

ARAŞTIRMA VE ÖĞRENME

Editörler

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ - Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

abcçdefgğhiijklmnoöprsštuüvy
zabcçdef**ARAŞTIRMA**gğhiijklml
noöprsštuüv**VE**yzabcçdefghijkl
mnoöprs**ÖĐRENME**štuüvyzabc
çdefghijklmnoöprsštuüvyzabc

Yazarlar

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ - Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK
Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN – Doç. Dr. Tanju DEVECİ
Dr. Çağın KAMIŐŐIOĐLU – Arş. Gör. Fatma DEMİRCİ
Ömer Fırat PALA

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları

Ankara 2019

Araştırma ve Öğrenme

E-ISBN 978-605-82661-8-6

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayıncı

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği

© 2019, SEAD

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneğine aittir. Anılan derneğin izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

1. Baskı: 16 Aralık 2019, Ankara

İletişim

www.sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Adres: Cebeci Mahallesi Tanyeli Sokak Yaman Apt. 22/A
Çankaya/ ANKARA

ÖNSÖZ

Günümüzde ülkelerin gelişmesi, kalkınması ve gelecek yüzyıla hazırlanması, nitelikli eğitim çalışmaları ile bilimsel araştırmalara bağlı bulunmaktadır. Bilindiği gibi bilimin temeli, tecrübe, deney ve araştırmaya dayanmaktadır. Araştırma bir soru sormak ve ona cevap almaktır. Bir gerçeği ortaya çıkarmak, bir sorunu çözümlenmek ve eldeki verileri arttırmak için bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanılarak yapılan düzenli çalışmalardır. Bu çalışmalar bilimsel düşünme, bilimsel yöntem ve tekniklerle geliştirilmektedir. Araştırma sadece mekanik bir işlem değil aynı zamanda zihinsel gelişme, düşüncelerde değişim, yenileşme ve olgunlaşma sürecidir. Bir başka ifadeyle araştırma, bilimsel düşünce, bilimsel tutum ve davranışlar kazandırma sürecidir. Bu nedenle araştırma üzerinde önemle durulmaktadır.

Öğrenme ise çeşitli bilgi ve becerileri edinme, bunları zihinde düzenleme, tutum ve davranışlarda değişim olarak açıklanmaktadır. Bilindiği gibi öğrenme bireyi değiştirmekte ve geliştirmektedir. Bu değişim önce zihinde başlamakta, giderek davranış ve tutumlara yansımaktadır. Bu nedenle öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, sınırsız öğrenme, hayat boyu öğrenme gibi becerileri geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Bunlar düşünen, anlayan, araştıran, öğrenen, sorgulayan ve geleceğine yön veren bireyler yetiştirmeye katkı sağlamaktadır. Böylece öğrenen toplumlar ve öğrenen bir dünya oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Bu anlayıştan hareketle “Araştırma ve Öğrenme” teması ile hazırlanan bu kitapta altı bölüme yer verilmiştir. Bunlar İlkokuma yazma öğretimi, yetişkin eğitimi, teknoloji kullanımı, halk eğitim merkezlerinde meslek edindirme kursları, araştırma yönüyle parçacık fiziğindeki gelişmeler ve görsel sanatlar eğitimi şeklinde sıralanmıştır. Kitabın, araştırma ve öğrenme yönüyle okuyuculara ve alana katkı getirmesini dileriz.

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

YAZARLAR

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, lisans ve yüksek lisans öğrenimini Hacettepe Üniversitesinde tamamladı. 1982 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Halk Eğitimi Bölümünde göreve başladı. Bu Bölümde 1988 yılında Doktor, 1991 yılında Doçent ve 1998 yılında Profesör unvanını aldı. MEB-UNICEF İşbirliği Yetişkin Okur-Yazarlığı Projesi, Avrupa Birliği Temel Eğitime Destek Programı, MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu Başkanı, MEB. İlköğretim Türkçe(1-5.Sınıflar) Ders Kitapları Yazım Komisyonu Başkanı gibi çeşitli ulusal ve uluslararası projede görev aldı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Halk Eğitimi Bölümünde Anabilim Dalı Başkanı, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı, Bartın Üniversitesi Senato ve Yönetim Kurulu Üyesi gibi çeşitli idari görevleri yürüttü. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği (SEAD) Yönetim Kurulu Başkanı olan Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, halen Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Temel Eğitim Bölümünde görevini sürdürmektedir.

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ'in, Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi, hızlı okuma, sınıf yönetimi, yetişkin eğitimi, ders kitaplarının incelenmesi, eğitim bilimine giriş, beceri öğretimi, öğretim ilke ve yöntemleri konularında 20 kitap ile 300'den fazla uluslararası ve ulusal yayını bulunmaktadır. Ayrıca 20'den fazla ulusal ve uluslararası projede yürütücü ve araştırmacı olarak görev almış, 13 yüksek lisans ve 9 doktora tezi yönetmiştir. Çok sayıda sempozyum ve kongrenin bilim kurulu üyeliği ile düzenleme kurulu başkanlığını yapmıştır. Halen 18 bilimsel derginin yayın ve danışma kurulu üyeliğini yürüten Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ evli ve akademisyen olan iki çocuk annesidir.

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, İzmir'de doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini İzmir'de tamamladı. 2003 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünden mezun oldu. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Programında Yüksek Lisans Eğitimini 2007 yılında, Doktora eğitimini ise 2010 yılında tamamladı. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 2003-2012 yılları arasında öğretmenlik yaptı. 2012 yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında Yardımcı Doçent olarak göreve başladı. 2017 yılında Temel Eğitim (İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi) bilim alanında Doçent unvanını aldı. Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK'ın, Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi, öğretmen yetiştirme, eğitim teknolojileri ve yaratıcı düşünme becerileri konularında 100'ü aşkın uluslararası ve ulusal yayını bulunmaktadır. Ayrıca 14 ulusal ve uluslararası projede yürütücü ve araştırmacı olarak görev almış, 3 yüksek lisans tezi yönetmiştir. Çok sayıda sempozyum ve kongrede bilim kurulu üyeliği, düzenleme kurulu üyeliği ve hakem kurulu üyeliği gibi çeşitli görevler üstlenmiştir. Halen Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim dalında görevini sürdürmektedir.

Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN, Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN Ankara’da doğdu, 1975 yılında Elazığ Öğretmen Lisesini bitirdi, 1992 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlama ve Ekonomisi bölümünde lisans, 1995 yılında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Eğitim Yönetimi alanında Yüksek Lisans tamamladı. 1977-2006 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığında sınıf, rehber, alt özel, yurtdışı öğretmenliği ve müfettişliği yaptı. 2006-2008 yılları arasında Sinop Eğitim Fakültesinde Öğretim Görevlisi olarak görev yaptı. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi alanında doktora eğitimini 2012 yılında bitirdi. 2013 yılından itibaren Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak çalışmakta olup 2019 yılında Eğitim Yönetimi alanında doçentlik unvanını almıştır.

Doç. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa Bilim ve Teknoloji Üniversitesi

Doç. Dr. Tanju DEVECİ lisans öğrenimini 1994 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Halk Eğitimi Bölümü’nde tamamladı. Aynı bölümde yüksek lisans öğrenimi gördü. 2003 yılında, Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde İngiliz Dili Eğitimi bölümünde ikinci bir yüksek lisans derecesi aldı. Cambridge Üniversitesi’nden Yetişkinlere İngiliz Dili Öğretimi Diploması aldı. 2011 yılında Ankara Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, Yetişkin Eğitimi Programı’ndan doktora derecesi aldı. 2018 yılında doçent unvanı aldı. 1999-2003 yılları arasında Bilkent Üniversitesi, 2003-2012 yılları arasında Sabancı Üniversitesi’nde İngilizce öğretmeni olarak görev yaptı. 2012 yılından bu yana Birleşik Arap Emirlikleri Khalifa Bilim ve Teknoloji Üniversitesi’nde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU, Ankara Üniversitesi

Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU, lisans öğrenimini 2007 yılında Hacettepe Üniversitesi Fizik Mühendisliği Bölümü’nde tamamladı. Ardından Ankara Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Fizik Mühendisliği Bölümü’nde araştırma görevlisi olarak göreve başladı. Bu bölümde 2010 yılında yüksek lisans öğrenimini, 2017 yılında da doktora programını tamamladı. CERN ve OPERA deneyinde kullanılan emülsiyon filmler ile ilgili çalışmalar yapmak için 01 Ocak- 20 Mart 2012 tarihlerinde İtalya’nın L’Aquila Gran Sasso yeraltı ve tarama laboratuvarlarında görev yaptı. 15 Temmuz-15 Ekim 2012 tarihleri arasında, İsviçre’nin Bern Üniversitesindeki “Emülsiyon Tarama” laboratuvarındaki çalışmalara katıldı. 15 Eylül 2015- 15 Eylül 2016 tarihleri arasında bir yıl boyunca Japonya Nagoya Üniversitesinde OPERA Deneyi konusunda araştırmalar yaptı. Uluslararası CERN-SHIP İşbirliği üye ve yazarı, Uluslararası OPERA İşbirliği üye ve yazarı olan Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU, halen Ankara Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Fizik Mühendisliği Bölümü’nde görev yapmaktadır. Nötrino ve parçacık fiziği alanında 50’ye yakın uluslararası yayın ve bildirisi bulunmaktadır.

Arş. Gör. Fatma DEMİRCİ, Bartın Üniversitesi

Arş. Gör. Fatma DEMİRCİ, Konya’da doğdu. İlk, orta öğrenimini İstanbul’da ve lise öğrenimini Balıkesir’de tamamladı. 2016 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitim Programında Yüksek Lisans Eğitimine 2017 yılında başladı ve hala eğitime devam etmektedir. Bartın Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

Ömer Fırat PALA, Bartın Üniversitesi

Ömer Fırat PALA, 1991 yılında Bartın’da doğdu. İlköğrenimini Bartın’da, orta öğretimini Muğla’da, lise öğrenimini Bartın’da tamamlamıştır. 2010 yılında girdiği Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih Bölümünden 2014 yılında mezun oldu. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Programında Yüksek Lisans Eğitimini 2019 yılında tamamlamıştır.

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM

İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN TEMEL BİLEŞENLERİ

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

2. BÖLÜM

YETİŞKİN EĞİTİMİNDE TEORİYE OLAN GEREKSİNİM VE TEORİ GELİŞTİRME ÖNÜNDEKİ ENGELLER

Doç. Dr. Tanju DEVECİ, Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

3. BÖLÜM

TEKNOLOJİ KULLANIMININ EĞİTİM ORTAMLARINDA MEYDANA GETİRDİĞİ DEĞİŞİMLER

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

4. BÖLÜM

HALK EĞİTİM MERKEZİNDE MESLEK EDİNDİRME KURSLARINA DEVAM EDEN KADINLARIN
İSTİHDAMA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ömer Fırat PALA, Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN

5. BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNÜYLE PARÇACIK FİZİĞİNDEKİ GELİŞMELER

Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU

6. BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PERSPEKTİFİNDEN GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ

Arş. Gör. Fatma DEMİRCİ

ÖNSÖZ.....	iii
YAZARLAR	iv
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
1.BÖLÜM.....	15
İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN TEMEL BİLEŞENLERİ	15
1. Giriş	17
2. Temel Bileşenler.....	17
2.1. İlkokuma Öğretiminin Bileşenleri.....	19
2.2.İlkyazma Öğretiminin Bileşenleri	19
3. İlkokuma Yazma Öğretim Süreci	19
4. Hazırlık Aşaması ve Bileşenleri.....	20
4.1. Ses Bilinci.....	20
4.2. Yazı Bilinci.....	22
5. Başlama ve İlerleme Aşaması ile Bileşenleri	23
5.1. Alfabetik İlişkileri Keşfetme.....	23
5.2. Alfabetik İlkeleri Yapılandırma	24
5.3. Kelime Tanıma ve Zihinsel Sözlük Geliştirme	25
5.4. Kelime Yazma ve Zihinsel Sözlükten Yararlanma	26
6. Okuryazarlık Aşaması ve Bileşenleri.....	27
6.1. Akıcı Okuma	27
6.2. Akıcı Yazma.....	28
6.3. Anlama	29
6.4. Zihin Açıklığı.....	30
7. Sonuç.....	31
Kaynaklar.....	31

2.BÖLÜM	33
YETİŞKİN EĞİTİMİNDE TEORİYE OLAN GEREKSİNİM VE TEORİ GELİŞTİRME ÖNÜNDEKİ ENGELLER	33
1. Giriş	35
2. Teori Nedir?	35
3. Teorinin Özellik ve İşlevleri	36
4. Yetişkin Eğitiminde Teoriye Olan İhtiyaç	37
5. Sonuç	40
Kaynaklar	41
3.BÖLÜM	43
TEKNOLOJİ KULLANIMININ EĞİTİM ORTAMLARINDA MEYDANA GETİRDİĞİ DEĞİŞİMLER	43
1. Giriş	45
2. Bilişsel Değişimler	45
3. Fiziksel Değişimler	47
4. Sosyal Değişimler	49
5. Sonuç	50
Kaynaklar	51
4.BÖLÜM	55
HALK EĞİTİM MERKEZİNDE MESLEK EDİNDİRME KURSLARINA DEVAM EDEN KADINLARIN İSTİHDAMA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*	55
1. Giriş	57
2. Problem Durumu	57
2.1. Kavramsal Çerçeve	59
2.2. Araştırmanın Önemi	61
2.3. Araştırmanın Amacı.....	62
3. Yöntem	63
3.1. Çalışma Grubu	63
3.2. Veri Toplama Araçları	63
3.3. Verilerin Toplaması	64

4. Bulgular	64
4.1. Kursiyerlerin Meslek Edindirme Kurslarına Gitme Sebeplerine İlişkin Bulgular.....	64
4.2. Kursların İstihdam Durumuna İlişkin Bulgular.....	64
4.3. Kursların Mesleki Yönden Yeterliliklerine İlişkin Bulgular.....	65
4.4. Halk Eğitim Meslek Edindirme Kurslarından Elde Edilen Bilgilerin Günlük Yaşantıya Etkilerine İlişkin Bulgular	66
4.5. Kursiyerlerin Çevresinin Kurslara Yönelik İlgisine İlişkin Bulgular.....	66
4.6. Kursiyerlerin Gitmek İstedikleri Diğer Kurslarla İlişkin Bulgular	67
4.7. Kursiyerlerin Kurs Sonunda Ekonomik Beklentilerine İlişkin Bulgular ...	67
5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	68
5.1. Öneriler.....	69
Kaynaklar.....	69
5.BÖLÜM.....	73
ARAŞTIRMA YÖNÜYLE PARÇACIK FİZİĞİNDEKİ GELİŞMELER	73
1. Giriş	75
1.2. Amaç.....	76
2. Yöntem	76
3. Bulgular ve Yorumlar.....	76
3.1. Araştırmaların Yıllara Göre Durumu	77
3.2. Araştırmaların Üniversitelere Göre Durumu.....	78
3.3. Araştırmaların Yöntem Durumu.....	80
3.4. Araştırmaların Konulara Göre Durumu	80
4. Sonuç ve Öneriler	82
Kaynaklar.....	82
6.BÖLÜM.....	85
OKUL ÖNCESİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PERSPEKTİFİNDEN GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ.....	85
1. Giriş	87

2. Yöntem	87
2.1. Katılımcılar.....	88
2.2. Veri Toplama Araçları.....	88
3. Bulgular	88
4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	91
Kaynaklar.....	92

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1. İlkokuma yazma öğretim sürecinin bileşenleri	20
Tablo 5.1. Parçacık Fiziği Alanında Yapılan Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı (2010-2019).....	77
Tablo 5.2. Parçacık Fiziği Alanında Yapılan Araştırmaların Üniversitelere Göre Dağılımları (5 + Tez)	78
Tablo 5.3. Parçacık Fiziği Alanında Yapılan Araştırmaların Üniversitelere Göre Dağılımı (2-4 Tez)	79
Tablo 5.4. Parçacık Fiziği Alanında Yapılan Araştırmaların Üniversitelere Göre Dağılımı (1 tez)	79
Tablo 5.5. Lisansüstü Tez Sayısına Göre Üniversitelerin Dağılım	80
Tablo 5.6. Araştırmaların Yöntemine Göre Dağılımı	80
Tablo 5.7. Parçacık Fiziği alanında yapılan deneysel araştırmaların konularına göre dağılımları.....	81
Tablo 6.1. Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi hakkındaki görüşleri	88
Tablo 6.2. Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi hakkındaki görüşleri	88
Tablo 6.3. Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinin gerekliliği üzerine görüşleri ..	89
Tablo 6.4. Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinin gerekliliği üzerine görüşleri	89
Tablo 6.5. Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinin yeterliliği hakkındaki görüşleri	89
Tablo 6.6. Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinin yeterliliği hakkındaki görüşleri	90
Tablo 6.7. Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi ile ilgili kazanımların yeterliliği hakkındaki görüşleri	90
Tablo 6.8. Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi ile ilgili kazanımların yeterliliği hakkındaki görüşleri.....	90
Tablo 6.9. Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi ile ilgili yaşadıkları zorluklar hakkındaki görüşleri	90
Tablo 6.10. Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi ile ilgili yaşadıkları zorluklar hakkındaki görüşleri	91

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. İlkokuma yazma öğretiminin bileşenleri	18
Şekil 5.1. Parçacık Fiziği Alanında Yapılan Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı (2010-2019).....	77
Şekil 5.2. CERN Konulu Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı	81

1.BÖLÜM

İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN TEMEL BİLEŞENLERİ

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

-
- Giriş
 - Temel Bileşenler
 - İlkokuma Yazma Öğretim Süreci
 - Hazırlık Aşaması ve Bileşenleri
 - Başlama ve İlerleme Aşaması ile Bileşenleri
 - Okuryazarlık Aşaması ve Bileşenleri
 - Sonuç
 - Kaynaklar

1. Giriş

İlkokuma yazma öğretimi nedir? Bu soru hem çok basit hem de çok karmaşıktır. İlkokuma yazma eğitim öğretimin temelidir. Öğrencilere yazılı dille ilgili temel becerilerin kazandırıldığı aşamadır. Bu beceriler öğrencilerin öğrenmesi, kendini geliştirmesi ve başarılı olmasında belirleyici olmaktadır. İlkokuma yazma aynı zamanda öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin ön koşuludur. Öğrenen toplum ve okuryazar bir dünya oluşturmak için ilk adımdır. Bu nedenle her ülkede ilkokuma yazma öğretimine ayrı bir önem verilmekte, aşamaları, becerileri, yöntem ve teknikleri bilimsel araştırmalara dayalı yürütülmektedir. Bu çalışmalarla öğrencinin dil, zihinsel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmesi, öğrenmeyi öğrenmesi, hayat boyu öğrenmesi ve geleceğine yön vermesi amaçlanmaktadır.

Okuma ve yazma dil eğitiminin iki farklı alanıdır. Biri alıcı dil diğeri ise verici ya da üretici dildir. Ancak bu alanlar ilkokuma yazma öğretiminde birlikte ele alınmakta ve öğrencilere eş zamanlı olarak öğretilmektedir. Buna “ilkokuma yazma öğretimi” denilmektedir. Bu aşamada önce alfabedeki sesler ve harfler tanıtılmakta, eşleştirilmekte, okunmakta ve yazılmaktadır. Giderek hece, kelime, cümleler oluşturulmakta ve sırasıyla öğretilmektedir. Ardından anlama ve zihin açıklığı üzerinde durulmaktadır. Okuma etkinlikleriyle yazma öğretimi, yazma etkinlikleriyle de okuma öğretimi desteklenmektedir. Bu süreçte öğrencilerin aktif, yoğun ve düzenli çabalar göstermesi beklenmektedir.

İlkokuma yazma öğretimi sadece dil değil, zihinsel becerileri de içermektedir. Öğretim sürecinde sözlü ve yazılı dil arasında ilişki kurulmakta, düşünme, anlama, araştırma, sorgulama, çıkarım yapma, analiz, sentez gibi beceriler geliştirilmektedir. Bunlar bireyin bilgilenme, çeşitli yöntem ve teknikleri öğrenme, eğlenme, çalışma ve topluma katılmasına yardım etmektedir. Böylece dünyayı okuması, yaşadığı ve gördüğü olayları yazması kolay olmaktadır. Bunların yanında okuma yazma bireyin sosyalleşmesine katkı getirmekte, yeni ufuklar açmakta, modernleştirmekte, dünyada olup bitenleri sorgulamasını ve çevresinde etkin bir rol oynamasını sağlamaktadır. Bu nedenle çocuklara erken yaşlarda okuma yazma öğretilmeye, bilgi ve becerilerini üst düzeyde geliştirmeye çalışılmaktadır.

Etkili bir ilkokuma yazma öğretimi çeşitli işlem ve becerileri gerektirmektedir. Bunların başında sesleri ve harfleri tanıma gelmektedir. Öğrenciler önce alfabedeki sesleri tanımalı ve bunları kelime içinde ayırt edebilmelidir. Ardından sözlü ve yazılı dil arasında bağlar olduğunu keşfetmelidir. Giderek Türkçede kullanılan bütün harfleri tanımalı, seslerle harfleri eşleştirebilmeli, okumalı ve yazmalıdır. Bu süreçte ses, harf, hece ve kelimelerin ilişkisini anlamalıdır. Daha sonra öğrenciler seslerle harfleri birleştirerek hece, kelime ve cümleler yapabilmelidir. Böylece kelimeleri tanımalı, okumalı, yazmalı ve anlamalıdır. Giderek okunan ve yazılan cümleler anlaşılması üzerinde durulmalıdır. Bu çalışmaların her biri ilkokuma yazma öğretiminin temel bileşenleri ile ilgilidir. Bunlar ilkokuma yazma öğretimi için zorunludur. Bileşenlerdeki beceriler geliştirilerek ve birleştirilerek ilkokuma yazma öğretilmektedir.

2. Temel Bileşenler

Bileşen nedir? Karmaşık bir bütünün parçalarından her birine bileşen denilmektedir. Bileşen, bütünden ayrı veya ayırt edilebilir özellikleri olan parçalardır. Temel bileşen ise bir bütünün önemli ve biçimlendirici özelliklerini taşıyan parçadır. Bunlara kurucu bileşen de denilmektedir. Temel bileşen bir hizmet ya da görevin yürütülmesine, bir amacın gerçekleştirilmesine, iş veya işlemlerin yapılmasına yardım eden önemli parçalardır (Dictionary by Merriam-Webster,2019). İlkokuma yazma öğretiminin

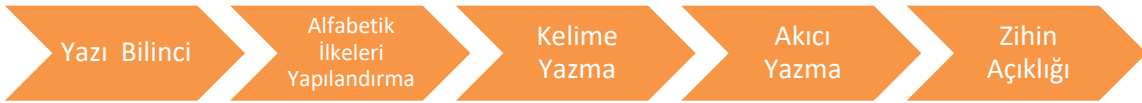
2.1. İlkokuma Öğretiminin Bileşenleri

İlkokuma yazma öğretiminin en önemli alanı okumadır. Okuma konusunda günümüze kadar yüz binden fazla araştırma yapılmış, aşamaları ile geliştirilecek beceriler belirlenmiştir. Bunlar ses bilinci, alfabetik ilişkileri keşfetme, kelime tanıma, akıcı okuma ve anlama olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır. Her biri farklı işlem, süreç ve becerileri içermektedir. Başarılı bir ilkokuma öğretimi için önce ses bilinci ve alfabetik ilişkileri keşfetme çalışmaları yapılmakta, ardından kelime tanıma, akıcı okuma ve anlama üzerinde durulmaktadır. Bu aşamalardaki etkinlikler sadece okumayı değil, konuşma ve yazma becerilerini de etkilemekte giderek dil, zihinsel ve sosyal becerilerin gelişmesine de yardım etmektedir. İlkokuma öğretiminin temel bileşenleri aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



2.2.İlkyazma Öğretiminin Bileşenleri

İlkokuma öğretiminde olduğu gibi ilkyazma öğretiminde de çeşitli bileşenler bulunmaktadır. Bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmış ve ilkyazma öğretim sürecinin bileşenleri ve aşamaları belirlenmiştir. Bunlar okuma öğretimine paralel yazı bilinci, alfabetik ilkeleri yapılandırma, kelime yazma ve zihinsel sözlükten yararlanma, akıcı yazma, kendini ifade etme, zihin açıklığı olarak sıralanmıştır. Ancak bunlar düz bir çizgi olarak ilerlememekte, her bileşen diğerini etkileyerek sarmal bir gelişme söz konusu olmaktadır. Diğer taraftan ilkyazma öğretimi sadece yazma becerilerini değil, okuma, görsel sunu ve konuşma becerilerini de etkilemekte, giderek dil becerilerinin bütün olarak gelişmesine yardım etmektedir. Bu nedenle ilkyazma öğretiminin bileşenleri üzerinde de önemle durulmaktadır. İlkyazma öğretiminin temel bileşenleri aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



3. İlkokuma Yazma Öğretim Süreci

İlkokuma yazma öğretimi uzun bir süreyi kapsamaktadır. Bu sürede yürütülen çalışmalar üç dönemde ele alınmaktadır. Bunlar ilkokuma yazmaya hazırlık, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme ile okuryazarlığa ulaşmadır. Her dönemde yapılan çalışmalar diğerinden farklıdır. Bu süreçte ilkokuma yazma öğretiminin temel bileşenleri de değişmektedir.

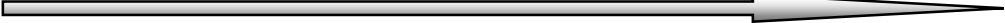
İlkokuma yazmaya hazırlık aşamasında ses bilinci ve yazı bilinci bileşenlerine ağırlık verilmekte sınıfı ve öğrencileri okuma ve yazmaya hazırlama çalışmaları yapılmaktadır. İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında, ses bilinci ve yazı bilinci bileşenleri yanı sıra alfabetik ilişkileri keşfetme,

alfabetik ilkeleri yapılandırma, kelime tanıma, okuma, yazma ve zihinsel sözlük geliştirme bileşenleri üzerinde durulmaktadır. Okuryazarlığa ulaşma aşamasında ise akıcı okuma ve akıcı yazma bileşenlerine ağırlık verilmektedir. Anlama ve zihin açıklığı bileşenleri ilkokuma yazma öğretim sürecinin her aşamasında yer almaktadır. İllkokuma yazma öğretim sürecinin aşamaları ve bileşenleri Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1.1. İllkokuma yazma öğretim sürecinin bileşenleri

İllkokuma Yazma Öğretim Süreci				
Hazırlık	İllkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme			Okuryazarlık
-Ses bilinci	-Ses bilinci	-Alfabetik ilişkileri Keşfetme	-Kelime Tanıma	-Akıcı Okuma
-Yazı bilinci	-Yazı bilinci	-Alfabetik İlkeleri Yapılandırma	-Kelime Yazma	-Akıcı Yazma

Anlama ve Zihin Açıklığı



Tablo 1.1’de görüldüğü gibi ses bilinci ve yazı bilinci bileşenleri öğretim sürecinin önemli bir bölümünde yer almaktadır. Anlama ve zihin açıklığı bileşenleri sürecin tamamında yer almaktadır. Bu aşamalarda;

1. Sesleri hissetme ve tanıma,
2. Yazılı çizgi ve harfleri tanıma,
3. Harfleri seslerle ilişkilendirme ve ses bilincini geliştirme,
4. Sesleri harf, hece ve kelimelerle eşleştirme, alfabetik ilişkileri keşfetme,
5. Yazı bilincini geliştirme ve yazı sisteminin ilkelerini yapılandırma,
6. Kelimeleri yazılı ve sözlü olarak tanıma, zihinsel sözlük geliştirme ve yararlanma,
7. Akıcı okuma ve akıcı yazma,

8. Anlamla ilgili tahminler yapma, anlamı kontrol etme, anlama becerilerini geliştirme, kendini ifade etme ve yazılı ürünler üretme gibi çalışmalar yapılmaktadır.

4. Hazırlık Aşaması ve Bileşenleri

İllkokuma yazma öğretimine hazırlık aşaması yaklaşık iki haftalık bir süreyi kapsamaktadır. Bu aşamada ses bilinci ve yazı bilinci olmak üzere iki bileşen üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmalarla öğrenciler okuma ve yazmaya hazırlanmaktadır. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

4.1. Ses Bilinci

Ses bilinci, dildeki seslere duyarlı olma, kelimelerin seslerini tanıma, ayırt etme, sesleri ve heceleri birleştirme, değiştirme gibi becerileri içermektedir. Bu beceri öğrencinin sözlü dilden yazılı dile geçişini sağlayan köprü görevindedir. Gombert’e göre “Ses bilinci, dilin seslerini oluşturan öğeleri belirleme ve değiştirme becerisidir (Gombert, 1992). Ses bilincinin amacı çocukları kelimenin ses öğeleri hakkında bilinçlendirmektir. Bu nedenle dildeki seslerin farkına varma, dikkat etme, tanıma, ayırt etme, düşünme ve keşfetme gibi zihinsel işlemleri gerektirmektedir. Bu beceri sayesinde çocuk dikkatini kelimelere yoğunlaştırmakta, kelimenin ses ve hecelerden oluştuğunu öğrenmekte, heceleri ayırmakta, birleştirmekte, ses birimlerini kullanarak yeni heceler ve kelimeler üretmektedir. Bu bilinç

çocuğun ilkokuma yazma öğrenirken seslerle harfleri ilişkilendirme, eşleştirme, harfleri tanıma, okuma, yazma ve giderek yazılı heceleri, kelimeleri tanımasını getirmektedir. Bütün alfabetik dillerde sesler harflerle yazıldığı için ses bilinci eğitimi zorunlu görülmektedir. Ziegler ve Goswami “*alfabetik dillerde okuma öğretimi için ses bilinci ve alfabetik ilkeleri yapılandırma çalışmaları zorunlu bir öncelik, hatta öğrenmenin kalbidir*” demektedir (Ziegler ve Goswami, 2005).

