabilmek için o dilin diğer (konuşma, yazma ve okuma) becerilerinden daha önce edinilen temel bir yetidir (A.g.e.). Dinleme, dil öğrenme sürecinin temelinde yatan ve sözlü iletişim yoluyla dil öğrencilerinin etkileşime girmesine olanak veren işitsel girdiyi sağlamaktadır (Sudewi ve Fadilah, 2023). Bir başka deyişle, dil kullanıcılarının dinlemeyi öğrenmeden konuşmaları, okumaları ya da yazmaları mümkün değildir.

Dinleme, işitme kavramı ile aynı anlama sahipmiş gibi görünse de iki kavram arasında bazı farklar vardır. İşitme, bireylerin çevredeki sesleri pasif bir şekilde duyması eylemi iken, dinleme bireylerin bu sesleri anlamlı hale getirmek için odaklanması ve sesleri tanımlaması durumudur (Wolvin ve Cohen, 2012). Benzer şekilde, dinleme becerisi dil öğrencisinin istekli, aktif ve bilinçli katılımı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bireylerin dinleme becerisini edinebilmeleri için kullanılan kelimeleri, cümleleri ve ortaya çıkan işitsel girdinin anlamını fark etmek amacıyla odaklanmayı öğrenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Bumandalai, 2013; Özçelik, 2020).

Yabancı dilde dinleme becerisinin edinilmesini etkileyen bazı faktörler vardır. Bu faktörler Hwaider (2017) tarafından yapılan araştırma sonucu dil dışı faktörler ve dille ilgili faktörler olarak belirlenmiştir. Dil dışı faktörler arasında sınıf ortamı, dil öğrencilerinin ve öğreticilerinin özellikleri, olanakların eksikliği, beceriye ayrılan zaman ve pratik eksikliği gibi etmenler ifade edilirken, dille ilgili unsurlar arasında söz dizilimi, kelime bilgisi, ses yapısı ile vurgu ve tonlama yer almaktadır.

Hedef dilin ve ana dilin dil bilgisi, söz dizimi ve sesletim özellikleri gibi bazı yapısal bileşenlerinin birbirinden farklı olması, dinleme becerisinde dil öğrencilerinin dinlediğini anlamlandırma noktasında karşısına çıkan en önemli sorunlardan biridir. Hamouda (2013), gerçekleştirdiği çalışmada dinlediğini anlama yetisinin dil öğrencisinin ana dili ve hedef dilinin dil bilgisi yapıları arasındaki keskin farktan olumsuz etkilenebileceğini ortaya koymaktadır. Vandergrift (2007) ise dil öğrencilerinin dinleme esnasında seslerin ayırt edilmesi, yapıların anlaşılması, verilen mesajda vurgulanan bölümlerin değerlendirilmesi ve sosyal ipuçlarının bağlamdan çıkarılması gibi aynı anda bir dizi zorlayıcı görevi yerine getirmek zorunda olduğunu vurgulamaktadır.

Dinleme becerisinin kazanılmasında dilsel faktörlerin yanı sıra dil öğrencisinin özellikleri de etkili olabilmektedir. Bunlar öğrenmeye hazır olma, motivasyon, özgüven ve hedef dile karşı tutum gibi farklı kişiseldir (Hwaider, 2017). Buna ek olarak dil öğrencisinin kaygı düzeyinin yüksek olması ve konuya ilgisinin olmaması da dinleme sürecinde problemlere yol açabilmektedir (Hamouda, 2013).

Dinleme yetisini etkileyen dil dışı başka unsurlar ise becerinin edinildiği çevrenin özellikleri ile konuşmacının hızı, sesinin şiddeti veya telaffuzudur. Örneğin, ders esnasında etkileşim süresinin kısaldığı kalabalık bir sınıfta ve uygun dinleme materyallerinin kullanılmadığı ya da bu materyallerin kullanımını sağlayacak yeterli teknolojik araçların bulunmadığı bir ortamda dinleme yetisinin beklenen düzeyde geliştirilemeyeceği öngörülmektedir (Karataş, 2023).

Nunan (2002) ise dinleme becerisinin geliştirilebileceği etkin bir öğrenme ortamının özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Şema oluşturma görevleri dinlemeden önce gelmelidir.
- Etkili dinleme stratejilerine derslerde yer verilmelidir.
- Öğrencilere, bir metni birkaç kez dinleyerek ve gittikçe zorlaşan dinleme görevleri üzerinde çalışarak, dinleme süreçlerini aşamalı olarak yapılandırma fırsatları verilmelidir.
- Öğrenciler neyi, neden dinlediklerini bilmelidir.

- Dinleme görevi, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif rol oynamalarına yönelik fırsatlar sunmalıdır.

- Dinleme içeriği dil öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır.

Kısaca, yabancı dil öğretiminde dinleme becerisi dil öğrencilerinin dili iletişim amaçlı kullanabilmeleri adına oldukça önemli bir yetidir. Bu yetinin belirlenen amaçlar doğrultusunda seçilen uygun içeriklerle ve dil öğrencilerinin karşılaşılabilecekleri problemlerin üstesinden gelinebilmesi için kullanılan etkili strateji ve yöntemlerle kazandırılmasının önemi açıkça ortaya çıkmaktadır.

Okuma Becerisi

Okuduğunu anlama becerisi ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de önemli bir yer tutmakta ve üretici beceriler olan yazma ve konuşmanın önkoşulu olarak görülmektedir (Hussein, 2012). Okuduğunu anlama süreci, hem yazılı ifadeleri sözdizimsel ve anlamsal olarak ayırt etme gibi alt düzey işlemsel süreçler hem de okuyucunun ön bilgilerini kullanma ve çıkarımda bulunma gibi üst düzey işlemsel süreçler içerir. Bu bağlamda, yabancı dilde okuma ana dilde okumadan farklı olarak birçok dilsel ve bilişsel becerinin aynı anda harekete geçirilmesini gerektiren daha zorlu ve karmaşık bir süreçtir (Ahmed, 2015; Hussein, 2012; Koda 2007).

Patel ve Jain (2008), yabancı dilde okuma sürecini üç adımla açıklamaktadır. Bu basamaklardan ilki tanıma basamağıdır. Bu basamakta dil öğrencisi dilin fonolojik öğelerinin grafik karşılıklarını hatırlar ve anadili ile hedef dil arasında yazım kuralları bağlamında ciddi farklar yaşarsa zorluk yaşar. Okuma sürecinin ikinci basamağı yapılandırma basamağıdır. Dil öğrencisi bu basamakta dilin öğelerinin sözdizimsel ilişkisini anlar. Üçüncü basamak ise yorumlama basamağıdır. Okuma sürecinin en üst basamağı olan bu basamakta dil öğrencileri tüm bağlamdaki kelime, öbek ya da cümlelerin önemini anlamlandırır.

Yabancı dilde bir metni anlamak dil öğrencisinin metinle etkileşime geçerek ondan bir anlam çıkarmasına dayanır. Dil öğrencisi öncelikle bir metindeki kelimelerin ne anlama geldiğini bilmeli ve anlamalı, ardından da cümleleri ve metnin yapısını kavramalıdır (Hussein, 2012). Yabancı dilde okumada yetkin olabilmek adına dil öğrencisinin kelime tanıma ve hatırlama, sözdizimsel analiz, gözden geçirme, tarama, tahmin etme, anlam çıkarma ve sonuç çıkarma gibi bir dizi bilişsel işlemleri yerine getirmesi beklenmektedir (Bataineh ve Al-Sakal, 2021). Buna ek olarak, dil öğrencisinin önceki bilgileri, motivasyonu, düşünme becerileri ve hatta kültürel bilgisi bile bu becerinin gelişimini etkilemektedir.

Lipka ve Siegel (2012) okuma becerisinin gelişimini etkileyen bilişsel süreçleri fonolojik farkındalık, çalışma belleği, sözdizimsel farkındalık ve mor-

folojik farkındalık olarak dört bölümde ele almaktadır. Araştırmacılar, hedef dilde okuma becerilerinin öğretimi için adı geçen bu dört bilişsel sürecin gerçekleştirilmesinin yanı sıra okuduğunu anlama stratejilerine yer verilmesinin ve son olarak okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin tespit edilmesinin önemine vurgu yapmaktadır.

Açıkça görülüyor ki, yabancı dilde okuma becerisi kelime bilgisi ve dil bilgisi yeterliklerinden çok daha fazlasını kapsamaktadır. Bu alt becerilere ek olarak dil öğrencisinin gerekli okuma stratejilerini öğrenmesi de oldukça önemlidir. Ehlers-Zavala'ya (2005) göre birçok dil öğrencisi gerekli okuma stratejileri ile donatılmadığından okuduğunu anlama etkinliklerine karşı olumsuz bakış açısı geliştirmektedir. Benzer biçimde, Kalita-Nath (2021), güçlü üst biliş becerilerine sahip yabancı dil öğrencilerinin dil öğrenmede daha başarılı olduklarını ve okuduğunu anlama ile üstbiliş arasında dikkat çekici bir ilişki olduğunu aktarmaktadır. Kendi bilişlerini yürütme ya da düzenleme yetkinliğine sahip dil öğrencileri okuduğunu anlayıp üst düzey bilişsel süreç basamaklarındaki işlevleri yerine getirebilmektedir.

Bu bilgilerin ışığında, yabancı dil eğitiminde okuma becerisi, dil öğrencisinin pasif olarak içinde bulunduğu bir yeti olmak yerine, tüm bilişsel becerilerini ortaya koyarak anlam kurmaya çalıştığı üretken bir süreçtir. Bu süreçte gerek alt düzey gerekse üst düzey bilişsel süreçler gerçekleştirilmekte ve üstbiliş konusunda farkındalık oluşturulmaktadır. Bireyin önceki bilgileri, okuma konusundaki motivasyonu ve kültürel bilgisi de bu sürece katkı sağlamaktadır.

Konuşma Becerisi

Dil iletişim kurabilmek amacıyla kullanılan bir araçtır. Dilin iletişim amaçlı kullanımına olanak sağlayan en temel beceri ise konuşma becerisidir. Konuşma becerisi temelde sözlü iletişimi gerçekleştirmek için belli bir dili kullanarak sesi ifade etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Jesa, 2010). Konuşma becerisi, her türlü bağlamda uygun kelime ve yapıları seçerek akıcı ve doğru bir şekilde bilgi paylaşabilme yetisidir (Nanthaboot, 2014). Sözlü dil üretiminin tüm süreçlerini içeren bu beceri, konuşmacı ve dinleyici arasında üretici ve alıcı becerileri kapsayan çift yönlü bir süreçtir (Byrne, 1986). Yabancı dilde konuşabilmesi için dil öğrencisinin öncelikle hedef dilde dinlemesi ve daha sonra sözlü üretime geçmesi beklenmektedir (Oxford, 2001). Bu bağlamda, konuşma becerisi aynı anda iki beceriyi bünyesinde barındırmaktadır.

Konuşma becerisi, konuşma sırasında hedef dilin birçok alanında yetkin olmayı gerektirmesi bakımında oldukça zorlayıcı bir beceridir. Harmer (1992) konuşma sürecinde dil öğrencisinin anlama, telaffuz, dil bilgisi, kelime bilgisi, akıcılık ve dil becerisi gibi alanlarda yeterlilik göstermesinin önemini vurgularken, Nanthaboot (2014) sözlü iletişimin en önemli üç bileşenin hedef dilde akıcılık, uygunluk ve doğruluk olduğunu belirtmektedir. Araştır-

macıya göre, hedef dilde akıcılık her bir durumda anlamı sorunsuz bir şekilde iletmek; uygunluk anlamı iletmek için doğru kelime, öbek ya da cümleleri kullanmak; doğruluk ise kelime ve telaffuzun yanında doğru yapı ve dilbilgisi kurallarını kullanmaktır. Leong ve Ahmadi (2017) ise konuşma becerisini etkileyen faktörlerin en önemlilerini doğruluk ve akıcılık, performans koşulları, duygusal değişkenler, dinleme yeterliliği, güncel bilgiyi kavrama, geri bildirim, dilsel öğeler, motivasyon, kaygı ve engelleme olarak özetlemektedir.

Akıcılık konuşma ediniminin temel hedefidir. Akıcılık, iletişimin bozulmaması için anlaşılır bir yolla konuşabilme yeteneğidir. Akıcılık olmazsa dinleyici ilgisini kaybeder ve iletişim bozulur. Buna ek olarak doğru vurgu ve tonlama ile sesleri, kelimeleri ya da öbekleri telaffuz etmek akıcılığı desteklemektedir (A.g.e.).

Dil öğrencilerinin akıcılığı desteklenirken doğruluk göz ardı edilmemelidir. Akıcılığı sağlamaya çalışan öğrenci çoğunlukla dil bilgisi yapılarına, kelimelere ve telaffuza odaklanamamaktadır (Mazouzi, 2013). Bu sebeple, yabancı dil öğreticileri dil öğretim sürecinde mutlaka doğruluğa vurgu yapma gereği hissetmektedir.

Dil bilgisi ve kelime bilgisi konuşma becerisinin diğer önemli bileşenlerindedir. Dil bilgisi cümlecikleri iyi yapılandırarak uzun ya da karmaşık ifadeler kullanabilme becerisi gerektirirken, kelime bilgisi uygun bağlamda uygun kelimeyi seçebilme yetisine ihtiyaç duyar (A.g.e.). Dil öğrencileri, aynı kelime ya da ifadeyi, farklı bağlamlarda farklı anlamlarda kullanarak ya da aynı anlama gelen farklı kelimeler kullanarak kelime hazinelerinin zenginliğini ortaya koymaktadır.

Son olarak, konuşmanın dayandığı en düşük bilgi düzeyi olan telaffuz bileşeni, dil öğrencilerinin fonolojik kurallara hâkim olmaları ve çeşitli seslerin nasıl telaffuz edildiğinin farkında olmaları ile gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte stres, tonlama ve perde gibi unsurlara dikkat edilmesi büyük önem arz etmektedir (Leong ve Ahmadi, 2017). Özetle, konuşmanın tüm bu bileşenleri dil öğrencilerinin yabancı dili daha kolay ve etkili bir şekilde konuşmalarına olanak vermektedir.

Konuşma süreci boyunca dil öğrencilerinin kazanması gereken bazı beceriler olduğu gibi dil öğreticilerinin de üstlenmesi gereken bazı görevler bulunmaktadır. Bu görevler Mazouzi (2013) tarafından kontrol etme, değerlendirme, düzeltme, organize etme, teşvik etme ve kaynak sağlama şeklinde ifade edilmektedir. Dil öğreticisi, konuşma sürecini iletişime dayalı zengin ve dikkat çekici etkinlikler ile planlayarak öğrencilerin bu becerilerini destekleyebilmektedir.

Kısaca, konuşma becerisi, bir dilde yetkin olabilmeyi ve o dili iletişim amaçlı kullanabilmeyi sağlamak adına edinilmesi gereken en temel beceri-

dir. Bu becerinin kazanılması amacıyla birçok alt becerinin de etkin olarak kullanılması gerekmektedir. Bu süreçte dil öğrencisinin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin yanı sıra bazı çevresel faktörler de dikkate alınmalıdır. Son olarak, konuşma sürecinde dil öğrencisini destekleyecek ve çeşitli görevler üstlenecek dil öğreticilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Yazma Becerisi

Yazma, dinleme, konuşma ve okuma becerisi gibi dil öğretim sürecinin temel becerilerinden biridir. Yazma da konuşmaya eşlik eden diğer bir üretici beceridir ve bir iletişim yoludur. Yazma, dilin seslerini, hecelerini veya sözcüklerini temsil etmek için harfler ve noktalama işaretleri gibi yazılı sembollerin kullanımını içerir ve bireylere fikirlerini kalıcı ve somut bir şekilde ifade etme fırsatı verir (Arabacı, 2023). Trub (2022), yazmayı belirli bir amaca hizmet eden yazılı içeriğin üretilmesiyle sonuçlanan karmaşık bir bireysel veya grup etkinliği olarak tanımlarken, Wulandari (2012), yazmanın ses üretmek amacıyla kullanılan grafik sembolleri oluşturmaktan daha fazlası olduğunu açıklayarak yazmayı belli bir düzene göre sembollerin sözcükleri, sözcüklerin de cümleleri oluşturacak şekilde düzenlenmesi eylemi olarak kabul etmektedir.

Yabancı dilde yazma becerisi hem yazma yeteneği hem de dil yeterliliği sonucu ortaya çıkmaktadır. Dilin bu alanı belli bilgi ve beceriler üzerine şekillenmekte ve bu açıdan bazı bilişsel süreçler içermektedir. Kellogg (2008), tutarlı ve etkili bir metin yazmayı öğrenmenin, bilişsel olarak zorlayıcı ve zaman alan bir süreç olduğunu, konuşmanın edinilmesinden çok daha farklı bir yapıya sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bilişsel süreçlerin ürünü olarak yazma, üretici bir beceridir. Yazma becerisi alıcı beceriler yoluyla elde edilen eski ve yeni bilgilerin işlenmesinin yanı sıra dil bilgisi ve kelime dağarcığı gibi alt becerilerin kullanılmasıyla oluşturulur. Dil öğretiminde tüm becerilerin birbirini etkilediği düşünüldüğünde diğer becerilerdeki olumlu gelişmenin yazma becerisi üzerinde olumlu sonuçlar doğurması olası görülmektedir.

Yabancı dil öğretim sürecinde yazmanın bazı hedeflerin gerçekleştirilmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir. Bu hedefleri Çakır (2010), dil öğrencilerinin seviyelerinin belirlenmesi, dil yanlışlarının fark edilmesi, öğrenme sürecinin denetlenmesi, öğretilen yapı ve kelimelerin pekiştirilmesi, noktalama işaretleri ve imla kurallarının öğretilmesi, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin geliştirilmesi, öğrenilenlerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılması ve son olarak da öğrencilerin dil yeterliklerinin performansa dönüştürülmesi olarak sıralamaktadır.

Çok sayıda hedefi gerçekleştirmek için kullanılan yazmanın dil öğretim sürecinde önemi yadsınamaz. Yazmanın önemi, yazma öğretiminde birçok yaklaşımı doğurmuştur. Bu yaklaşımlar arasında en dikkat çekicileri ürün odaklı, süreç odaklı ve tür yaklaşımlarıdır (Gazioglu, 2019). Bu yaklaşımların hepsi, özünde, yazmada doğruluk ile kelime, sözdizimi ve bağlayıcı ifa-

delerin doğru kullanımı üzerinde durmakla birlikte, aralarında bazı farklar da bulunmaktadır. Ürün odaklı yazma yaklaşımda amaç, öğreticiler ya da kitaplar aracılığı ile sunulan örneklerden model alınarak oluşturulan yapısal olarak hatasız ve tutarlı ürünler ortaya koymak iken süreç odaklı yazma yaklaşımı yazmayı anlamın ve fikirlerin keşfedildiği, bireylerin kişisel yaklaşımlarını bulup geliştirdikleri bir süreç olarak görmektedir (Gholami-Pasand ve Bazarmaj-Haghi, 2013). Yazmada tür yaklaşımında ise dilin sosyal ve kültürel bağlamdan ayrı tutulamayacağı belirtilerek dil öğrencilerinin uygun bağlamlarda uygun yazılar yazması beklenmektedir (Gazioğlu, 2019). Farklı bakış açılarına göre temellendirilen bu yaklaşımların olumlu ve olumsuz tarafları bulunmaktadır. Bu sebeple tek bir yaklaşımı benimsemek doğru olmayacaktır. Dil öğrencilerinin ihtiyaçları ve hedeflerine göre birden fazla yaklaşımın birleştirilerek öğrenme ortamına aktarılması en etkili yaklaşım olacaktır.

Yabancı Dil Becerilerinin Kazanımı ve Değerlendirilmesi

Bir dilin etkin bir şekilde kazandırılabilmesi, öğretim sürecinde birçok ilkenin uygulanabilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Bu ilkeler, dört temel beceriyi geliştirme, öğretim etkinliklerinin önceden planlanması, basitten karmaşığa, soyuttan somuta doğru öğrenme, görsel ve işitsel araçları kullanma, anadili gerekli durumlarda kullanma, tek seferde tek yapıyı sunma, verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama, dil öğrencilerinin etkin katılımını sağlama, onları güdüleme ve cesaretlendirme ve son olarak öğrencilerin bireysel farklarını dikkate alma olarak sıralanmaktadır (Demirel, 2021).

Bu ilkeler arasında dört temel beceriyi geliştirme yabancı dil öğretiminin temel koşulu olarak görölmektedir. Oxford (2001), okuma, dinleme, konuşma ve yazma temel becerilerinin yanı sıra, kelime bilgisi, telaffuz, söz dizimi, anlam ve kullanım gibi alt becerilerin de birbiri ile bütünleştirilip bu becerilere öğretim sürecinde yer verildiğinde hedef dilde iletişimin sağlanabileceğini savunmaktadır. Dört temel becerinin birbiriyle bütünleştirilmesi / birbirine entegre edilmesi, bir becerinin uygulanması yoluyla öğrenilenlerin diğer becerilere hitap edecek şekilde kullanılması ve becerilerin birbirine bağlanması anlamına gelir (Tavil, 2010). Bu şekilde öğretim sürecinde tüm beceriler bir arada kullanılır.

Öğretim sürecinde bu becerilerin nasıl kazandırılacağı ve hangi yöntemler kullanılarak en iyi sonuca ulaşılabileceği ise her zaman tartışılan ve güncelliğini koruyan bir konu olmuştur (Demirel, 2021). Dil öğretim yöntemleri tartışılırken genel olarak, dil eğitim programlarında dil bilgisinin rolü, içeriğin seçimi, kelime öğrenmenin yolu, iletişimsel becerilerin öğretimi, öğrenci motivasyonu, etkili öğretim stratejileri, dört becerinin nasıl öğretilereceği ve teknolojinin nasıl kullanılacağı gibi konular üzerinde durulmaktadır (Rodríguez-Izquierdo, 2021).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan farklı yöntemler, temel dil becerilerinin öğretiminde kullanılacak içeriğin belirlenmesine ve bu içeriğin düzeyi ile birlikte hangi sırayla aktarılacağına belirlenmesine ışık tutan bakış açılarını yansıtmaktadır. Günümüzde kullanılan birçok farklı dil öğretim yöntemi bulunmaktadır. Bu yöntemler, kendisinden önce önerilen bir yöntemin olumsuz yönlerine eleştiri olarak ortaya çıkmış ve tarihsel süreç içerisinde yeni yöntemler oluşturulmuştur. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method), İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method), Doğrudan Öğretim Yöntemi (Direct Method), Bilişsel Yöntem (Cognitive Code Approach) ve İletişime Dayalı Yöntem (Communicative Teaching Method) bu yöntemler arasında en çok kullanılanlardandır. Buna ek olarak, Sessiz Yöntem (the Silent Way), Telkin Yöntemi (Suggestopedia), Bütüncül Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response) ve Görev Temelli Yöntem (Task Based Language Teaching) dil öğretim sürecinde kullanılan diğer yöntemlerdendir (Larsen-Freeman, 2000).

Bu yöntemlerin farklı ilke ve öğretim yöntem/teknikleri bulunmaktadır. Örneğin, Dil Bilgisi Çeviri Yönteminde dilin dilbilgisi, kelime bilgisi, okuma ve yazma becerileri üzerinde durulurken dil, hedef dilden ana dile çeviri yoluyla öğretilir. Bu yöntemde dinleme ve konuşma becerilerine yer verilmez. Derslerde anadil kullanımı ön plandadır ve değerlendirme çoğunlukla anadil ile hedef dili karşılaştırma şeklinde ve yazılı çeviri testleri kullanılarak yapılır. Dil Bilgisi Çeviri Yönteminin iletişim becerilerini göz ardı etmesi üzerine ortaya atılan işitsel dilsel yöntemde konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerine yer verilirken dil bilgisi dolaylı olarak öğretilir. Bu yöntem, kavramların ve nesnelerin doğrudan doğal bağlamlarında öğretilmesi esasına dayanır. Sesli okuma, söyleşi, paragraf yazdırma ve soru cevap gibi teknikler kullanılarak dil öğretimi gerçekleştirilir. İşitsel Dilsel Yöntemde telaffuz ve diyalog ezberleme üzerinde durulur, kelime ve dil bilgisi öğretimi oldukça sınırlıdır. Diyalog tamamlama, zincir etkinlikler, tekrar ve parçalara ayırma gibi etkinlikler dil öğretiminde sıklıkla kullanılır. Bilişsel Yöntem incelendiğinde, dil öğretimi bilinçli bir zihinsel odaklanma gerektiren bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Öğrenme sürecine aktif katılan dil öğrencisinin dil bilgisi kurallarını kendisi bulması beklenir ve ses, sözcük ve dil bilgisi yapılarının bilinçli bir şekilde öğretilmesine dayanan etkinlikler kullanılır. Dil öğrenmenin hedef dilde iletişim kurmak olduğunun vurgulandığı iletişime dayalı yöntemde ise temel hedef, o dilde makul düzeyde konuşabilmektir. Yapıdan çok anlama önem verilen bu yöntemde, hedef dilin otantik materyallerini (gazete, dergi, televizyon konuşması vb.) kullanma, rol yapma, karışık cümleleri sıralama ve grup çalışmaları gibi etkinlikler dikkati çekmektedir (A.g.e.).

Sunulan bilgiler ışığında, her bir yöntemin dilin farklı bir bileşeni üzerine vurgu yaptığı ya da belli dil becerilerinin kazanımı üzerine odaklandığı dikkat çekmektedir. Tüm bu yöntem ya da tekniklerin niteliksel olarak

birbirini tamamladığı ve birbirinin eksik yanlarını giderdiği bilinmektedir. Larsen-Freeman (2000), dil öğreticilerinin öğretim yöntemlerine çoklu bakış açıları ile yaklaştığında kendi yöntemlerini yaratarak eklektik bir yöntem ortaya çıkardığını öne sürmektedir. Eklektik yöntemde, farklı öğretim metodolojilerinin çeşitli öğretim yöntemleri alınarak dil öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre düzenlenir ve uygun teknik ve stratejiler seçilerek hedef dilin kazandırılması amaçlanır. Böylece dil öğrencilerinin motivasyonu ve özgüveni artarak dil becerilerinin gelişimi sağlanır. Bu bağlamda, Oxford (2001) tarafından da belirtildiği gibi hedef dil akademik bir hedef ya da bir sınavı geçmek için kullanılan bir anahtar değildir, aksine insanlar arasında kullanılan gerçek bir etkileşim ve iletişim yoludur. Bu nedenle, hedef dil öğretilirken sadece dil yapıları değil, aynı anda tüm beceriler gerçek içerikler kullanılarak kazandırılmalıdır.

Dil becerilerinin kazandırılmasında, öğrenme-öğretme sürecinde uygulanan yöntem ve teknikler kadar değerlendirme sürecinde neler yapıldığı da oldukça önemlidir. Lázaro (1996), değerlendirmenin amaçlarını öğrencilerin gelişimini kontrol etmek, onların öğrenmelerini zenginleştirmek ve öğrenme-öğretme sürecini değerlendirmek olarak açıklarken Correia (2016), değerlendirmenin öğrencilerin ne öğrendiğinin çok daha ötesine giderek onların nasıl öğrendiği ve öğrenmelerinin nasıl geliştirilebileceği anlamına geldiğini savunmaktadır. Yabancı dil öğretiminde değerlendirme, öğrencilerin neyi yapıp yapamadıkları, yabancı dil öğretim politikaları ve hatta öğretmenlerin hedef dili öğretme tercihleri gibi pek çok konuda ayrıntılı bilgi sunmaktadır. Başka bir deyişle değerlendirme, dil öğrencisinin yeterlikleri ve becerileri hakkında çeşitli veri toplama yolları ve ölçme tekniklerini kapsamakta ve dil öğreticilerine öğrenme-öğretme ortamında gerekli düzenlemeleri yapma fırsatı sunmaktadır (A.g.e.).