Günümüz okuma araştırmaları çocuklarda ses bilincinin ilkokuma yazma öğretimine doğrudan katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bu araştırmalarda ses bilincinin okuma öğretim sürecinin ön koşulu olduğu ve bu süreci kolaylaştırdığı dile getirilmektedir. Sesleri ayırt edemeyen çocukların, ses ve harf arasındaki ilişkiyi öğrenemedikleri ve öğretim sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları görülmektedir. Kısaca araştırmalar ses bilinci geliştirme ile ilkokuma yazma öğrenme arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu, ses bilinci çalışmalarına erken yaşlarda başlanması gerektiğini vurgulamaktadır (Stanké, 2000).

Rieben ve Perfetti “Yaklaşık on beş yıldır ses bilinci üzerinde çalıştıklarını, çocukların kendileri bu bilinci geliştiremedikleri, bir program çerçevesinde öğretilmesi gerektiğini” vurgulamaktadırlar. Özellikle okul öncesi çocuklar ses bilinci eğitimi almadan bu becerileri geliştirememektedir. Ses bilinci alfabetik bir dilin temel özelliğidir. Bu nedenle ses bilinci çalışmalarına okul öncesinde başlanmakta, ses ve hece üzerinde durulmakta, çocuklara kelimenin heceleri ve seslerini ayırma öğretilmektedir (Rieben ve Perfetti,1989). Ses bilinci çalışmalarının hareket noktası sözlü dil olduğundan gerekli eğitim süresi geniş bir zamana yayılmaktadır (Giasson, 1995). Çocukta ses bilinci becerileri üç yaşına doğru gelişmeye başlamakta ve ilkokuma yazma öğreninceye kadar sürmektedir. Bu çalışmalar için ortalama 2-3 yıl süre gerekli olmaktadır (Güneş,2019). Bu süre bazen çocuğun durumuna ve dile göre değişebilmektedir.

Ses bilinci eğitimi sadece ilkokuma yazmaya değil zihinsel becerilerin gelişmesine de yardım etmektedir. Bir kelimeyi seslendirirken öğelerine ayırma, aynı ses- hecelerle başlayan veya biten kelimeleri bulma, sınıflama gibi işlemler, öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmesini sağlamaktadır. Baddeley, ses bilinci çalışmalarının çocukların zihinsel becerilerini geliştirdiğini açıklamakta ve bazı etkinlikler önermektedir (Baddeley, 1992). Bu etkinlikler şöyledir:

- Sesleri tanıma, ayırt etme, sesleri birleştirme, değiştirme ve hece yapma,
- Kelimeleri ilk ve son seslerine göre seçme, sınıflama, sıralama ve ilişkilendirme,
- Kelime oluşturmak için heceleri birleştirme, ayırma ve seslerini söyleme,
- Kelimeleri içindeki hecelere göre seçme, sınıflama ve sıralama,
- Bir kelimeye yeni heceler ekleme, çıkarma ve değiştirme,

Görüldüğü gibi öğrencilerde ses bilincini geliştirme alfabetik bir dilde ilkokuma yazma öğretimi için zorunlu olmaktadır. Araştırmalara göre ses bilincini geliştiremeyen çocuklar okumayı öğrenmekte zorlanmakta, kelimeleri ezberlemekte ve bu durum onların okuma becerilerini sınırlandırarak iyi okuyucu olmalarını engellemektedir. Bu nedenle ilkokuma yazma öğretim programlarında ses bilinci eğitimine yer verilmeli ve gerekli etkinlikler verilmelidir. Bu etkinliklerin öğretilecek seslerle biten veya başlayan kelimeleri bulma, sesin içinde geçtiği kelimeleri bulma, kelimedeki sesin yerini bulma vb. olmasına dikkat edilmelidir.

4.2. Yazı Bilinci

Son yıllardaki araştırmalar çocuğun yazı dünyasına erken yaşlardan itibaren duyarlı olduğunu göstermektedir. Yazıya duyarlılık ya da yazı bilinci, yazma becerilerinin temelini oluşturan çalışmaları kapsamaktadır. Çocuklar okula başlamadan önce yazmaya ilişkin çeşitli bilgi ve becerileri öğrenirler. Bunlar çocukların sosyal, kültürel, çevreleriyle etkileşim ve iletişim durumuna göre değişmektedir. Genellikle yetişkinleri model alarak, onları taklit ederek edindikleri bu bilgi ve becerileri yazmayı öğrenirken kullanırlar. Çocukların önbilgilerinin nitelikli ve işlevsel olması, yazma çalışmalarının etkili ve kalıcı olmasını getirmektedir. Bu nedenle çocuklara erken yaşlardan itibaren yazı bilinci eğitimi verilmelidir. Araştırmalar ilkokuma yazma sürecine başlamadan önce çocuklara yazı bilinci eğitimi verilmesi gerektiğini göstermektedir (Giasson,1995). Böylece çocuk okula gitmeden önce okuma yazma ile tanışmış ve ilk bilgileri edinmiş olmaktadır.

Yazı bilinci, yazının işlevlerinin farkına varma (kullanımı, önemi, vb.), yazıyı oluşturan birimleri, yani metin, cümle, kelime, hece ve harfi tanıma, bunların işlevini öğrenme (sözlü, yazılı karşılıkları), yazının yönü, gibi hususlara duyarlı olmaya denilmektedir. Yazmaya hazırlık çalışmalarından farklıdır. Yazı bilinci, çocukların erken yaşlardan itibaren dikkatlerini yazıya çekme ve önemini kavratmaya yöneliktir. Çocukların yazı bilincini geliştirerek ses bilinciyle birleştirmeleri ve giderek okuma yazma bilinci edinmeleri gerekmektedir (Pierre, 2003). Bu durum çocuğun okumanın “yazıların anlamını araştırmak” olduğunu, yazmanın da “yazılı anlamlar üretmek” olduğunu anlamasını getirmektedir.

Çocukların yazıyı keşfetmeleri ve yazı bilincini geliştirmeleri beklenmemelidir. Yazı bilincini geliştirmek için çeşitli çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar çocuğun içinde bulunduğu doğal ortamda gerçekleştirilmelidir. Gazete, kitap, dergi, broşür, kâğıt, reklam, katalog gibi materyallerden yararlanılmalıdır. Bu materyallere çocuğun dikkati çekilmeli, yazı örnekleri gösterilmelidir. Çocuğun kardeşini, annesini babasını izlemesi, kitaplarla iç içe olması, büyüklerin kitap okumasını dinlemesi, yazının işlevlerini görmesi, yazının zenginliğine dikkatinin çekilmesi önemli olmaktadır. Bu işlemler çocuğun dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Güneş, 2019).

Çocukların yazıya dikkatini çekmek için yazının işlevleri, yönü, alfabetik ilişkiler, özellikleri, kitap okuma gibi etkinlikler gerçekleştirilebilir. Bu etkinlikler hem okul öncesinde hem de okumaya başlamadan önce yapılmalıdır. Yazının en önemli işlevi bilgi verme, bakış açısı oluşturma ve yetiştirmedir. Yazı aynı zamanda kişiler arası iletişime girme ve bireyin kendisini ifade etme aracıdır. Eğlenme ve zaman geçirme için de kullanılmaktadır. Buradan hareketle günlük yaşamdan yazının işlevleri konusunda çocuğa çeşitli örnekler verilebilir. Bir öykü okurken çocuğa okumanın ve yazının soldan sağa doğru gittiği gösterilmelidir. Yine çocuğa yazının yönünü göstermek için sayfa çevirmeye de dikkat çekilmelidir. Yazının gidiş yönü sayfaları çevirerek de gösterilmelidir. Bu çalışmalar çocuğun yazı yönünü anlamasına ve yazı hakkında düşüncelerinin gelişmesine katkı getirmektedir.

Çocuğa bir yazının cümle, kelime ve harflerden oluştuğu gösterilmelidir. Cümleler, kelimeler, yazılı olarak gösterilmeli tek tek konuşarak cümle ve kelime sözlü olarak hissettirilmelidir. Ayrıca ismini yazarken kelimeler arasındaki boşluklar, isminin büyük harfle başladığı, harfler, cümle sonuna nokta koyma vb. durumlar gösterilebilir. Bunlar çocuğun dikkatini yazıya çekmeye ve özelliklerini öğrenmeye yardım etmektedir. Çocuğa “Bir zamanlar ...” şeklinde yüksek sesle yapılan okumalar, okul öncesinde ve ilkokuma yazmaya başlamadan önce çocuğu yazmaya duyarlı yapmak için önemli bir tekniktir. Böyle durumlarda sıcak bir ortam oluşmakta, çocukla kitap paylaşmakta, çocuk öğretmeni izlemeye ve taklit etmeye başlamakta, giderek bir kitap okurken ne yapması gerektiğini öğrenmektedir.

Görüldüğü gibi ses bilinci ve yazı bilinci hem okul öncesi hem de ilkokuma yazma öğretiminin başında yapılacak çalışmaları kapsamaktadır. Öğrencilerde ses ve yazı bilinci yeterince geliştirilmeden ilkokuma yazma öğretimine geçilmemelidir.

5. Başlama ve İlerleme Aşaması ile Bileşenleri

İlkokuma yazma öğretimine başlama ve ilerleme aşamasında ses ve yazı bilinci çalışmalarının yanında, alfabetik ilişkileri keşfetme, alfabetik ilkeleri yapılandırma, kelime tanıma ve yazma, zihinsel sözlük geliştirme, anlama ve zihin açıklığı bileşenleri üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmalarla öğrencilerin daha kolay okuma ve yazma öğrenmelerine çalışılmaktadır.

5.1. Alfabetik İlişkileri Keşfetme

İlkokuma yazma öğretiminin başlangıç aşamasını alfabetik ilişkileri keşfetme oluşturmaktadır. Alfabetik ilişkileri keşfetme çalışmaları ses bilinci üstüne kurulmaktadır. Ses bilincini geliştirmede sözlü yapılan etkinlikler bu aşamada yazılı olarak gerçekleştirilmekte ve aralarındaki ilişkiler gösterilmektedir. Bu çalışmalar öğrencinin konuşulan dilin sesleri ile yazılı dilin harfleri arasındaki ilişkiyi keşfetmesini ve bunları eşleştirmesini getirmektedir. Sadece seslerle harfler değil, giderek seslerle heceler ve kelimeler de eşleştirilmektedir. Böylece kelimelerin sözlü ve yazılı olarak tanınması ve okunması kolaylaşmaktadır.

Alfabetik ilişkileri keşfetme konusunda yapılan araştırmalar, bu çalışmanın önemli ve zorunlu olduğunu göstermektedir. Ziegler ve Goswami, bütün alfabetik dillerde okuma öğretimi için ses bilinci ve alfabetik ilişkileri keşfetmenin zorunlu bir öncelik olduğunu ve bunların ilkokuma yazma öğrenmenin kalbi olduğunu açıklamaktadır (Ziegler ve Goswami, 2005). Okuma öncesinde çocuklar dilin ses biçimini ve çok sayıda kelimenin anlamını bilmektedir. Okumayı öğrenmek için aynı biçimde telâffuz edilen harfleri, heceleri ve alfabetik ilişkileri anlamak ve uygulamak yeterli olmaktadır. İlkokuma yazma sürecinde çeşitli çalışmalarla çocuğun seslerle harfler arasındaki ilişkileri keşfetmesi, duyduğu kelimelerle okuduğu kelimeler arasında ilişki kurması ve okumayı öğrenmesi sağlanmalıdır. (Ziegler ve Goswami, 2005).

Bentolila ve Gombert'e göre "dil sesleri ile harfler arasındaki ilişkileri keşfetmek kelime tanıma işleminin motorudur. Bu işlem öğrencilere öncelikli olarak öğretilmelidir. Ses ve yazı ilişkilerinin düzenli olduğu dillerde bu işlem kolay olmaktadır. Ancak diğer dillerde çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Morais, ses-harf ilişkisi kuramayan öğrencilerin okumayı öğrenmede önemli sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir (Morais, 2002). Sprenger-Charolles ise "okuma öğrenmede nöronların dili işleme çalışmalarına" dikkat çekmekte ve nöronların sözlü dili işledikten sonra yazılı dili daha iyi işlediğini belirtmektedir. Bu nedenle önce sözlü dil iyi öğretilmeli ardından yazılı dile geçilmelidir. Çocuk, okuma öğrenme sürecinde sözlü dilde öğrendiği bilgileri kullanmakta, bu bilgilere dayalı olarak yazılı dili kodlamaktadır. Sözlü dile dayalı olarak yapılan kodlama çocuğun zihinsel gelişimi ile öğrenmesi açısından çok değerli ve kalıcı olmaktadır. Bu nedenle ilkokuma yazma öğretiminde seslerden hareket edilmesi, seslerle harfler arasında düzenli ilişkiler kurulması, yani alfabetik ilişkileri keşfetme çalışmaları, okuma becerilerini geliştirme açısından çok yararlı olmaktadır (Sprenger-Charolles, 2003).

Alfabetik ilişkileri keşfetme, ses harf ilişkisini mekanik olarak gösterme ya da eşleştirme işlemi değildir. Bu çalışmada önce seslerle harfler ilişkilendirilmekte, ardından hece ve kelimelere geçilmekte, bunların arasında da sözlü ve yazılı ilişkilendirme yapılarak anlamlı bağlar kurulmaktadır. Yazılı ve sözlü

kelimeler arasında düzenli bağlar kurmak, öğrencinin sözlere yazılara geçişini kolaylaştırmakta, kelimeyi daha çabuk anlamasını sağlamaktadır. Bu etkinlikler giderek öğrencinin zihinsel sözlüğünü geliştirmektedir. Bir başka anlatımla alfabetik ilişkileri keşfetme çalışmaları, çocuğun zihinsel sözlüğünü geliştirmeye de katkı sağlamaktadır (Bentolila ve Gombert, 2005). Bu çalışmaların etkisi, İngilizce, Almanca, Fransızca ve İspanyolca olmak üzere dört dilde yapılan okuma araştırmalarında incelenmiştir. Bu araştırmalarda ses-harf ilişkisi öğretilerek yapılan okuma çalışmalarının, kelime tanıma, hızlı ve etkili okuma, zihinsel sözlüğün geliştirilmesi için temel bir öge olduğu ayrıca çocuğun okuma ve öğrenme hızını da artırdığı ortaya çıkmıştır (Güneş, 2019; Sprenger-Charolles, 2003).

Görüldüğü gibi alfabetik ilişkileri keşfetme, kelime tanıma sürecinin temelini oluşturmakta ve ilkökuma yazma öğretiminde ayrı bir önem taşımaktadır. Bu çalışmalarda dilin sözlü ve soyut olarak bilinen öğeleri, görsel ve somut öğelere dönüştürülmekte ve aralarında ilişkiler kurulmaktadır. Sürece hem kulak hem de göz eşlik etmekte, kelime görsel olarak tanınmaktadır. Bu nedenle ilkökuma yazma öğretiminde öğrencilerin dilin sözlü ve yazılı biçimi arasındaki ilişkileri keşfetmeleri için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bunlar seslerle harfleri ilişkilendirme, harfleri tanıma, harfleri ve heceleri birleştirme, heceleri tanıma gibi sıralanmaktadır.

5.2. Alfabetik İlkeleri Yapılandırma

Alfabetik ilişkileri keşfetme, sözlü dille yazılı dil arasındaki ilişkileri keşfetmedir. Oysa alfabetik ilkeleri yapılandırma, öğrencinin yazılı dilin ilkelerini öğrenmesi ve zihnine yerleştirmesine yöneliktir. Alfabetik ilkeler, harflerin şekilleri, yazım yönü, büyük küçük harflerin yazma, yazı yönü, kelime aralarındaki boşluklar, bitişik yazıda bağlantılar yapma gibi hususları içermektedir. Yazma öğretiminde öğrencilerin alfabetik ilkeleri iyi kavraması ve zihnine yerleştirmesi sağlanmalıdır.

İlkyazma öğretiminde alfabedeki harflerin şekilleri, yazılışı, büyük küçük harfler, yazı yönü ve satırlara yazılışı öğrencilere öğretilmelidir. Öğrenci harflerin şekillerini ve nasıl yazılacağını doğru bir şekilde bilmelidir. Harflerin başlangıç ve bitiş noktaları, alt ve üst uzantıları gösterilerek, defterdeki çizgileri izleyerek yazması sağlanmalıdır. Öğrenciye harfler, yönleriyle ve bazı hareketleriyle birlikte kavratılırsa hatırlanması kolay olmaktadır. Bitişik eğik yazıda yazım yönü ve bağlantılar iyi öğretilmelidir.

İlkyazma öğretiminde öğretilecek harflerin normal büyüklükte olması, uygun çizgi aralıklarına yerleştirilmesi ve küçük harflerle öğretime başlanması gibi hususlar büyük önem taşımaktadır. Yazma öğretiminde harflerin boyları kadar harfin kol, gövde ve bacaklarının yazımı ile aralarındaki orantıya da dikkat edilmelidir. Diğer taraftan yazılarda genel olarak küçük, belirli yerlerde ise büyük harfler kullanılmaktadır. Bu nedenle yazı öğretimine küçük harflerle başlamak, küçük harflerin önemine ve öğretimine ağırlık vermek yerinde olmaktadır.

Harflerin yazım yönü ve başlangıç noktaları üzerinde de durulmaktadır. Latin harflerinin kolay ve hızlı yazımına ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmış ve harflerin yazım yönleri tek tek belirlenmiştir. Bu araştırmalarda bir harfi hızlı ve güzel yazabilmek için eli kaldırmadan daha az hareketle yazmanın gereği ortaya çıkmıştır. El hareket yönlerinin daha çok yukarıdan aşağı ve soldan sağa olması yazı öğretimini kolaylaştırdığı saptanmıştır. Yazı yönünün öğrencinin kas gelişimine uygun olması da yazı öğretimini kolaylaştırmaktadır. Çalışmalarda bunlara dikkat edilmelidir (Güneş, 2019).

İlkyazma öğretiminde harfler ve kelimeler arasındaki boşluklar üzerinde de durulmalıdır. Boşluklar kelimenin sınırlarını, kelimenin başladığı ve bittiği yeri göstermektedir. Aynı zamanda

okunabilirlik, estetik ve dikkat çekme açısından önemlidir. Boşluklar göze hoş gelecek bir şekilde dengeli ve uyum içinde olmalıdır. Harf, kelime ve satır aralıkları kolay ve rahat okunabilirliği sağlamalı, öğrencinin gözünü yormamalıdır. Kelimeler arasındaki boşluklar başlangıçta kalem veya parmak kullanarak kavratılabilir ancak sonraki çalışmalarda buna izin verilmemelidir. Öğrenci boşlukları gözü ile ayarlamalıdır.

Alfabetik ilkeleri yapılandırma öğrencinin yazı sistemini iyi anlamasına ve yazma becerilerinin gelişmesine katkı getirmektedir. Bu çalışmalarla harflerin yazımı, yönü, büyük, küçük harfler, kelime arasındaki boşlukların önemi, harflerin bağlantıları, gövde ve uzantılarının nasıl yazılacağı gibi alfabetik ilkeler öğrenilmektedir. Bu bilgiler söylenerek geçilmemeli, çeşitli etkinliklerle öğrencinin zihninde bu ilkeleri yapılandırması ve yazı yazarken kullanması sağlanmalıdır.

5.3. Kelime Tanıma ve Zihinsel Sözlük Geliştirme

Kelime tanıma işlemleri ses bilinci, yazı bilinci, alfabetik ilişkileri keşfetme ve yapılandırma çalışmaları üzerine kurulmalıdır. Öğrenci önce konuşulan dilin sesleri ile yazılı dilin harfleri arasındaki ilişkiyi öğrenmekte ve bunları eşleştirmektedir. Giderek kelimeleri ayrıntılı olarak tanımaya başlamakta ve okumaktadır. Ses bilincini geliştiremeyen, alfabetik ilişkileri keşfedemeyen çocuklar kelimeleri bütün olarak ezberlemek durumunda kalmaktadır. Bu durum çocukların okuma becerileri ve kapasitelerini sınırlandırmakta, iyi okuyucu olmalarını engellemektedir.

Günümüz araştırmalarına göre okumayı öğrenmek için öncelikli olarak yazılı kelimeleri tanımak ve onlara hakim olmak gerekmektedir. Yazılı kelimelere hâkim olmak için harf ve harf gruplarının sözlü karşılıklarını bulmak ya da kodunu çözmeye yarayan ses-şekil eşleştirme tekniklerini kullanmak gerekmektedir (Estienne, 2000). Yazılı bir kelimeyi tanıma, görünümünden, telâffuzdan ve ona uygun ipuçlarından tanımak demektir. Uzman okuyucular çeşitli zihinsel işlemlerle yazılı kelimeleri hızlı bir şekilde tanımaktadır. Ancak çocuklarda bu durum güç olduğundan kelime tanıma becerilerini geliştirmek için düzenli bir eğitime gereksinim duyulmaktadır. Bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmakta ve modeller geliştirilmektedir.

Dünyamızda 1960'lı yıllardan sonra okuyucuların okuma sırasında kelimeleri nasıl tanıdığı konusu çoğu araştırmacının ilgi odağı olmuştur. Bu süreci açıklamak için çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu araştırmalar karşılaştırılmış, çocuk veya yetişkin her okuyucunun kelime tanımada iki temel yolu kullandığı konusunda görüş birliğine varılmıştır. Bunlar alfabetik yol (ses, harf, hece birleştirme) ile bütün tanıma (toptan algılama) yolu olmaktadır (Rieben, 2004). Bu yollar M. Coltheart tarafından geliştirilen "İkili Yol Modeli" ile örtüşmektedir. Bu modele göre okuyucu okuma sırasında yazılı kelimeleri tanımak için iki yol kullanmaktadır. Birincisi ses yoludur. Yani sesler, harfler ve heceleri birleştirilerek kelimeyi tanımadır. İkincisi ise bütün tanıma (toptan algılama) yoludur. Bu işlemde okuyucu daha önceden zihinsel sözlüğüne kaydettiği bilgilere başvurarak kelimeyi bütün olarak tanımaktadır (Rieben, 2004).

Birleştirilerek Tanıma (Ses Yolu) : Kelimenin küçük birimleri olan ses, harf ve heceleri tanıma, ilişkilendirme, bunları birleştirilerek kelimeyi tanıma işlemine denilmektedir. Buna "Alfabetik Yol" da denilmektedir. Bu işlemde kelimenin görsel özelliklerinden değil, seslerinden hareket edilmektedir. İlkokuma yazma öğretiminde öğrencilerin sık başvurduğu bir yoldur. Kelimenin ses ve harfleri yavaş yavaş birleştirilerek seslendirildiği için okuma süreci ağır ve değerlidir. Okuma sürecinde kelimenin

yazılı öğeleri tek tek incelenmekte, sesler harflerle birleştirilmekte, hece ve kelime seslendirilmekte, kelimenin anlamına ulaşılmakta ve kelime tanıma işlemi tamamlanmaktadır.

Bütün Olarak Tanıma (Yazı Yolu): Bu işlem kelimenin yazılışı ve görünüşünden hareketle bütün ya da toptan tanımadır. Buna “görsel tanıma, doğrudan tanıma, zihinsel sözlük yoluyla tanıma vb. denilmektedir. Okurken kelimeyi tanımak için önce zihinsel sözlüğe kaydedilmiş bilgilere başvurulmakta, ardından alınan bilgiler karşılaştırılarak kelime tanınmaktadır. Bu sırada kelimenin yazılı biçimi ile anlamı arasında da bağ kurulmaktadır. Alain Lieury’nün deneysel çalışmalarına göre okuma becerileri üst düzeyde gelişmiş okuyucular bir kelimeyi 10 salise içinde tanımaktadır (Lieury, 1996). Okuma sırasında kelimeyi bütün olarak tanıma oldukça hızlı ve etkili bir yoldur. Ancak bu işlem uzun çalışmalara ve bazı becerileri geliştirmeye dayalıdır. Bunların başında sürekli okuma ve zihinsel sözlük oluşturma çabaları gelmektedir. Bentolila ve Gombert’e göre, çocuklar okuma yazma öğrenirken kendilerine özgü bir zihinsel sözlük oluştururlar. Her öğrenilen kelimenin ses, görsel ve anlam özellikleri zihinsel sözlüğe kaydedilir. Zihinsel sözlüğe kaydedilen kelime sayısı artıkça, zihinsel sözlük zenginleşmekte, kelime tanıma kolaylaşmakta ve okuma hızlanmaktadır. Eğer zihinsel sözlük çok fakirse, kelimenin görsel özellikleri ile anlamı birleştirilemiyorsa, kelime tanıma işlemi ve okuma güçleşmektedir (Güneş, 2019).

İlkokuma yazmaya yeni başlayan öğrenciler sürekli okuyarak, kelimelerin görüntülerini, ayrıntılarını zihinlerine “sözlük biçiminde” yerleştirmektedir. Bu işlem giderek geliştirilmekte ve kelimelerin fotoğrafını çeker gibi hızlı bir şekilde yürütülmeye başlanmaktadır. Bu süreci Totereau, “Fotoğrafını çekiyorum, tanıyorum ve anlıyorum.” şeklinde adlandırmaktadır. Bu yolla öğrenci karşılaştığı bütün kelimelerin yazılı biçimlerini ve anlamlarını hızla kaydederek zihinsel sözlüğünü geliştirmektedir (Totereau, 2005). Zihinsel sözlük zenginleştikçe okuma ve anlama hızı artmaktadır. Zamanla kelime tanıma işlemi farkına varılmadan otomatik olarak yürütülmektedir.

5.4. Kelime Yazma ve Zihinsel Sözlükten Yararlanma

Okuma ve yazma becerileri gelişmiş bireylerin en önemli özelliklerinden biri okudukları ve yazdıkları kelimelere hâkim olmalarıdır. Onlar bir taraftan yazar ve bir taraftan da yazdıkları kelimeleri kontrol ederler. Yazma ve kontrol etme becerisini aynı anda kullanırlar. Bu becerilerin nasıl geliştirileceği ve öğretileceği konusunda çeşitli araştırmalar yapılmış ve modeller geliştirilmiştir. Kelime yazma ve zihinsel sözlükten yararlanma sürecini açıklamaya yönelik bu modeller kelimeyi tanıma olduğu gibi kelime yazmayı da iki yolla açıklamaktadırlar (Baccino ve Colé, 1995; Mousty ve Alegria, 1996). Bu modellere göre yazma becerileri gelişmiş kişiler kelimeleri yazarken iki yol kullanmaktadırlar. Bunlara ses yoluyla ve zihinsel sözlük yoluyla yazma denilmektedir.

Ses Yoluyla Yazma: Ses yoluyla yazma, kelimenin küçük birimleri olan sesleri tanıma, harflerle ilişkilendirme, sesleri harflere çevirme, bu harfleri birleştirerek kelimeyi yazma yöntemine denilmektedir. Bu yolu ilkökuma yazma öğretiminin başındaki öğrenciler sık kullanmaktadır. Ancak yazma becerileri gelişmiş öğrenciler de bu yola bazen başvurumaktadırlar. Genellikle önceden sözlü olarak bilinen ancak zihinsel sözlüğe yazılı görüntüsü kaydedilemeyen, çok az kullanılan ya da ilk kez duyulan kelimelerin yazılması için kullanılmaktadır. Bu kelimelerin yazımı ile ilgili ayrıntılı bilgiler zihinsel sözlükte olmadığı için zihinsel sözlükten yararlanma düzeyi düşük olmaktadır. Bunun yerine kelimenin sesleri harflerle karşılıklı ve sistemli olarak eşleştirilmekte, sesler harflerle değiştirilerek yazılmaktadır.