Dil becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde, değerlendirmenin türüne, amacına, yerine ya da işlevine göre farklı değerlendirme türleri kullanılmaktadır. Brown ve Abeywickrama (2010), değerlendirmeyi resmi ve resmi olmayan; biçimlendirici ve özetleyici ve ayrıca performans dayalı olmak üzere üç kategoriye ayırmaktadır. Dil öğreticisinin, öğrencinin zayıf ve güçlü yönleri, karşılaştığı zorluklar ya da gelişimi konusunda yorumlar içeren notlar alması ve onun hakkında veri toplaması resmi olmayan değerlendirme kapsamındayken aynı dil öğreticisinin düzenli ve sistematik olarak planlayıp uyguladığı değerlendirme resmi değerlendirmedir. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenme ve gelişim süreçlerini şekillendirerek onların kendi ilerlemelerini fark etmelerini amaçlar. Diğer taraftan özetleyici değerlendirme ise öğrencilerin bir programın ya da bir dersin sonunda hedeflere ne kadar ulaştıklarının görülmesi amacıyla yapılan değerlendirmedir. Performans dayalı değerlendirme, öğrencilerin üretken olarak gerçek bağlama özgü görevler ortaya koyduğu, süreç ve ürün odaklı bir değerlendirme yöntemi olarak

tanımlanmaktadır (A.g.e.). Dil öğretimi bağlamında, performansa dayalı ya da diğer adıyla görev temelli değerlendirme, öğrencilerin iletişim odaklı yaklaşım kapsamında hedef dilde şarkı söylemek, rol yapmak, bir metni okumak veya bir iletiye cevap vermek gibi temel dil becerilerine ilişkin görevleri yerine getirmesini ve bu bağlamda değerlendirilmelerini gerektirmektedir.

Phongsirikul (2018), değerlendirmenin sadece öğrenci başarısını ele almak için değil, aynı zamanda dil öğrenme ve öğretme sürecinin niteliğini artırmak için kullanılması gerektiğini vurgulamakta, bu bağlamda yapılan değerlendirmenin dil öğrencilerini aktif bir şekilde öğrenmeye teşvik etmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu noktada geleneksel değerlendirmede yer alan ve tek seferde yapılan kâğıt-kalem testleri gerek öğrenci motivasyonunu sağlamada gerekse doğru bir değerlendirme yapmada yetersiz kalmaktadır (Shakoori, 2022). Buna karşılık, kontrol listeleri, günlükler, portfolyolar, öz-değerlendirme, akran değerlendirmesi vb. çoğu performansa dayalı olan alternatif değerlendirme yöntemleri bu eksikliği ortadan kaldırmaktadır (Brown ve Abeywickrama, 2010; Phongsirikul, 2018; Shakoori, 2022). Alternatif değerlendirme yöntemleri, dil öğrenme sürecinde hem sonuca hem de sürece odaklanarak gerçek dünya bağlamlarından faydalanır ve öğrencilerin problem çözme becerileri ile üst düzey bilişsel yeterlikler edinmelerine olanak sağlar (Shakoori, 2022).

Özetlenecek olursa, dil öğretiminde değerlendirme yapabilmek için çok çeşitli seçenekler bulunmaktadır. Dil öğreticisinin bu farklı seçenekler içinden öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek ve onların öğrenme hedeflerini hangi oranda gerçekleştirdiği konusunda doğru karar verebilmesine yardımcı olacak en doğru yöntemi seçmesi hayati önem taşımaktadır (Phongsirikul, 2018). Ayrıca Brown ve Abeywickrama (2010), dili değerlendirmenin bireyin dili kullanabilme becerisini ölçmek olduğunu belirtmekte ve konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerindeki yeterliliğin ölçülmesine vurgu yapmaktadırlar. Araştırmacılara göre dil, somut bağlamdan kopmadan gerçek yaşam görevleri dikkate alınarak öğrenmeyi destekleyecek nitelikte değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Ahmed, S. (2015). Second language reading and instruction. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, 15(2), 42-44.
- Almarza Sánchez, M. Á. (2000, 3 May). *An approach to the integration of skills in English teaching*. Retrieved from: <https://www.semanticscholar.org/paper/An-Approach-to-the-Integration-of-Skills-in-English-S%C3%A1nchez-Angel/c7f8b8c2b362a8138425e005aaa17b5ec9fd54a6>
- Arabacı, B. (2023). *An investigation of writing skills in learning English as a foreign language from a distributed cognition perspective* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bataineh, R. F., & Al-Sakal, R. M. I. (2021). To flip or not to flip: Potential effects on EFL reading comprehension. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1091-1108.
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles* (2nd ed.). New York: Pearson ESL.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices* (1st ed.). New York: Pearson Education, Inc.
- Bumandalai, U. (2013, 3 June). *The development of two units for basic training and resources for teaching english to speakers of other languages: Developing english language learners' listening skills" and" developing english language learners' speaking skills*. Retrieved from: <https://www.proquest.com/docview/2549242994?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Byrne, D. (1986). *Teaching oral English* (1st ed.). London: Longman
- Correia, R. C. (2016). Assessing speaking proficiency: A challenge for the Portuguese EFL teacher. *e-TEALS*, 7(1), 87-107.
- Council of Europe (2001, 4 November). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil dosyası, dil biyografisi* (1. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılar Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi?. *Türkbilig*, 35, 181-190.
- Ehlers-Zavala, F. (2005, 13 April). *Bilingual reading from a dual coding perspective*. Retrieved from: <https://www.lingref.com/isb/4/050ISB4.PDF>
- Figueras, N. (2012). The impact of the CEFR. *ELT Journal*, 66(4), 477-485.

- Gazioğlu, M. (2019). Motivation and testing writing: A brief review of literature. *The Literacy Trek*, 5(1), 37-48.
- Gholami Pasand, P., & Bazarmaj Haghi, E. (2013). Process-product approach to writing: The effect of model essays on EFL learners' writing accuracy. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(1), 75-79.
- Golkova, D., & Hubackova, S. (2014). Productive skills in second language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 477-481.
- Hamouda, A. (2013). An investigation of listening comprehension problems encountered by Saudi students in the EL listening classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2), 113-155.
- Harmer, J. (1992). *The practice of English language teaching* (1st ed.). Singapore: Longman Handbooks of Language Teachers.
- Hu, Y. (2007). *China's foreign language policy on primary English education: From policy rhetoric to implementation reality* (Unpublished Doctoral Thesis). Dissertation, Purdue University, London.
- Hussein, B. A. S. (2012). Analysis of the real situation of teaching reading comprehension to first year Students at the Department of English Language and literature at Al-Zaytoonah Private University of Jordan. *Asian Social Science*, 8(4), 237
- Hwaider, S. (2017). Problems of teaching the listening skill to Yemeni EFL learners. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 7(6), 140-148.
- Jenskin, J. (2008, 4 May). *English as a lingua Franca*. Retrieved from: http://www.jacet.org/2008convention/JACET2008_keynote_jenkins.pdf.
- Jesa, M. (2010). Efficient English teaching. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Kalita Nath, P. (2021). The effect of planned instruction on metacognitive awareness of reading strategies. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(2), 194-221.
- Karataş, A. (2023). *The effects of collaboration in the development of the listening skill of EFL learners* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57(1), 1-44.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (1st ed.). London: Oxford University Press.
- Lázaro, L. A. (1996, 3 April). *Introduction to language assesment*. Retrieved from: <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/6916/Introduction%20Language.pdf;jsessionid=03BA0C338CB2A6ECA3645A4605B6E7B?sequence=1>.

- Leong, L. M., & Ahmadi, S. M. (2017). An analysis of factors influencing learners' English speaking skill. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 34-41.
- Lipka, O., & Siegel, L. S. (2012). The development of reading comprehension skills in children learning English as a second language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(8), 1873-1898.
- Maldina, E. (2015, 14 April). *The impact of the Common European Framework of Reference on foreign language instruction: The case of sociolinguistic and pragmatic competence*. Retrieved from: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/impact-i-common-european-framework-reference-on/docview/1746693292/se-2>.
- Mazouzi, S. (2013). *Analysis of some factors affecting learners' oral performance* (Unpublished Masters Thesis). Mohamed Khider University of Biskra, People's Democratic Republic of Algeria.
- Nanthaboot, P. (2014, 4 October). *Using communicative activities to develop English speaking ability of Matthayomsuksa three students*. Retrieved from: [http://thesis.swu.ac.th/swuthesis/Tea_Eng_For_Lan\(M.A.\)/Pranee_N.pdf](http://thesis.swu.ac.th/swuthesis/Tea_Eng_For_Lan(M.A.)/Pranee_N.pdf)
- Nunan, D. (2002). Listening in language learning. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, 15, 238-241.
- Oruç, Ş. (2019). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(45), 279-290.
- Oxford, R. L. (2001). Integrating the skills in EFL/ESL classroom. *ESL Magazine*, 4(1), 44-55.
- Özçelik, N. (2020). Yabancı dil ediniminde dinleme becerisi modelleri. *Current Debates on Social Sciences* 5, 76-84.
- Özüdoğru, F. (2017). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Patel, M. F., & Jain, P. M. (2008, 14 May). *English language teaching*. Retrieved from: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2380992>
- Phongsirikul, M. (2018). Traditional and alternative assessments in ELT: Students' and teachers' perceptions. *REFlections*, 25(1), 61-84.
- Renukadevi, D. (2014). The role of listening in language acquisition: The challenges & strategies in teaching listening. *International Journal of Education and Information Studies*, 4(1), 59-63.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2021). Perceptions of linguistically responsive teaching in language specialist teachers and mainstream teachers. *Porta Linguarum*, 35, 25-41

- Shakoori, A. M. (2022, 4 May). *Alternative assessments and English language enhancement: Perspectives of Saudi EFL undergraduate students*. Retrieved from: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/alternative-assessments-english-language/docview/2706754126/se-2>
- Spolsky, B. (2004). *Language policy* (1st ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sudewi, P. W., & Fadilah, N. (2023). Students' perception of audio visual in teaching listening skills on the second grade students of SMP negeri 3 majene. *Journal of English Teaching*, 9(1), 98-107.
- Tavil, Z. M. (2010). Integrating listening and speaking skills to facilitate English language learners' communicative competence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 765-770.
- Tolstykh, O. & Khomutava, A. (2012). Developing the communicative competence of the university teaching staff - an integrated-skill approach. *General and Professional Education*, 2(2012), 38-43.
- Trub, R. (2022, 3 April). An empirical study of EFL writing at primary school. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/374879897_Ruth_TRUB_An_Empirical_Study_of_EFL_Writing_at_Primary_School_Tubingen_Narr_2022_293_Seiten_58_Paperback_-_open_access_E-Book
- Türk Dil Kurumu. (2023, 15 Ekim). Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr>.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210.
- Varela, J. (2023, 4 April). *Second grade language and literacy development through analysis of receptive and productive skills on the NYSESLAT*. Retrieved from: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/second-grade-language-literacy-development/docview/2827183639/se-2>.
- Watkins, P. (2005). *Learning to teach English* (1st ed.). Surrey: Delta Publishing.
- Wolvin, A. D., & Cohen, S. D. (2012). An inventory of listening competency dimensions. *International Journal of Listening*, 26(2), 64-66.
- Wulandari, A. (2012). *Improving students' writing skill using modelled writing technique* (Unpublished Masters Thesis). Sebelas Maret University, Surakarta, Indonesia.

BÖLÜM 14

YAPAY ZEKA İLE SAĞLIK EĞİTİMİNDE YENİ UFUKLAR

Halil KAMIŞLI¹

¹ Doç. Dr., Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0016715-431X

1. Giriş

Sağlık eğitimi, toplum sağlığının sürdürülebilirliği için nitelikli sağlık profesyonelleri yetiştirmenin temel taşıdır. Öğrencilerin teorik bilgi yanında pratik klinik yetkinlik kazanmaları, gerçek hayattaki hasta yönetiminde kritik önem taşır. Sağlık eğitimi, bireylerin yaşam kalitesini yükseltmek, hastalıkların önlenmesi ve tedavisinde etkin sağlık profesyonelleri yetiştirmek amacıyla kritik bir rol oynamaktadır. Ancak sağlık eğitiminde kalitenin artırılması hedeflenirken, eğitim sürecinde çeşitli riskler ve uygulama zorlukları ortaya çıkmaktadır:

1. Hasta Güvenliği: Klinik uygulamalarda eğitim sürecinde yapılan hatalar hasta güvenliğini riske atabilir.

2. Eğitim Kaynaklarının Sınırlılığı: Yeterli eğitim materyallerinin ve vakaların olmaması, öğrencilerin yeterince pratik yapmasını zorlaştırır.

3. Zaman Yönetimi: Yoğun müfredat ve eğitimcilerin sınırlı zamanı, bireysel öğrenme süreçlerini aksatabilir.

4. Teknolojik Altyapı Eksiklikleri: Dijitalleşme ve teknolojik entegrasyon konularında yetersizlikler, eğitim sürecini sekteye uğratabilir.

Sağlık eğitiminde öğrenme süreçleri çoğu zaman zamana ve mekâna bağlı olup, bireyselleştirilmiş eğitim imkânları sınırlıdır. Ayrıca sağlık eğitimi, büyük ölçüde öğretmenlerin deneyimlerine ve fiziksel kaynaklara dayalıdır. Sağlık eğitimi, dinamik ve sürekli değişen bir yapıya sahip olduğundan, günümüzde geleneksel yöntemlerle bu alandaki ihtiyaçları karşılamak giderek daha zor hale gelmiştir. Artan hasta yükü, karmaşık klinik vakalar ve sınırlı eğitim kaynakları gibi faktörler, sağlık eğitiminde yenilikçi çözümlerin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu noktada yapay zeka, sağlık eğitiminde karşılaşılan zorlukları aşmak ve süreci daha verimli, erişilebilir ve bireyselleştirilmiş hale getirmek için önemli bir potansiyel sunmaktadır. Yapay zeka teknolojilerinin sağlık eğitiminde kullanılmaya başlanması, eğitimi yeni bir boyuta taşımış ve öğrenme süreçlerinde köklü değişimlere yol açmıştır. Geleneksel eğitim yöntemlerinin sınırlarını aşan bu yenilikçi sistemler, sağlık öğrencilerinin ve profesyonellerinin daha etkili, verimli ve bireyselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlamaktadır. Yapay zeka; simülasyonlar, veri analitiği ve sanal hasta sistemleri gibi araçlarla teorik bilginin pratik becerilere dönüşümünü hızlandırırken, eğitimde erişilebilirliği artırarak geniş kitlelere ulaşma imkânı sunmaktadır. Bu dönüşüm, sağlık eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik önemli fırsatlar yaratmakta ve geleceğin sağlık profesyonellerini teknolojiye uyumlu, yetkin bireyler olarak hazırlamaktadır.

Bu kitap bölümü, sağlık eğitiminin önemini ve mevcut zorluklarını yapay zeka teknolojileri ile ilişkilendirerek, bu yenilikçi sistemlerin eğitimde

nasıl bir dönüşüm yarattığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bölümde, bireyselleştirilmiş eğitim, sanal simülasyonlar, klinik karar destek sistemleri, hemşirelik eğitimi, etik ve veri güvenliği gibi alt başlıklar çerçevesinde yapay zekanın sağladığı çözümler ele alınmaktadır. Ayrıca, geleceğin sağlık profesyonellerinin nasıl daha yetkin, donanımlı ve teknolojiye uyumlu bireyler olarak yetiştirilebileceği üzerinde durulacaktır. Bu bağlamda, bu bölüm yapay zekanın sağlık eğitimine katkılarını alt başlıklar çerçevesinde ele almaktadır

2.Yapay Zeka ve Sağlık Eğitiminin Kesişimi

Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde, yapay zeka (YZ) sağlık eğitimi alanında devrim niteliğinde değişimler sağlamaktadır. YZ, öğrenme süreçlerini kişiselleştirerek, eğitim sürecini çok daha verimli ve etkili hale getirmektedir (Topol, 2019). Sağlık profesyonellerinin teorik bilgiyi pratikle birleştirme sürecinde karşılaştıkları zorluklar, YZ destekli öğretim modelleri ile önemli ölçüde aşılmaktadır.

YZ'nin sağlık eğitimindeki kullanımı, temel olarak iki ana başlıkta öne çıkmaktadır:

1. Simülasyon ve Klinik Uygulama: Gerçek hasta senaryolarının simüle edilmesi ve sanal öğrenme ortamları sayesinde, öğrenciler teorik bilgiyi pratikle birleştirme fırsatı bulur (Huang et al., 2021). Bu yöntem, hem maliyetleri düşürmekte hem de hastalar üzerinde uygulamalı eğitimin risklerini azaltmaktadır. Sanal simülasyonlar, bireysel öğrenme hızına uygun olarak çalışma imkânı sağlar.

2. Veri Analitiği ve Karar Destek Sistemleri: YZ sistemleri, büyük veri analizi ile hastalık tanılama ve tedavi planlamasında doktorların karar verme süreçlerini destekler (Esteva et al., 2017). Bu sistemler eğitim süresince öğrencilere geri bildirim sağlayarak klinik karar verme becerilerini geliştirir.

Ayrıca, yapay zeka destekli çözümler, karmaşık teorik bilgilerin öğrenciler tarafından kolayca anlaşılmasını sağlayan uyarlamalı öğrenme sistemlerini de içerir. YZ sistemleri, bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre içerik sunarak eğitimde eşitliği destekler (Popenici & Kerr, 2017). Bu sayede öğrenme süreci her birey için çok daha etkili hale gelir.

Sağlık eğitiminde yapay zeka uygulamalarının yaygınlaşması, gelecekte eğitim kalitesini artıracak önemli bir potansiyel taşımaktadır. Gerek teorik gerekse uygulamalı eğitimde yapay zeka destekli sistemlerin kullanımının yaygınlaşması, sağlık profesyonellerinin daha donanımlı yetkinlikler kazanmasına katkı sağlayacaktır (Topol, 2019).

3. Sağlık Eğitiminde Yapay Zeka Uygulamaları

Sağlık eğitiminde yapay zeka uygulamaları, hasta senaryoları oluşturan simülasyon sistemlerinden, robotik hasta bakım uygulamalarına kadar geniş

bir yelpazeye yayılmaktadır. Yapay zeka, geleneksel sınıf içi eğitimleri ve klinik uygulamaları dijitalleştirerek sağlık profesyonellerinin eğitimi için yenilikçi çözümler sunmaktadır (Chen et al., 2020). Bu uygulamalar öğrencilerin klinik beceri kazanma süreçlerinde çok önemli bir rol oynamakta ve hasta güvenliği açısından riskleri minimize etmektedir. Aşağıda bu sitemler hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Simülasyon Sistemleri: Yapay zeka destekli simülasyonlar, öğrencilerin karmaşık hasta vakalarını deneyimlemelerini sağlayarak klinik karar verme yeteneklerini geliştirir. Bu sistemlerde öğrenciler, dijital olarak oluşturulan sanal hastalarla çalışarak gözlem, tanı ve tedavi planlama becerilerini geliştirirler (Bearman et al., 2019).

Robotik Hasta Bakım Uygulamaları: Robotik teknolojiler, hem eğitimde hem de hasta bakımında kullanılarak klinik eğitim ortamlarının daha gerçekçi hale gelmesini sağlamaktadır. Bu sistemler, hemşirelik ve diğer sağlık profesyonelleri için el becerilerini ve pratik yetkinliklerini geliştirmek için tasarlanmıştır (Papathanasiou et al., 2020). Robotik hasta bakımı, tıp öğrencilerine ve hemşirelere, hastayla etkileşim süresince karar verme ve zaman yönetimi gibi yetkinlikler kazandırmaktadır.

Klinik Karar Destek Sistemleri: Yapay zeka ile desteklenen klinik karar sistemleri, öğrencilerin hasta öyküsü ve semptomlarını değerlendirerek tanı koyma pratiği yapmalarına olanak tanır. Bu sistemler, klinik eğitimde teorik bilgilerin uygulamaya dönüşmesini sağlar (Shortliffe & Sepúlveda, 2018).

Ayrıca, yapay zeka destekli sistemler öğrencilerin eğitim sürecinde yaptıkları hataları belirleyip anında geribildirim vererek öğrenme sürecini iyileştirir. Bu sistemler sayesinde öğrenciler, tekrar tekrar çalışma imkânı bulur ve zaman içinde yetkinliklerini geliştirirler (Chen et al., 2020).

YZ destekli eğitim uygulamaları, sağlık eğitiminin kalite ve etkinliğini artırarak, öğrencilerin hem teorik hem de pratik anlamda daha donanımlı olmalarını sağlar. Gelecekte bu sistemlerin yaygınlaşması, sağlık eğitiminin standartlarını dünyanın her yerinde yükseltme potansiyeline sahiptir.

4. Sanal Simülasyon ve Gerçek Zamanlı Geribildirim

Yapay zeka destekli sanal simülasyonlar, sağlık öğrencilerinin gerçekçi klinik senaryoları deneyimlemelerini sağlayarak eğitim sürecinde kritik bir rol oynamaktadır (Huang et al., 2021). Bu simülasyonlar, öğrencilerin hata yapma riskini azaltırken klinik karar verme ve müdahale becerilerini pratik bir ortamda geliştirmelerine olanak tanır. Sanal simülasyonlar, öğrencilerin teorik bilgiyi pratiğe dökerek öğrenme süreçlerini hızlandırır ve derinleştirir.

Gerçek Zamanlı Geribildirim Mekanizması: Yapay zeka, öğrencilerin simülasyon esnasında yaptığı eylemleri analiz ederek anlık geri bildirim

sağlayabilmektedir (Cook et al., 2011). Örneğin, sanal hasta senaryolarında öğrencilerin tanı ve tedavi adımlarında yaptıkları yanlışlar detaylı olarak değerlendirilebilir. Böylece hataların nedenleri anlaşılır ve öğrencilerin aynı hataları tekrarlamaları önlenir.

Adaptif Öğrenme Ortamları: Yapay zeka destekli simülasyonlar, öğrencilerin performansını ölçerek onların bilgi ve beceri seviyesine uygun senaryolar sunar (Issenberg et al., 2019). Bu sayede, her öğrenci kendi hızında öğrenir ve eksik oldukları alanlarda yoğunlaşarak daha etkili bir öğrenme süreci geçirir.

Hasta Güvenliği ve Risk Yönetimi: Sanal simülasyonların bir diğer avantajı, öğrencilere gerçek hastalar üzerinde risk oluşturmadan uygulama yapma fırsatı tanımasıdır. Gerçekçi senaryolar, öğrencilerin stresli durumlara başa çıkma yeteneklerini geliştirirken, hasta güvenliğini de korumaktadır (Motola et al., 2013).

Sonuç olarak, yapay zeka destekli sanal simülasyonlar ve gerçek zamanlı geribildirim mekanizmaları, sağlık eğitimi alanında öğrencilere benzersiz bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Bu sistemler, geleceğin sağlık profesyonellerinin donanımlı, güvenilir ve hızlı karar verebilen bireyler olarak yetişmesine katkı sağlamaktadır.

5. Kişiselleştirilmiş İçerik Tasarımı ve Uyarlamalı Sistemler

Uyarlamalı öğrenme sistemleri, bireysel öğrenci işlemlerini analiz ederek öğrenme içeriğini kişiselleştirir (Popenici & Kerr, 2017). Bu sistemler, öğrenme sürecinde öğrencilerin bilgi eksikliklerini belirler ve kişiye özel içerikler sunarak eğitim sürecini optimize eder. Özellikle sağlık eğitiminde, öğrenci performansı sürekli olarak izlenir ve eksik alanlara yönelik senaryolar hazırlanır.

Veriye Dayalı İçerik Geliştirme: Yapay zeka algoritmaları, öğrencilerin test sonuçlarını, klinik uygulama performanslarını ve öğrenme hızlarını analiz ederek en uygun öğrenme materyallerini belirler (Chen et al., 2020). Bu sayede, öğrenciler zaman kaybetmeden ihtiyaç duydukları bilgilere odaklanabilir.

Klinik Karar Yetkinliği: Uyarlamalı sistemler, sağlık eğitiminde hastalık tanıma ve tedavi karar verme yetkinliğini geliştirir. Öğrencilerin hastaya yaklaşımı ve tanı koyma süreçleri simüle edilerek, farklı vaka senaryoları üzerinde çalışmalarını sağlar (Bearman et al., 2019).

Öğrenme Süreçlerinin İyileştirilmesi: Kişiselleştirilmiş sistemler, öğrenciye sürekli geri bildirim sağlayarak, hataların düzeltilmesini ve öğrenmenin pekiştirilmesini sağlar. Bu sistemler, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine imkân tanırken, öğrenme motivasyonunu da artırmaktadır (Huang et al., 2021).

Sonuç olarak, yapay zeka destekli uyarlamalı öğrenme sistemleri, sağlık eğitiminde bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayarak etkili ve verimli bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

6. Yapay Zeka ile Hastalık Tanılama Eğitimleri

Yapay zeka destekli tanılama sistemleri, sağlık profesyonellerine daha doğru ve hızlı tanı koyma yetisi kazandırmaktadır (Esteva et al., 2017). Özellikle görüntü işleme teknolojilerinin kullanımı sayesinde, hastalıkların erken tanısı sağlanmakta ve klinik doğruluk oranı artmaktadır.

Görüntü Analizi ve Yapay Zeka: Yapay zeka, tıp eğitimi alanında deri kanseri, radyolojik görüntüler ve patolojik analizlerde yaygın olarak kullanılmaktadır. Özellikle dermatoloji alanında geliştirilen yapay zeka sistemleri, insan uzmanların tanı doğruluğuna yakın sonuçlar elde etmektedir. Esteva ve arkadaşlarının (2017) çalışmasında, derin öğrenme algoritmaları kullanılarak deri lezyonlarının sınıflandırılması gerçekleştirilmiş ve tanı doğruluğunda dermatologlarla karşılaştırılabilir sonuçlar elde edilmiştir.

Tanılama Eğitiminde Klinik Uygulamalar: Yapay zeka destekli eğitim sistemleri, öğrencilere sanal hasta senaryoları aracılığıyla tanı pratiği yapma imkânı sağlar. Bu sistemlerde, öğrenciler hastanın semptomlarını analiz ederek uygun tanı adımlarını belirler ve geri bildirim alır. Özellikle radyoloji eğitiminde, yapay zeka algoritmaları, öğrencilerin karmaşık tıbbi görüntüleri analiz etme becerilerini geliştirir (Litjens et al., 2017).

Erken Tanı ve Hasta Güvenliği: Yapay zeka sistemleri, hastalıkların erken aşamada teşhis edilmesine olanak tanıyarak hem hasta güvenliğini artırır hem de tedavi maliyetlerini düşürür. Eğitim sürecinde bu sistemlerin kullanımı, sağlık profesyonellerinin klinik karar verme becerilerini güçlendirirken, hastalar için daha iyi sağlık sonuçlarına katkı sağlar (Topol, 2019).

Sonuç olarak, yapay zeka destekli tanılama sistemleri, sağlık profesyonellerinin eğitimi için önemli bir yenilik sunmaktadır. Bu sistemler, öğrencilere tanı doğruluğunu artıran araçlar sağlayarak, geleceğin sağlık uzmanlarını daha yetkin ve güvenilir bireyler olarak yetiştirmektedir.