Zihinsel Sözlük Yoluyla Yazma: Yazma sürecinde, zihinsel sözlüğe önceden kaydedilmiş kelimelere başvurulmakta, ilgili bilgiler alınmakta ve kelime yazılmaktadır. Buna zihinsel sözlüğe başvurma yolu denilmektedir. Kelimenin tanınması için zihinsel sözlüğe önceden görüntüsünün kaydedilmiş olması gerekmektedir. Zihinsel sözlükte kelimenin yazım bilgileri, ses bilgileri ve anlam bilgileri de bulunmaktadır. İlkokuma yazma öğretim sürecinin başında zihinsel sözlüğe önce kelimenin görsel biçimi kaydedilmekte, giderek anlam ve yazımıyla ilgili bilgiler yerleştirilmektedir (Peereman ve Content, 1997). Bu işlem bilinçli bir şekilde yürütülmede kelimeyle ilgili öğrenilen her yeni bilginin zihinsel sözlüğe yazılmasıyla sürdürülmektedir (Segui, 2000). Böylece zihinsel sözlük zenginleştirilmektedir. Kuşkusuz zihinsel sözlük yoluna başvurarak yazma işlemi sadece bilinen kelimeler için kullanılmaktadır. Önceden bilinmeyen kelimeler için ses yolu kullanılmaktadır. Kelime yazma becerilerini geliştirmek için sürekli yazma çalışmaları yapılmalıdır. Kelime yazma çalışmalarında önce basit ve kolay kelimelerden başlanmalı, giderek zor ve uzun kelimelere geçilmelidir.

Görüldüğü gibi ilkokuma yazma öğretimine başlama ve ilerleme aşamasında alfabetik ilişkileri keşfetme, alfabetik ilkeleri yapılandırma, kelime tanıma ve yazma, zihinsel sözlük geliştirme, anlama ve zihin açıklığı bileşenleri üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmalarla öğrencilerin daha kolay okuma ve yazma öğrenmelerine çalışılmaktadır.

6. Okuryazarlık Aşaması ve Bileşenleri

Okuryazarlık aşamasında, kelime tanıma ve yazma, zihinsel sözlük geliştirme, anlama ve zihin açıklığı çalışmalarının yanında, akıcı okuma ve akıcı yazma bileşenleri üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmalar öğrencinin akıcı, seri ve doğru okuma ile yazma becerilerini geliştirmesini sağlamaktadır.

6.1. Akıcı Okuma

Akıcı okuma, temel okuma becerilerinin geliştirilmesi, akıcı düzeye getirilmesi, bu becerilerin bireysel, sosyal ve kültürel alanlarda kullanılması vb. durumları anlatmak için kullanılmaktadır. Bu süreçte ağırlık, öğrenilen temel bilgi ve becerilerin günlük yaşama aktarılması ve kullanılmasıdır. Akıcı okuma, hem teknik hem de zihinsel becerileri kapsamakta ve ilkokul boyunca aşama aşama geliştirilmektedir. Akıcı okuma için üç temel beceri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bunlar akıcılık, anlama ve okumaya güdüleme olarak sıralanmaktadır.

Akıcılık: Metindeki kelimeleri tanıma, metni belirli bir çabuklukta ve düzgün bir ifadeyle okumak demektir. Akıcı okumada, vurgu ve tonlamalara dikkat edilmeli, gereksiz tekrarlama, duraklama, atlama vb. yapılmamalıdır. Akıcı okuma, kelimenin hızlı tanınması, seslendirilmesi ve anlamının bulunması işlemleri sonucu gerçekleşmektedir. Akıcı okumada öğrencilerin, nefeslerini kontrol etme, uygun yerlerde durma ve metnin anlamını yakalama gibi becerileri de geliştirmeleri gerekmektedir.

Anlama: Bir metnin içeriğini anlama, onun üzerinde düşünme, çıkarımlar yapma, farklı sonuçlara ulaşma gibi becerileri içermektedir. Anlama öğrencilerin önbilgilerine, dil becerilerine, zihinsel becerilerine, üst düzey düşünme becerilerine ve zihinlerinde oluşturdukları anlama modellerine dayanmaktadır. Akıcı okumada öğrencilerin metni anlayarak hızlı okuması büyük önem taşımaktadır.

Okumaya Güdüleme: Öğrencileri okumaya sürüklemenin, okumaya merak uyandırmanın, kıvılcım oluşturmanın en önemli anahtarı okumaya güdülemedir. Bunun için konuşmalar, örnek uygulamalar, ortak çalışmalar, vb. etkinlikler yapılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin buldukları ortama

eğlenmek, bilgilenmek, okuma isteği oluşturmak, ilgi uyandırmak için çeşitli kaynaklar, materyaller, resimler, şiirler, kitaplar vb. yerleştirilmelidir (Güneş, 2007).

Bu amaçları gerçekleştirecek ve birbirini destekleyecek etkinlikler yapılmalıdır. Akıcı okuma, okuma öğretiminin zorunlu bir aşamasıdır. Öğretmenler, öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeleri için gereken duyarlılığı göstermeli, yankılayıcı okuma, güdümlü okuma, paylaşarak okuma vb. etkinliklerle onların bağımsız okuyucu olmalarını sağlamalıdır.

6.2. Akıcı Yazma

Akıcı yazma, temel yazma becerilerinin geliştirilmesi, akıcı düzeye getirilmesi, bu becerilerin günlük yaşama aktarılması ve kullanılmasıdır. Akıcı yazma hem teknik hem de zihinsel becerileri kapsamakta ve ilköğretim boyunca aşamalı olarak geliştirilmektedir. Öğrencilere akıcı yazmada kazandırılacak temel beceriler hız ve okunaklılık olmaktadır. Harflerin kolay ve hızlı yazılamaması öğrencinin düşüncelerini sayfaya aktarmasını güçleştirici olmaktadır. Akıcı yazma becerisini geliştiremeyen öğrenci kelime kelime ve yavaş yazmaktadır. Yazma becerisinin yeterince gelişmemesi, metin oluşturma sürecinde öğrencinin zihinsel becerilerini de kullanmasını olumsuz etkilemektedir. Yazmanın yavaş olması öğrencinin düşüncesini yazıya aktarmadan kaybetmesine neden olmaktadır. Bu şekilde yazan öğrenciler kelime ile çok uğraştıklarından metnin anlamına dikkatlerini verememekte ve kendilerini iyi ifade edememektedirler. Bu nedenle yazma öğretiminde öğrencilerin gelişim durumları dikkatle izlenmelidir.

Akıcı yazma için üç temel beceri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bunlar, akıcılık, kendini ifade etme ve yazmaya güdüleme olarak sıralanmaktadır.

Akıcılık: Okuyucunun ilgisini azaltacak, dikkatini dağıtacak ayrıntılara yer vermeden, noktalama ve imlâ kurallarına dikkat ederek yazma demektir. Amacı yazıların kolayca okunabilmesidir. Akıcı yazmada kelime tekrarları ile anlamı açık olmayan kelimelere yer verilmemelidir. Yazıda kelime, cümle ve düşünceler kaynaşmış olarak sunulmalıdır. Öğrencinin tanıdığı kelimeleri hızla yazıya aktarması yani akıcı yazması büyük önem taşımaktadır. Bu aşamada kelime tanıma becerileri üst düzeydedir. Çeşitli tekniklerle aşamalı olarak zihinsel sözlüğünü zenginleştirmektedir. Kelimelerin özellikleri, kurala uymayan durumları, yazımlarını öğrenmektedir. Giderek kelimeleri yazma işlemi otomatikleşmekte, hızlanmakta ve anlama düzeyi yükselmektedir.

Kendini ifade etme: Zihinde yapılandırılmış düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin yazıya aktarılmasıdır. Bu süreçte düşünme, çıkarımlar yapma, farklı sonuçları sergileme, sorgulama gibi çeşitli zihinsel işlemlerden yararlanılmaktadır. Kendini ifade etme öğrencilerin önbilgilerine, dil becerilerine, zihinsel becerilerine, üst düzey düşünme becerilerine ve zihinlerinde oluşturdukları ifade etme modellerine dayanmaktadır (Güneş, 2007).

Yazmaya güdüleme: Öğrencileri yazmaya sürüklemenin merak uyandırmanın, kıvılcım oluşturmanın en önemli anahtarı güdülemedir. Bunun için konuşmalar, örnek uygulamalar, ortak çalışmalar, vb. etkinlikler yapılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin buldukları ortama eğlenmek, bilgilenmek, ilgi uyandırmak ve örnek göstermek için çeşitli kaynaklar, materyaller, resimler, şiirler, kitaplar, vb. yerleştirilmelidir. Bunlardan hareket ederek yazmaları istenmelidir. Bu amaçları gerçekleştirecek ve birbirini destekleyecek etkinlikler yapılmalıdır Akıcı yazma, yazma öğretiminin zorunlu bir aşamasıdır. Öğretmen, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri için gereken duyarlılığı göstermeli, çeşitli etkinliklerle onları yazmaya yönlendirmelidir.

6.3. Anlama

Anlama zihinsel işlemlerden oluşan bir süreçtir. Zihinde yürütülen bu süreç ve işlemler görülmediğinden uzun yıllar dolaylı olarak açıklanmıştır. Anlamanın okumayla gelişeceği düşünülmüştür. Metindeki kelimeleri tanıma ve anlama üzerinde durulmuştur. Metinlerin defalarca okunması ve içindeki bilgilerin anlaşılması istenmiştir. Metin sonunda verilen sorularla metnin anlaşılma durumu kontrol edilmiştir. Bu çalışmalarda istenilen sonuçların alınmaması üzerine metindeki anlamdan zihindeki anlama odaklanılmıştır. Anlama süreci ve aşamaları nedir? Bu süreçte hangi işlemler yapılmaktadır? Metnin anlamı zihne nasıl geçmektedir? Anlama sürecini geliştirmek için hangi becerilere öncelik verilmelidir? Gibi sorulardan hareketle anlama süreci ve işlemleri açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır.

Anlama sürecini açıklamak için Gough ve Tunmer tarafından 1986 yılında işlevsel bir model önerilmiştir. Bu formülde L okuma, R kelimeleri tanıma ve ayırt etme (hem ses-şekil hem de imla olarak), C ise anlama olmaktadır (Kirby, 2007). Bu formülde anlama süreci basit ve doğrusal olarak ele alınmıştır. Okuma ve anlama sürecini açıklamak için temel veriler kullanılmıştır. Bu formüle göre etkili bir okuma için kelimeleri tanımak ve anlamak zorunlu olmaktadır. Bu becerileri zayıf olan öğrencilerin metinleri anlamada güçlüklerle karşılaşacakları belirtilmiştir. Anlamayı geliştirmek için sadece okumanın yeterli olmayacağı, kelimeleri de tanımanın gerekli olduğu vurgulanmıştır (Toterau,2005).

Kelime tanımanın ardından anlamada akıcı okumanın önemi üzerinde de durulmuştur. Sözel akıcılık yani kelimeleri belirli bir hızda seslendirme dinleme sürecinde çok önemli değerdir. Zira konuşmacı konuşma sırasında aktarım hızını kendisi belirlemekte ve kontrol etmektedir. Ancak yazılı metinleri anlamada akıcılık önemlidir. Çünkü beyin belirli bir hızda çalışmaktadır. Bu hıza uygun sürede kelimeler okunmalı ve beyine ulaşmalıdır. Aksi takdirde kelimeler arasındaki anlam bağları kopmakta ve anlama güçleşmektedir. Bu süreçte etkili anlama için bazı tekniklere başvurulmaktadır. Zira okumada metinler okuyucunun gözü önünde durmakta ve okuyucu bazı bilgileri doğru anlamak için geri dönüşler yapmakta, bilgileri kontrol etmekte ve sesli okumaktadır. Hatta uzun kelimelerin altını çizme, not alma, yazarın haklı olduğunu belirlemek için zihinsel görüntüler oluşturma gibi teknikleri de uygulamaktadır (Kirby, 2007). Böylece etkili anlamak için çeşitli teknikler kullanılmaktadır.

Anlama sürecinde bilgiler arasında bağ kurulmaktadır. Bunlar okuyucunun zihninde önceden yapılandırılmış önbilgilerle metinden alınan yeni bilgilerdir. Bir başka ifadeyle metinde yazar tarafından sunulan model ile okuyucunun zihin modeli birleştirilmektedir. Bunları birleştirme ve bütünleştirme yoluyla yeni anlamlar üretilmektedir. Birleştirme sırasında örnekler, benzetmeler, neden sonuç ilişkileri, amaç ve sonuçlar gibi çeşitli bağlar kurulmaktadır. Ardından birleştirilen bilgiler zihinde çeşitli işlemlerden geçirilmekte ve işlenmektedir. Böylece metnin anlamı zihinsel görüntü biçimine getirilmekte ve okuyucunun zihnindeki modele yerleştirilmektedir. Bu modele Johnson-Laird zihin modeli, Kintsch durum modeli, Giasson ise anlama modeli demektedir (Kirby, 2007). Kısaca anlama sürecinde okuyucunun zihnindeki model ile metindeki model birleştirilerek yeniden düzenlenmektedir. Böylece metin ve zihin etkileşimi sonucu yeni anlamlar oluşturulmaktadır. Son yıllarda bu süreç üzerinde durulmakta ve zihindeki anlama modeli geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Anlamanın çeşitli düzey ve dereceleri vardır. Anlama bazı kaynaklarda üç bazılarında ise dört düzeye ayrılmaktadır. Kirby anlamayı üç düzeye ayırmakta, birinci düzeye pasif anlama demektedir. Bu düzey bir metni derinlemesine analiz etmeden, değerlendirmeden alınan anlamadır. İkinci düzey öğrenilen anlamadır. Bu düzeyde metnin derin anlamalarını anlama ve gerekli detaylarını hatırlama söz konusudur. Üçüncü düzey yönetilen anlamadır. Bu düzeyde okuma öncesi amaçlara ulaşmak için bir

metni anlama ve amaçlar doğrultusunda kullanmayı içermektedir (Kirby, 2007). Giasson anlamayı dört düzeye ayırmaktadır. Bunlar temel, yorumlayıcı, sorgulayıcı ve yaratıcı anlama düzeyleridir. Temel anlama harf, hece, kelime ve cümleleri anlamayı içermektedir. Yorumlayıcı anlama çıkarımlar yapma ve yorumlama işlemlerini kapsamaktadır. Sorgulayıcı anlama sorularla olguların neden-sonuç ilişkilerini araştırma, inceleme, düşünme, görüşleri karşılaştırma, tartışmaları değerlendirme, problem çözme gibi işlemleri içermektedir. Yaratıcı anlama okuyucunun anladıklarını uygulayarak yeni bilgiler üretmesini kapsamaktadır (Giasson, 1995).

6.4. Zihin Açıklığı

Dünyamızda ilkokuma yazma öğretimini kolaylaştırmak ve niteliğini artırmak için sistemli araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalarda yeni yaklaşım, yöntem, teknik ve modeller geliştirilmektedir. Ancak tüm çabalara rağmen ilkokulu bitiren öğrencilerin önemli bir bölümünde okuma yazma sorunları görülmektedir. Araştırmalara göre öğrencilerde okuma yazma güçlüklerinin çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bunların % 5'i disleksi ve zihinsel sorunu olan çocuklardır. Ancak geriye kalanlarda okuma yazma öğrenme güçlüğü, zihinsel karışıklık, ses-harf ilişkisini kuramama, sözlü ve yazılı dili birleştirememesi, okuma yazmanın teknik dilini anlamama gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır (Leclercq, Viriot-Goedel, Gallet, 2015). Bu durum okuma yazmada zihin açıklığını gündeme getirmektedir.

Vernon 1957 yılında zihinsel yetersizliği olmadığı halde okuma öğrenmede güçlük çeken öğrencilerin durumlarını incelemiştir. Bu öğrencilerin okuma öğrenme nedeninin zihinsel karışıklıktan kaynaklandığını görmüştür. Öğrencilerin zihninde okumayla ilgili bilgilerin açık olmaması, ses, harf, hece, kelime ve cümleleri karıştırmaları, ne yapacaklarını bilmemeleri, düşünme becerilerinin henüz yeterince gelişmemesi vb. önemli nedenler olarak sıralamıştır. Bazı çocuklar bu aşamada kendine özgü yollar bularak okumayı öğrenmekte ve sorununu çözmektedir. Ancak çoğu çocuk bunu yapamamakta ve okuma yazmayı öğrenmekte güçlük çekmektedir. Bunun için bir eğitimcinin yardım etmesi ve okumayla ilgili bilgilerin çocuğun zihninde açık olması gerekmektedir (De Croos, 2004).

Zihin açıklığı genel olarak “*çabuk kavrama, anlama, öğrenme, doğru düşünme, başarılı olma*” gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Yabancı dilde “*La clarté cognitive*” karşılığı olarak verilmektedir. Bazı kaynaklarda ise “*günlük yaşamı bilinçli bir şekilde sürdürmek için gerekli olan zihin açıklığı*” cümlesiyle açıklanmaktadır. Okuma yazmada zihin açıklığı, öğrencinin dilin yapısı ile özelliklerini iyi anlaması ve dilin teknik terimlerini öğrenmesini içermektedir.

Okuma yazma doğuştan gelen bir beceri değildir. Çocukların uzun ve yoğun çabaları sonucunda öğrenilmektedir. Bu süre ortalama 1-3 yıl arasında değişmektedir. Çocuklara önce dildeki sesler, harfler, heceler, kelimeler, cümleler, imla ve noktalama kuralları, rakamlar vb. öğretilmektedir. Ardından metinlere geçilmektedir. Okula yeni başlayan çocuklar dilin bu kadar çok ögesini kısa sürede anlama ve öğrenmede zorlanmaktadır. Eğer her harf ve hece iyi öğretilmezse çocuğun zihninde karışıklık başlamaktadır. Zihinsel karışıklık dilin yapısıyla da ilgilidir. Bazı dillerde ses ve harf sayısı az, seslerle harfler arasındaki ilişkiler sistemli, heceler basit ve kolaydır. Bazı dillerde ise tam tersine ses ve harf sayısı çok, dil yapısı karmaşıktır. Bu durum okuma yazma öğretimini etkilemektedir.

Yazı bir iletişim aracıdır. Sözlü dilin şekil, grafik, kod gibi işaretler kullanılarak yazıya aktarılmasıdır. Okuma ise yazılı işaretleri algılama, tanıma, ayırt etme ve her birini anlama işlemidir. Okuma sırasında zihinde çeşitli işlemler yapılmaktadır. Bunlar yazıdaki öğeleri tanıma, diğerlerinden

ayırt etme ve aralarındaki ilişkileri kurmaya yöneliktir. Çocuklar okuma öğrenirken dilin teknik yönünü içeren harf, hece, kelime, cümle, metin, rakam, nokta, virgül, soru işareti gibi terimleri iyi bilmelidir. Bir başka anlatımla sözlü ve yazılı dilin yapısı, özellikleri ve kodları zihinde açık olmalıdır (Dupuy-Kuntzmann,2013). Örneğin Türkçede 29 ses, altı tür hece ve çok sayıda kelime vardır. Öğrencilere ünlü ve ünsüzler, bunlar arasındaki farklar, iki, üç ve dört harfli, açık ve kapalı heceler, uzun ve kısa kelimeler, cümleleri, noktalama işaretleri, rakamlar sistemli olarak öğretilmelidir. Bu süreçte sözlü dille yazılı dil arasında ilişkiler kurulmalı, sözlerden yazılara, yazılardan da sözlere geçiş gösterilmelidir. Aksi takdirde çocukta zihinsel karışıklık başlamakta ve okuma yazmada ilerlemesi güç olmaktadır.

Downing ve Fijalkow, Piaget'in teorileri ve yapılandırıcı eğitim anlayışından hareketle Okuma Yazma Öğrenmede Zihin Açıklığı Teorisini, *dilin amaç ve işlevlerini anlama, okuma yazma arasındaki farklılıkları keşfetme, dil ve zihin becerilerini üst düzeyde geliştirme* olarak tanımlamaktadır (Downing ve Fijalkow, 1984). Bu teorinin amacı çocuğun sözlü ve yazılı dil hakkında bildiklerini açıklığa kavuşturmadır. Alandaki araştırmalar okuma yazma öğrenme sürecinde çocukların karşılaştıkları sorun ve güçlüklerin dilin amacı, işlevi, yapısı ve doğasını anlayamamaktan kaynaklandığını göstermektedir. Okuma yazma öğretiminde "harf, küçük harf, büyük harf, ünlü, ünsüz, hece, açık hece, kapalı hece, basit hece, karmaşık hece, kelime, iki heceli kelime, üç heceli kelime, cümle, kısa cümle, uzun cümle, paragraf, metin, nokta, virgül, satır çizgisi, satır başı, satır sonu, hece bölme, yazı yönü, harflerin yazılışı, imla kuralları gibi kelimeler kullanılmaktadır. Bu teknik dilin açık ve net olarak anlaşılması gerekmektedir. Çocukların teknik dili anlaması, dilin özellik ve işlevlerini keşfetmesi, zihinsel karmaşıklıktan zihinsel açıklığa hızlı bir şekilde geçmesini sağlamaktadır.

7. Sonuç

Okuma yazma, bilgi hazinesinin kapısını açan en önemli anahtardır. Bu anahtara ulaşmanın yolu etkili bir ilkokuma yazma öğretiminden geçmektedir. Bunun için düzenli ve sistemli çalışmalar yapılmaktadır. Bu süreçte ilkokuma yazma öğretiminin temel bileşenleri üzerinde durulmaktadır. Temel bileşenler çeşitli bilimsel araştırmalara dayalı olarak belirlenmektedir. Her biri önemli bir görevi yerine getiren temel alanlar olmaktadır. Bu nedenle ilkokuma yazma öğretiminde temel bileşenlere gereken önem verilmeli ve özenle uygulanmalıdır. İlkokuma yazma becerileri öğrencilerin uzun ve yoğun çabaları sonucu kazanılmaktadır. Bu çabaların kolaylaştırılmasına, etkili ve verimli olmasına çalışılmalıdır. Bilindiği gibi son yıllarda bireyin kendini geliştirmesi, hızla değişen ve gelişen çağa uyum sağlaması için okuma, yazma, anlama, öğrenme, düşünme, sorgulama gibi çeşitli beceriler zorunlu olmaktadır. Okuma yazma becerileri bilgiyi alma, uygulamaya aktarma, kullanma ve yeni bilgiler üretme sürecine katkı getirmektedir. Ayrıca sosyal yaşamda bireyin kişiliğini geliştirme, yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurma, mesleğini geliştirme ve iş yaşamında ilerlemeye önemli yararlar sağlamaktadır. Bu nedenle etkili bir ilkokuma yazma öğretimi için temel bileşenlere önem verilmeli, sürekli okuyan, araştıran, öğrenen, sorgulayan, kendinin ve ülkemizin geleceğine yön veren bireyler yetiştirilmelidir.

Kaynaklar

Baccino, T. & Colé, P. (1995). *La lecture experte. Que sais-je?* Paris: PUF.

Baddeley, A. (1992). *La mémoire humaine : théorie et pratique.* Grenoble : PUG.

Bentolila, A. (2005). Quelques vérités sur l'apprentissage de la lecture, *Le Figaro* du 14/12/05

- De Croos, C. (2004). Traces écrites d'élèves de cycle 2 : Clarté cognitive et modalités d'entrée dans l'écrit, *Recherches* n° 41, 2004
- Dictionary by Merriam-Webster (2019). <https://www.merriam-webster.com/dictionary>
- Downing, J. ve Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*, Toulouse: Privat.
- Dupuy-Kuntzmann, L. (2013). Clarte cognitive et apprentissage de la lecture-écriture, Education, Hal Id: dumas-00935277, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00935277>
- Estienne F. (2000). *L'écriture en chantier pour les dyslexiques et les dysorthographiques*, Paris: Masson.
- Fayol, M., Lété, B., Gabriel, M. A. (1996). - Du développement de la correspondance (un) phonème - (plusieurs) graphèmes chez les enfants de 6 à 7 ans. *LI.O.tL.*, n' 13, p. 67-85.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : De la théorie à la pratique*, Montréal: Éditeur Gaëtan Morin
- Gombert, J. E, Fayol M. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma Yazma Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, Ankara: Pegem A Yayınları
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Kirby, J. R. (2007). *Qu'avons-nous appris sur la compréhension de textes ?* 10.03.2010 tarihinde <http://www.edu.gov.on.ca/fre/research/kirbyf.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Leclercq, V., Viriot-Goeldel, C., Gallet. C. (2015). Les difficultés en lecture à l'école primaire: une prise en charge précoce et sur le long terme. *Developpement*, no:18-19, numéro spécial: Journée scientifique de la SOFTAL, Lyon, 9 juin 2015.
- Lieury, A. (1996). *Memoire ou memoires?* Universite Rennes, France.
- Morais, J. (2002) Comment apprend-on à lire? *Journal Le Soir*: 5 septembre 2002.
- Mousty, P., Alegria, J. (1996). L'acquisition de l'orthographe et ses troubles. In S.
- Pierre, R. (2003). Décoder pour comprendre:le modèle québécois en question, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIX, no 1.
- Rieben, L. & Perfetti, C. (Eds). (1989). *L'apprenti lecteur – Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Rieben, L. (2004). *Le 21 ème siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture ?* Formation et pratiques d'enseignement en questions, 1, 17-25.
- Segui J. ve Ferrand L., (2000). *Leçons de parole*, Paris: Editions Odile Jacob.
- Sprenger-Charolles, L. (2003). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. L'apport des sciences cognitives. www.coridys.asso.fr adresinden erişilmiştir.
- Stanké, B. (2000). Conscience phonologique adaptation de Jager Adams M.,
Foorman B., Lundberg I., Beeler T. (1998) Phonemis Awareness in Young Children, a Classroom Curriculum. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Totereau, C. (2005). *Acte de lire*. Genève: Delachaux et Niestlé.
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychol Bull*, 131(1), 3-29.

2.BÖLÜM

YETİŞKİN EĞİTİMİNDE TEORİYE OLAN GEREKSİNİM VE TEORİ GELİŞTİRME ÖNÜNDEKİ ENGELLER

Doç. Dr. Tanju DEVECİ, Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

- Giriş
- Teori Nedir?
- Teorinin Özellik ve İşlevleri
- Yetişkin Eğitiminde Teoriye Olan İhtiyaç
- Sonuç
- Kaynaklar

*Bu çalışmanın kısa bir özeti 24-27 Nisan 2019 tarihinde düzenlenen 3. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu'nda Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

1. Giriş

Öğrenme bireyin en temel özelliğidir. Doğumdan ölüme kadar sürer. Öğrenmenin etkili olması planlı, programlı ve sistemli olmasına bağlıdır. Bunun için eğitim uygulamalarının bilimsel temellere dayalı hazırlanmasına ve dikkatle uygulanmasına çalışılmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin yaş, cinsiyet, sosyal yapı gibi özellikleri de önemli olmaktadır. Bilindiği gibi çocuk yaştaki öğrenciler ile yetişkin öğrenenler arasında önemli farklılıklar vardır. Bu durum eğitim programlarının içeriğini ve eğitim faaliyetlerinin uygulanma şeklini etkilemektedir. Yetişkinlik yaşına ulaşmış bir birey kendine özel bir benlik kavramı geliştirmiştir. İş ve özel yaşamına ilişkin bir takım görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Zorunlu eğitim yaşının üzerindedirler. Bu yüzden yetişkinlerde öğrenme, örgün eğitim kurumlarından daha ziyade yaygın ve algın eğitim yoluyla gerçekleşmektedir. Bu durum yetişkinlere yönelik eğitim teorilerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Böyle bir ihtiyaçtan yola çıkılarak hazırlanan bu yazıda önce teori kavramı tanımlanacak ardından teorinin özellik ve işlevleri açıklanacaktır. Daha sonra yetişkin eğitiminde teoriye olan ihtiyaç tartışılacaktır. Yetişkin eğitiminde teori geliştirme önündeki engeller üzerinde durulacaktır.

2. Teori Nedir?

Bilimsel çalışmaların temelini oluşturan teori çok eski yıllara uzanan köklü bir kavramdır. Geçmişten günümüze kadar farklı biçimlerde açıklanmış ve tanımlanmıştır. Bunlardan bazıları aşağıda kısaca verilmektedir.

Teori kelimesinin kökeni Yunanca'daki "bakmak, gözlemlemek, göz önünde bulundurmak, düşünmek" anlamlarına gelen *theorein* fiili ile, "yakından bakma, gözlem, göz önünde bulundurma, iç-görü ve bilimsel düşünce" anlamlarına gelen *theoria* ismine dayanmaktadır. Bu kelimelerin ortak amacı "gerçeği belirlemek"tir (Bernath ve Vidal, 2007: 430). Teori en basit açıklama ile "soyut bilgi, muhakeme veya spekülasyon fikir" (Ek ve Tesfanuney, 2013: 267) olarak tanımlanabilir. Webster'in Yedinci Yeni Üniversitelerarası Sözlüğü teori kavramını beş farklı şekilde tanımlamaktadır (akt: Knowles, 1996). Bunlar:

1. Bir olgular dizisinin bir birleri ile ilişkileri içerisinde çözümlenmesi;
2. Bir olgu bütünü, bir bilimin ya da bir sanatın genel ya da soyut ilkeleri;
3. Olguları açıklamak için sunulan akla yakın ya da bilimsel olarak kabul edilebilir genel ilke ya da ilkeler bütünü;
4. Tartışma ya da araştırma için varsayılan hipotez;
5. Soyut düşünce, olmaktadır.