7. Tıp Eğitiminde Sanal Hastaların Rolü

Sanal hastalar, tıp eğitimi süreçlerinde önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu sistemler, öğrencilere hasta öykülerinin analiz edilmesi, tanı koyma ve tedavi planlaması gibi kritik klinik yetenekleri kazandırır (Bearman et al., 2019). Gerçek vakalara dayalı olarak hazırlanan sanal hasta senaryoları, öğrencilerin teorik bilgilerini uygulamaya dönüştürme imkânı sunar.

Hasta Öyküsü ve Tanı Becerileri: Sanal hastalar, öğrencilerin hasta öyküsü alarak semptomların nedenlerini analiz etmelerini sağlar. Bu süreçte, öğrenciler vaka temelli öğrenme yaklaşımı ile karşılaştıkları problemleri çöz-

me yetilerini geliştirirler. Örneğin, öğrenciler sistematik olarak hasta verilerini değerlendirerek olası tanı seçeneklerini sıralar ve uygun bir tedavi planı oluştururlar (Cook et al., 2011).

Gerçekçi Klinik Deneyim: Sanal hastalar, öğrencilerin stres ve baskı altında karar verme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Özellikle tıp fakültelerinde, sınırlı klinik uygulama olanaklarına sahip öğrenciler için sanal hasta sistemleri önemli bir öğrenme kaynağıdır (Kononowicz et al., 2015). Sanal ortamda tekrarlanabilir senaryolar, öğrencilerin klinik hatalarını analiz etmelerini ve hatalardan öğrenmelerini sağlar.

Değerlendirme ve Geri Bildirim: Yapay zeka destekli sanal hasta sistemleri, öğrenci performansını objektif olarak değerlendirir ve anlık geri bildirim sağlar. Öğrencinin tanı ve tedavi adımlarında yaptığı hatalar, detaylı raporlarla sunularak öğrenme süreci iyileştirilir. Bu sistemler aynı zamanda öğrencilerin zaman içinde gösterdiği ilerlemeyi takip ederek eğitimde sürdürülebilirlik sağlar (Bearman et al., 2019).

Sonuç olarak, sanal hastalar, tıp eğitiminde teori ve pratiği birleştirerek öğrencilerin klinik karar verme yetkinliklerini geliştirir. Bu sistemler, tıp eğitiminin daha erişilebilir, verimli ve etkili hale gelmesine katkıda bulunmaktadır.

8. Yapay Zeka ile Klinik Karar Destek Sistemleri

Klinik karar destek sistemleri, sağlık profesyonellerine doğru tanı ve tedavi planlarını belirlemede rehberlik eden yapay zeka tabanlı araçlardır. Bu sistemler, klinik verileri analiz ederek doktorların karar verme süreçlerini destekler ve eğitim amaçlı kullanıldığında öğrencilerin klinik düşünme becerilerini geliştirir (Shortliffe & Sepúlveda, 2018).

Klinik Verilerin Analizi: Yapay zeka algoritmaları, hastaların semptomlarını, tıbbi geçmişini ve laboratuvar verilerini analiz ederek olası tanı ve tedavi seçeneklerini sıralar. Bu süreç, tıp öğrencilerinin klinik veriyi okuma ve yorumlama yeteneklerini geliştirirken, hatalı karar verme olasılığını azaltır (Wright et al., 2018).

Teori ve Uygulama Entegrasyonu: Klinik karar destek sistemleri, tıp eğitiminde teorik bilgiyi pratikle birleştirir. Öğrenciler, sanal hasta senaryolarında karar destek sistemlerinden faydalanarak hastalık tanı ve tedavi süreçlerini öğrenirler. Bu sistemler, öğrencilerin karşılaştıkları klinik durumlara uygun karar verme yetilerini pekiştirir (Musen et al., 2014).

Etkili Karar Verme Becerileri: Yapay zeka destekli sistemler, öğrencilerin karşılaştıkları karmaşık klinik durumlarda hızlı ve doğru karar vermelerine yardımcı olur. Bu sistemler aracılığıyla öğrencilere, veri analitiği ve kanıta dayalı tıp uygulamaları öğretilir (Shortliffe & Sepúlveda, 2018).

Geri Bildirim ve Değerlendirme: Klinik karar destek sistemleri, öğrencilerin süreç içinde yaptığı hataları analiz ederek anlık geri bildirim sağlar. Bu geri bildirimler, öğrenme sürecinin daha etkili hale gelmesine katkıda bulunur ve öğrencilerin zamanla klinik performanslarını iyileştirmelerini sağlar (Wright et al., 2018).

Sonuç olarak, klinik karar destek sistemleri, yapay zeka teknolojilerinin sağlık eğitiminde önemli bir uygulama alanıdır. Bu sistemler, öğrencilerin veri temelli ve sistematik karar verme yetilerini geliştirerek onları daha yetkin ve güvenilir sağlık profesyonelleri olarak yetiştirir.

9. Yapay Zeka ve Hemşirelik Eğitimi

Hemşirelik eğitiminde yapay zeka kullanımını, hasta bakımının kalitesini artırmak ve sağlık hizmetlerini iyileştirmek için teknik bilgi ve beceri kazandırmaktadır (Papathanasiou et al., 2020). Yapay zeka destekli platformlar, hemşirelerin kritik karar verme yetilerini geliştirirken, hasta bakımında verimliliği artırmak amacıyla kanıta dayalı öğrenme süreçlerini desteklemektedir.

Teknik Becerilerin Geliştirilmesi: Yapay zeka destekli eğitim sistemleri, hemşire adaylarına klinik senaryolar üzerinden uygulamalı eğitim imkânı sunar. Bu senaryolar, sanal simülasyonlar kullanarak hasta durumlarının analiz edilmesini sağlar. Öğrenciler, tıbbi verileri değerlendirerek tedavi planları oluşturur ve anlık geri bildirim alır (Papathanasiou et al., 2020).

Kritik Karar Verme Yetilerinin Güçlendirilmesi: Yapay zeka tabanlı karar destek sistemleri, hemşirelerin hasta bakımında hızlı ve doğru karar vermelerine yardımcı olur. Özellikle acil durum senaryolarında, yapay zeka sistemleri klinik verilerin analizini yaparak en uygun müdahale yöntemlerini önerir. Bu, öğrencilerin güvenli ve etkili hasta bakımı yeteneklerini geliştirmelerini sağlar.

Hasta Takibi ve Bakım Kalitesi: Hemşirelik eğitiminde yapay zeka uygulamaları, hastaların vital bulgularının takibini sağlayan sistemlerle entegre çalışır. Bu sayede, öğrenciler hasta bakımını daha sistematik bir şekilde öğrenir ve hasta güvenliğini sağlama becerisi kazanır.

Sonuç olarak, yapay zeka destekli platformlar, hemşirelik eğitiminde klinik beceri, karar verme ve hasta bakım süreçlerini iyileştirerek daha yetkin ve donanımlı sağlık profesyonelleri yetiştirilmesine katkı sağlar.

10. Etik ve Veri Güvenliği

Yapay zeka sistemlerinin eğitim ve sağlık alanında kullanılması, beraberinde önemli etik sorunları ve veri güvenliği risklerini getirmektedir (Morley et al., 2020). Sağlık verilerinin dijitalleşmesi, hasta mahremiyeti ve veri koruma ile ilgili kaygıları artırmakta, bu durum sistemlerin güvenilirliği ve

sürdürülebilirliği açısından kritik bir önem taşımaktadır.

Veri Mahremiyeti ve Anonimlik: Yapay zeka uygulamalarında kullanılan sağlık verilerinin anonimleştirilmesi ve güvenli bir şekilde saklanması gereklidir. Hasta verilerinin izinsiz kullanımı ya da kötüye kullanılması, hem etik ihlallere yol açar hem de yasal sorunları beraberinde getirir (Morley et al., 2020). Sağlık hizmeti veren kurumların, hasta verilerini saklama ve kullanma konusunda etik sorumluluklarının yanı sıra veri güvenliğini sağlamak için uluslararası standartlara uygun hareket etmeleri gerekmektedir.

Adalet ve Erişim Eşitliği: Yapay zeka destekli sağlık eğitim sistemlerinin tüm öğrencilere eşit erişim imkânı sunması gereklidir. Teknolojik kaynakların kısıtlı olduğu bölgelerde, bu tür sistemlere erişim sınırlı olabilir ve eğitimde fırsat eşitsizliği yaratabilir (Vayena et al., 2018). Bu sorunun çözümü için kamu ve özel sektör iş birliğiyle altyapı yatırımları yapılmalı ve teknolojik çözümler tüm öğrencilere erişilebilir hale getirilmelidir.

Algoritmik Önyargılar: Yapay zeka algoritmalarının eğitim verilerinden öğrendiği önyargılar, sağlık eğitiminde yanıltıcı sonuçlara yol açabilir. Algoritmaların cinsiyet, ırk veya sosyoekonomik farklılıklara dayalı olarak önyargılı kararlar vermesini önlemek için veri setlerinin adil ve çeşitli olması sağlanmalıdır (Obermeyer et al., 2019). Örneğin, sağlık verilerinde yalnızca belirli bir bölge veya demografiden alınmış örnekler kullanıldığında, algoritmalar genelleme hatalarına düşebilir ve bu da eğitim sürecinde yanlış bilgilere neden olabilir.

Veri Güvenliği: Sağlık verilerinin siber saldırılara karşı korunması, yapay zeka sistemlerinin güvenilirliği açısından zorunludur. Gelişmiş şifreleme teknolojileri, çok faktörlü kimlik doğrulama ve güvenlik duvarları gibi önlemler, veri güvenliğini sağlamak için temel unsurlar arasındadır (Morley et al., 2020). Özellikle hastaneler ve eğitim kurumları, öğrenci ve hasta verilerini içeren sistemlere yönelik güvenlik açıklarını azaltmak için düzenli siber güvenlik testleri uygulamalıdır.

Yapay Zeka Sistemlerinin Sorumluluğu: Yapay zeka destekli karar mekanizmalarında oluşabilecek hataların sorumluluğu önemli bir etik sorun oluşturmaktadır. Özellikle sağlık eğitimi sırasında yapay zeka sistemlerinin yanlış yönlendirme yapması durumunda sorumluluğun kimde olduğu belirsizdir (Mittelstadt et al., 2016). Bu tür durumların önüne geçmek için yapay zeka sistemlerinin insan gözetimi altında çalışması ve alınan kararların mutlaka sağlık profesyonelleri tarafından doğrulanması sağlanmalıdır.

Şeffaflık ve Güvenilirlik: Yapay zeka sistemlerinin karar verme süreçlerinin şeffaf olması, sağlık eğitiminde güven oluşturmak için önemlidir. Özellikle öğrencilere, yapay zeka sistemlerinin nasıl çalıştığı, hangi verilere dayandığı ve karar mekanizmalarının nasıl oluştuğu açıklanmalıdır. Şeffaf

bir sistem, öğrencilere algoritmalara olan güveni artırırken, hataların tespit edilmesini kolaylaştırır (Vayena et al., 2018).

Sonuç

Yapay zeka sistemlerinin sağlık ve eğitim alanında etkin kullanımı, beraberinde çeşitli etik sorunlar ve veri güvenliği risklerini getirmektedir. Verilerin mahremiyetinin korunması, erişim eşitliğinin sağlanması, algoritmik önyargıların giderilmesi ve güvenilir sistemlerin geliştirilmesi, bu teknolojilerin sürdürülebilir ve güvenli bir şekilde uygulanmasını sağlamak için kritik adımlardır. Gelecekte, yapay zeka sistemlerinin etik ve veri güvenliği standartlarına uygun olarak geliştirilmesi, hem öğrencilerin hem de sağlık profesyonellerinin bu teknolojilere güven duymasını sağlayacaktır.

11. Sonuç ve Gelecek Perspektifi

Yapay zeka destekli sağlık eğitimi, gelecekte sağlık profesyonellerinin eğitimini dönüştürerek daha verimli, kişiselleşmiş ve yenilikçi eğitim modellerini hayata geçirecektir. Teknolojik ilerlemeler, geleneksel sağlık eğitiminin sınırlarını genişletmekte ve klinik öğrenme deneyimlerini dijital ortamlarla zenginleştirmektedir. Bu durum, öğrencilerin hem teorik bilgiyi daha hızlı kavramalarını hem de pratik yetkinliklerini risk içermeyen sanal ortamlar üzerinden geliştirmelerini sağlamaktadır (Topol, 2019).

Kişiselleştirilmiş Öğrenme Deneyimi: Yapay zeka, bireysel öğrenme hızını ve ihtiyaçlarını analiz ederek, sağlık eğitimi sürecinde kişiselleştirilmiş çözümler sunmaktadır. Uyarlamalı öğrenme sistemleri, öğrencinin zayıf olduğu alanları belirleyerek bu konularda yoğunlaşmasını sağlar. Bu sayede, her öğrenci kendi öğrenme stiline uygun olarak daha etkili ve derinlemesine bir eğitim süreci geçirmektedir.

Klinik Becerilerin Geliştirilmesi: Sanal simülasyonlar ve yapay zeka destekli sanal hasta senaryoları, öğrencilere gerçek dünya klinik durumlarını deneyimleme fırsatı sunar. Yapay zeka, karmaşık hasta vakalarının analiz edilmesini sağlayarak öğrencilerin kritik düşünme ve hızlı karar verme becerilerini güçlendirir. Bu sistemler, öğrencilere tekrarlanabilir öğrenme fırsatları sunarak hatalardan öğrenme imkânı sağlar.

Veriye Dayalı Karar Mekanizmalarının Güçlenmesi: Sağlık eğitimi sürecinde yapay zeka sistemlerinin kullanımı, kanıta dayalı karar verme yetkinliğini geliştirir. Öğrenciler, büyük veri analitiği ve yapay zeka algoritmalarını kullanarak, klinik karar süreçlerini öğrenirler. Bu, gelecekteki sağlık profesyonellerinin daha doğru ve hızlı tanı koyma yetisini artıracaktır (Topol, 2019).