Knowles (1996: 4) ise teoriyi şöyle tanımlamaktadır: "Bir takım olgularla ilgili kapsamlı, tutarlı ve kendi içinde mantıklı bir fikirler sistemidir" (Knowles, 1996: 4). Güneş'e (1996: 38) göre teori; "özel bir alanı açıklayan, birleştiren veya bir kavramı belirleyen tanımlanmış olgular bütünüdür."

Yukarıdaki açıklama ve tanımlardan da görüleceği üzere teori;

- Bilimsel bilgiler üzerine kurulu,
- Özel bir alanı açıklayan,

- Özel bir alanın genel ya da soyut ilkelerini belirleyen,
- Genellenebilirlik özelliğine sahip,
- Kendi içerisinde tutarlı ve mantıklı fikirler sistemidir.

Bu özellikler yetişkin eğitiminde geliştirilecek teoriler için geçerli olmaktadır.

3. Teorinin Özellik ve İşlevleri

Teorinin üç temel özelliği bulunmaktadır (Kezar, 2006). Bunlardan ilki evrensel olmasıdır. Bu olguları tüm durum ve şartlarda benzer şekilde açıklayabiliyor olması ile ilişkilidir. Teori bir takım durumlarda geçerliliğini yitirmemelidir. Diğer bir özellik ise belirli yapı taşlarından oluşuyor olmasıdır. Bu teorilerin farklı değişkenleri, kavramları, önermeleri ve yapıları içerdiğini göstermektedir.

Teorinin özellikleri arasında kavramların önemli bir yeri vardır. Kavramlar, olgu ya da düşüncenin somut ve sembolik olarak betimlenmesinde olmazsa olmaz özellik taşırlar. Bu yüzden kavramların çok dikkatli tanımlanmaları ve ölçülebilir olmaları gerekir. Bu bilimsel teorilerin ölçülebilirlik özelliği ile yakından ilişkilidir. Teorik kavramların gözlemlere dayalı olmaları, en asgari düzeyde yoruma açık olmaları gerekir. Teorinin diğer bir özelliği ise doğrulanabilirliktir. Teoriler test edilebilmeli ve ilişkilerin tesadüfi olmadığı belirlenebilmelidir.

Benzer şekilde Suttle (1982) da güçlü bir teori için gerekli iki koşulun olduğunu belirtmiştir. Bunlardan birincisi teorinin kendi içerisinde hatalı olmaması gerektiğidir. Diğer bir deyişle teori kendi içerisinde tutarlı ve uyumlu olmalıdır. İkinci koşula göre ise amacı düzeltici bir açıklama yapmak olmadığı sürece, bir teori genel olarak kabul edilen deneyime dayalı inanç ve temel varsayımları ne ihmal etmelidir ne de değiştirmelidir.

Borger ve Seaborne'a (1966) göre teorinin en önemli özelliği olaylar hakkında hükümlerde bulunan ifadelerde bulunmasıdır. Teoriler bir kez yazılıp kayda geçtikten sonra kendi hakları açısından nesnelere haline gelirler. Ancak teoriler tartışılıp eleştirilebilecekleri gibi yanlış oldukları da kanıtlanabilir. Bu teorilerin daha fazla kanıt ve geçerlilik çalışmalarına bağlı olarak elenmeleri ya da daha geliştirilmeleri açısından önemlidir (Kezar, 2006).

Teoriler bilimsel birikimin bir parçası haline gelmişlerdir. Bu özellikleri ile yeni deneysel çalışmalara ışık tutarlar (Borge ve Seaborne, 1996). Bir teorinin ne derece "iyi" ve "uygun" olduğuna karar verirken, ne denli anlaşılabilir olduğuna ve savunulabilir bir açıklama yaptığına bakmak gereklidir.

Teorinin işlevleri, özellikleri ile bağlantılıdır. Bunlar arasında betimlemelerde bulunma, açıklamalar yapma, analiz geliştirme, belirli bir düzeyde öngöründe bulunma ve yönerge sağlama bulunmaktadır (Bernath ve Vidal, 2007). Bu açıdan bakıldığında olguların muhtemel nedenlerini, sonuçlarını ve iç yapısını incelemesi, olgular arasındaki ilişkiler kurması ve uygulamacılara yararlı bilgiler sunma işlevleri dikkati çekmektedir (Güneş, 1996).

Glasser ve Strauss (akt: Mezirow, 1971: 142) ise, teorinin temel işlevlerini şu şekilde sıralamaktadır:

- a) Eylemlerin önceden görülmesi ve açıklanmasını sağlamak,
- b) Teorik gelişmelere faydalı olmak,
- c) Pratik uygulamalara yönelik öngörülerde bulunmak,

d) Eylemlerle ilgili bir bakış açısı, bilgilendirici bir fikir sağlamak,

e) Eylemlere ilişkin yapılacak araştırmalara rehberlik etmek ve araştırmacılara model geliştirebilmeleri konusunda yardımcı olmak.

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere teoriler soyut düzeydeki bilgilerin gelişmesine yardımcı olarak yeni teorilerin geliştirilmesine öncülük eder. Teorilerin ayrıca pratikteki uygulamalara yol göstericilik etme işlevi de bulunmaktadır. Dolayısıyla teori ve uygulama arasında etkileşimli bir ilişki bulunmaktadır. Öyle ki her ikisi de birbirine ihtiyaç duyar. Bilim insanları, kavram ve fikirlerden oluşan soyut dünya ile uygulamaya yönelik ve gözlemlenebilir dünya arasında bağ kurmaya çalışmaktadırlar. Bu şekilde entelektüel ve uygulamaya ilişkin konulardaki bilgi birikimini artırırlar (Chibucos, Leite ve Weis, 2005). Bu açıdan bilimsel teoriler, soyut ve somut dünya arasında bir köprü görevi üstlenirler. Araştırmalara dayalı betimlemeler ve açıklamalarda bulunurlar. Yeni araştırmalara ve uygulamalara yön verirler. Her hangi bir teori olmaksızın araştırmacıların yaptıkları işler amaçsız ve boş olabilir. Bu bir şehre ilk kez gelen birisinin haritası olmaksızın yolunu bulmaya çalışmasına benzetilebilir (Kidd, 1973). Teoriler uygulamalar olmaksızın boştur; uygulamalar da teoriler olmaksızın kördür (Kant akt: Suttle, 1982).

Eğitim teorileri uygulama yönelimlidirler. Dolayısıyla eğitim uygulamaları ile eğitim teorileri arasında sıkı bir bağ vardır. Merriam (1982) teori ve eğitim uygulamaları arasındaki bağın olabildiğince güçlendirilmesi gerektiğini savunmuştur. Ayrıca eğitimcilerin kendilerinden önceki meslektaşlarının deneyimlerinden ve görüşlerinden, eğitim felsefelerinden faydalanmaları gerektiğine işaret etmiştir. Bunlar yöneticilere ve öğretmenlere rehberlik eder. Günlük eğitim faaliyetlerinin planlanmasında ve karar alma konularında yardımcı olurlar. Alanın etkili bir şekilde gelişebilmesi için tecrübe kaynaklı bilgilerin yeni öğretmenlere aktarılması gereklidir. Eğitim uygulamalarının planlanması ve yürütülmesinde mevcut teorilerden faydalanılmalıdır. Ancak eğitim uygulamaları aynı zamanda yeni teorilerin geliştirilmesine de katkıda bulunmalıdır. Teoriler, eğitim hedeflerini belirlemeye yardımcı olur. Ayrıca eğitim faaliyetlerini ne tür bir silsile içine düzenlememiz gerektiği konusunda fikir verir. Teoriler bizleri, neyi niçin yaptığımız konusunda sorgulamamıza neden olur. Diğer taraftan uygulama ise teori için bir tür test ortamı sağlar. Teorinin gerçek ortamda nasıl işlediğini ya da işleyip işlemediğini gözlemlemek teorinin kabul görmesine, kısmen değiştirilmesine, yeniden formüle edilmesine yardımcı olur. Bunlar teorinin tamamen reddedilmesine de neden olabilir. Merriam ayrıca, uygulayıcıların içerisinde yer aldıkları eğitim planlaması ve faaliyetlerine yönelik eleştirel düşüncülerin alanda bir teori eksikliği belirlemeye de yardımcı olacağını belirtmiştir. Bu şekilde uygulama yeni bir teori geliştirilmesine yardımcı olabilir.

4. Yetişkin Eğitiminde Teoriye Olan İhtiyaç

Öğrenme yaşamın belirli an ya da çağında olup bitmez. Beşikten mezara kadar bilinçli ya da bilinçsiz şekilde bir şeyler öğreniriz. Bu açıdan öğrenme hayata ilştirilmiş bir şey değil, hayatın kendisidir (Jarvis, Rabušicová ve Nehyba, 2015). Öğrenme durdurulamaz. Bugün öğrendiğimiz bir şey yarın belki geçerliliğini yitirecek ya da yetersiz kalacaktır. Bu nedenledir ki bireyler yetişkinlik çağlarında da yeni ve yeniden öğrenme ihtiyacı duyarlar.

Yukarıda ana hatlarıyla betimlemiş olduğumuz çocuk ve yetişkinler arasındaki farklar, yetişkinlere yönelik düzenlenen eğitim faaliyetlerinin, yetişkinlerin özellikleri dikkate alınarak planlanması ve yürütülmesini gerekli kılar. Bu durum, öğrenme teorileri açısından da ele alınmalıdır.

Yetişkinlerde öğrenmenin kendine özgü teorik dayanakları ve uygulamaya etkileri göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, yine yukarıda tartıştığımız uygulama ve teori arasındaki etkileşimi hatırlamakta fayda vardır. Yetişkinlere yönelik eğitim faaliyetlerinde farklılıklar olacağı varsayıldığında, uygulamadan etkilenecek ortaya çıkacak yetişkin eğitimi teorilerinde de farklılaşmalar olması kaçınılmazdır. Zira Merriam (2017) yetişkinlerin nasıl ve neden öğrendiklerine ilişkin olarak tek bir tanım, model ya da teori bulunmadığına işaret etmektedir. Yetişkin eğitimi alanı oldukça kapsamlıdır. Temel okur-yazarlıktan mesleki eğitime uzanan geniş bir yelpazeyi kapsar. Yetişkinlerde öğrenmeye ilişkin olarak bildiklerimiz bu çok farklı alanların birleştirilmesine yardımcı olmaktadır.

Buna karşın yetişkin eğitiminin teoriye ihtiyacı olup olmadığına ilişkin tam bir görüş birliği sağlanamamıştır. Hatta birbirleri ile çelişen görüşler dile getirilmiştir (Merriam, 1987). Bir görüşe göre yetişkin eğitimi bir bilim dalı olmaktan çok, bir çeşit ahlaki ve sosyal müdahaledir. Bu yüzden, ondan bir teori geliştirmesi beklenmez. Ayrıca yetişkinlerde öğrenmenin birçok farklı şekilde gerçekleştiği, disiplinler arası özellik taşıdığı, daha çok işe yönelik olduğu görüşü mevcuttur. Bu durum, alana özgü teori geliştirmeye yönelik ilgi ve çabaları sekteye uğratmıştır. Ayrıca teoriye dair olarak ne tür bir ihtiyaç olduğu da belirsizdir. Bundan dolayı birçok yetişkin eğitimcisi kendilerini özel ilgi alanlarıyla sınırlandırmaktadır. Bu da alanda sistematik bir araştırma geleneği oluşmasına engel olmuştur.

Benzer şekilde Cross (2003) da yetişkin eğitimi alanında teori geliştirmenin önünde üç temel engel olduğunu dile getirmiştir. Bunlardan ilki, birçok yetişkin eğitimcisinin pazar-yeri yönelimli olmasıdır. Öyle ki yetişkin eğitimi faaliyetleri sıklıkla “Al ya da bırak” mantığı gütmektedir. Eğitime gönüllü olarak gelen yetişkinlere müşteri mantığıyla yaklaşılmaktadır. Bu yüzden başarılı bir yetişkin eğitimi girişimcisinin vereceği tüyo, üniversitelerce sunulacak bir tutam teoriden daha faydalı görülmektedir. Yetişkin eğitimcilerinin görevi müşterilere hizmet götürmek olarak algılanırsa, alandaki yetkinlik müşterilerin ne istediğini belirleyip onlara bunları sunmaya indirgenecektir.

Diğer bir engel yetişkin eğitimi alanında çok az sayıda bilim insanı yetişmiş olmasıdır. Üniversitelerce sunulan yetişkin eğitimi hizmetlerinde görevli insanların çoğu yönetici ve program planlayıcılarıdır. Temel görevleri hizmet sundukları kişilerin birincil ihtiyaçlarına cevap vermektir. Lisans ve yüksek lisans programlarında yetişkin eğitime ayrılan finansal kaynaklarda artış olmakla birlikte, yükseköğretimde araştırma için finansal kaynaklara dair yarışma oldukça çetindir. Bu durum yetişkin eğitime ayrılacak olan kaynakların gelecekte kayda değer şekilde artacağına dair olumlu bir düşünceye pek de müsaade etmemektedir.

Ülkemizde ise durum daha vahimdir. Yetişkin eğitimi lisans programlarının kapatıldığı, alanda doktora sahibi 50 kadar akademisyenden yalnızca 22'sinin akademide istihdam edilmiş olduğu, ancak bunların yalnızca dördünün yetişkin eğitimi ile ilgili bir birimde çalıştığı (Uysal, 2018), yetişkin eğitiminin temel eğitim bölümlerinde yalnızca birkaç kredilik derse indirgenmiş olduğu, yüksek lisan çalışmalarının ise bir elin parmaklarını geçmeyecek kadar üniversitede yürütüldüğü düşünülürse alandaki teorik bilginin gelişmesine yardımcı olacak yeterince akademik destek ve finansal kaynak beklemek gerçekçi olmayacaktır.

Yetişkin eğitiminde teori geliştirmenin önündeki üçüncü engel alanın uygulamalı doğasından kaynaklanmaktadır. Yetişkin eğitimi alanı psikoloji, sosyoloji, gerontoloji gibi birçok bilim dalından etkilenmektedir. Bu yüzden eklektik bir teoriden faydalanabileceğini savunanlar bulunmaktadır. Diğer yandan başkaları ise eklektik bir teoriye gerek olmadığını savunmaktadır. Bu kişiler kavramsal ve uygulamalı çoğulculuktan faydalanılabileceğini, farklılıklara karşı toleranslı olunması gerektiğini savunmaktadır. Doğal olarak bu tür yaklaşımlar alanda teori gelişmesine pek yardımcı olmamaktadır.

Teknoloji hızla gelişmekte ve hayatın her alanına etkiye bulunmaktadır. İş tanımlarında ve gerekli becerilerde farklılaşmalar görülmektedir. Ayrıca daha fazla insan gönüllü ya da gönülsüz olarak göç etmektedir. Bu ve buna benzer nedenlerden dolayı daha fazla sayıda yetişkin örgün, yaygın ve sürekli eğitim faaliyetlerine katılmaktadır. Birçok kurum işçilere yeni beceriler kazandırma, okuma-yazma öğretme, yabancı dil öğretme, vatandaşlık bilgi ve becerileri geliştirme konularında başarılar kaydetmiştir (Suttle, 1982). Ancak bu tür yoğun bir faydacı yaklaşım ideallerden uzaklaşıp alanda bir darlık, basitleşmeye doğru eğilime neden olabilir. Yetişkinlerde öğrenmeye ilişkin teori yaklaşımından uzaklaşma tehlikesi doğurabilir. Hatta alanda teoriye olan gereksinim tamamen reddedilebilir. Teori ile uygulama arasındaki bu tür bir boşluk, düşünce ve eylem arasındaki bağı zayıflatacaktır. Kısa vadede fayda sağlayacak bu tür bir yaklaşım, uzun vadede gerek teorik gerekse uygulama açısından alana olumsuz etkiye bulunacaktır.

Yetişkin eğitimi alanında teori eksiliğine ilişkin çok sert görüşler ileri sürülmüştür. Bunlar alanın en yakın dostları tarafından haklı nedenlerle dile getirilmiştir. Boshier yetişkin eğitimi alanını “kavramsal bir çöl” olarak betimlemiş, Mezirow ise, teori eksikliğin alanı zayıflatıcı etkisi olduğundan yakınmıştır (akt: Cross, 2003: 39). Cross, alanda yapılan araştırmalarda genel olarak faydacı bir yaklaşım izlendiğini, bunun anlaşılabilir ve bir dereceye dek önerilebilir olduğunu söylemektedir. Ancak yine de bunun savunulmasının zor olduğunu vurgulamaktadır. Alanda yarı zamanlı, sürekliliği olmayan, deneyimden yoksun eğitimcilere çok sık rastlanmaktadır. Bu deneyimli eğitimcilerin tecrübe ve bilgi birikiminden faydalanmak elbette önemlidir. Ancak bu tür bir yaklaşım, alanın gelişmesi için yeterli değildir. Yeni bilgi sınırlarını zorlamak gerekmektedir. Sistemik bilgi birikimi için kavramsal çalışmaların yapılması şarttır. Alandaki teori ve uygulamanın birbirini kapsaması gerekmektedir. Aksi takdirde daha önce de belirtildiği gibi uygulamadan yoksun bir teori boş olacaktır. Teoriden yoksun bir uygulama ise kör olacaktır (Cross, 2003).

Diğer yandan yetişkin eğitiminin bir bilim dalı olmamasının, araştırma ve teori oluşturmadan uzak durması gerektiği anlamına gelmez. Alanın doğası ne olursa olsun, uygulamaları araştırıp kavramsallaştırmak için geçerli nedenler bulunmaktadır. Tüm alanlardaki gelişmeler için sistematik olarak toplanan bilginin önemlidir (Merriam, 1987). Bu görüş, alanda çalışan yetişkin eğitimciler tarafından desteklenmektedir. Öyle ki eğitimcilerin müfredat geliştirilmesi, eğitim yöntemi, öğrenme stratejilerine ilişkin yetişkinlerde öğrenme teorilerine gereksinimi vardır. Bu teoriler aynı zamanda, araştırmalar için hipotez geliştirmeye ve eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesine yardımcı olacaktır (Kidd, 1973).

Bazı bilim insanları yetişkinlerde öğrenme teorisinin neleri içermesi gerektiği üzerine düşünmüştür. Örneğin, Hartree (akt: Merriam, 1987) böyle bir teorisin üç boyutlu olması gerektiğini belirtmiştir: a) yetişkinler nasıl öğrenir, b) yetişkinler neler öğrenir ve c) yetişkinler niçin öğrenir.

Jensen (akt: Merriam, 1987) bir yetişkinlerde öğrenme teorisi geliştirirken eğitimcilerin bir takım ilkeleri göz önünde bulundurmaları gerektiğini belirtmiş ve dört içerik alanının altını çizmiştir: a) grup yapısı ve dinamikleri, b) örgün sosyal sistemlerdeki mevcut faaliyet, yapı ve süreçler, c) bilişsel, duymusal ve motor alanları içeren kişilik organizasyonu, d) toplum, kurum ve ideolojiler.

Buna karşın yetişkin ve çocukların eğitimi temelinde aynı gören Houle (akt: Merriam, 1987) tüm teori ya da “sistemlerin” dört temel unsur içerdiğini belirtmiştir. Bunlar, a) öğrencinin doğası, b) ulaşılmak istenen hedefler, c) sosyal ve fiziksel öğrenme çevresi ve d) öğretim ve öğrenme teknikleri olmaktadır.

Yetişkinlerde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini net şekilde anlayabilirsek geleceğe yönelik öngörülerimiz daha etkili olacaktır. Ayrıca alanda çalışan yetişkin eğitimcileri öğrenme için en uygun ortamı hazırlayabilirler ve öğrenenlere özelliklerine göre davranabilirler (Merriam, 1987). Bunun yanı sıra, alanda teorinin gerekliliğine inanan Cross (2003: 41) “Yetişkin eğitime ilişkin tek bir teori geliştirilme ihtimali düşüktür. Bunun yerine yetişkinleri öğrenenler olarak daha iyi anlamamıza yardımcı olacak birçok faydalı teori geliştirilecektir” umudu taşıdığını ve bunun gerekli olduğunu belirtmiştir.

5. Sonuç

Bilimsel çalışmaların başarısı için teori olmazsa olmaz bir özellik taşır. Aynı zamanda teorik dayanaktan yoksun bir eğitim uygulaması kördür. Uygulamalı bir bilim alanı olarak eğitim bilimleri teorilere ihtiyaç duymaktadır. Teoriler eğitim hedefleri, yöntemleri, faaliyetleri, değerlendirme süreçleri vs. konularında rehberlikte bulunur.

Yetişkin bireyler ve çocuk yaştaki öğrenciler arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Dolayısıyla yetişkinlere yönelik olarak düzenlenen eğitim faaliyetlerinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde farklılıklar da kaçınılmazdır. Bu farklılıklar yetişkinlerin öğrenmesine ilişkin teorik yaklaşımları da etkilemektedir. Ancak yetişkinlerde öğrenmeye ilişkin teorilerin gelişmesine engel bir takım unsurlar bulunmaktadır. Bunların dikkatli bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Bazı eğitimciler yetişkin eğitimi bir bilim dalı olarak görmemektedir. Ancak bu durum yetişkin eğitiminde araştırma ve teori geliştirmesine engel değildir. Yetişkin eğitimi alanı ile uygulamaları geliştirmek ve kavramsal dayanağa sahip olmak için teorik desteğe gereksinim duyulmaktadır. Bu süreçte yetişkin eğitiminin kapsamının geniş olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Uygulama açısından yetişkin eğitime ilişkin tek bir teori yerine çeşitli teorilerin geliştirilmesi hedeflenmelidir. Böylece çeşitli teoriler uygulamaya aktararak yetişkin eğitiminin sistemli, planlı ve bilimsel kurallara uygun yürütülmesine çalışılmalıdır.

- Teorinin ortak özellikleri arasında bilimsel bilgiler üzerine kurulu olması, özel bir alanı açıklaması, bu alana ilişkin genel ya da soyut ilkeler belirlemesi, genellenebilir olması ve kendi içerisinde tutarlı olması bulunmaktadır.
- Yetişkin bireyler çocuklardan önemli ölçüde farklılaşırlar. Bu durumun yetişkinlere yönelik olarak düzenlenen eğitim faaliyetlerinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulması gerekmektedir.
- Yetişkin eğitiminin bir bilim dalı olup olmadığına ilişkin görüş ayrılığından dolayı alana ilişkin teori geliştirme çabaları sekteye uğramaktadır.
- Yetişkin eğitimi alanında sistematik bir araştırma geleneğinin yerleşmemiş olması teori geliştirilmesine engel olmaktadır.
- Yetişkin eğitimi alanının bir bilim dalı olarak kabul edilmesi, alana ilişkin eğitim teorilerinin geliştirmesi gerekmektedir.

Kaynaklar

- Bernath, U. ve Vidal, M. (2007). The Theories and the Theorists: Why Theory is Important For Research. *Distances Et Savoirs*,3(5), 427-457.
- Borger, R. ve Seaborne, A. E. .M. (1966). *The Psychology of Learning*. Great Britain: Pelican Books.
- Chibucos, T. R., Leite, R. W., ve Weis, D. L. (2005). *Readings in Family Theory*. Thousands Oaks, California: Sage Publications.
- Cross, K. P. (2003). Toward a Model of Adult Motivation for Learning. In P. Jarvis ve C. Griffin (Eds.) *Adult And Continuing Education: Major Themes İn Education* (ss. 39-56). London/New York: Routledge.
- Ek, R. ve Tesfanuney, M. (2013) Theorizing The Earth. In H. Corvellec, H. (Ed.). *What is Theory? Answers From The Social And Cultural Sciences* (ss. 258-282). Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin Eğitimi (Halk Eğitimi)*. Ocak Yayınları: Ankara.
- Jarvis, P., Rabušicová, M. ve Nehyba, J. (2015). Adult Learning as a Lifelong Concern: Interview With Peter Jarvis. *Studia Paedagogica*, 20(4), 109-122.doi:10.5817/SP2015-4-7.
- Kezar, A. (2006). To Use or Not to Use Theory: Is That the Question? In J. C. Smart (Ed.) *Higher Education: Handbook Of Theory And Research, Volume XXI* (ss. 283-344). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Kidd, J. R. (1973). *How Adults Learn*. New York, NY: Association Press.
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin Öğrenenler: Göz Ardı Edilen Bir Kesim* (Çev. Serap Ayhan). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Merriam, S. B. (1982). *New Directions for Continuing Education: Linking Philosophy And Practice, no 15*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1987). Adult Learning and Theory Building: A Review. *Adult Education Quarterly*, 37(4), 187-198. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0001848187037004001>
- Merriam, S. (2017). Adult Learning Theory: Evolution and Future Directions. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 26, 21-37.
- Mezirow, J. (1971). Toward a Theory of Practice. *Adult Education Journal*, 21(3), 135-147. doi: <https://doi.org/10.1177/074171367102100301>
- Suttle, B. (1982). Adult Education: No Need for Theories? *Adult Education Quarterly*, 32(2), 104-107.
- Uysal, M. (2018). Türkiye’de Akademide Yetişkin Eğitiminin Kurumsallaşma Sorunları. *Yetişkin Eğitimi Dergisi*, 1(1), 9-23.

3.BÖLÜM

TEKNOLOJİ KULLANIMININ EĞİTİM ORTAMLARINDA MEYDANA GETİRDİĞİ DEĞİŞİMLER

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

-
- Giriş
 - Bilişsel Etkiler
 - Fiziksel Etkiler
 - Sosyal Etkiler
 - Sonuç
 - Kaynaklar

1. Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler her geçen gün hayatımıza yeni araçların girmesini sağlamaktadır. Bunlar; günlük yaşamı, iletişimi, bilgiye ulaşımı kolaylaştırmakta ve günlük hayatın vazgeçilmezi haline gelmektedir. Son yıllarda hızla hayatımıza giren ve günlük yaşantının vazgeçilmezi haline gelen bilgisayar, tablet bilgisayar, akıllı telefon gibi araçlar eğitim ortamlarında yerini almış, bunlarla kullanılabilir materyaller tasarlanmış ve kullanılmaya başlanmıştır. Aynı zamanda edinilen yeni bilgiler öğrenme, öğretme anlayışlarının değişmesine ve eğitim ortamlarında yeni yaklaşımların kullanılmasına neden olmuştur. Ülkemizde bu değişim 2015 yılında yaşanmış ve yapılandırıcı yaklaşım kuramına uygun bir sistem oluşturulmuştur. Yılmaz ve Naci (2017) Türkiye’de son yıllarda uygulanmaya başlayan yapılandırıcı öğrenme kuramının öğretim programlarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında bilişim teknolojilerinden yararlanılmasını zorunlu hale getirdiğini savunmaktadır.

Öğrenmeyi destekleyici olarak kullanılan bilişim teknolojileri araçlarının öğrencilerin öğrenmesinde, gerekli bilgi ve becerileri kazanmasında olumlu rol oynadığı birçok araştırma tarafından gösterilmiştir (Chang, 2001, Çekbaş ve diğerleri, 2003, Çelik ve Çevik, 2011, Tay ve Yıldırım, 2013). Bilgisayarların sahip olduğu karmaşık yapı eğitim-öğretim ortamlarında kullanılan diğer eğitim teknolojilerinden daha çok özelliği bir arada toplamasını sağlamıştır (Yılmaz ve Horzum, 2005). Bundan dolayı teknolojik araçlar eğitim ortamının vazgeçilmez unsurlarından biri olmuş ve eğitim ortamlarında değişimlerin oluşmasına sebep olmuştur.

Bu çalışmada teknolojik araçların eğitim ortamında kullanılmaya başlaması ile meydana gelen değişimler tartışılmıştır. Bu değişimler; Bilişsel değişimler, Fiziksel değişimler ve Sosyal değişimler olarak üç başlık altında incelenmiştir.

2. Bilişsel Değişimler

Teknolojik araçların eğitim ortamlarında kullanılmasıyla bu ortamı paylaşan bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerde değişimler yaşanmıştır. Bunlar; ekrandan okuma becerisi, klavye kullanma becerisi, teknolojiyi kullanma ve teknolojiyi eğitimde kullanma yeterliği ve zihinsel bağımsızlık becerileri olarak sınıflandırılmıştır.

a. Ekrandan okuma becerisi ön plana çıkmıştır. Teknolojik araçlarda kullanılan içeriklerin elektronik olması, bilginin kullanıcıya ekran aracılığıyla aktarılmasını zorunlu kılmıştır. Böylece “ekran okuma” kavramı ortaya çıkmıştır (Güneş, 2009). OECD (2009; 24) el yazısı, basılı ya da elektronik biçimlerin herhangi birinde hazırlanmış metinleri yazılı metin kabul etmekte ve okuma başarısının ölçüldüğü testlerde basılı metinlerin yanında elektronik metinleri de kullanmaya başlamıştır. Bu durum dijital okuma olarak tanımlanan ekran okumanın günümüzde ve gelecekte ne derece önemli olduğunu işaret etmektedir. Güneş (2011a) ekran okumada, sayfalar dikey olarak hareket ederken gözün yatay hareket ettiğini, bu durumun göz hareketlerini ve zihinsel işlemleri güçleştirdiğini belirtmektedir. Ercan ve Ateş (2015) metinlerin bilgisayar ekranından okunmasının, kâğıttan okumadan farklı bir şekilde gerçekleştiğini, bireyin okuma esnasında birden çok uyarıcıyla karşılaştığını ve bu durumun anlama sürecini etkileyeceğini savunmuşlar ve yaptıkları çalışma ile kâğıttan okunan metnin daha iyi anlaşıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Yaman ve Dağtaş (2013) ise yaptıkları çalışma sonucunda ekrandan ya da kâğıttan okuma arasında okuduğunu anlama açısından herhangi bir fark bulunmadığını göstermiş,

yaptıkları alanyazın çalışmasında konu ile ilgili çok sayıda farklı sonucun bulunmasını, ekran teknolojisindeki ve elektronik metin formatını sağlayan programlardaki değişikliklere, bireysel farklılıklara ve çoklu tarz okuryazarlık becerilerinin farklılık göstermesine bağlamışlardır.

b. Klavye kullanma becerileri ön plana çıkmıştır. Teknolojik araçlara veri girişi klavyeler aracılığı ile yapılmaktadır. Aracın özelliğine göre klavye tuşlu ya da ekran klavyesi olacak şekilde değişmektedir. Bu bakımdan teknolojik araçların hayatımıza girmesiyle yazma becerilerinde de değişimlerin yaşanmıştır. Kalemle yazma, güzel yazıları kopyalama, dik ve bitişik eğik yazı, mürekkeple süslü yazmanın yerini klavye kullanarak yazma almakta ve tuşların yerini bulma, doğru ve hızlı yazma becerileri öne çıkmaktadır (Güneş, 2011b). Klavye ya da ekran klavyesi kullanılması için bireylerin tuşları tanıma, tuşların yerlerini bilme, parmaklarını etkin bir biçimde kullanma gibi becerilerini geliştirmelerinin yanında klavye üzerinde bulunan tuşların görevlerini de bilmesi gerekmektedir (Işık, 2015). Özçelik ve Yıldırım'ın (2002) yaptıkları çalışmada öğrencilerin klavye kullanma becerisinin web-destekli öğrenme ortamlarında bilişsel araçların kullanımını etkileyen bir faktör olduğu belirtilmiştir.

c. Teknolojiyi kullanma ve teknolojiyi eğitimde kullanma yeterliği ön plana çıkmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenler için teknolojinin eğitimde kullanılması ile ilgili yeterlikler oluşturmuştur. Öğretmenlerin performansının bu belirlenen yeterlikler üzerinden belirlenmesi planlanmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin e-okul sistemini etkin kullanması gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerine ait not bilgilerini, sınav tarihlerini bu sistem üzerinden duyurmaktadır. Ayrıca farklı projelerle birlikte Milli Eğitim Bakanlığı, elektronik içeriklerin ders içi etkinliklerde kullanılması için farklı firmalarla anlaşmıştır. Öğretmenlerin bu yazılımları derslerinde kullanabilmeleri için belli başlı beceri ve yeteneklere sahip olması gerekmektedir. Kanıtlar, yapılandırıcı eğitim anlayışına sahip öğretmenlerin son derece aktif teknoloji kullanıcıları olma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Ertmer ve diğerleri, 2015). Ananiadou ve Claro (2009), yapılandırıcı anlayışı benimseyen öğretmenlerin, öğrencilerin kilit konu alanlarındaki bilgi ve becerileri uygulama kapasitelerini desteklemek ve problemleri ortaya çıkarma, çözme ve yorumlama süreçlerinde etkili bir şekilde analiz etmeyi, akıl yürütmeyi ve iletişim kurmayı teknoloji aracılığıyla yaptıklarını belirtmiştir. Gilster (1997) elektronik kaynakların, öğrencileri çok boyutlu ve interaktif olma yönünde geliştirerek dijital okuryazarlığa hazırlayacağını ve üst düzey bilişsel becerilerini geliştireceğini savunmaktadır. Fakat yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının öğretim faaliyetlerinde teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yeterli görmedikleri (Pamuk, Ülgen ve Dilek, 2012; Yeşiltaş, Yılmaz ve Yaman, 2015) belirlenmiştir. Bu bakımdan sosyal ağların eğitime entegrasyonu konusunda gerekli çalışmaların yapılmasının yanında bireylerin sosyal ağları kullanırken medya okuryazarlığı ve akıcılığı gibi yeterliliklerinin artırılması gibi önlemler alınması gerekmektedir (Uça Güneş, 2016).

d. Zihinsel bağımsızlık becerileri ön plana çıkmıştır. Teknolojik araçlar sayesinde öğrenme aşamasında bireyler fazla miktarda bilgiye ulaşmakta, kullanılan bağlantılar sayesinde kendi öğrenmesine yön vermekte ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almaktadır. Güneş (2010), ekran üzerinde seçmeli ve tam okuma yapıldığını belirtmektedir. Wilson ve Landoni'nin (2001) yaptığı araştırmanın sonucunda ise kullanıcıların, e-kitapları kullanma durumunda araştırma ve tarama faaliyetlerini içeren seçici okuma yaptıklarını belirlemiştir. Güneş (2012b, 5) özellikle tam okumada öğrencinin zihninin yazarın sunduğu bilgilerden hareketle düşünceler oluşturduğunu yani yazarın, öğrencinin düşünce oluşturma sürecine ve oluşturduğu düşüncelere yön verdiğini, böylece öğrencinin zihin yapısının yazara bağımlı ilerlediğini ve geliştiğini belirtmektedir. Bağlantıların kullanılmasıyla birey

neyi, hangi sırayla ve ne kadar derinlemesine öğreneceğine yazardan bağımsız olarak kendisi karar verebilmektedir (Işık, 2016).

Basılı materyalden okumanın başka bir sınırlılığı da alınan bilginin sadece yazarın verdiği bilgi ile sınırlı olmasıdır. Teknolojik araçların bilgi edinme aracı olarak kullanıldığı günümüzde ise her bilgi, diğer okuyucuların da yorumları ile birlikte verilmektedir. Bu durum etkileşimli okumayı sağlamaktadır (Işık, 2016). Etkileşimli okuma sayesinde, bireyler yazarın verdiği bilgileri, ileri sürdüğü düşünceleri başkalarının yorumları ile sunduğu bakış açıları kapsamında eleştirebilir ve değerlendirebilir. Bu bakımlardan teknolojik araçlar sayesinde bireyler “başkasına bağımlı olmaksızın okuma, yazma, çeşitli materyal ve araçları kullanma becerilerinden başlayan, öğrenmesinden sorumlu olma, kendini yönetme, öğrendiklerini sorgulama ve zihnini geliştirme gibi geniş bir kapsamda ele alınan zihinsel bağımsızlık becerilerini (Güneş, 2012a)” geliştirebilecek ortama sahip olmaktadır.

Bu aşamada, teknolojik araçlar üst düzey düşünme becerileri arasında sayılan birçok beceriyi de geliştirmektedir. Aedo ve diğerleri (2000) bilgisayar destekli eğitimin, problem çözme ve karar verme becerilerini geleneksel yöntemlere göre anlamlı bir biçimde geliştirdiğini belirtmektedirler. Berg vd.’nin (1998) yapmış olduğu çalışmada da teknolojik araçların sınıf içinde öğrencilerin daha üst düzey düşünme ve problem çözme becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak için bir araç olarak kullanıldıklarını gözlemlemişlerdir.

3. Fiziksel Değişimler

Teknolojik araçların eğitim ortamlarında kullanılmasıyla bu ortamlarda yürütülen öğrenme öğretme süreçlerinde değişimler yaşanmıştır. Bunlar; bilgilerin sunulmasında farklı araçların kullanılması, öğrenme kaynakları, sınıf içi etkinlikler, ders saati kavramı ve eğitim ortamlarında internet bağlantısına ulaşım başlıkları altında incelenmiştir.

a. Bilgilerin sunulmasında farklı araçların kullanılması ihtiyaç haline gelmiştir. Eğitim ortamlarında farklı teknolojilerin işe koşulması, bireylerin bu teknolojiklerin kullanım bilgisine sahip olmasını gerektirmektedir. Bunun yanında bu araçlarla kullanılacak materyallerin hazırlanması da gerekmektedir. Teknolojik araçlar birbirinden farklı işletim sistemlerine sahiptir. Bu bakımdan çoğu elektronik içeriği desteklemelerine karşın bazı elektronik içerik türleri her araçta kullanılamamaktadır. Hazırlanan materyaller öğretim içeriğine uygun olmasının yanında kullanılacak teknolojik aracın türüne de uygun olmalıdır.

Teknolojik araçlar çoklu ortam desteği de sağlamaktadır. Bu bakımdan bilgilerin sunulmasında çoklu ortam öğelerinden yararlanılmasına, hazırlanan materyallerin bu öğelerle zenginleştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Materyallerde metin, resim, şekil, fotoğraf, renk, ses, müzik, efekt, video, animasyon gibi birçok eleman bir arada kullanılabilir. Bunların birbiri ile uyumlu bir biçimde hazırlanması ile öğrenenlerin bilgi düzeyi ve derse yönelik tutumları arttırılabilmektedir. Bu durum yapılan birçok çalışmada ortaya konmuştur (Sarı ve Bakır Güven, 2013; Sayan, 2010; Tataroğlu, 2009; Yeşiltaş, Yılmaz ve Yaman, 2015).

b. Öğrenme kaynakları değişmiştir. Geleneksel eğitim ortamlarında bilgi kaynağı olarak ilk aklı gelen öğretmendir. Daha sonra ise ders kitapları gelmektedir. Teknolojik araçların kullanıldığı eğitim ortamlarında ise bilgi kaynağı, internet üzerinden erişebilen tüm kaynaklar olmaktadır. Basılı kaynakların sınırlılıklarından biri olan basım, dağıtım ve güncellenmenin zaman ve emek alması, yayınevlerinin kar amacı güden kuruluşlar olarak, bazı kaynakların basımını kaldırmasını gündeme

getirmektedir. Bu ise basılı kaynakların zaman içinde güncelliğini kaybetmesine neden olmaktadır. Kaynakların elektronik hale gelmesi ile bu tür maliyetlerin azalacağı düşünülmektedir. Bir veri tabanında kayıtlı olan kitapların %40 kadarının baskısının tükendiğini belirten Soydan'a (2012) göre, e-kitap uygulamasıyla, baskısı tükenmiş olan ve yayınevleri açısından tekrar basılması ticari açıdan karlı olmayan kitapların tekrar yayımlanabilmesinin önü açılacaktır. Yazarların isteğine bağlı olarak bu basımlarda güncelleme imkanı da bulunmaktadır.

Elektronik kaynaklar her ne kadar çoklu ortam desteğini sağlayabilecek yapıda olsa da metinler, bilgi aktarmada hala kullanılmaktadır. Rukancı ve Anameriç (2003) metin uzadıkça okuma zorluklarının arttığını ifade etmektedir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin büyük çoğunluğunun ekran üzerinden uzun metinleri okumaktan hoşlanmadıkları belirlenmiştir (Gunter, 2005). Öğrenciler; elektronik kaynakları okumanın zor olduğunu (Chu, 2003) ve göz sağlıklarına zarar vereceğini (Bodomo vd., 2003; Öztürk ve Can, 2013) düşünmektedirler. Yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde elektronik olarak hazırlanacak kaynakların az ve öz bilgi içermesi, kısa metinlerin kullanılması, kullanılan metinlerin biçim özelliklerinin okumayı kolaylaştıracak özelliklerde olması ve ek bilgi vermek için köprülerin kullanılması önerilmektedir.

c. Sınıf içi etkinlikler farklılaşmıştır. Geleneksel eğitim ortamlarında kullanılan farklı etkinlikler olmasının yanında genellikle kâğıt üzerinde hazırlanmış etkinliklerin kullanıldığı bilinmektedir. Teknolojik araçlar sayesinde ise eğitim ortamlarında ses, video, animasyon gibi multimedya içeriklerle desteklenmiş, etkileşimli etkinlikler kullanılabilir. Ayrıca öğrencilerin yapacakları etkinlikler ve ödevlerin dağıtılması, toplanması, değerlendirilmesi gibi işlemler öğretmenlerin iş yükünün önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Teknolojik araçlar bu aşamada da öğretmene yardımcı olmaktadır. Öğretmenler etkinlik ve ödevlerin elektronik olarak hazırlanmasını isteyebilmektedir. Bunu yapacak imkanı ya da bilgi ve becerisi olmayan öğrencilerden kâğıt üzerinde hazırladıkları etkinlik ve ödevlerini, tarayıcı yardımıyla tarayıp ya da fotoğrafını çekerek dijital ortama yüklenebilecek hale dönüştürmesini sağlayabilmektedir. Böylece etkinlik ve ödevleri elektronik ortamda toplayabilmekte ve arşivleme sorunu da ortadan kalkmaktadır.

Bunun yanında geleneksel sınıflarda yapılan kâğıt kalem testlerinin yerini elektronik ortamlarda yapılan testler almıştır. Bilinmektedir ki, ölçme değerlendirme işlemleri sadece kişinin beceriyi kazanıp kazanmadığı değil aynı zamanda eğitimin yeterliliği, öğreticinin yeterliliği gibi faktörlerde değerlendirme sonuçlarına yansımaktadır (Işık, 2017). Bu bakımdan öğretmenlerden genel değerlendirmenin yanında günlük değerlendirmeleri de yapmaları, eğitim sürecine bu değerlendirmelerden elde ettikleri sonuçlar doğrultusunda yön vermeleri beklenmektedir. Fakat bu durum öğretmenlere; her ders için soru hazırlama, ders sonunda bu sorulardan oluşan sınavı öğrencilere uygulama, bu sınavları puanlama ve değerlendirme yapma gibi bir iş yükü oluşturmaktadır. Sınıf içi anlık değerlendirme sistemleri ya da elektronik sınavlar uygulama sistemleri sayesinde, öğretmenler bu değerlendirmeyi teknolojik araçların desteği ile yapabilmektedirler. Bu sistemler hazırlık aşaması gerektirse de uygulama sırasında öğrencilerin puanlarını verme, kayıtları tutma ve değerlendirmenin yapılması için öğretmene veri sağlama açısından bakıldığında öğretmenlerin yükünü hafifletmektedirler.

d. Ders saati kavramı değişmiştir. Işık (2019) geleneksel anlayışta derslerin belirli bir saatte ve yerde başladığını, tüm öğrenme etkinliklerinin bu ders saatinde ve belirlenmiş bir sınıfta gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için bir derste yapılması gereken etkinlikler arasında yoklama, ödev kontrolü, bilgi verme, öğrencilerin aktif bir biçimde yapacakları

etkinlikler, tartışma, değerlendirme ve ödev verme gibi birçok işlem bulunduğunu ve bu etkinliklerin hepsinin ders saati içinde tamamlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Teknolojik araçların eğitim ortamlarında kullanılması ile tüm bu işlemler elektronik olarak yapılabilmekte, öğrenciler ders saati dışında da sınıf içi etkinlik olarak sayılan birçok işlemi gerçekleştirebilmektedir.

e. Eğitim ortamlarında internet bağlantısına ulaşım zorunlu hale gelmiştir. Teknolojik araçlar bilgi kaynaklarına ulaşmayı kolaylaştırır. Herhangi bir yerde ve zamanda öğrenciler internet üzerinden ya da araçlarında depoladıkları bilgilere ulaşma imkânına sahiptir. İhtiyaç duydukları anda bu bilgilere kolaylıkla erişmeleri daha kalıcı öğrenmelerin oluşmasına zemin hazırlar. Bunun yanında internet, başlangıçta eğitim alanında araştırma ve kaynaklara erişme açısından yarar sağlamaktayken günümüzde eğitimin doğrudan verilebildiği bir ortam haline gelmiştir (Uça Güneş, 2016). Bu açıdan bakıldığında teknolojik araçların kullanıldığı eğitim ortamlarında hem bilgi kaynaklarına ulaşma hem de sınıf içi etkinliklerin etkili biçimde yürütülmesi ve etkili öğrenmelerin sağlanabilmesi için eğitim ortamlarında internete ulaşma imkanının bulunması zorunlu hale gelmiştir.

4. Sosyal Değişimler

Teknolojik araçların eğitim ortamlarında kullanılmasıyla bu ortamı paylaşan bireylerin durumlarında değişimler yaşanmıştır. Bunlar; bireysel farklılıklar, sınıf içi iletişim, öğrenci-içerik etkileşimi ve etik sorunlar başlıkları altında tartışılmıştır.

a. Bireysel farklılıkları göz önüne alma kolaylaşmıştır. Öğrenme ortamlarında farklı öğrenme özelliklerine ve süreçlerine sahip farklı öğrenciler bulunmaktadır. Öğretmenler bir etkinliği açıklamak ve tamamlamak için orta düzey öğrencilerin becerilerini göz önüne almaktadır. Oysa etkinlikleri orta düzey öğrencilerden daha hızlı anlayan ve tamamlayan öğrencilerin yanında daha yavaş anlayan ve tamamlayan öğrenciler de bulunmaktadır. Bahsedilen bu öğrencilerden bazıları sınıf içi etkinliğin sürecini sınıfta birçok öğrenciden daha hızlı bitirecek, diğerlerini beklemek zorunda kalacaktır. Bazıları ise sınıf içinde etkinlik tamamlanmış olmasına rağmen kendi etkinliklerini tamamlayamayacaktır. Bu durum ise onların bilgi ve beceri eksiklikleri oluşmasına neden olacaktır. Teknolojik araçlar bu konuda da öğrencilere yardım etmektedir. Grant (2004) elektronik kitapların interaktif doğasının öğrencilerin öğrenmelerinde de yararlı olduğunu belirtmektedir. Elektronik kaynaklar aracılığıyla daha ayrıntılı bilgiye ya da paralel bilgilere erişim sağlayacak köprüler kullanılabilir (Stone, 2008). Bu bağlantılar, öğrenenin bilgileri dallanmalı bir yapıda öğrenmesine imkân tanımakta, bağlantıya tıklandığında başka bilgilere ulaşabilmekte derinlemesine öğrenme gerçekleştirebilmektedir (Işık, 2016). Bu bağlantılar öğrencinin düzeyine göre yeni bilgiler öğrenmesini sağlarken, eksik bilgilerini gidererek etkili öğrenmeler gerçekleştirmelerine olanak sağlayabilmektedir. Teknolojik araçlar sayesinde öğrenci eğitim ortamında aktif rol oynayacak, öğreneceklerine kendisi karar verecek, etkili değerlendirmeler yapılabilecek ve öğrencilerin yanlış öğrenmeleri hızlı bir biçimde giderilebilecektir (Işık, 2012).

b. Sınıf içi iletişim farklılaşmıştır. Bilgisayarların eğitim ortamlarına girmesiyle sınıf içi iletişimlerde de değişiklikler olmaktadır. Öğrenci ve öğretmen geleneksel sınıflardan farklı olarak sözlü iletişimin yanında yazılı iletişimi de kullanabilir hâle gelmektedir. Sınıf içinde sorulan soruya herkes aynı anda yazılı olarak cevap verebilecek, tüm öğrencilerin değerlendirilmesi aynı sorularla aynı anda yapılabilecektir. Öğretmen kendisine ulaşan yanıtlara anında geri bildirim verebilecek, yanlış öğrenmeler anında düzeltilebilecektir. Sınıf içinde materyal paylaşımı teknolojik araçlar üzerinden yapılacağından öğretmen, öğrencilerle olan yüz yüze iletişimini koparmak zorunda kalmayacak, sınıf yönetimi daha sağlıklı bir biçimde yürüyecektir. Geleneksel sınıflarda diğer öğrencilerin dikkatinin

dağılmasını önlemek amacıyla kısıtlanan öğrenci-öğrenci iletişimi, teknolojik araçların kullanıldığı sınıflarda yazılı olarak sağlanabilmektedir. Gilakjani, Leong ve Ismail (2013), “teknolojiyi sınıfa getirmenin bir diğer olumlu ve arzu edilen etkisinin, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki işbirliğinin artması” olduğunu savunmaktadır. Böylece, öğrenciler öğretmenlerinin rehberliğinden daha fazla yararlanabilme imkanı bulmaktadır. Ayrıca teknolojik araçlar, öğrencinin ders dışı zamanlarda sınıf arkadaşları ya da öğretmeniyle iletişime geçebilmesine olanak sağlamasının yanında dünya üzerindeki herhangi biri ile de iletişime geçmesini sağlayarak (Işık, 2018) öğrenmelerini birincil kaynaklardan yapmalarına olanak sağlamaktadırlar.

c. Öğrenci-içerik etkileşimi artmıştır. Öğrenciler, öğrenme içeriğini planlanan biçimin dışında kendi hazır bulunuşluk düzeylerine göre öğrenebilmektedir. Teknolojik araçlar sayesinde içerik-öğrenci etkileşimi kurularak öğrencilerin daha etkili öğrenmeler gerçekleştirmesi sağlanabilmektedir (Koile ve Singer, 2006). Basılı metinde verilen bilgilerin seçilmesi, sıralanması, sunulması, yorumlanması, değerlendirilmesi, yani metnin mantıksal yapısını yazar belirlemektedir (Güneş, 2012b). Elektronik metinde ise interaktif ve etkileşimli okuma sayesinde birey, yazarın mantıksal yapısının dışına çıkarak, bilgilerin doğruluğunu kontrol eder ve değerlendirme yapabilir.

d. Etik sorunlar gündeme gelmiştir. Ödevler, öğrencilerin öğrenmesini sağlamak amacı ile verilmektedir. Yapılan bu ödevler internet üzerinden paylaşılabilir. Bu durum, daha sonra bu ödevi hazırlaması gereken öğrencilerin karşısına “hazır ödevlerin” çıkmasına neden olmaktadır. Bunun yanında öğrenciler ödevleri hazır olarak bulmasa bile aradıkları bilgiyi olduğu gibi kopyalayarak ödevlerine koymakta, bu bilgiyi kimden aldıklarını da belirtmemektedirler. Bu anlamda atıf yapma bilinci küçük yaştan itibaren öğrencilere kazandırılmalıdır. Ayrıca internet üzerinde tez ve ödev hazırladığını beyan eden siteler öğrencilerin öğrenmeleri, bilgi ve beceri kazanmaları amacıyla verilen ödevleri para karşılığı yapmaktadır. Tüm bu durumların önüne geçebilmenin yollarından birisi süreç odaklı değerlendirme yapmak, öğrencilere etik bilincini küçük yaştan itibaren kazandırmaktır.

5. Sonuç

Son yıllarda teknoloji kullanımıyla ilgili yapılan çalışmalar öğrenme öğretme süreçlerinde teknoloji kullanımının olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır (Aedo ve diğerleri, 2000; Berg vd., 1998; Ekici ve Kıyıcı, 2012; Sezer vd., 2016; Sarı ve Bakır Güven, 2013; Sayan, 2010; Tataroğlu, 2009; Yeşiltaş, Yılmaz ve Yaman, 2015). Bu bakımdan teknolojik araçların eğitim ortamlarında kullanılması gün geçtikçe artmaktadır. Gelecekte de bu durum süreceği tahmin edilmektedir.

Bu çalışmada teknolojik araçların eğitim ortamında kullanılmaya başlaması ile meydana gelen değişimler tartışılmıştır. Teknolojik araçların eğitim ortamlarında kullanılmasıyla bu ortamı paylaşan bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerde yaşanan değişimler bilişsel değişimler başlığı altında incelenmiştir. Yaşanan bilişsel değişimler; ekrandan okuma becerisi, klavye kullanma becerisi, teknolojiyi kullanma ve teknolojiyi eğitimde kullanma yeterliği ve zihinsel bağımsızlık becerileri olarak sınıflandırılmıştır. Teknolojik araçların eğitim ortamlarında kullanılmasıyla bu ortamlarda yürütülen öğrenme öğretme süreçlerinde meydana gelen değişimler fiziksel değişimler başlığı altında incelenmiştir. Yaşanan fiziksel değişimler; bilgilerin sunulmasında farklı araçların kullanılması, öğrenme kaynakları, sınıf içi etkinlikler, ders saati kavramı ve eğitim ortamlarında internet bağlantısına ulaşım olarak sınıflandırılmıştır. Teknolojik araçların eğitim ortamlarında kullanılmasıyla bu ortamı paylaşan bireylerin durumlarında meydana gelen değişimler sosyal değişimler başlığı altında incelenmiştir. Yaşanan sosyal değişimler; bireysel farklılıklar, sınıf içi iletişim, öğrenci-içerik etkileşimi ve etik sorunlar

olarak sınıflandırılmıştır. Tüm bu değişimler, öğrenci ve öğretmenleri etkilemektedir. Sonuç olarak teknolojik araçlar sadece eğitim ortamlarını değiştirmekle kalmamakta, eğitim ortamlarında bulunan bireylerin de değişmesini ve gelişmesini, günümüz koşullarına uyum sağlayan bireyler olmasını getirmektedir.

Kaynaklar

- Aedo, I., Díaz P., Fernández, C., Martín, G. M. ve Berlanga, A (2000). Assessing the Utility of an Interactive Electronic Book for Learning the PASCAL Programming Language. *IEEE Transactions on Education*, 43(3), 403-413.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD Education Working Papers. No. 41. Paris OECD.
- Berg, S., Benz, C. R., Lasley, T. J., II, & Raisch, C. D. (1998). Exemplary technology use in elementary classrooms. *Journal of Research on Computing in Education*, 31, 111–122.
- Bodomo, A., Lam, M. ve Lee, C (2003). Some Students Still Read Books in the 21st Century: A Study of User Preferences for Print and Electronic Libraries. *The Reading Matrix*, 3 (3), 34-49.
- Chang, C. Y. (2001). A Problem-Solving Based Computer-Assisted Tutorial for the Earth Sciences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17, 263–274.
- Chu, H. (2003). Electronic Books: Viewpoints from Users and Potential Users. *Library Hi Tech*, 21 (3), 340–346.
- Çekbaş, Y., Yakar, H., Yıldırım B. ve Savran, A. (2003). Bilgisayar Destekli Eğitimin Öğrenciler Üzerine Etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(4), 76-78.
- Çelik, H. C. ve Çevik, M. N. (2011). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin “İstatistik Ve Olasılık” Ünitesini Öğrenmeleri Üzerinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkisi, 5 th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Fırat University, Elazığ, 22-24 September 2011.
- Ekici, M. ve Kıyıcı, M. (2012). Sosyal ağların eğitim bağlamında kullanımı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 156-167.
- Ercan, A. N. & Ateş, M. (2015). Ekrandan okuma ile kâğıttan okumanın anlama düzeyi açısından karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 10(7), 395-406.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A., & Tondeur, J. (2015). Teacher beliefs and uses of technology to support 21st century teaching and learning. In H. R. Fives & M. Gill (Eds.), *International handbook of research on teacher beliefs* (pp. 403–418). New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Gilakjani, A. P., Leong, L., M. & Ismail, H., N. (2013). Teachers’ Use of Technology and Constructivism. *Modern Education and Computer Science*, 4, 49-63.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Grant, J. M. A. (2004). Are Electronic Books Effective in Teaching Young Children Reading and Comprehension? *International Journal of Instructional Media*, 31(3), 303-308
- Gunter, B. (2005), *Electronic Books: A Survey of Users in the UK*, *Aslib Proceedings*, 57 (6), 513–522.
- Güneş, F. (2009). Ekran Okumada Verimlilik. *Kalkınmada Anahtar Verimlilik Gazetesi*, Milli Prodüktivite Merkezi Aylık Yayın Organı, 248, 26-29.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14), 1-20.