Erişilebilir ve Sürdürülebilir Eğitim Modelleri: Yapay zeka destekli platformlar, coğrafi ve ekonomik engelleri aşarak sağlık eğitimi daha

erişilebilir hale getirmektedir. Gelişmekte olan ũlkelerdeki ũđrenciler, sanal eğitim ortamları sayesinde ileri dũzey tıbbi eğitim materyallerine ulaşabilir ve kũresel standartlarda bir eğitim alma fırsatına sahip olurlar. Bu da sağlık eğitiminin dũnya genelinde sũrdũrũlebilir bir modelle yaygınlaşmasını sağlayacaktır.

Etik ve Veri Gũvenliđi Perspektifi: Yapay zeka destekli eğitim sistemlerinin gelecekte başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için etik sorumluluklar ve veri gũvenliđi sorunlarının özũlmesi gereklidir. Özellikle hasta mahremiyetinin korunması, veri gũvenliđi standartlarının artırılması ve algoritmik Önyargıların Önlenmesi, sistemlerin gũvenilirliđini ve adaletini sağlayacaktır. Gelecekte yapay zekanın etik ilkeler çerçevesinde geliştirilmesi, sağlık eğitiminin insan merkezli olmasını garanti edecektir.

Geleceğin Sağlık Profesyonellerinin Hazırlanması: Yapay zeka, sağlık eğitimi alanında geleneksel Őđretim yöntemleri ile entegre edildiğinde, geleceğin sağlık profesyonellerini teknolojik değişime hazır hale getirecektir. Yapay zeka teknolojileri ile eğitim almış sağlık çalışanları, hızlı karar verme, veriye dayalı analiz yapma ve hasta bakımını iyileştirme konularında daha yetkin ve donanımlı bireyler olacaktır.

Sonuç olarak, yapay zeka destekli sağlık eğitimi, yalnızca eğitim sũrecini iyileştirmekle kalmayacak, aynı zamanda sağlık hizmetlerinin kalitesini artırarak daha gũvenilir, hızlı ve insana odaklı bir sağlık sistemi inşa edecektir. Gelecekteki eğitim modelleri, yapay zekanın gũcũ ile bireyselleşmiş, erişilebilir ve sũrdũrũlebilir bir yapı kazanacaktır.

Kaynaklar

- Bearman, M., et al. (2019). Virtual patients in medical education: Development and evaluation. *Medical Education*, 53(5), 432-440.
- Chen, J. H., & Asch, S. M. (2020). Machine learning and AI in healthcare. *JAMA Internal Medicine*, 180(8), 1091-1095.
- Cook, D. A., et al. (2011). Technology-enhanced simulation for health professions education: A systematic review and meta-analysis. *JAMA*, 306(9), 978-988.
- Esteva, A., Kuprel, B., et al. (2017). Dermatologist-level classification of skin cancer with deep neural networks. *Nature*, 542(7639), 115-118.
- Huang, G., et al. (2021). Artificial intelligence in medical education: A new era. Springer International Publishing.
- Kononowicz, A. A., et al. (2015). Virtual patients – What are we talking about? *Medical Teacher*, 37(9), 802-807.
- Litjens, G., et al. (2017). A survey on deep learning in medical image analysis. *Medical Image Analysis*, 42, 60-88.
- Morley, J., et al. (2020). Ethics of AI in healthcare: A systematic review. *BMJ Global Health*, 5(9), e003888.
- Mittelstadt, B. D., et al. (2016). The ethics of algorithms: Mapping the debate. *Big Data & Society*, 3(2), 1-21.
- Musen, M. A., Middleton, B., & Greenes, R. A. (2014). Clinical decision-support systems. In *Biomedical Informatics* (pp. 643-674). Springer.
- Obermeyer, Z., Powers, B., Vogeli, C., & Mullainathan, S. (2019). Dissecting racial bias in an algorithm used to manage the health of populations. *Science*, 366(6464), 447-453.
- Papathanasiou, I., et al. (2020). Artificial intelligence applications in nursing education: Opportunities and challenges. *Nurse Education Today*, 92, 104487.
- Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning. *The International Journal of Educational Technology*, 14, 32-45.
- Shortliffe, E. H., & Sepúlveda, M. J. (2018). Clinical decision-support systems. In *The Biomedical Informatics Handbook* (pp. 634-650). Springer.
- Topol, E. (2019). *Deep medicine: How artificial intelligence can make healthcare human again*. Basic Books.
- Vayena, E., Blasimme, A., & Cohen, I. G. (2018). Machine learning in medicine: Addressing ethical challenges. *PLOS Medicine*, 15(11), e1002689.
- Wright, A., et al. (2018). The promise and peril of artificial intelligence in healthcare. *Journal of the American Medical Association*, 320(11), 1103-1104.

BÖLÜM 15

METAFOR VE SANAT EĞİTİMİNDEKİ YERİ¹

Ebru BALÇIK²

Selma TAŞKESEN³

1 Bu çalışma Ebru Balçık adlı yazarın, Doç. Dr. Selma Taşkesen danışmanlığında “Ortaokul Öğrencilerinin Duygularına İlişkin Metaforik Algularının Sanatsal Yaratıcılıklarına Yansıması” adlı yüksek lisans tezinden hareketle hazırlanmıştır.

2 Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Resim İş Eğitimi Bilim Dalı, ebrublckk@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6097-0194

3 Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim İş Eğitimi Ana Bilim Dalı, selma.taskesen@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9072-8411

GİRİŞ

Günümüz dünyasında sanat ile insanlar yaşadığı çağlarda anlatılmak isteneni ve duygularını aktarırken farklılığa uğramadan anlaşılmasına olanak sağlamıştır. Bu bağlamda sanat, insanın duygu düşüncelerinin dışa aktarırken insanı en iyi yansıtan kavramdır. Geçmişten günümüze kadar uzanan sanatın insanlık tarihinde önemi büyüktür. Altay (2019) sanat, tarih süresince ilim ve teknolojinin meydana getirdiği neticelerden ve sunduğu yeniliklerle ortaya çıkan imkanlarla etkileşim içerisinde bulunduğunu aktarmıştır. Teknoloji ilerledikçe ortaya çıkan yenilikler bulunduğu dönemi etkilerken sanatta da bu etkileri görmek mümkündür. Bu yenilikler sanatın öğrenilebilmesine fayda sağlamaktadır. Buradan hareketle sanatın öğrenilebilir bir olgu olduğu düşüncesi mevcuttur. Bunun da eğitim ile sağlanacağı bilinmektedir.

Eğitim yaşamımız boyunca hayatımızda sürekli var olan ve gelişmeye yardım eden bir olgudur. Keyifli (2013) eğitim öğrenmeyi oluşturan süreçlerin ve süreçleri meydana getiren öğelerin bir düzen içinde çalışması neticesinde meydana gelen tutumlardır. Bu tutumların insan aracılığıyla kazanılmasını sağlayacak çabalara da yine eğitim denildiğini ifade etmiştir. Eğitimin ayrılmaz parçalarından biri de sanat eğitimidir. “Bu eğitim alanında birey; resim, müzik, tiyatro, dans, şiir, öykü, roman, heykel, seramik, fotoğraf, yaratıcı drama, film, video gibi sınırsız sanat evreninden, kendine en uygun dili seçme şansına sahip olarak kendini ifade olanağı bulmaktadır” (Elkoyun, 2007, s. 1). Bu bağlamda sanat eğitimi bireyin duygu ve düşüncelerini aktarabilmek ve bireye estetik kişilik kazandırmak amacıyla yapılan bir eğitim alanıdır. “Sanat eğitimi, güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı eğitimidir” (Yaşmut, 2013, s. 3). Mercin & Alakuş (2007) sanat eğitimi, insanların yalnızca yaratıcılıklarını meydana getirmez, o ayrıca insanın ruhsal tarafının da doyurulmasına fayda sağlar ve bu tarafı ile genel eğitim bütünlüğünün ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade etmişlerdir. Sanat eğitimi bireyin ruhunu doyururken aynı zamanda yeni fikirler ortaya koyarak üretken bir birey olmasını amaçlar. San (2004) sanat eğitiminin asıl hedeflerinden biri, görmeyi, işitmeyi, dokunmayı, tat almayı öğretmektir. Çevresini idrak edip onu şekillendirmeye yöneltmek birinci şarttır. Yalnızca bakmak değil, görmek; yalnızca duymak değil, işitmek; yalnızca dokunmak değil, hissetmek ve yaratıcılık için önemli bir aşama olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda sanat eğitimi tüm duyular ile iliklerimize kadar hissedip sanatsal çalışmalara aktarmamızı sağlar.

Sanat eğitiminin önemli parçalarından birini Görsel Sanatlar eğitimi meydana getirmektedir. “Desen, resim, özgün baskı, heykel; film, televizyon, grafik üretim tasarımı gibi iletişim ve tasarım sanatları; kentsel tasarım, iç mimarlık ve manzara tasarımı gibi mimarlık ve çevresel sanatları; halk sanatlarını; içeren geniş bir sınıftır” (Özsoy, 2007, s. 252). Şirin (2008) bu bağlamda, tüm sanatları ve birbiri ile bağlantısını düşünsel nitelikte sanatçı, sanat izleyi-

cisi, topluluk, medeniyet ve eğitim bendinde araştıran kavramsal çalışmalara “Güzel Sanatlar Eğitimi” denilebileceğini ifade etmiştir. Görsel Sanatlar eğitimi aynı zamanda irdelerken düşündürülen, bireylerin hayal gücünü ve yaratıcılıklarını geliştirerek, yeteneklerinin ortaya çıkmasına yardımcı olur. Görsel Sanatlar eğitimi öğrencilerin yaratıcılıklarının ortaya çıkarılması ve bakış açılarının gelişmesi açısından önemli bir etkidir. Bu açıdan öğrencilere estetik kişilik kazandırarak, onların sanat eserini oluştururken duygularını ortaya çıkarmasına olanak sağlar. Bu duyguların ifade edilmesinde metafor önemli bir araçtır.

Hayatımızın birçok alanında metafor ile karşılaşmak mümkündür. Saban (2008) metafor, iki obje veya fikri birbirine bağlayan dilsel bir öge, bir hayattan başkasına geçiş veya hayatlar arasında kıyaslama yapmak için iki farklı düşüncenin bağlantılı hale getirildiği simgesel bir dil yapısı ve olayların oluşumu, işleyişi hakkında fikirlerimizi yapılandıran ve kontrol eden en dirençli zihinsel öğelerden biri olarak kabul edildiğini ifade etmiştir. Yani kısaca metafor, Vermez (2019)’e göre bilinmeyen bir kavramı bilinen bir kavrama benzeterek aktarma yöntemidir. Günlük hayatımıza yön veren metaforların yalnızca günlük hayatta değil, düşünce ve fiilde de yaygın olarak keşfedildiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda metafor, anlaşılması zor olan kavramları anlaşılır hale getirmeye yardımcı olur.

Uyan (2016) sanat ve tasarımda metaforlar, eserin kavramsal yapısının meydana geldiği ve içerik kurgusunun gerçekleştirildiği bir unsurdur. Bir anlamda eserin bel kemiğini oluşturduğunu ifade etmiştir. Sanat eğitiminde duygu ve düşüncelerin ifade edilmesinde metaforun önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Çınar (2019) metaforlar sanat alanında kavramlar meydana getirmede en fazla tercih edilen olgulardan biridir. Sanatçı çalışmalarında kimi zaman bir anlam olduğunu, kimi zaman da görülmenin arkasında yoğun bir anlamı olan anlatımın olduğunu aktarmıştır. Bu anlatım yolu ile sanatçının duygularını somutlaştırarak ortaya çıkmasına yardımcı olur. Metafor bireylerin duygularını yansıtarak anlatımı güçlendirir. Bu bağlamda metaforun Görsel Sanatlar Eğitimi’ n de önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Bireylerin sanatsal çalışmalarında anlaşılmayan duygularının somutlaştırarak daha anlaşılır hale getirilmesine yardımcı olur.

YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan belge (doküman) inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, belirli bir hedefe yönelik ele alınan konular hakkında sanatsal çalışmalar, yazılı veya görsel materyalleri içeren tüm belgeleri analiz ederek bilgi toplama sürecini kapsamaktadır. “Doküman incelemesi mevcut kayıt veya belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesi şeklinde ifade edilebilir” (Karasar, 2014: 183). Bu bağlamda çalışma alana katkı sağlamak amacıyla sanatta metaforlar ile ilgili dokümanlardan elde edilen veriler ile ortaya çıkmıştır.

BULGULAR

Sanat

Günümüz dünyasında gerek resim, gerek mimari, gerek giyim olsun fark etmeksizin sanatı her yerde görmek mümkündür. Çünkü insan var oldukça sanat her yerde olmaya devam edecektir. “Sanat, insan ve varoluş gerçekliğinin yabancılaşmaya uğramadan anlaşılmasına aracılık eder” (Taşdelen, 2010, s. 3). Bu sebeple sanat ile insanlar yaşadığı dönemlerde anlatılmak isteneni ve duygularını aktarırken değişikliğe uğramadan anlaşılmasına imkan sağlamıştır. Uğurlu (2008) sanat belki de din kadar eski bir kavramdır. Yazının henüz ortaya çıkmadığı çağlarda insanoğlu çizgiler, şekiller ve renklerle kendini ifade etme yolunu bulduğunu aktarmıştır. Bu bağlamda sanat insanın duygu ve düşüncelerini aktararak insanı en iyi yansıtan olgudur. Geçmişten bugüne kadar uzanan sanatın insanlık tarihinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Tuzlak (2004) insanların mağarada yaşadığı çağlarda duvarlara çizdikleri resimlerden sanatın daha eski dönemlerden beri olduğu anlaşılmaktadır. İnsanlar teknolojiden bir haber, imkansızlıkların olduğu devirlerde de kile biçim vermiş, değişik yöntemleri kullanarak heykeller yapmışlardır. Olanaksızlıklar ve güçlüklerin bile insanın kendini anlatmasına engel olamadığını ifade etmiştir. “Farkında olmadan ellerinde bulunan malzemeler ile mağara duvarlarına yaşantılarından kesintileri resmeden insanlar dünyanın ilk sanatçılarıdır. Bu bilgiler ışığında sanatın yaklaşık olarak insanlığın doğuşuyla yaşıt olduğunu ve bütün zamanlarda sanatın insanların ihtiyaçlarına bir cevap olduğu görülmektedir” (Aydın, 2022, s. 5). O dönemde insanlar sanatla ihtiyaçlarını karşılamanın yanında kendilerini keşfedip yaşantılarından kesitler sunarak duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarmaya olanak sağlar. İnsanların ihtiyaçlarını karşılamanın yanında aynı zamanda onların duygu ve düşüncelerini ifade etme konusunda da eğitim sanata destek olmaktadır.