- Güneş, F. (2011a). Ekran Okuma Alışkanlığı, Yenises Dergisi, Yıl:16 Nisan Sayısı,184
- Güneş, F. (2011b). Niçin F Klavye? Yenises Dergisi, 16 (191), 27-29.
- Güneş, F. (2012a). Eğitimde Zihinsel Bağımsızlık. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 3-21.
- Güneş, F. (2012b). Okuma ve Zihni Yönetme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (18), 1-15.
- Işık, A. D. (2012). Sunular Yardımıyla Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirme. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1 (1). 89-96, Doi: 10.14686/201212002.
- Işık, A. D. (2013). Elektronik Kitapların Eğitimde Kullanılabilirliği. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 395-411. doi number:10.14686/201322034.
- Işık, A. D. (2015). Features of Mobile Devices and Its Implications into Education: A Literature Review. Journal of Computer and Education Research, 3 (6), 188-198. Doi Number: 10.18009/jcer.45957.
- Işık, A. D. (2016). Mobil Öğrenmeden Sınırsız Öğrenmeye. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 1 (1), 21-31.
- Işık, A. D. (2017). Sınıf İçi Anlık Değerlendirme Sistemleri. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, 20-23 Nisan 2017, Özet Bildiri Kitabı (23.04.2017), 1280-1282, Antalya/Türkiye.
- Işık, A. D. (2018). Use of Technology in Constructivist Approach. Educational Research and Reviews, 13 (21), 704-711. DOI: 10.5897/ERR2018.3609.
- Işık, A. D. (2019). Ters Yüz Sınıflar ve Web Teknolojileri: Beyazpano Örneği. 3. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu, 24-27 Nisan 2019, Tam Metin Bildiri Kitabı (01.07.2019), 261-267, Muğla/Türkiye.
- Koile, K, ve Singer, D. A. (2006). Development of a Tablet-PC-Based System to Increase Instructor-Student Classroom Interactions and Student Learning, The Impact of Pen-based Technology on Education: Vignettes, Evaluations, and Future Directions, D. Berque, J. Prey, and R. Reed (ed), 115–122, Purdue University Press.
- OECD. (2009). PISA 2009 Assessment Framework Key Competencies in Reading, Mathematics and Science. OECD Publishing.
- Özçelik, E. ve Yıldırım, S. (2002). Web-Destekli Öğrenme Ortamlarında Bilişsel Araçların Kullanımı: Bir Durum Çalışması. Açık/Uzaktan Eğitim Sempozyumu, 23-25 Mayıs 2002, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Öztürk, E. ve Can, I. (2013). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Elektronik Kitap Okumaya İlişkin Görüşleri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 171, 137-153.
- Pamuk, S., Ülgen, A. ve Dilek, N. Ş. (2012). Öğretmen adaylarının öğretimde teknoloji kullanım yeterliliklerinin teknolojik pedagojik içerik bilgisi kuramsal perspektifinden incelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(17), 415-438.
- Rukancı, F. ve Anameriç, H. (2003). E-Kitap Teknolojisi ve Kullanımı. Türk Kütüphaneciliği, 17(2), 147-166.
- Sarı, U. ve Bakır Güven, G. (2013). Etkileşimli Tahta Destekli Sorgulamaya Dayalı Fizik Öğretiminin Başarı ve Motivasyona Etkisi ve Öğretmen Adaylarının Öğretime Yönelik Görüşleri. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 7(2), 110-143.
- Sayan, Y. (2010). İlköğretim dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersi için geliştirilen materyallerin yaratıcı düşünme becerisi, öz kavramı ve akademik başarı üzerindeki etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Sezer, C., Yavuzaslan, İ. F., Çoklar, A. N. & Korucu, A. T. (2016). Etkileşimli Tahtanın Eğitim Süreçlerinde Meydana Getirdiği Değişimlerin Öğrenci Görüşleri İle İncelenmesi. 3. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Konferansı, 26 - 29 Nisan 2016. Tam Metin Bildiri Kitabı, 33-40, İzmir/Türkiye.
- Soydan, E. (2012). E-kitap Teknolojisi ve Basılı Kitabın Geleceği. *Batman University Journal of Life Sciences*, 1(1), 389-399.
- Stone, N. (2008). The e-reader Industry: Replacing the Book or Enhancing the Reader Experience?. *Scroll*, 1(1), <<http://fdt.library.utoronto.ca/index.php/fdt/article/view/4912/1778>>. (Son Erişim: 14.12.2019).
- Tataroğlu, B. (2009). Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının 10. Sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, matematik dersine karşı tutumları ve öz-yeterlik düzeylerine etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tay, B. ve Yıldırım, K. (2013). Bilgisayar Destekli Öğretimin Hayat Bilgisi Öğretimi Dersinde Başarıya Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 84-110.
- Uça Güneş, E. P. (2016). Toplumsal değişim, teknoloji ve eğitim ilişkisinde sosyal ağların yeri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 191-206.
- Wilson, R. & Landoni, M. (2001). Evaluating Electronic Textbooks: A Methodology, Research and Advanced Technology for Digital Libraries: 5th European Conference, ECDL 2001, Darmstadt, Germany, September 2001.
- Yaman, H. & Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 64-79.
- Yeşiltaş, E., Yılmaz, A. & Yaman, T. (2015). Coğrafya Öğretiminde İnteraktif Ders Sunumu Kullanımına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015 (4), 223-238.
- Yılmaz, K. ve Horzum, M. B. (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversite. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(10), 103-121.
- Yılmaz, K. & Naci, S. (2017). Teachers' perspectives on using smart boards and tablet pc in teaching. *International Journal of Innovative Research in Education*, 4(1), 17-27.

4.BÖLÜM

HALK EĞİTİM MERKEZİNDE MESLEK EDİNDİRME KURSLARINA DEVAM EDEN KADINLARIN İSTİHDAMA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

Ömer Fırat PALA, Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN

- Giriş
- Problem Durumu
- Bulgular
- Sonuç ve Öneriler
- Kaynaklar

*Bu çalışmanın kısa bir özeti 24-27 Nisan 2019 tarihinde düzenlenen 3. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu'nda Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

1. Giriş

Ülkemizdeki en büyük sorunlardan biri kadınların istihdam sorunu ve çalışma hayatına katılımının sınırlandırılmış olmasıdır. Her ne kadar devlet tarafından halk eğitim merkezlerindeki meslek edindirme kursları aracılığıyla bu düzeltilmeye çalışılsa da yine de bu istenilen düzeye ulaşamamıştır. Bunun sebepleri çeşitlilik göstermektedir. Çalışmanın amacı ise halk meslek edindirme kurslarına katılan kadın katılımcıların gittikleri meslek edindirme kursları hakkında görüşlerinin değerlendirilmesi ve bu konunun bu görüşler sonucunda irdelenmesidir. Bu yüz yılda bilim ve teknolojiye ortaya çıkan hızlı değişimler, toplumların sosyo-ekonomik ve siyasal yapılarındaki değişimlerin başlıca kaynağıdır. Bireylerin çağın gerektirdiği bu değişimlere ayak uydurması, değişimin gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerin kazanmasını zorunlu kılmaktadır. Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmeye, uluslararası rekabetin gücünü arttırması, ekonomik kalkınmayı destekleyecek görevini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmesi beklenmektedir. Bu gibi toplum görevlerinin yanı sıra bireysel gelişimlerine katkı sağlamak ve beklentilerini karşılamak zorundadır (Uça, 2011).

2. Problem Durumu

Değişen ve gelişen bu dünyanın doğal olarak üretim mekanizmaları da değişmektedir. Buna ayak uydurulması içinde üretim faaliyeti yapan insanların değişen durumlara uyumunun sağlanması ve gerekli bilginin verilmesi gereklidir. Ayrıca yeni istihdam alanları yeni gereklilikler istemektedir. Bunlar çağlar boyu devam eden bir gelişmenin doğal sonucudur. Devlet bir istihdam sağlarken bu gereklilikleri istemektedir. Bunun için de halk eğitim ve bunların bünyesinde açılan meslek edindirme kursları başlıca bu amaca hizmet etmektedir (Şen, 2016). Dünya nüfusunun yaklaşık yarısını kadınlar oluşturmaktadır. Türkiye'de kadınların ekonomik ve sosyal alana katılım oranı var olan nüfusu ile orantılı değildir. Çalışan kadınlar genellikle belirli alanlara yığılmış şekilde çalışmaktadır. Kadınların niteliksiz işlerde ve aile işçisi olarak çalışması da diğer bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde kadın ve erkek eşitliğinin önem kazandığı ülkelerde bir yandan kadınların işgücü piyasasına hazırlanmaları, işgücü piyasasındaki ücretler, iş koşulları, diğer yandan kadının geleneksel sorumluluklarının azda olsa azaltılması ve iş yaşamıyla uyumlu hale getirilmesine çalışılmaktadır (Koray vd. 2000, 219, Kocacık ve Gökkaya, 2005) Kadın istihdamının ülkemizde maalesef bir sorun haline gelmiştir. Her ne kadar Türkiye'de ki durumdan daha iyi olsa da dünya da istatistikler ülkemizden pek farklı değildir. TÜİK 2017 verilerine göre Türkiye'de 15 ve daha yukarı yaştaki nüfus içerisinde istihdam oranının %46 olduğu, bu oranın erkeklerde %65, kadınlarda ise %27,5 olduğu görülmektedir. Avrupa Birliği üye ülkelerinde kadın istihdam oranının en yüksek olduğu ülke 2015 yılında İsveç %74, iken Yunanistan %42,5 ile en düşük ülke olduğu ortaya konulmuştur. Avrupa Birliği üye 28 ülkenin ortalama kadın istihdam oranı ise %60,4 oldu. 2015 yılında Avrupa Birliği üye ülkelerinde erkek istihdam oranının en yüksek olduğu ülke %79 ile Hollanda, en düşük ülke %59,3 ile Yunanistan olmuştur. Avrupa Birliğine üye ülkelerinin ortalama erkek istihdamı ise %70,8 olmuştur (TÜİK, 2017). Kadın istihdamının bu denli düşük olmasının sebebi özellikle eğitimidir. Toplumsal cinsiyet bağlamında kadın istihdamına bakacak olursak, kadınların sırf kadın olmalarından dolayı istihdam öncesi ve istihdamda eşitsiz bir durumla karşı karşıya kaldıkları ve bunların yanı sıra engellendikleri görülmektedir. Kadınların eğitime katılmama ya da eğitimi yarım bırakma nedenleri arasında da çoğunlukla toplumsal cinsiyetçi roller yer almaktadır. Kadınlar bu istihdam skalasının içinde bir de eğitim almadıklarında iyice geri düşmektedirler. Eğitimsiz kadınlar haliyle istihdama katılmada daha da zorlanmaktadırlar. Dolayısıyla kadınların istihdama katılımlarını

arttırmak için öncelikle kadınların önüne her aşamada duvar gibi duran toplumsal cinsiyet rolleri engelini aşmak gereklidir. Eğitimin kadın istihdamında en büyük etkenlerden biri olduğu düşünüldüğünde kadınların önce eğitim seviyesi yükseltilmeli buna mukabil kadınların istihdamını aynı doğrultuda arttırmak gereklidir. Son yıllarda meslek edindirme kursları vasıtasıyla kadınların eğitime katkıda bulunarak onların istihdamı artırılmaya çalışılmaktadır (Yakut, 2015). Devletin özellikle kadın istihdamına aldığı ve almayı planladığı amaçlara ve durum analizlerine bakmak için özellikle 10. Kalkınma planına bakmak gereklidir. Bunları bu kısımda şu şekilde özetleyebiliriz. 10. kalkınma planında 245. Maddede, “Dokuzuncu Kalkınma Planı döneminde aile eğitim programları başlatılmış, ailelere yönelik danışmanlık hizmetleri yaygınlaştırılmış, yoksul aileler için sosyal yardımlar artırılmış, sosyal yardım ve hizmetlerde aile temelli bir yaklaşıma geçilmiş ve aile sorunlarının tespiti amacıyla araştırmalar artırılmıştır”. 246. madde ise “Kadının güçlendirilmesi bağlamında, kadının işgücüne katılımı ve karar alma süreçlerindeki etkinliği artmış, Anayasaya kadına yönelik pozitif ayrımcılık ilkesi dâhil edilmiş, kadına yönelik şiddetin önlenmesi amacıyla düzenlemeler yapılmış ve TBMM Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu kurulmuştur.” Özellikle kadın erkek fırsat eşitliği hakkında ise 247. Madde “Kadın erkek fırsat eşitliği konusunda, başta istihdam ve karar alma mekanizmalarına daha aktif katılım olmak üzere şiddetin önlenmesi, eğitim ve sağlık konularında yapılan iyileştirmelerin sürdürülmesi ve uygulamada etkinliğin artırılması ihtiyacı devam etmektedir” ibaresi yer almaktadır. 10. Kalkınma planında kadın istihdamına yönelik amaçlarına bakacak olursak; 249. madde de kadının ekonomik alandaki statüsüne vurgu yapılarak, “ Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında, kadınların sosyal, kültürel ve ekonomik yaşamdaki rolünün güçlendirilmesi, aile kurumunun korunarak statüsünün geliştirilmesi ve toplumsal bütünleşmenin kuvvetlendirilmesi temel amaçtır”. İbaresini yer almaktadır. Kadınların bu konudaki karar alma mekanizmalarının daha kuvvetli olması ile ilgili olarak ise 251. Madde “Kadınların karar alma mekanizmalarında daha fazla yer almaları, istihdamının artırılması, eğitim ve beceri düzeylerinin yükseltilmesi sağlanacaktır” demektedir. 255. madde de ise “Aile ve iş yaşamının uyumlaştırılmasına yönelik güvenceli esnek çalışma, kreş ve çocuk bakım hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve erişilebilir kılınması ile ebeveyn izni gibi alternatif modeller uygulanacaktır” ibaresini koyarak kadının iş yaşamındaki hayat kalitesi ve temel haklarını korumaya yönelik amaçları aktarmıştır. 257. madde ise kadının toplumsal cinsiyete bağlı ekonomik bütçeleme ile ilgili amacını aktarmaktadır. “Toplumsal cinsiyete duyarlı bütçeleme konusunda farkındalık oluşturulacak ve örnek uygulamalar geliştirilecektir”. 10. kalkınma planının yanı sıra devletin başka bir istihdam faaliyeti olan İŞKUR’un 2016 ve 2018 yılları aralarını kapsayan kadın istihdamına yönelik yayınladığı kadın istihdam eylem planının sonunda kadın istihdamının artırılmasına dayalı amaçları sıralamıştır. Bunlardan bahsetmek gerekirse;

- “1. İşbaşı eğitim planlarının kadın istihdamını arttıracak şekilde düzenlenmesi sağlanacaktır.*
- 2. Kurum hizmetlerinde toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısı geliştirilecektir.*
- 3. Mesleki eğitim Kurulları çalışmalarında kadın-erkek fırsat eşitliğini gözetecek ve bu kurumlara “kadın” konusunda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarından bir temsilcinin katılımı sağlanacaktır.*
- 4. Kadınların işe dayalı hareketlilik noktasında yaşadıkları sıkıntılar tespit edilecek bu tespitler gerçekleştirilecek politikalarda göz önünde bulundurulacaktır.*
- 5. Kadınların meslek edindirilmesi ve istihdamına yönelik hazırlanan projeler desteklenecektir.*
- 6. İlk kez iş arayan kadınlar başta olmak üzere kadınlar için iş fırsatlarının yaratılması amacıyla özel destek programlarının devamlılığı sağlanacaktır.*

7. Yaygın Eğitim Kursların katılan kadınların çocuklarına yönelik çocuk bakım oyun odaları yaygınlaştırılacaktır.

8. Özel sektör İŞKUR aracılığı ile işe yerleştirilen kadınların oranı arttırılacaktır.

9. İşgücü piyasasında kadınlara ihtiyaç duyulan alanlar, meslek ve temel beceri alınarak işgücü Piyasası araştırmaları yapılacaktır.

10. Şiddet mağduru kadınların açık işlere yönlendirilmesinde danışmanlık faaliyetleri etkinleştirilecektir“.

Halk eğitim Meslek edindirme kurslarının kadın istihdamında yönelik faaliyetlerini ve bunun hakkında görüşleri anlamak için öncelikle bazı kavramları anlamamız gerekmektedir.

2.1. Kavramsal Çerçeve

Halk eğitimi, “yetişkin eğitimi”, “yaygın eğitim”, “toplum eğitimi” gibi isimlerle gerçekleştirilen, yetişkinlere ve okul dışında kalanlara yönelmiş düzenli ve örgütlü bir eğitim çabası olarak tanımlanmıştır. Yaygın eğitim kavramı genellikle “ halk eğitimi” , “yetişkin eğitimi”, “toplum eğitimi” , “yaşam boyu eğitim” kavramları ile birlikte kullanılır. Ülkemizde daha çok yaygın eğitim ya da halk eğitim kavramları kullanılır (Geray, 2002; akt: Uça, 2011). Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları yönetmeliğinin 4. Maddesindeki tanıma göre “Halk eğitimi; Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden çıkmış bireylere gerekli bilgi ve davranışları kazandırmak için örgün eğitimin yanında veya dışında onların ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte, çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim-öğretim-üretim rehberlik ve uygulama faaliyetlerinin tümüdür “(MEB, 2010). Hayata hazırlık olarak görülen eğitim öğrenme sürecini kısır bir çemberin içine hapseder. İnsanlar gerçek hayat başladıktan sonra öğrenme ve eğitim süreçlerinin bittiğini düşünür. Bu algı da yetişkin eğitiminin belli bir ön yargı etrafında dönmesini sağlar, halk eğitim tamamen bu kısır döngüyü bozmak için vardır (Lindeman, 1969). MEB (2006) Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliğine göre halk eğitiminin amacı; “Yaygın eğitimin amaç ve işlevinin; Anayasa, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri, Atatürk ilke ve inkılâpları doğrultusunda evrensel hukuka, demokrasi ve insan haklarına uygun ve bir bütünlük içinde yerine getirilmesi için planlı kalkınma hedefleri doğrultusunda toplumun özellikleri ve ihtiyaçlarına göre bireylere;

a) Milli bütünlüşmeyi güçlendirici ve yurttaşlık görevini bilinçli olarak yapmalarını sağlayıcı, demokrasiyi güçlendirici, kişilerin düşüncelerini, kişiliklerini ve yeteneklerini geliştirici biçimde eğitim çalışmaları yapmak,

b) Okuma-yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim imkânları hazırlamak,

c) Çağımızın bilimsel, teknolojik, ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerine uyumlarını sağlayıcı eğitim imkânları hazırlamak,

d) İmkânların elverişli olması durumunda bilişim teknolojisi kullanılarak yaygın eğitimi yurt dışında ve ikili anlaşmalar çerçevesinde yaygınlaştırmak, diğer ülkeler ile Türk Cumhuriyetleri ve Türk topluluklarına yönelik programlar hazırlayıp uygulamak,

e) Türkçenin doğru, güzel, etkili ve kurallarına uygun olarak öğretilmesi, kullanılması ve yaygınlaştırılması yönünde yurt içi ve ikili anlaşmalar çerçevesinde yurt dışı için öğretim programları hazırlamak ve uygulanmasını sağlamak,

f) Toplumun kalkınmasında kamu, özel ve yerel kaynaklar harekete geçirilerek kalkınma projelerine halkın katılımını sağlayıcı önlemler almak,

g) Millî kalkınmayı destekleyici, toplumsal projelerin başarıya ulaşması için eğitim etkinliklerini düzenlemek ve bu tür çalışmalara katılmak,

h) Millî kültür değerlerinin korunması, dünya kültürüne açık olarak geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına yardımcı olmak,

i) Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışmaya yönelik alışkanlıklar kazandırmak,

j) Tarım, endüstri ve hizmet sektöründeki yeni teknolojilerin tanıtılmasına, yeni hizmet alanlarının geliştirilmesine, işsiz ya da farklı bir iş kolunda çalışmak isteyenlerin istihdamını sağlayıcı ve çalışanların hayat seviyelerini yükseltici beceriler kazanmalarına yardımcı olmak,

k) Yöresel özelliklere ve ihtiyaçlara göre eğitim-öğretim, üretim, istihdam, pazarlama ve örgütlenmeye yönelik çalışmalar yapmak,

l) Kırsal kesimden göç edenlerin kent kültürüne uyum sağlamalarına yönelik eğitim çalışmaları yapmak,

m) Kısa süreli ve kademeli eğitim uygulayarak sanayinin ihtiyacı olan iş gücünün yetiştirilmesine yardımcı olmak için meslekî ve teknik içerikli eğitim çalışmaları yapmak,

n) Mesleklerinde hizmet içi eğitim vermek ve çeşitli mesleklerde gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırma imkânı sağlamak,

o) Sağlık kuruluşları ve alan uzmanlarının iş birliğinde halk sağlığının korunması, aile planlaması, sivil savunma, sağlıklı beslenme ve barınma, iyi bir üretici ve bilinçli bir tüketici olma niteliğini kazandırıcı çalışmalar yapmak,

p) Serbest zamanlarını en iyi şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak, yeteneklerini sergileme ve geliştirme imkânları sağlamak,

r) Özel eğitim gerektiren, gelişim özelliklerine dayalı bireysel yeterlilikleri doğrultusunda okuma-yazma öğretmek, eğitimlerini tamamlamak, bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamaktır”.

Bu alanda yapılmış çalışmalar incelendiğinde; Ada (2003) “ Halk Eğitim Merkezlerindeki Kurslara Katılan Bayan Kursiyerlerin Çevre ve İnsan Sağlığı ile ilgili Uygulamaların Saptanması” adlı çalışmada İstanbul ilinde Kartal, Kadıköy, Tuzla, Bakırköy ve Gaziosmanpaşa Halk Eğitim Merkezlerinin açmış olduğu Meslek edindirme Kurslarına devam eden kadın kursiyerlerin çevre ve insan sağlığı ile ilgili uygulamaları saptamaya çalışmıştır. Buna göre meslek edindirme kurslarına giden kadın katılımcıların insan sağlığı ve çevresel şartlara duyarlı bireyler olduğunu saptamıştır. Şahan, Altaç vd. (2014) “Eğitimci Gözüyle Bartın Kadınlar Pazarında Çalışan Kadınların Hayata İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada Bartın İlinde Kadınlar Pazarı’nda çalışan 24 kadınla görüşerek onların eğitim, sağlık, teknoloji, aile içi şiddet, siyaset gibi sosyal hayata ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda kadınların evlenme yaşının erken olmaması, öncelikle kadınların iş sahibi olması gerektiği yer almış, kınların eğitimi konusuna ağırlık verilmesi, semt pazarlarında çalışma olanaklarının iyileştirilmesi gerektiği gibi öneriler ortaya koymuştur. Coşkun (2012) “Halk Eğitim

Merkezinde Açılan Kurslara Katılan Yetişkinlerin Beklentilerinin ve Memnuniyetlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada İstanbul ili Tuzla Halk Eğitimi Merkezi kurslarına kayıtlı 537 kişi ile yaptığı çalışmada halk eğitim merkezlerinde ki kurslara gidenlerin ağırlıklı olarak bireysel özelliklerini geliştirmek ve günlük yaşamın rutininden kurtulmak isteme ve bir meslek sahibi olmak gibi amaçları olduğunu görmüştür. Yakut (2015) “ Türkiye’de Kadın İstihdamı, Meslek Edindirme Kursları ve Yerel Yönetimler: İstanbul’da Bazı İlçe Belediyeleri Üzerine Bir Araştırma “ adlı yüksek lisans çalışmasında İstanbul’un 11 ilçesinde ki yerel yöneticilere yarı yapılandırılmış sorular sormuştur. Bu çalışmanın sonucunda meslek edindirme kurslarına katılımda herhangi bir engel bulunmamasına rağmen kadınların cinsiyetçi rollere takıldığını bu cinsiyetçi rollerin ortadan kaldırılmasında Halk eğitim meslek edindirme kurslarının etkili olduğunu tespit etmiştir. Yancar (2014) “Halk Eğitimi Merkezlerinde Düzenlenen Mesleki ve Teknik Kurslara Devam Eden Yetişkinlerin Bu Kursları Tercih etme Nedenleri ve Kursa İlişkin Beklentileri (Menemen Örneği)” adlı Yüksek Lisans çalışmasında Halk eğitimdeki meslek edindirme kurslarına devam eden 544 kişiye 23 soruluk anket yapmıştır. Bu çalışmanın sonucunda Kursiyerlerin çoğunluğunun kadın ve 36 yaş üzeri evli ve çocuk sahibi olduğunu tespit etmiştir. Kadınların bu kursları tercih etme nedenleri içinde “ bireysel yetenekleri geliştirmek” ve “ meslek edinmek veya mesleğini geliştirmek” olarak tespit etmiştir. Göçürücü (2015) “Yozgat ili Halk Eğitim Merkezinde Açılan Nakış Kurslarına Katılan Kursiyerlerin Kurs Programlarına İlişkin Görüşleri” adlı yüksek lisans çalışması sonucunda kadın kursiyerlerin bu kurslardan memnun olmadığı özellikle araç gereç konusunda yeterli olmadığı, meslek ile ilgili de kursiyerlerin kendi kurslarını açmak amacıyla olduğunu tespit etmiştir. Acun (2015) “Halk Eğitim Merkezi Kurslarına Katılan Kursiyerlerin Beklentileri ve Memnuniyet Düzeyleri (Kastamonu İli Örneği) “ adlı Yüksek Lisans Tezinde Halk eğitim kurslarına katılımcıların kurslardan memnun olduklarını ve özellikle kadın kursiyerlerin meslek sahibi olarak aile ekonomisine katkı sunmak amacıyla oldukları sonucuna varmıştır. Ünal, Kalçık, Satuk (2016) “Halk Eğitim Kurslarının, Kadın Katılımcılarının Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerine Katkısının Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında Bartın ilinde Halk eğitim merkezinde aralarında meslek edindirme kurslarının da olduğu çeşitli kurslara katılanların görüşlerine göre kursların yaşam boyu öğrenmeye katkı sağladığı ayrıca iletişim, girişimcilik ve teknolojik yeterliliklerine geliştirdiği tespit edilmiştir. Özengi (2017) “Halk Eğitimi Merkezlerinin Kursiyer görüşlerine göre Değerlendirilmesi: Amasra Örneği” adlı çalışmasında halk eğitim kurslarına giden kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri farklı değişkenler açısından incelemiştir.

2.2. Araştırmanın Önemi

Küreselleşme ile süreciyle birlikte her alanda yaşanan hızlı gelişmeler ve uluslararası rekabetin artması ve ülkenin içinde bulunduğu “az gelişmiş” ülke sıfatından sıyrılıp “gelişmiş ülke” sıfatına bürünmesindeki açığı ancak nitelikli insan gücü ile sağlanabilir. Bu bağlamda kalkınmanın hızlanarak istihdamın artması ile ülkelerin rekabet gücünün yükselmesi, gelişmesi ve kalkınmasında ve sanayileşmesinde, bilgi ve becerilere sahip nitelikli insan gücü yetiştirilmesinde hayat boyu öğrenme önemli pay sahibi olup kısa sürede beceri kazandıran mesleki eğitim kurslarının önemli olduğu anlaşılmaktadır (Şen, 2016). “Günümüz insanı, hızla değişen teknolojik bilgi, kültürel ve sosyal değerlerle karşı karşıya bulunmaktadır. En son teknolojik gelişme artık evlerde bile kendine hemen yer bulmaktadır. On sene öncesinin hantal gövdeli bilgisayarlarının yerine, elde taşınabilen, tüm dünyayla bir ağ oluşturabilen bilgisayar- sistemleri geçmektedir. Değişen ve giderek birbirine benzeyen toplumların da bireylerden talepleri bu değişikliklere ayak uyduracak biçimde olmaktadır. Bu değişikliklerle başa çıkabilmek, kendini geliştirebilmek için bireyin başvurabileceği en etkili yol

eğitimidir. Örgün eğitimini tamamlamış veya hiç katılmamış bir yetişkin için ise bu "yaygın eğitim"dir" (Ural, 1995). Bu çalışmanın önemini anlamak özellikle Hayat Boyu Öğrenmenin amaçlarını ve yararlarını anlamaktan geçer. Beşikten mezara kadar devam eden eğitim faaliyetlerini ifade eden Yaşam Boyu öğrenme kavramı eğitimi her yaşta ve her yerde destekleyen bir kavram olma yolunda gitmekte ve gün geçtikçe önem arz etmektedir. Eğitimin yaşam boyu sürmesi kişilerin örgün eğitimlerinden sonra da eğitim faaliyetlerinin devam etmesidir. Bu noktada yetişkin eğitimi ve halk eğitimi önem kazanmaktadır. Kişinin kendi potansiyelini keşfetmesi, kendi için kariyer planları yapması, kişinin kendini geliştirmesi ve sürekli yenilemesi küreselleşen toplumlarda yaşam boyu eğitimi gerekli kılmaktadır (Miser, 2002). Bunun da en temel ayağını halk eğitim kursları sağlamaktadır. Hayata hazırlık olarak düşünülen eğitim öğrenme sürecini kısır bir çemberin içine hapseder. İnsanlar gerçek hayat başladıktan sonra öğrenme ve eğitim süreçlerinin bittiğini düşünür. Bu algı da yetişkin eğitiminin belirli bir yargı etrafında dönmesini sağlar (Lindeman, 1969). Özellikle meslek edindirme kurslarının bu konuda ki önemi büyüktür. Meslek edindirmek kurslarının önemine bakmak içinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı meslek edindirme kurslarının programına bakmak gerekir. Bu kursların amacı;

"1. Kursiyerleri; ilgi, istek ve yeteneklerine uygun olarak girişimci, üretken, sanayi ve hizmet alanlarının gereksinimine uygun meslek elemanı olarak yetiştirmek, istidam için gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak olgunlaşma eğitimi gerektiren alanlarda, araştıran, geliştiren, değerlendiren, tasarlayan, girişimci ve yaratıcı bireyler yetiştirmek,

2. Bir meslek sahibi olup mesleğinde ilerlemek isteyenler ile meslek değiştirmek isteyenlere ilgi, istek ve yeteneklerine uygun meslek edindirmek,

3. Kursiyerlerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yaşamları için gereksinim duydukları yeterlilikleri kazanmalarına uygun eğitimleri sağlamaktır".

Özellikle kadın istihdamı sorunu ve meslek edindirme kurslarının bu konudaki yeri ve önemi oldukça mühimdir. Kadın istihdamının tarihsel kökenleri ve "meslek" edineme süreçlerine baktığımız zaman milat olarak bir sınır çizmemiz gerekmektedir. Kadınlar çağlar boyunca yaşadıkları her dönemin koşul ve niteliklerine göre değişik şekillerde ve konumlarda birçok ekonomik çalışmaya katılmıştır. Bunun yanı sıra kadınlar ilk kez Sanayi Devrimiyle birlikte gerçek anlamda "ücretli" ve işçi statüsü altında çalışma hayatına girmiştir. Bu nedenlerden kadın işgücü konusu incelenirken temel başlangıç noktası olarak sanayi devriminin alınması kabul edilebilir (Öksüz, 2007). Bu çalışma da kadınların istihdamında meslek edindirme kurslarının yerini ve kadınlar açısından meslek edindirme kurslarının istihdam açısından nasıl bir önem arz ettiğini tespit edilmeye çalışılmıştır. Türkiye'deki kadın istihdamı istenilen düzeyde değildir, kadın istihdamını arttıracak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın bu alandaki literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir

2.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Halk Eğitim meslek edindirme kurslarına devam eden kadınların istihdama yönelik görüşlerin belirlenmesi ve değerlendirilmesidir. Halk Eğitim meslek edindirme kurslarına devam eden kadın kursiyerlerin meslek edindirme kursları hakkındaki görüşlerinin değerlendirmenin yanı sıra aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Halk eğitim meslek edindirme kurslarına giden kadınların bu kurslara girme amaçları nelerdir?
2. Kursiyerler kursun istihdam durumunu hakkında bilgi sahibi midir?

3. Gittikleri kurstan edindikleri becerileri ilerde yapmak istedikleri mesleği yapmaları için yeterli buluyorlar mıdır?

4. Kursiyerler sosyal yaşamlarında kursun etkileri görmekte midir?

5. Kursa giden kadınlar çevrelerinden herhangi bir teşvik görmekte midir?

6. Kursiyerlerin kurs sonunda elde edecekleri ekonomik beklentileri nelerdir?

Bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bartın il merkezindeki Halk eğitim meslek edindirme kurslarındaki 4 farklı meslek edindirme kursu ve 15 kadın kursiyer ile sınırlıdır.

3. Yöntem

Bu çalışma Bartın Halk Eğitim Merkezi Meslek edindirme kursuna katılan kadın kursiyerlerin görüşlerinden yararlanarak yapılan nitel bir çalışmadır. Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı nitel araştırmalar, algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulması yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Nitel araştırmalar, sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan yaklaşımlardır (Yıldırım, 1999). Nitel araştırma türünde hazırlanan bu araştırma Olgubilim desenine uygun yürütülmüştür. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2008). Çalışma gurubu seçiminde ise kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Görüşler yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış olanlara göre daha esneklerdir. Bu tekniğe göre önceden sorulması planlanan soruları içeren bir görüşme planı hazırlanır. Buna göre araştırmacı yapılan görüşmenin akışına bağlı olarak yan sorularla görüşmenin gidişini etkileyebilir (Türnüklü, 2000).

3.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bartın Halk eğitim merkezinde bulunan meslek edindirme kursları oluşturmaktadır. Çalışma grubunu katılımcılar arasından rastgele seçilen 15 kadın kursiyer oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Bartın Halk eğitim merkezindeki meslek edindirme kurslarına katılan 15 kadın oluşturmuştur. Araştırmaya katılan katılımcılar 25-48 yaşları arasında değişmektedir. Katılımcılardan 3 ü ilkököl, 8'i lise 3 tanesi Üniversite 1'i yüksek lisans mezunudur. Bu katılımcıların 11'i evli 4 tanesi bekar, 7 tanesi yaşlı bakım kursundan, 4 tanesi çocuk bakımı kursundan, 2 tanesi arıcılık, 2 tanesi mantarcılık kursundan seçilmiştir.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma nitel çalışmaya uygun hazırlanmıştır. Verilerinin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmış olup daha derinlemesine bilgi edinmek amacıyla yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formu hazırlanmıştır. Formların hazırlanma sürecinde Öncelikle literatür taraması yapılmış ve kadın istihdamı sorunlarına yönelik kavramlar tespit edilmiştir. Bu işlemler sonucunda yedi sorudan oluşan, açık uçlu, yarı yapılandırılmış soru formu elde edilmiştir. Soru formu PDR uzmanına, 2 tane eğitim yöneticisine ve yaşam boyu öğrenme uzmanına sunularak uygulama öncesi kontrol edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan kadınlar Cumartesi, Pazar ve pazartesi günleri halk eğitimdeki meslek

edindirme kursuna gelen kadınlardan tesadüfi olarak gönüllüler arasından seçilmiştir. Görüşler ses kayıt cihazına kayıt edilerek not edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Bu veriler daha sonra kodlanmıştır (K1, K2, K3..) bilgisayara aktarılmıştır. Ardından bu bulgular yorumlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği açısından kişilerin görüşlerinde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.3. Verilerin Toplaması

Verilerin Toplanabilmesi için meslek edindirme kurslarına giden kadın katılımcılardan rastgele seçilen 15 kadın kursiyere yedi sorudan oluşan, açık uçlu, yarı yapılandırılmış soru formu elde edilmiştir. Soru formu uygulama öncesi eğitim fakültesi öğretim üyelerinin görüşüne sunulmuş kontrol edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan kadınlar Cumartesi, Pazar ve pazartesi günleri halk eğitimdeki meslek edindirme kursuna gelen kadınlardan tesadüfi olarak gönüllüler arasından seçilmiştir. Görüşme soruları doğrudan katılımcılara yöneltilerek araştırmacı tarafından yazılı olarak kaydedilmiştir.

4. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın yapıldığı katılımcıların kişisel bilgileri ile kadınlara yöneltilen istihdam, yeterlilik, günlük yaşam, çevre, ekonomik beklentileri gibi sorular analiz edilmiş, elde edilen bulgular yorumlanmıştır. İlk sırada meslek edindirme kurslarına giden kadınların gittikleri kursa gitme sebeplerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Kursiyerlerin Meslek Edindirme Kurslarına Gitme Sebeplerine İlişkin Bulgular

Halk eğitim merkezi meslek edindirme kurslarına katılan kadın katılımcılara ilk sırada bu kurslara gitme sebebi ile ilgili sorular sorulduğunda, elde edilen bulgular analiz edildiğinde; kurslara gelme sebebinin istihdam olduğunu söyleyen 10 katılımcı, öğrendiği bilgilerin günlük hayatında kullanmak amacıyla olduğunu belirten 3 katılımcı bunlardan her ikisini de sebep olarak söyleyen 2 katılımcı tespit edilmiştir. Bununla ilgili bir katılımcı şunları söylüyor;

“Benim bir büyükbabam vardı 97 yaşındaydı. Biz bakmıştık ona, şuan burada öğrendiğim bilgilerle yaptığımız hataları fark ettim” (K1). diyerek bu konuda düşüncelerini dile getirirken bir başka katılımcı;

“Benim abim arıcı, arı işi yapıyor bu sebeple dükkanda durmak onunla beraber çalışabilmek için bu kursa geldim” (K15) diyerek bu konuda düşüncelerini ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ise;

“Ben de sonuçta anne olacağım burada öğrendiğim bilgiler anne olduğumda işime yarayacak, ama tabi bundan bir meslek sahibi olursam o da çok güzel olur” (K7) diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

Elde edilen bulgular sonucunda meslek edindirme kurslarına giden kadın kursiyerlerin büyük bir bölümü istihdam amaçlı gittiği anlaşılmaktadır. Bu durumdan dolayı meslek edindirme kurslarına çeşitlilik getirilip istihdam alanları konusunda kursiyerler bilgilendirilebilir.

4.2. Kursların İstihdam Durumuna İlişkin Bulgular

Bartın Halk eğitim merkezinde meslek edindirme kurslarına katılan kadınlara gittikleri kursun istihdam durumunu daha önceden araştırıp araştırmadıkları ile ilgili sorular soruldu. Elde edilen

cevaplar ışığında şu bulgulara varıldı; Katılımcılardan on biri gittiği kursun istihdam durumunu araştırdığını söylerken geri kalan dört katılımcı genellikle başkalarından duyduğuna güvendiğini belirtti. Bu konuyla ilgili olarak bir katılımcı;

“Benim bir tanıdığım bu kursa gidiyordu, misafirlğe geldiğinde bana anlattı meslek sahibi olabiliyor musun devlet alım yapıyor mus dedi ben de onun için bu kursa geldim” (K3) diyerek görüş belirtmiştir. Bir başka katılımcı ise;

“Ben zaten bu kursu biliyordum ama daha önceleri çok dikkat etmemiştim merak etmemiştim. Devamlı duyunca internetten araştırıyım dedim ve önüme sevgi evleri projesi geldi, baktım iş imkanı bayağı var ben de çocuk bakım kursuna geldim” (K7) diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

Halk eğitim meslek edindirme kurslarına giden kadın katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda katılımcıların büyük bir çoğunluğu gittikleri meslek edindirme kurslarının istihdam durumunu gitmeden önce internet gibi haber araçlarından araştırdığı görülmektedir.

4.3. Kursların Mesleki Yönden Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Meslek edindirme kursuna giden kadın katılımcılara, kursların mesleklerini yapmalarında yeterli eğitimi verip vermediğine yönelik sorulardan elde edilen cevaplar analiz edildiğinde katılımcılardan on üç kişi aldıkları eğitimden memnun ve eğitimcilerin verdikleri eğitimin yeterli olduğunu ancak kendilerini bu kursta aldıkları eğitimle sınırlamayacaklarını bu alanda daha da gelişmek istediklerini belirtirken iki kadın katılımcı aldıkları eğitimi beğenmemiş eğitimcileri yetersiz görmüştür. Beğenmeyen iki katılımcıdan birisi imkanların çok kısıtlı olduğunu söylerken diğeri ise konuların çok yüzeysel anlatıldığını belirtmiştir. Bununla ilgili bir katılımcı şunları belirtiyor;

“Ben yeterli olduğunu düşünüyorum ama yine de kendimi bu şekilde noktalayacağımı sanmıyorum daha da ilerletmeye çalışırım kendimi. Kendimi geliştirmek isterim bu konuda” (K3). Yeterliliğe ilişkin sorulardan elde edilen cevaplar analiz edildiğinde, katılımcılar meslek edindirme kurslarıyla yetinmek istemiyorlar, kendilerini bu alanda daha da geliştirmek istiyorlar. Katılımcılar bu kursun eğitim kalitelerini oldukça beğeniyorlar. Aldıkların eğitimin oldukça profesyonelce olduğunu düşünüyorlar bununla ilgili bir katılımcı şunları söylüyor;

“Yeterli olduğunu düşünüyorum. Hocamız gerçekten akademik düzeyde konularını anlatıyor. Hem de hemşire hocalarımızda hijyen olsun, sağlık olsun çok açıklayıcı örneklerle, videolarla, filmlerle gayet açıklayıcı ve net bir şekilde yardımcı oluyorlar ve bunların yeterli olduğunu düşünüyorum ben” (K6) demektedir. Bir diğeri katıldığı meslek edindirme kursunda ki eğitimden şöyle bahsediyor;

“Bazen hoca bir makette ya da malzemede göstermek zorunda kalıyor ancak maket falan yok mecbur başka türlü anlatmak zorunda kalıyor” (K11) diyerek meslek edindirme kurslarında ki imkan yetersizliğinden dem vurmıştır. Ancak görüldüğü üzere çok büyük bir kısım aldığı eğitimi beğenmiştir. Hatta bu aldıkları iyi eğitim onları başka kurslara sevk etmiş ya da gittikleri kursta aldıkları eğitimle yetinmemek için kendilerini geliştirme arzusu katmıştır.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu aldıkları eğitimden memnunken az sayıda katılımcı halk eğitim meslek edindirme kurslarında aldığı eğitimi beğenmemektedir. Edinilen bulgulara göre halk eğitim meslek edindirme kurslarının eğitim kalitesinin yeterli olduğu, kursiyerlerin gittikleri meslek edindirme kurslarından memnun oldukları tespit edilmiştir.

4.4. Halk Eğitim Meslek Edindirme Kurslarından Elde Edilen Bilgilerin Günlük Yaşantıya Etkilerine İlişkin Bulgular

Bartın Halk eğitim merkezindeki meslek edindirme kurslarına katılan kadın katılımcılara gittikleri meslek edindirme kurslarının günlük yaşantılarına bir etkisi olup olmadığına ilişkin sorulardan elde edilen cevaplar analiz edildiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcılardan 15 kişi (tamamı) cevap olarak günlük yaşantılarına etkisi olduğunu düşünmektedir. Katılımcılara göre meslek edindirme kurslarında öğrenilenlerin günlük hayata uygulama fırsatı bulunmaktadır. Yaşlı bakım kursuna giden bir katılımcı,

“Günlük yaşamımızda bence bir algı oluştu. Bir insan gördüğümde hemen dikkatimi çekiyor ya da çevremde akrabalarımdayken olduğu zaman ya da film izlerken. Daha önce izlediğim bir filmde hiç dikkat etmediğim ayrıntıları edindiğim bilgilerle daha iyi fark etmeye başladım. Ben de farkındalık oluşturdu” (K4). Bir başka katılımcı ise;

“Biz zaten köyde mantar toplardık hep. Ama meğer neler varmış. Bir sürü şey öğrendim bu mantar toplamada” (K10). Arıcılık kursuna giden bir başka katılımcı;

“Arıcılık zaten yapmak istediğim bir şeydi. Babamlar falan hep yapıyor köyde zaten. Ben ise bunun dükkanını açmak istedim. Babamın yaptığı öyle dükkansız. Zaten öyle çok bir geliri yok. Abimde zaten dükkan açalım deyince ben de kursa gelmek istedim şimdi ben babama anlatıyorum bu işi” (K15) diyerek düşüncesini belirtmiştir. Çocuk bakım kursuna katılan bir kursiyer ise görüşlerini şöyle belirtmektedir;

“Benim iki tane çocuğum var. Ama bir baktım ki meğer ben birçok şeyi yanlış yapmışım. Buna tabi ki bir meslek sahibi olmak amacıyla başladım ama günlük hayatımda çocuklarıma artık daha iyi ve en önemlisi daha bilinçli bir anne olacağım” (K5). Halk eğitim meslek edindirme kurslarından elde edilen bilgilerin günlük yaşantıya etkilerine ilgili bulgular genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların tamamı kurslarda edindikleri bilgileri özel hayatlarında kullandıkları anlaşılmaktadır. Halk eğitim meslek edindirme kursları istihdam dışında da katılımcılara günlük hayatlarında kolaylık sağladığı ve eğitimin önemli olduğu anlaşılmaktadır.

4.5. Kursiyerlerin Çevresinin Kurslara Yönelik İlgisine İlişkin Bulgular

Bartın Halk eğitim merkezinde meslek edindirme kurslarına devam eden katılımcılara, çevrelerine bu kursları nasıl tanıttığı ya da çevresinden bu kurslarla ilgili olumlu ya da olumsuz bir tepki gelip gelmediğini bu tepkilerin ne olduğuna yönelik sorular soruldu. Katılımcılardan on biri bu kurslarla ilgili çevrelerinden herhangi bir baskı görmediklerini aksine teşvik edildiklerini söylerken katılımcılardan dördü ise az da olsa aile büyüklerince baskı ya da engellemeye maruz kaldığını söylemiştir. Katılımcılardan üçü kurslara başladıktan sonra küçümseme ya da alaya alınma gibi tavırlara maruz kaldığını söylemiştir. Çevrelerinden yaptıkları şeylerin boş iş olduğu gibi tepkiler aldıklarını bunun için kursa gidilmez gibi sözlerin söylendiğini belirttiler. Bunun dışında meslek edindirme kurslarına katılan katılımcılardan sekizi ise iş imkanı olduğu için çevrelerine tavsiyede bulduklarını belirttiler. Bunlarla ilgili olarak bir katılımcı;

“Ben kursa geldikten sonra çevreme ve akrabalarıma devamlı kursu anlatıyorum. İş imkanlarından bahsediyorum böylelikle bir akrabamı da kursa getirebildim” (K9) diyerek nasıl ve ne gibi teşvik ettiğini söylemiştir. Bir başka katılımcı ise;

“Kursa başladım çevremdeki bazı insanlar bu yaştan sonra ne kursu? Kursa gideceksin de ne olacak, gibi şeyler söylediler” (K10) diyerek çevresinde kendisine uygulanan sözlü sataşmaya maruz kaldığını aktarmıştır. Bir başka katılımcı ise;

“Babam özellikle biraz sinirlendi ben kursa başlayınca sanki ne anlatıyorlar bu kursta ne gerek var deyip durdu ama sonra mecbur kabullendi” (K12). Başka bir katılımcı;

“Bana pek karışan olmadı zaten ben istihdam durumundan bahsedince desteklediler” (K13).

Verilen cevaplar analiz edildiğinde her ne kadar meslek edindirme kurslarına giden kadın katılımcıların büyük bir çoğunluk teşvik edilse de üç katılımcı kurslara geldiği için alay konusu olmuş ya da hafif engellemelerle karşılaşmıştır. Meslek edindirme kurslarına giden kadın katılımcıların çevresinin meslek edindirme kursuna bakış açısının iyi olduğu tespit edilmiştir. Kursa giden kadın katılımcıların çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurduğu anlaşılmaktadır.

4.6. Kursiyerlerin Gitmek İstedikleri Diğer Kurslarla İlişkin Bulgular

Bartın Halk eğitim merkezinde meslek edindirme kursların katılan kadın katılımcılara diğer kurslara ilişkin görüşleri sorulduğunda katılımcılardan dokuzu gittiği kursu yeterli bulmaktadır. Katılımcılardan altısı ise başka kurslara da gitmek istediklerini belirtmiştir. Bu durumla ilgili bir katılımcı;

“Direksiyon eğitmenliği kursuna gitmek isterim. Çocuk gelişimi kursuna gitmek isterim. Çünkü çocuk gelişiminde de aynı düşüncelere sahibim ben anne olarak çocuğa ilk eğitimi veren kişi olarak her kadının bu eğitimi alması gerektiğini düşünüyorum. Kendi hobilerim zevklerimden dolayı Direksiyon Eğitmenliği kursuna girmek istiyorum çünkü araç kullanmayı seviyorum” (K1). Başka bir katılımcı bununla ilgili şunları söylemektedir;

“Çocuk gelişimi istiyorum, Dil ve anlatım, hijyen belgesi almak istiyorum. Yaşlı ile ilgili birçok şeye de katılmak istiyorum yani. Yaşlılarla alakalı bir kurs açılırsa gelmek istiyorum” (K4), burada görüldüğü üzere kadın katılımcıların bir kısmının gittikleri meslek edindirme kursu başka kurslara gitmeleri için onları teşvik ettiği tespit edilmiştir.

Halk eğitim meslek edindirme kurslarına giden kadın katılımcıların başka bir kursu seçmekteki tercihlerinde öncelik istihdam olduğu görülmektedir. Kursiyerler meslek edindirme kurslarını seçerken istihdam olanağını düşünmektedir.

4.7. Kursiyerlerin Kurs Sonunda Ekonomik Beklentilerine İlişkin Bulgular

Halk eğitim meslek edindirme kursuna devam eden katılımcılara son olarak edinecekleri meslek ile ilgili ekonomik beklentiye ilişkin bir soru yöneltilmiş, elde edilen cevaplar analiz edildiğinde katılımcıların on üçü asgari ücretin yaptıkları mesleğe az geleceğini söylemişlerdir. İki katılımcı ise asgari ücretin uygun olduğunu belirtmiştir. Bir katılımcı bununla ilgili;

“Asgari ücret olsun diyorum ama bazı zorluklarını gördüm, öğrendim asgari ücretin bile kurtarmayacağını düşünüyorum açıkçası. Çünkü çok güzel eğitim alıyoruz bu eğitimimiz heba olsun istemiyorum. Çünkü biz yemesinden içmesinden giyiminden kuşamından, sağlığından her şeyi bizi ilgilendirdiği için bir asgari ücret değil en az 2.000 TL olması gerekli” (K1). Başka bir katılımcıda bununla ilgili;

“Aslında ülkemizde bu meslek için biçilen fiyat az. Çünkü insanlar anne babalarını emanet ediyorlar, canların emanet ediyorlar ve eğitilmiş kişi de az. Bu yüzden bence yeterince para verildiğini düşünmüyorum. Bence en az 3000 TL artı sigorta olmalı” (K2).

“Yaptığım iş ağır olacak yani çok yoracak bir iş. Dolayısıyla emeğimin karşılığını almak isterim ve kesinlikle asgari ücretten fazla olmalı” (K8). Halk eğitim merkezlerindeki meslek edindirme kurslarına giden kadın katılımcılara ekonomik beklentiler ile ilgili sorulardan elde edilen cevaplar analiz edildiğinde büyük bir çoğunluğun yaptıkları işin zorluğuna kıyasla asgari ücretin düşük olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

1980’li yıllardan sonra başlayan ve halen bu günde devam eden küreselleşme ve bilgi teknolojisinin gelişmesinden kaynaklı hızlı bir değişim süreci yaşanmaktadır. Yaşanan değişim, bir yandan teknolojilerin hızla gelişmesiyle birlikte üretimde yüksek teknolojilerin kullanılmasına, vasıflı işgücünün ön plana çıkmasına ve uluslararası rekabetin yaşanmasına neden olurken, diğer yandan da yeni sektörlerin doğmasına veya bazı sektörlerin önemi artarken bazılarının öneminin azalmasına neden olmakta ve ülkelerin işgücü piyasalarını da yakından etkilemektedir (Şen, 2016). Kadının toplumdaki yerinin önemi tartışma gerektirmemektedir. Kadınlar tarih boyunca toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik her alanda var olmuştur. Kadınların ekonomik hayata katılmaları yeni ortaya çıkan bir durum değildir. Tarihin ilk çağlarından itibaren çalışma hayatında kadınlar da yer almaktadırlar. Kadının çalışması aile içinde eşit şartların oluşması için önem arz ederken bazen de onların kendi ayakları üzerinde durmalarında son derece önemlidir. Kadının sosyal hayatta var olması aynı zamanda onların hayata bakış açılarını değiştirmekte ve geliştirmektedir (Şahan, Altaç, Yasa vd. , 2014)

Günümüzde insanların istihdama katılımı hiç şüphesiz yapacağı işin eğitimini almasıyla olacaktır. Bu sebeptendir ki kadınların meslek eğitimi alması önemlidir. Aldıkları bu eğitimle istihdama katılmaları nispeten daha kolay olacaktır. Dünyadaki gelişmiş ülkelerin mesleki eğitim sistemlerinde mesleki eğitimin işgücünün istihdam edilebilirliğini sağlamada son derece önemli bir sosyal politika aracı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca istihdam yapılarına bakıldığında, istihdamdaki işgücünün büyük oranda mesleki eğitim almış kişilerden oluşturduğu görülmektedir (Öksüz, 2007). Türkiye’de yetişkin eğitimi nüfusa oranla yaklaşık %3 civarındadır. Bu oranın artırılması gereklidir. Halk eğitimi kapsamında yapılan ve yapılacak olan her türlü meslek edindirme kursları insanların işine yarayacak, fayda sağlayacak kurslar olmalıdır (Türkoğlu, Uça, 2011). Halk eğitim meslek edindirme kurslarına katılan kadın kursiyerlerin bu kurslara gelme amacı incelendiğinde istihdamın en önemli sebep olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu istihdam amaçlı geldiklerini belirtmiştir. İşsiz olarak insanların meslek edindirme kurslarına bir istihdam aracı olarak gördüğü tespit edilmiştir. Şen’in (2016) yaptığı çalışmada meslek edindirme kurslarının istihdam sağlama, kalkınma ve meslek edinme gibi konularda toplum ekonomisine olumlu yönde etkisi vurgulanmıştır. Bunların yanı sıra meslek edindirme kursuna giden kadın kursiyerler kurslara gitmeden önce büyük çoğunluğu meslek edindirme kursunun istihdam durumunu araştırmış buna göre kursa katılım sağlamıştır. Meslek edindirme kurslarına katılan kadın kursiyerlerin meslek edindirme kurslarında aldıkları eğitimin memnuniyet durumuna bakıldığında büyük bir çoğunluğun meslek edindirme kurslarından alınan eğitimden memnun olduğu anlaşılmıştır. Coşkun’un (2012) yaptığı benzer bir çalışmada halk eğitim meslek edindirme kurslarına giden kadın kursiyerlerin aldıkları eğitimden çoğunlukla memnun olduğu sonucuna varmıştır. Kursiyerlerin ekonomik beklentileri ise çoğunlukla asgari ücretin üstünde olmuştur. Meslek edindirme kurslarına

giden kadın kursiyerlerin bu kurslara gitmesinde çevrelerinden destek aldığı tespit edilmiştir. Meslek edindirme kurslarına giden kursiyerlerin bir kısmı başka halk eğitim kurslarına da gitmek istemiştir. Bunun da meslek edindirme kurslarının bireylerin yaşam boyu öğrenme süreçlerine olumlu katkı yaptığını göstermektedir. Ünal vd.'de (2016) yaptığı çalışma halk eğitim kurslarına giden kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme süreçlerinde bireyleri olumlu yönde etkilediği ve öğrenmeyi teşvik ettiği sonucuna varmıştır. Özengi'de (2017) yaptığı tez çalışmasında halk eğitim kurslarına katılan kadın kursiyerlerin erkek kursiyerlere göre yetişkin eğitiminde daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Sonuç olarak meslek edinme kurslarına devam eden kadınların istihdam beklentilerinin olduğu, kurslardan memnun oldukları, bu kursların günlük hayatlarına destek olduğu, çevrelerinin olumlu etkisinin bulunduğu söylenebilir.

- Türkiye'de kadın istihdamı önemlidir.
- Kadınların istihdama katılmaları özendirilmeli ve desteklenmelidir.
- Halk Eğitim Merkezleri meslek edindirme kursları yanında istihdama katkı sağlayacak çalışmalar yapmalıdır.

5.1. Öneriler

- Halk eğitim meslek edindirme kurslarında eğitim alan kadınların çalıştığı atölyeler ya da mini fabrikalar açılabilir. Bu açılan fabrikalar devletin direkt bir ihtiyacını karşılamalı.
- Meslek edindirme kurslarında yapılan üretim Kültür ve Turizm Bakanlığı'na ait satış yerlerinde kullanıma açılmalı, ayrıca bu konuda Kalkınma Ajansları ile ortak çalışmalar yürütülmelidir.
- Kadın istihdamına yönelik faaliyetler mesleki eğitim kursları düzenlemekle sınırlı kalmamalıdır.
- İşverenlere belli kotalar dahilinde kadın çalıştırmaları konusunda anlaşmalar yapılmalıdır.
- Halk eğitime ayrılan bütçe artırılıp daha ciddi bir meslek edindirme programı çizilmelidir
- Girişimcilik kursu verilerek meslek edindirme kursundaki kursiyerlere mesleklerini değerlendirilmesi sağlanmalıdır.
- Konu ile ilgili daha büyük gruplarda anketlere dayalı araştırma yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Acun, H. (2015), Halk Eğitim Merkezi Kurslarına Katılan Kursiyerlerin Beklentileri ve Memnuniyet Düzeyleri (Kastamonu İli Örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ada, S. (2003), " Halk Eğitim Merkezlerindeki Kurslara Katılan Bayan Kursiyerlerin Çevre ve İnsan Sağlığı İle İlgili Uygulamalarının Saptanması", M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, sayı 17, 1-12.
- Coşkun, A. (2012), Halk Eğitim Merkezlerinde Açılan Kurslara Katılan Yetişkinlerin Beklentilerinin ve Memnuniyetlerinin Değerlendirilmesi (Tuzla Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÇSGB. (2016-2018). "Kadın İstihdamı Eylem Planı", Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Ankara.