Sanat Eğitimi

Eğitim hayatımızın her anında gelişmemize ve ilerlememize yardım eden bir olgudur. Eğitim var olduğu sürece gelişen dünyaya ayak uyduramamız ve öğrenmemiz kolaylaşır. Eğitim pek çok değişikliğe uğrayarak kendini günceller ve yeni üretimler ortaya çıkar. “Bu anlamda ileri bir üretime geçebilmek için bireylerin eğitilmesi gerekir. Çünkü eğitim, sosyal değişimin nedeni olan bilgi, karakter, bedensel ve ruhsal değerlerle çağdaş bireyleri yetiştirirken, yetişen bireylerin çok yönlü üretimi gelişmeyi sağlar ve devam ettirir” (Ünver, 2016, s. 871). Bu bağlamda eğitimin belli bir yaş olmaksızın her yaş düzeyindeki bireylere sağladığı bu değerler sanat eğitimine de pek çok katkı sağlamaktadır. San (1985) sanat eğitiminin sadece sanatsal özel yeteneği olanlara yönelik değil. Okul öncesinden başlayıp tüm yaşamı boyunca çeşitli grup ve derecelerde sürdürülecek, her yaş ve düzeydeki sağlıklı ya da özür-

l , tüm ocuk ve yetişkinler için uygulanan çok boyutlu yaratıcı eğim süreci olduğunu ifade etmiştir. Bu çok kapsamlı yaratıcı eğitim süreci yani sanat eğitimi ile ocuk eğlenip öğrenerek kendisini tanımaya baŐlar. Aslantaş (2014) sanat eğitimi oyunla ortaya çıkar ve çocuğun kendi yeteneğini, becerilerini, fark etmesine olanak sağlar. Aynı dönemde duygu ve düşüncelerini sanat aracılığıyla aktarabilme kuvvetine sahip olmaya hedefler. Bilhassa ilköğretimde sanat eğitiminin hedefi çocuğun benliğinin bütün yönleriyle geliştirilmesine özgü olarak sanat yolu ile eğitim olduğunu ifade etmiştir. “Görsel Sanatlar Dersi programının  ğretim ilkeleri ve uygulamalarının incelenmesi, bu dersin programının geliştirilmesi ve daha etkili bir sanat eğitimi için ilk adımı oluşturmaktadır” (AŞılıoğlu, 2012, s. 232).

Artut (2004) Sanat eğitiminin işlevlerini Şu Şekilde ifade etmiştir.

Yaratıcılığı geliştirmenin yanı sıra entelektüel ve kültürel bakış açısı kazandırmak aynı zamanda taklit ve kopyacılıktan uzak özgün ve yaratıcı bir anlayış geliştirmek. AraŐtırıcı, inceleyici, sorgulayıcı bir kimlik kazandırmanın yanı sıra sanatsal sorunları çözebilme becerisi, kendine olan güven duygusu, kendini tanımlamasını olanaklı kılarak, görme becerisi, olasılıkları tahmin edebilme gücü ile teknik bilgi ve beceri kazandırılması. Analitik düşünme becerisi, eleştirel bakış açısı ve sezgi gücünün sağlıklı düşünce ve kişilik gelişimi oluşması, manevi (tinsel), duyuşsal, bilişsel, algısal gücünün gelişimine olanak sağlamak. Sorunlarıyla başa çıkabilme, desarj olabilmeye gücünün, ortamının yaratılması. Sosyal ve dugusal gelişimine katkıda bulunmaktır. Bu bağlamda sanat eğitimin amaçları incelendiğinde çocukların gelişiminde pek çok yarar sağladığı görülmektedir. Mercin & Alakuş (2007) sanat eğitimi eğer vaktinde verilmezse, bireyin estetik bakış açısı, zıt fikirlere saygı, değişik kültürlere önem gösterme, sanat yapıtlarını kollama hissi edinme ve kapsamlı ortak bir kıymeti aktarma vb. gibi tutumları elde edememesine sebep olabileceğini ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak her yaş grubuna zihinsel, bedensel gelişimi için gereken sanat eğitimi verilmelidir.

Sanatın; eğitimin her kademesinde verilmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda zihinleri gelişmiş, duygularını ifade edebilen, özgün d Ő nebiyen, üretken bireyler görmek mümkündür. Kahraman (2014) İnsanların tamamı çoğaltma ve oluşturma yetisiyle dünyaya gelir. Ancak bireyler eğitilip yoğruduka, ilgilendikleri alanlara doğru yönelerek yaratıcı aktiviteler sayesinde de gelişim gösterirler. Kendisine inanan, h r, beceri ve kabiliyetlerinden doğru faydalanabilen, çevreye ve yaŐadıklarına saygılı, verimli, heyecanlı, istikrarlı, uslu, hassas, duygusal ve zihinsel faaliyetleri oluşturan yaratıcı bireyler eğitiminin esasında kaliteli sanat eğitiminin yattığını ifade etmiştir. KırıŐođlu (2002) sanat eğitimi görsel sanatların eğitimi ve öğretimiyle ilgilenir. Bu  ğretimin kapsamı içerisinde uygulamaya yönelik sanat çalışmaları, sanat yapıtlarını inceleme, sanat tarihi ve estetik yer almaktadır. Sanat eğitimi araç gereç ve at leyle donanımı ile  ğretim programları, çalışma sistemi ve değerlendirme

gibi konuları da içerdiğini ifade etmiştir. “Ülkemizde verilen görsel sanatların eğitimi ve öğretimi ile geniş anlamda sanat eğitimi kastedilmektedir” (Akkurt & Boratav, 2018, s. 56).

Görsel Sanatlar Eğitimi

Sanat eğitiminin önemli bir parçasını Görsel Sanatlar eğitimi oluşturmaktadır. Görsel Sanatlar eğitimi, bireylerin hayal gücünü ve yaratıcılıklarını geliştirerek, bireylere estetik kişilik kazandırması açısından önemli bir etkidir. Artut (2013) Görsel Sanatlar eğitimi kendine has, kendine özgü eğitim sistemi ve yöntemleri olan bir alandır. Öğrenciler için bu ders, düşünsel, bilişsel, duyuşsal ve bedensel etkinlikler ortamında var olarak kendilerini aktarmalarına imkan sağlayan çok yönlü sanatsal bir araç olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda “Çocukların görsel sanat çalışmalarında ve yaratıcı performanslarında fiziksel ve zihinsel gelişimlerinin göz ardı edilmemesi gerekir” (Baltacı & Eker, 2019, s. 1095).

Hayatımızın her anında karşımıza çıkan Görsel Sanatlar eğitimi, genel eğitimin bir parçasıdır. Soyupak Yalçınkaya (2020) geçmişte Resim-iş eğitimi olarak isimlendirilen programın günümüzde Görsel sanatlar adı ile Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla belirlenen bazı amaçlarla beraber eğitim sisteminin içinde yerini almıştır. Bu öğretimin kapsamı süresince, pratik sanat etkinlikleri, sanat yapıtı inceleme, sanat tarihi ve estetik yer alır. Öğretim programı içerisinde; sanat eğitim, araç-gereç, müfredat programları, çalışma düzeni, değerlendirme gibi konular bulunmaktadır. Görsel sanatlar eğitimi, eğitimin bir alanı olarak sanat ve estetik, yaratıcılık, tasarım gibi konularla öğrencileri geliştirmeyi amaçladığını ifade etmiştir.

İlhan (2004) çocuğun kendisinde bulunan güçlerin ilgi ve yeteneklere dönüştürebilmesi amacıyla gerekli olan etmenler görsel sanatlar eğitimiyle onlara aşılacak ve bu kazanım ile çocukların görsel olarak çevreyi idrak edebilme becerisi edinmesi, deneyimlerini sanatsal olarak hayal gücüne dökebilme yeteneği kazanması görsel becerileri araç ederek ifadesel bütünlükleri ortaya çıkarmayı öğrenmesinin mümkün olduğunu aktarmıştır. Bu bağlamda sanat eğitimi yaşamı boyunca çocuğa pek çok beceriyi kazandırarak çevresiyle etkileşimini kolaylaştıracaktır. Mercin & Alakuş (2009) Görsel sanatlar eğitiminin, öğrencilerin elde ettikleri bilgileri, günlük hayatları ve başka derslerde öğretilen konuları da kapsayarak bunlar arasında mantıklı ilişkiler kurmalarını sağlamayı amaçlayan yaygın kapsamlı bir eğitim biçimi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlantılar çocuğun gelişiminde, olaylara bakış açısında ve olaylar arasındaki anlam bütünlüğünü oluşturmada pek çok yarar sağlar.

“Görsel sanatlar eğitimi, iyi olarak adlandırılan “etik” ve güzel olarak adlandırılan “estetik” kavramlarını bireye kazandırmaktadır. Toplumun çeşitli meslek dallarında yer alacak bireylerin çocukluk döneminden başlanarak ye-

tiştirilmesinde ve eğitiminde etik ve estetik gibi kavramların kazandırılması en önemli amaçlardandır” (Özsoy, 2007: 47). Bu bağlamda görsel sanatlar eğitimi çevresinden bağımsız olmayan bireyin etrafını güzelleştirmesini sağlayarak estetik bir bakış açısı kazandırmış olacaktır. “Görsel sanatlar eğitimi, sadece yetenekli insanlar için değil, bir bütün olarak toplumdaki insanlar için bir eğitimidir. Öyle ki sanat eğitimi insanların sadece kişisel gelişimini etkilemekte kalmaz, aynı zamanda toplumdaki her yaşta insanla olan ilişkilerini de etkiler” (MEB, 2018). Bu bağlamda görsel sanat eğitimi her bireyin alması gereken bir eğitimidir.

“Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nda Öğrenme alanları bulunmaktadır. Bu öğrenme alanları;

1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme,
2. Kültürel Miras,
3. Sanat Eleştirisi ve Estetik şeklindedir” (MEB, 2018, s. 11-12).

1. Görsel İletişim ve Biçimlendirme:

MEB (2018)’e göre öğrencilerin;

- Gözlemlerini, hayallerini, duygularını ve düşüncelerini biçimlendirerek görsel iletişim kurmaları,

- Biçimlendirmede görsel iletişimin sağlanması için sanatın dilini kullanmaları yanında onu destekleyen yazılı ve sözlü ifadeler oluşturmaları,

- Görsel sanat çalışmalarında sanat elemanları (renk, çizgi, biçim, form, doku, mekân/uzam) ve tasarım ilkelerini (ritim, denge, oran-orantı, vurgu, birlik, çeşitlilik, hareket, zıtlık) kullanmaları,

- Sanat eserlerinin anlamını ve değerini kavrarken kendisinin ve akranlarının oluşturduğu görsel sanat çalışmalarına saygı duymayı öğrenmeleri,

- Görsel sanat çalışmalarını oluştururken öğretim materyallerini (sanat eseri, tıpkıbasım, sanat kitapları vb.), araç-gereçleri (fırça, boya, makas, kâğıt vb.) kullanabilmeleri ve teknik uygulamaları gerçekleştirmeleri,

- Yeteneklerini açığa çıkartabilecek yaratıcı, özgün biçimlendirme çalışmalarını yapmaları,

- Görsel sanat çalışmalarını oluştururken telif hakları gibi konulara ilişkin etik davranışlar göstermeleri amaçlanmıştır (MEB, 2018, s. 11-12).

Bu bağlamda öğrencilerin sanatsal çalışmalarda sanat elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanmayı, sanat eserinin manasını ve önemini kavrarken arkadaşlarının çalışmalarına saygı duymayı, yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecek kendilerine özgü sanatsal çalışmalar yapmayı öğrenmeleri hedeflenmiştir.

2. Kültürel Miras:

MEB (2018)' e göre öğrencilerin;

- Tarihî süreç içerisinde Türk toplumunda ve kültüründe ortaya konulan sanat eserlerini ve sanatçıları incelemeleri,
- Farklı toplum ve kültürlerde ortaya konulan sanat eserlerini ve sanatçıları incelemeleri,
- Sanat ile kültürün birbirini şekillendirdiğini ve yansıttığını kavramaları,
- Müze, ören yerleri, tarihî mekânlar, sanat galerisi, sanatçı atölyeleri ve bunun gibi yerlerdeki kültür sanat eserlerini incelemeleri,
- Sanatın duygu, düşünce ve inanışları iletmede bir araç olduğunu anlamaları,
- Görsel Sanatların geçmiş ile gelecek arasında köprü vazifesi gören araçlardan biri olduğunu kavramaları,
- Müzeler ile Görsel Sanatları ilişkilendirmeleri,
- Görsel Sanatların tarihsel sürecini incelemeleri,
- Kültür-sanat örneklerini incelemeleri, analiz etmeleri ve yorumlamaları,
- Türk kültüründe yardımlaşma amaçlı inşa edilen eserleri (sebil, darüşşifa, imarethane, kervansaray vb.) incelemeleri amaçlanmıştır (MEB, 2018, s. 11-12).

Bu bağlamda öğrencilerin sanat ile kültürü birbiri ile ilişkilendirmeleri, farklı toplum ve kültürlerde sanat eserlerini, sanatçıları araştırarak incelemeleri hedeflemiştir.

3. Sanat Eleştirisi ve Estetik:

MEB (2018)'e göre öğrencilerin;

- Sanat eserlerini basitten karmaşığa doğru eser eleştirisi yöntemine (tanımlama, çözümleme, yorumlama ve yargı) göre incelemeleri,
- Görsel sanatlar alanıyla ilgili kavramları ve sanat eserlerinin oluşturulma süreci hakkında öğrendiği bilgileri sanat eseri analizinde kullanmaları,
- Sanat eserinin duygu ve düşünceleri ifade etmedeki gücünü, iletişim kurma kapasitesini analiz etmeleri ve yargıya varmaları,
- Sanat eserlerini incelediğinde sanatın anlamı ve değeri konusunda bir yargıya varmaları,
- Sanat eserinin ekonomik değerinin olduğunu fark etmeleri,

- Görsel sanatlarla ilgili tartışmalarda ortaya konulan görüşlerin, sanat eserine yönelik düşüncelerin ve tercihlerin farklı olabileceğini görmeleri ve bu düşüncelere saygı duymayı öğrenmeleri,

- Sanata ve sanatçıya saygı duymayı öğrenmeleri,

- Görsel sanat alanındaki etik kuralları bilmeleri amaçlanmıştır” (MEB, 2018, s. 11-12).

Görsel sanatlar öğretim programında her öğrenme alanına ilişkin kazanımlar mevcuttur. Bu bağlamda öğrencilerin sanatın, değerinin farkına vararak sanat eserini oluştururken duygularını ortaya çıkarmaları ve bakış açılarını geliştirmeleri açısından önemli bir etkidir. Bu duyguların ifade edilmesinde metafor önemli bir araçtır.

Sanat Eğitimi ve Metafor

Hayatımızın pek çok alanında metafor kavramına rastlamak mümkündür. Sanat, bilim gibi birçok alanda metafor kullanılmaktadır. “Metafor kelimesinin etimolojisine bakıldığında Yunancadan geldiği görülmektedir. Yunanca “*metapherein*” kelimesi iki kelimenin birleşmesinden meydana gelerek metafor sözcüğünü oluşturmaktadır. Bu kelimelerin ilk “*meta: değiştirmek*” ve ikincisi de “*pherein: taşımak*” tır” (Yuvacı, 2021, s. 37). “Arapçada istiare olarak, Türkçede, eğretilene olan ve edebi sanatlarda da kullanımının yoğun olduğu bir ifade aracıdır, sanatsal veya estetik kaygıların anlaşılabilmesinde de fonksiyonel bir işlevi bulunmaktadır” (Lakoff-Johns, 2010: 12). Bu bağlamda metaforun aynı anlama gelecek farklı isimleri vardır ve pek çok alanda da kullanılmaktadır.

Taylor (1984) metaforun, algılamak istediğimiz objeyi veya olguyu, farklı bir anlam kapsamına ait olan kavramlar ağına bağlayarak, tekrardan kavramlaştırılmamızı, farklı gidişatlardan görmemizi ve daha önceden gözden kaybolan bazı hususları aydınlatabilmemizi sağladığını ifade etmiştir. Yani metafor daha ayrıntılı, bütüncül düşünerek, farklılıkları ortaya çıkararak algılamamıza yardımcı olur. “Metafor sözcüğü doğrudan dil ile ilgili bir kavram olup eğretilene, mecaz, yan anlam gibi birbirinden çok ince ayrımlarla ayrılan ve bu sözcüklerle zaman zaman aynı anlama gelecek bir bütünlük de oluşturmaktadır” (Toluyağ, 2018, s. 43).

Koçer (2020) metaforları, hayaller arasındaki oluşumlarla nasıl değişik ifade dillerine eriştiği üzere bir görüş açısıyla araştırmaktadır. Metafor kelimesinin başka sanat dallarıyla bir arada olması ve toplumun kültürel yapıya katılmasının aynı kelimeye kuvvetli delil oluşturduğunu aktarmıştır. Metafor bireylerin duygularını yansıtarak anlatımı güçlendirir. Soyupak Yalçinkaya (2020) anlatılmak istenilenin anlaşılmadığı durumlarda devreye metaforlar girer. Metaforların burada bir aktarma aracı olduğu, konuyu pekiştirerek, bilgilerin ifade edilmesinde istenilen hedefe ulaşılmasını sağladığını ifade etmiştir.

Tepebaşı (2013) metaforun işlevini 9 madde olarak aktarmıştır.

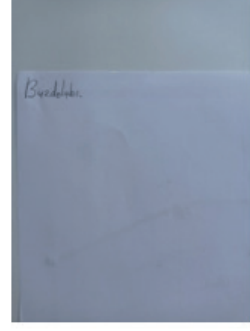
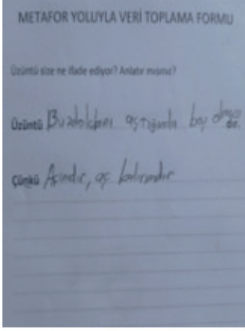
- Sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi,
- Odaklanma,
- Hayal gücünün uyarılması,
- Tinsel alanların keşfi,
- Duyguların aktarımı,
- Estetik cazibe yaratması,
- Eğlendirme,
- Moral değerinin aktarımı,
- Davranışların uyarılması şeklinde sınıflandırmıştır.

Bu bağlamda metaforun Görsel Sanatlar Eğitimi' n de önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Metaforların öğrenci çalışmalarında etkili olduğu bilinmektedir. Metaforlar öğrencilerin sanatsal çalışmalarında duygularını aktarmada ve anlaşılmayan duygularını somutlaştırarak daha anlaşılır hale getirilmesinde önemli bir etkidir.

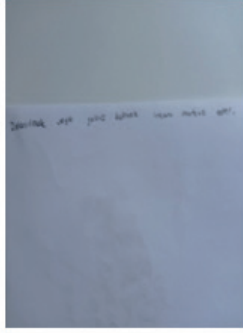
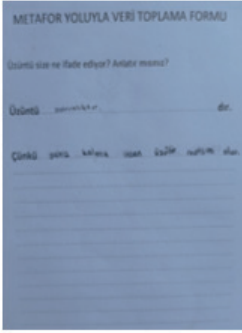
SONUÇ

Sanat, insanların mağarada yaşadığı dönemlerde duvarlara yaşantılarından kesitleri resmetmeye başladığı zamanlarda kendini göstermeye başlamıştır. O dönemde insanlar sanatla ihtiyaçlarını karşılayarak, duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarmayı amaçlar. Bu bağlamda sanat duygu ve düşünceleri ifade ederken en iyi araç olup, insanı en iyi yansıtan bir kavramdır. Hayatımızda teknoloji ilerledikçe ortaya çıkan yenilikler sanatı etkileyerek, sanatın öğrenilebilmesine katkı sağlamaktadır. Bunun da eğitim ile sağlanacağı bilinmektedir. Çünkü eğitim bireyleri yetiştirirken, onların çok yönlü gelişmesini sağlayarak, kendilerini ifade etme olanağı sağlamaktadır. Bu bağlamda sanat eğitimi bireyin duygu ve düşüncelerini yansıtmada ve bireye estetik kişilik kazandırmasında etkili olacak bir eğitim alanıdır. Sanat eğitimi, bireylerin sadece yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaz, o ayrıca bireyin ruhunu doyururken, üretken olmasını hedefler. Sanat eğitiminin önemli bir yapısını Görsel Sanatlar eğitimi meydana getirmektedir. Görsel Sanatlar eğitimi, bireylerin hayal gücünü geliştirerek, yeteneklerinin ortaya çıkmasına olanak sağlayan bir etkidir. Bu sebeple bireylerin sanatın değerinin farkına vararak sanat eserini oluştururken duygularını aktarmaları açısından önemlidir. Bu duyguların aktarılmasında metafor önemli bir araçtır. Sanat alanında en fazla tercih edilen metafor, arkasında yoğun bir anlamı olan kavramları daha açık hale getirmeye yardımcı olur. Bu nedenle sanatsal çalışmalarda metafor anlaşılmayan her bir kavram için somutluk kazandırarak kavramın anlaşılmasına olanak sağlar. Bu bağlamda metaforun Sanat Eğitimi' n de önemli bir yeri olduğu görülmektedir.

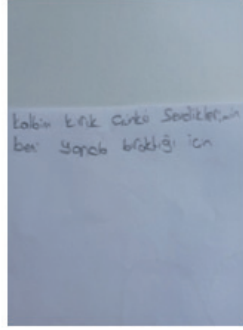
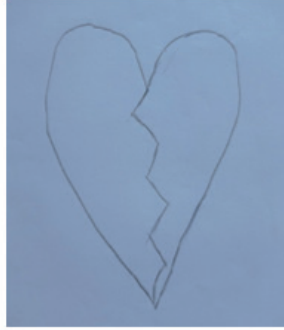
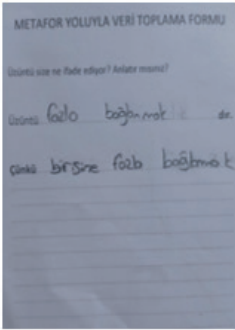
7. Öğrenci



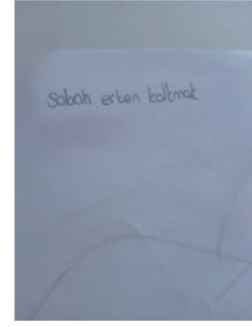
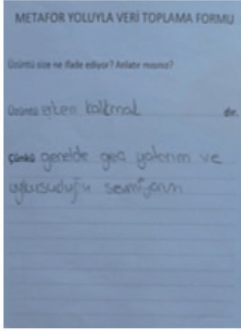
8. Öğrenci



9. Öğrenci



10. Öğrenci



KAYNAKÇA

- Akkurt, S., & Boratav, O. (2018). Neden Sanat Eğitimi?. *International Journal of Scholars in Education*, 1(1), 54-60.
- Altay, N. (2019). *Modern Sanatta Teknolojinin Sanat Eserine Dönüşmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Artut, K. (2013). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Artut, K. (2004). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. (3.Basım) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslantaş, S. (2014). Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 185-196.
- Aşılıoğlu, E. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Görsel Sanatlar Dersi Programının Sanat Eğitimi İlkelerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 231-240.
- Aydın, C. E. (2022). *Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin ve Öğretim Üyelerinin Görsel Sanatlar Dersine İlişkin Görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltacı, H. & Eker M. (2019). Türkiye'de İlk ve Ortaokul Öğrencilerinin Yaratıcılıklarının Geliştirilmesinde Görsel Sanatlar Eğitiminin Önemi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1089-1102.
- Çınar, Y. (2019). *Çağdaş Fotoğraf Sanatında Metafor Olarak Beden*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Elkoyun, Ö. (2007). *Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yönteminin Öğretmenler Tarafından Binmişlik Düzeyi ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlhan, A. Ç. (2004). İlköğretim Resim-İş Dersinin İlköğretim Müfettişleri Tarafından Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*. 161: 1-7.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kahraman. D. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersi Programının Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Çözüm Önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırma Dergisi*, 14(1), 221-240.
- Keyifli, Ş. (2013). Eğitim ve Din Eğitimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 13(2), 31-54.
- Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanatta Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Koçer, M. B. (2020). *Metafor Kavramının Çağdaş Sanatta Yorumlanması*. Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Lakoff, George –Johnson, (2010). "Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil", (Çev. Gökhan Yavuz Demir), Paradigma Yayıncılık, İstanbul, 11.

- MEB, (2018). *Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Mercin, L., & Alakuş, A. O. (2007). Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 14-20.
- Mercin, L., & Alakuş, A. O. (2009). *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*. Ankara: Pagema Yayıncılık.
- Özsoy, V. (2007). *Görsel Sanatlar Eğitimi*. (2.Baskı) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 459-496.
- San, İ. (2004). *Sanat ve Eğitim*. Ankara, Ütopya Yayıncılık.
- San, İ. (1985). Sanat ve Yaratıcılık Eğitimi Olarak Tiyatro. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 18(1), 99-112.
- Soyupak Yalçınkaya, A. (2020). *Ortaokul (6. 7. Ve 8. Sınıf) Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Sahip Oldukları Metaforların Çizdikleri Resimler Yoluyla İncelenmesi*. (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Şirin, A. (2008). *Halk Eğitim Merkezlerinin Sanat Eğitimi Bağlamında Yetişkin Eğitimindeki Yeri ve Önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Taşdelen, V. (2010). Edebiyatın Varoluşsal Boyutu. *Bizim Külliye*, (46).
- Taylor, W. (1984). *Metaphors of Education*. London: HeinemanEducationalBooks Ltd.
- Tepebaşı, F. (2013). *Metafor Yazıları* (1. Baskı). Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Toluyağ, D. (2018). *Bir Sanat Pratiği Olarak Giysi Metaforları*. Sanatta Yeterlilik Tezi. Gazi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Tuzlak, B. (2004). *Sanat Eğitimi ve Çevre İlişkisi İlköğretim (6. 7. 8.) Sınıf Öğrencilerinin Sanat Eğitimi ve Sanat Eğitiminin Çevredeki Sanatsal Objelere Etkisine İlişkin Görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Ankara Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uğurlu, H. (2008). Teknoloji Sanat İlişkisi: Günümüzde Teknolojik Sanatların Amacı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 247-262.
- Uyan, B. (2016). Metafor ve Ekslibris. *EX-LIBRIST-Uluslararası Ekslibris Dergisi*, 3(5), 122-128.
- Ünver, E. (2016). Neden ve Nasıl Sanat Eğitimi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 5(23), 865-878.
- Vermez, H. (2019). *Çağdaş Sanatta Metaforik Nesnelere* (Master's thesis, Atatürk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü).
- Yaşmut, B. (2013). *Piyano Eğitiminin Müziksel İşitme, Okuma ve Yazma Davranışlarına Etkisi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Yuvacı, T. S. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin ve Yöneticilerinin Müzik Dersine İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.