- Dolanbay, T. (2014). Hayat Boyu Öğrenme Sürecinde Halk Eğitimi Merkezlerinin Yaşadığı Yönelimsel Sorunlar. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- Göçürücü, Ö. (2015), Yozgat İli Halk Eğitim Merkezlerinde Açılan Nakış Kurslarına Katılan Kursiyerlerin Kurs Programlarına İlişkin Görüşleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güleç, İ., Çelik, S., Demirhan, B. (2012), “Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2/3, 34-48.
- Kaya, E. (2015), “Türkiye’de Halk Eğitimi Merkezleri”, International Journal of Science Culture And Sport, Sayı:3, 268-276.
- KEİG, (2013), “Kadın Emeği ve İstihdamına Dair Politika ve Faaliyetlerin 12 İilde Değerlendirilmesi” Kadın Emeği ve İstihdam Girişimi, İstanbul.
- Kocacık, F., Gökkaya, V. (2005), “Türkiye’de Çalışan Kadınlar ve Sorunları” C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, cilt:6, sayı 1.
- Lindeman, E. (1969), Halk Eğitimin Anlamı, (C., Şentürk, Çev.), Ankara:Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2010). “Meslek Eğitiminde Meslek Kurslarının Değerlendirilmesi”, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- MEB. (2010). “Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği”, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Miser, R. (2002), “Küreselleşen Dünyada Yetişkin Eğitimi”, Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt:35, Sayı 1-2.
- Öksöz, N. (2007). Mesleki Eğitim Kurslarının Kadınların İstihdam Edilebilirliğine Katkısı ve İŞKUR’un Üstlenebileceği Roller. (Uzmanlık Tezi). Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Özengi, M. (2017). Halk Eğitim Merkezlerinin Kursiyer Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bartın Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Sert, N. (2017). Sosyalleşme Amacıyla Yetişkin Eğitimi Etkinliklerine Katılım. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahan, G., Altaç, İ., Yasa, H. D., Ay, F., Şen, Ş. (2014), “Eğitimci Gözüyle Bartın Kadınlar Pazarında Çalışan Kadınların Hayata İlişkin Görüşlerinin Değerlendirmesi”, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt:3, sayı:2, 416-434.
- Şahan, G., Yasa, H.D. (2017), “Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Yüksek Lisans Eğitiminin Öğrencilere Katkısının Değerlendirilmesi”, International Journal of Social Sciences and Education Research, Volume: 3(5), 1851-1867.
- Şen, M. (2016), “Aktif İşgücü Piyasası Politikaları Kapsamında Türkiye’de Mesleki Eğitim Kurslarının Analizi”, Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi, 2(1), 67-89.
- TBMM Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu. (2013). “Her Alandaki Kadın İstihdamının Araştırılması ve Çözüm Önerileri Komisyon Sunumu”, Türkiye Büyük Millet Meclisi Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu, Ankara.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2014-2018). “10. Beş yıllık Kalkınma Planı”, Ankara
- Tezcan, F. (2012), Halk Eğitimi Merkezi Kurslarına Katılan Yetişkin Öğrenenlerin Gündüsel Yönelimleri (Muğla İli Merkez İlçe Halk Eğitimi Merkezi Kursları Örneği) (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TÜİK. (2017). “İstatistiklerle Kadın”, Türkiye İstatistik Kurumu, Ankara.
-
-

- Türkoğlu, A., Uça, S. (2011), "Türkiye'de Halk Eğitimi: Tarihsel Gelişimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri", Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 48-62.
- Türnüklü, A. (2000), "Eğitim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Araştırma Tekniği: Görüşme", Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı:24, 543
- Uluslararası Çalışma Ofisi. (2007). "Türkiye'de Kadın İstihdamının Durumu", Ankara.
- Ural, O. (1995), "Halk Eğitim Merkezinde Açılan Kursların Amacı ve Katılan Yetişkin Katılımcılar", M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:7, 303-308.
- Ünal, F., Kalçık, C., Satuk, M. (2016), "Halk Eğitim Kurslarının, Kadın Katılımcıların Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerine Katkısının Değerlendirilmesi", International Periodical For the Languages, Bölüm:11/9, 905-930.
- Yakut, G. (2015), Türkiye'de Kadın İstihdamı, Meslek Edindirme Kursları ve Yerel Yönetimler: İstanbul'da Bazı İlçe Belediyeleri Üzerine Bir Araştırma, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yancar, M. (2014), Halk Eğitim Merkezlerinde Düzenlenen Mesleki ve Teknik Kurslara Devam Eden Yetişkinlerin Bu Kursları Tercih Etme Nedenleri ve Kursta İlişkin Beklentileri (Menemen Örneği), Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, A. (1999), Nitel Araştırma Yöntemlerinin temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Yıldırım, A, Şimşek, H (2008)Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık. Ankara.

5.BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNÜYLE PARÇACIK FİZİĞİNDEKİ GELİŞMELER

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

- Giriş
- Yöntem
- Bulgular ve Yorumlar
- Sonuç ve Öneriler
- Kaynaklar

1. Giriş

Parçacık fiziği, maddenin temel yapı taşlarını ve aralarındaki etkileşimleri inceleyen önemli bir bilim dalıdır. Bir başka ifadeyle maddenin en küçüğünü inceleyen bilimdir. En küçükler, yani atom altı parçacıklar bir araya gelerek dünyamızı, gezegenleri, yıldızları, yani içinde yaşadığımız evrendeki her şeyi oluşturmaktadır. Bilindiği gibi maddenin farklı boyutları farklı bilim dalları tarafından incelenmektedir. Metre düzeyindekileri inceleyen bilim dalına mekanik denilmektedir. Bu düzeydeki nesnelere gözlemlemek için çıplak göz yeterli olmaktadır. Ancak boyut büyüdükçe, metrenin üst katlarına doğru gittikçe, örneğin güneş sistemindeki gezegenleri, başka yıldız sistemlerini, galaksileri ve evrenin çok uzak bölgelerini çıplak gözle incelemek mümkün değildir. Bunları gözlemlemek için çok gelişmiş teleskoplar ve uydular kullanılmaktadır. Bu boyutları inceleyen bilim dallarına ise sırasıyla astronomi, astrofizik ve kozmoloji denilmektedir (Kamışcioğlu, 2017).

Peki, metrenin alt katlarına doğru inilirse neler görülmektedir? Önce hücre, ardından DNA, sonra da elektron bulutu ve atom çekirdeği karşımıza çıkmaktadır. Elektronlara kadar olan kısmı mikroskoplarla incelemek mümkündür. Atom çekirdeğine kadar olan kısmı inceleyen bilim dalları sırasıyla kimya, biyoloji, katı hal fiziği ve nükleer fiziktir. Parçacık Fiziği atom çekirdeğine kadar iner ancak atom çekirdeğinde durmaz. Çünkü çekirdeğin de bir içyapısı vardır. Yani atom çekirdeğinde proton ve nötron, çekirdeğin etrafında elektronlar bulunmaktadır. Çekirdekler artı yüklü protonlar ve yüksüz nötronlardan oluşmaktadır. Acaba çekirdekte bunlardan da küçük veya benzer tanecikler var mıdır? Örneğin protondan daha küçük parçacıklar olabilir mi? Eğer 10-14, 10-15 metre seviyesine inilirse bu protonlar ve nötronların “kuark” denilen parçacıklardan meydana geldiği görülmektedir. Bir başka ifadeyle proton ve nötronların içlerinde “kuark” denilen parçacıklar bulunmaktadır. Bunları gözlemlemek için parçacık hızlandırıcıları ve algıçları kullanılmaktadır. Atom altı seviyeyi açıklamaya yönelik bu çalışmalar parçacık fiziğinin ana amacını oluşturmaktadır.

Görüldüğü gibi parçacık fiziği, fizik biliminin en önemli alt alanlarından biri olmaktadır. Bu alana “yüksek enerji fiziği” de denilmektedir. Çünkü parçacık fiziğinin inceleme konusu olan temel parçacıklar sadece yüksek enerjilerde ortaya çıkmaktadır. Bu seviyede yapılan deneyler, hesaplamalar, analizler sayesinde atom altı parçacıkların davranışları, etkileşimlerine ait bilgiler elde edilmekte ve var olan modeller test edilmiştir. Bu incelemeleri gerçekleştirmek için geniş çapta uluslararası düzeyde sürekli ve sistemli araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalarda evrenin temel bileşenlerini bulma, onları kontrollü şekilde yeniden oluşturma, izole etme ve tanımlama amaçlanmaktadır. Bunun için çeşitli hızlandırıcıları kullanarak temel parçacıklardan oluşan bir demet oluşturulmakta, farklı materyallere çarpmasını ya da başka bir parçacık demeti ile çarpıştırılması sağlanmakta, çarpışma sonucu ortaya çıkan son ürünleri ve parçacıkları inceleme ve analiz çalışmaları yapılmaktadır (Kamışcioğlu, 2018).

Son yıllarda Parçacık Fiziği alanında uluslararası düzeyde yürütülen önemli ve büyük çaplı araştırmalar Avrupa Nükleer Araştırma Merkezi olan CERN’de yürütülmektedir. Bu alanda önemli bilimsel buluşlara imza atan CERN, aynı zamanda Parçacık Fiziği araştırmalarının en büyük ve geniş kapsamlı laboratuvarıdır. Fizik alanında, anti madde, karanlık madde, evrenin ilk zamanları, Higgs bozonu, Standart Model konularında araştırmalar yapan CERN’e çok sayıda ülke, üniversite, araştırma enstitüsü ve akademisyen katılmaktadır. Türkiye’nin de ortak üyesi olduğu CERN’deki bu deneylerle parçacık fiziğinde önemli bilgilere ve sonuçlara ulaşılmakta, bunlar alanda paylaşılmakta, yeni araştırma ve deneylere ortam hazırlanmaktadır (Kamışcioğlu, 2019).

Parçacık Fiziği alanındaki bilimsel araştırmaların ülkemiz açısından ayrı bir önemi bulunmaktadır. Bu araştırmalar hem Parçacık Fiziği alanının gelişmesi ve ilerlemesine hem de bilimsel bilgilerin üretilmesi, yayılması, araştırmacıların yetiştirilmesi, her seviyede eğitim ve teknoloji transfer programlarının yapılmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca evrendeki düzenin, olayların, doğadaki işleyişin ve insanlığın gelişiminin anlaşılmasına yardım etmektedir. Bu anlayıştan hareketle ülkemizde Parçacık Fiziği alanında son yıllarda yapılan lisansüstü araştırmalar incelenmiş ve bu alandaki gelişmeler belirlenmeye çalışılmıştır. İncelemede araştırmaların yapıldığı yıl, üniversite, konu, yöntem, veri toplama araçları, veri analizi gibi hususlar göz önünde bulundurulmuştur. Böylece Parçacık Fiziği alanında ülkemizde yapılan araştırmaların durumu ve gelişimi saptanmaya çalışılmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmada ülkemizde 2010-2019 yılları arasında Parçacık Fiziği alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri incelenerek durum tespiti yapılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Türkiye’de Parçacık Fiziği alanında 2010-2019 yıllarında yapılan lisansüstü araştırmaların;

1. Yıllara göre dağılımı ve gelişimi nasıldır?
2. Üniversitelere göre tez sayısı ve dağılımı nedir?
3. Uygulanan araştırma yöntemi (teorik ya da deneysel) nedir?
4. Deneysel araştırmaların konularına göre dağılımı nasıldır?
5. Araştırmaların gelişimi ve yönelimi nedir?

2. Yöntem

Bu çalışmada ülkemizde 2010-2019 yılları arasında Parçacık Fiziği alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın evreni Türkiye’de Fizik alanında yapılmış bilimsel araştırmalar (lisansüstü tezler), örneklemini ise Parçacık Fiziği alanında yapılmış lisansüstü tez araştırmaları oluşturmaktadır. Araştırma için gerekli veriler Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) web sayfasında (www.yok.gov.tr) yer alan tez arşivi linkinden yararlanılarak toplanmıştır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi sitesinden 2019 yılı Kasım ayında “parçacık fiziği, nötrino, LHC, CMS, ATLAS, CERN, nötron, müon, mezon, hadron” anahtar kelimelerini kullanılarak 2010-2019 yılları arasında yapılan bütün lisansüstü tezler taranmıştır. Tarama sonucunda 2010-2019 yılları arasında Parçacık Fiziği alanının yapılan ve erişim izni olan 235 teze ulaşılmıştır. Böylece araştırmada 166 yüksek lisans tezi ve 69 doktora tezi doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Elde edilen bulgular yıl, üniversite, konu, yöntem, veri toplama araçları gibi yönlerden değerlendirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma bulgularının verilmesinde araştırma soru sırası izlenmiştir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi sitesinde ulaşılan tezlerin yıllara göre dağılımı, üniversiteler, çalışılan konu, hangi yöntemlerin kullanıldığı ile ilgili tablolar aşağıda sıralanmıştır. Tablolar sayı ve yüzdelerle yorumlanmıştır. 2010-2019 yılları arasında toplamda 235 tez yapılmıştır. Bunların 69’u doktora 166’sı yüksek lisans tezidir.

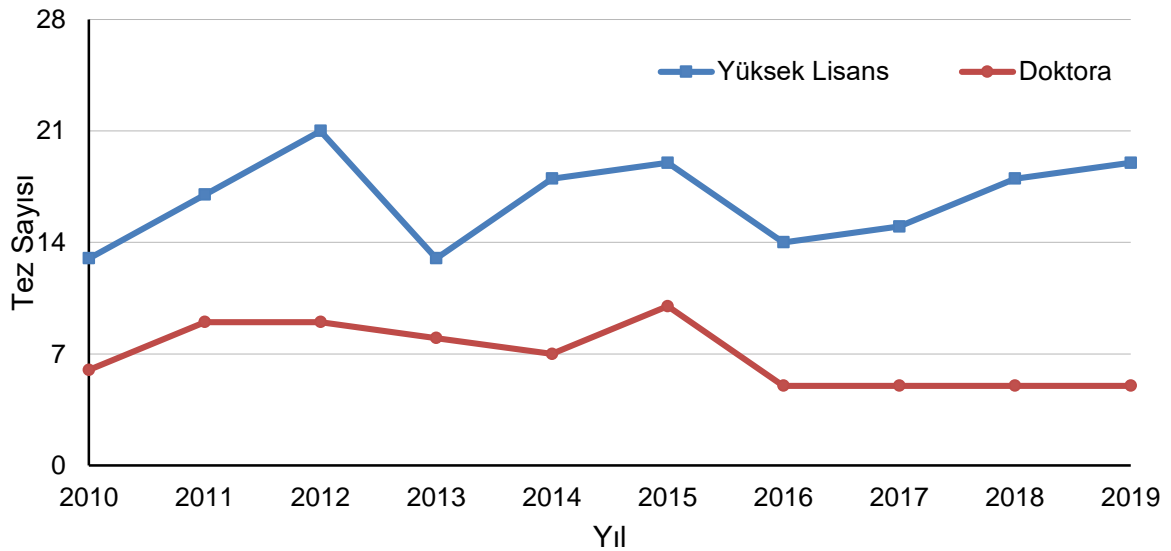
3.1. Araştırmaların Yıllara Göre Durumu

Parçacık Fiziği alanında yapılan lisansüstü araştırmaların yıllara göre dağılımını belirlemek için örnekleme alınan 235 tezin tarihleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular sayı ve oran olarak Tablo 5.1’de verilmektedir. Ayrıca Şekil 5.1’de grafik halinde gösterilmiştir.

Tablo 5.1. Parçacık Fiziği Alanında Yapılan Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı (2010-2019)

Yıllar	Yüksek Lisans Tezi	Doktora Tezi	Toplam Sayı	%
2010	13	6	19	8,09
2011	17	9	26	11,06
2012	21	9	30	12,77
2013	13	8	21	8,94
2014	18	7	25	10,64
2015	19	10	29	12,34
2016	14	5	19	8,09
2017	15	5	20	8,51
2018	17	5	22	9,36
2019	19	5	24	10,21
Toplam	166	69	235	100

Tablo 5.1’de görüldüğü gibi Parçacık Fiziği alanında yapılan lisansüstü araştırmaların üçte biri doktora tezi, üçte ikisi ise yüksek lisans tezidir. Tablo genel olarak incelendiğinde araştırmaların sayısı yıllara göre değişmekte, bazı yıllar düşmekte bazı yıllarda ise artmaktadır. En fazla araştırma 2012 ile 2015 yılında yapılmıştır. Ardından 2014, 2011 yılı ve 2019 yılı gelmektedir. 2016 yılından sonra yapılan araştırmalar izlendiğinde 2019 yılına doğru hem yüksek lisans hem de doktora tez araştırmalarının arttığı görülmektedir. Bu durum araştırma yönüyle Parçacık Fiziği alanında 2016 yılından bu yana önemli gelişmelerin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu gelişme aşağıdaki grafikte de açıkça görülmektedir.



Şekil 5.1. Parçacık Fiziği Alanında Yapılan Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı (2010-2019)

3.2. Araştırmaların Üniversitelere Göre Durumu

Parçacık Fiziği alanında yapılan araştırmaların üniversitelere göre dağılımını belirlemek için örnekleme alınan 235 tezin hangi üniversitelerde yapıldığı incelenmiştir. Elde edilen bulguların kolay izlenmesi açısından üç grup halinde Tablo 5.2, 5.3 ve 5.4'te verilmiştir. Tablo 5.2'de tez sayısı 5 ve daha fazla olan üniversiteler, Tablo 5.3'te tez sayısı 2-4 arası olan üniversiteler, Tablo 5.4'de ise 1 tez yapılan üniversiteler sıralanmıştır.

Tablo 5.2. Parçacık Fiziği Alanında Yapılan Araştırmaların Üniversitelere Göre Dağılımları (5 + Tez)

Üniversiteler	Yüksek lisans	Doktora	Toplam	%
Çukurova Üniversitesi	32	9	41	23,98
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	18	3	21	12,28
Boğaziçi Üniversitesi	12	8	20	11,7
İstanbul Teknik Üniversitesi	17	2	19	11,11
İstanbul Üniversitesi	8	9	17	9,94
Ankara Üniversitesi	8	6	14	8,19
Kocaeli Üniversitesi	7	5	12	7,02
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	5	1	6	3,51
Uludağ Üniversitesi	3	3	6	3,51
Adıyaman Üniversitesi	5	-	5	2,92
İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	3	2	5	2,92
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	4	1	5	2,92
Toplam	122	49	171	100

Tablo 5.2'de üniversitelerin sıralanması Parçacık Fiziği alanında yapılan tez sayısına göre çoktan aza doğru yapılmıştır. Tablo Parçacık Fiziği alanında en fazla lisansüstü araştırma yapılan üniversite %23.98 oranla Çukurova Üniversitesidir. Bunu %12.28 ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi, %11.70 ile Boğaziçi Üniversitesi, %11.11 İstanbul Teknik Üniversitesi, %9.94 ile İstanbul üniversitesi, %8.19 ile Ankara Üniversitesi izlemektedir. Sadece doktora tezleri yönünden incelendiğinde Tablo 5.2'de ilk sırayı Çukurova ile İstanbul Üniversitesi, ikinci sırayı Boğaziçi Üniversitesi, üçüncü sırayı Ankara Üniversitesi dördüncü sırayı ise Kocaeli Üniversitesi almaktadır.

Parçacık Fiziği alanında gerçekleştirilen çalışmalar alanı güçlendirecek şekilde teorik veya deneysel çalışmalar olmaktadır. Deneysel çalışmalar üniversitelerin laboratuvar olanakları, işbirlikleri ve araştırma gruplarına bağlı olarak değişmektedir. Bu alandaki deneysel çalışmaların kaynağını büyük oranda CERN araştırmaları oluşturmaktadır. Bilindiği gibi CERN'de Büyük Hadron Çarpıştırıcısında kurulmuş olan CMS ve ATLAS deneyleri oldukça büyük ve çeşitli amaçlara hizmet eden deneylerdir. Özellikle CMS deneyi 47 ülkenin işbirliği ile geniş katılımlı bir deneydir. Türkiye'deki deneysel yüksek enerji fiziği alanında çalışan öğrenci ve öğretim üyelerinin büyük bir oranı CMS deneyi üyesidir. CMS deneyine Türkiye'den Boğaziçi, Çukurova, İstanbul teknik Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesindeki çalışma grupları başta olmak üzere diğer üniversitelerdeki çalışma grupları da destek vermektedir (Gülmez, 2018). Bu sayede Parçacık Fiziği ve yüksek enerji fiziği alanlarına önemli katkılar sağlayan tezler yapılmaktadır. Tablo 5.2'deki bulgular halen bu araştırma gruplarının aktif olarak çalışması, katkılarının her geçen gün artması ve grupların sayısal olarak giderek büyümesi olarak düşünülmektedir.

Tablo 5.3. Parçacık Fiziği Alanında Yapılan Araştırmaların Üniversitelere Göre Dağılımı (2 -4 Tez)

Üniversiteler	Yüksek lisans	Doktora	Toplam
Dokuz Eylül Üniversitesi	4	-	4
Gaziantep Üniversitesi	4	-	4
Sakarya Üniversitesi	2	2	4
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1	3	4
İnönü Üniversitesi	3	-	3
Kafkas Üniversitesi	2	1	3
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	2	3
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2	1	3
Balıkesir Üniversitesi	2	-	2
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	2	-	2
Kastamonu Üniversitesi	2	-	2
Mehmet Akif Ersoy	2	-	2
Muğla Sıtkı Koçman	2	-	2
Çanakkale Onsekiz Mart	1	1	2
Erciyes Üniversitesi	1	1	2
Hacettepe Üniversitesi	1	1	2
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	1	2
Atatürk Üniversitesi	-	2	2
Toplam	33	15	48

Tablo 5.3'te lisansüstü tez sayısı 2-4 arası olan üniversiteler sıralanmıştır. Bu tabloda sadece sayılar verilmiş yüzde (%) hesaplaması yapılmamıştır. Tabloya göre Parçacık Fiziği alanında ilk dört üniversitede 4 tez yapılmış, 5 üniversitede 3, diğerlerinde ise 2 tez yapılmıştır. Bu üniversitelerden 8'inde doktora tezi, 1'inde de yüksek lisans tezi bulunmamaktadır.

Tablo 5.4. Parçacık Fiziği Alanında Yapılan Araştırmaların Üniversitelere Göre Dağılımı (1 tez)

Üniversiteler	Yüksek lisans	Doktora	Toplam
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	-	1
Akdeniz Üniversitesi	1	-	1
Celal Bayar	1	-	1
Cumhuriyet Üniversitesi	1	-	1
Giresun Üniversitesi	1	-	1
Hatay Mustafa Kemal	1	-	1
Karabük Üniversitesi	1	-	1
Muş Alparslan	1	-	1
Selçuk Üniversitesi	1	-	1
Sivas Cumhuriyet	1	-	1
Süleyman Demirel	1	-	1
Ege Üniversitesi	-	1	1
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	-	1	1
Gazi Üniversitesi	-	1	1
İhsan Doğramacı Bilkent	-	1	1
Koç Üniversitesi	-	1	1
Toplam	11	5	16

Tablo 5.4'te lisansüstü tez sayısı bir(1) olan üniversiteler sıralanmıştır. Bu tabloda da sadece sayılar verilmiş yüzde (%) hesaplaması yapılmamıştır. Tabloya göre Parçacık Fiziği alanında 16

üniversitede 1 tez yapılmıştır. Bunların ilk 11'i yüksek lisans tezi, son beşi ise doktora tezidir. Üniversitelerde 2010-2019 yılları arasında Parçacık Fiziği alanında yapılan lisansüstü araştırmaların genel durumu ise Tablo 5.5'de verilmiştir.

Tablo 5.5. Lisansüstü Tez Sayısına Göre Üniversitelerin Dağılımı

Lisansüstü Tez Sayısı	Üniversite Sayısı	%
20 ve üzeri	3	6.52
11-19	4	8.70
6-10	2	4.35
4-5	7	15.22
2-3	14	30.43
1	16	34.78
Toplam	46	100

Tablo 5.5'te lisansüstü tezlerin sayısına göre üniversitelerin dağılımı verilmiştir. Buna göre ülkemizde 2010-2019 yılları arasında 46 üniversitede Parçacık Fiziği ile ilgili tez yapılmıştır. Bu durum ülkemizde 46 üniversitede Parçacık Fiziği ile ilgili çalışmaların yapıldığı, dünyamızdaki gelişmelerin yakından izlendiğini göstermektedir. Ancak yapılan tezlerin sayısı üniversitelere göre değişmektedir. Tabloya göre 9 üniversitede 6 ve daha fazla lisansüstü tez araştırması yapılmıştır. Geriye kalan 37 üniversitede 5 ve daha az tez yapılmıştır. Buradan Parçacık Fiziği alanında ülkemizdeki 9 üniversitede yoğun araştırmaların yapıldığı, diğer 37 üniversite de bu alanın yakından izlendiği ortaya çıkmaktadır.

3.3. Araştırmaların Yöntem Durumu

Parçacık Fiziği alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin kuramsal (teorik) ya da deneysel olup olmadıklarını belirlemek için örnekleme alınan 235 tezin hangi yöntemle yapıldığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5.6'da verilmiştir.

Tablo 5.6. Araştırmaların Yöntemine Göre Dağılımı

	Yüksek lisans	%	Doktora	%	Toplam	%
Deneysel Çalışmalar	148	89.16	60	86.96	208	88.51
Kuramsal Çalışmalar	18	10.84	9	13.04	27	11.49
Toplam	166	100	69	100	235	100

Tablo 5.6'da görüldüğü gibi yüksek lisans ve doktora tezlerin büyük çoğunluğu deneysel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Çok az bir bölümü kuramsal çalışmadır. Buradan Parçacık Fiziği alanındaki tezlerin tamamına yakını deneysel ağırlıklı olduğu söylenebilir.

3.4. Araştırmaların Konulara Göre Durumu

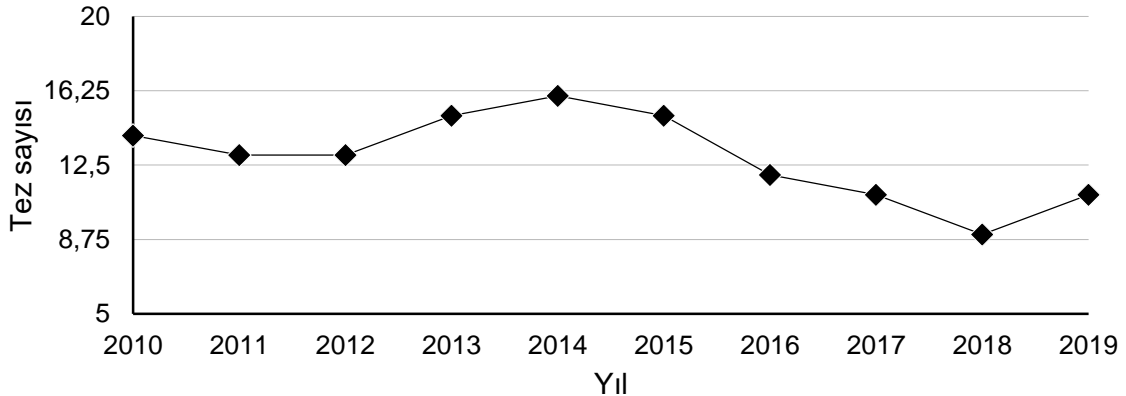
Parçacık Fiziği alanında yapılan deneysel araştırmaların konularını belirlemek için deneysel çalışma olarak yapılan 208 tezin konu alanları incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5.7' de verilmiştir.

Tablo 5.7. Parçacık Fiziği alanında yapılan deneysel araştırmaların konularına göre dağılımları

Konu Alanı Deneysel Çalışmalar	Yüksek lisans		Doktora		Toplam	%
	f	%	f	%		
CERN Konulu	91	61,49	38	63,33	129	62,02
Nötrino Konulu	14	9,46	6	10	20	9,62
Simulasyon Konulu	8	5,41	3	5	11	5,29
KRD Toplam Konulu	6	4,05	4	6,67	10	4,81
Muon Konulu	5	3,38	1	1,67	6	2,88
Kozmik Konulu	4	2,7	1	1,67	5	2,4
Nötron Konulu	3	2,03	-	-	3	1,44
Mezon Konulu	3	2,03	2	3,33	5	2,4
Higgs Konulu	3	2,03	-	-	3	1,44
Algıç Konulu	3	2,03	1	1,67	4	1,92
CLIC Konulu	2	1,35	2	3,33	4	1,92
Tau Konulu	2	1,35	-	-	2	0,96
OPERA Konulu	1	0,68	1	1,67	2	0,96
Texono Konulu	1	0,68	-	-	1	0,48
Radon Konulu	1	0,68	-	-	1	0,48
Hadron Konulu	1	0,68	1	1,67	2	0,96
TOPLAM	148	100	60	100	208	100

Tablo 5.7’de görüldüğü gibi Parçacık fiziği alanında yapılan tezlerin yarısından fazlası CERN konusunda gerçekleştirilmiştir. İkinci sırayı nötrino konulu araştırmalar almaktadır. Buradan ülkemizde Parçacık Fiziği ile ilgili araştırmaların güncel CERN çalışmalarından etkilendiği, dünyamızdaki gelişmelere paralel ilerlediği söylenebilir.

Tablo 5.7 genel olarak analiz edildiğinde deneysel içerikli yapılan tez çalışmalarının oranı oldukça yüksek olup % 54.82 ‘si yüksek lisans tezi ve konu olarak CERN deneyleridir. Aynı şekilde doktora tezlerinin de % 55.07’si CERN deneylerine aittir. CERN, 20 Mart 2014 tarihli kararı ile Türkiye’nin ortak üyelik başvurusunu kabul etmiştir. Bu sayede CERN’de gerçekleştirilen her türlü bilimsel eğitim öğretim programlarına katılmak mümkündür. Şekil 5.2 incelendiğinde CERN konulu çalışmaların en fazla 2014 yılında yapıldığı görülmektedir.



Şekil 5.2. CERN Konulu Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

4. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile bu sonuçlara göre öneriler sunulmuştur. Bu araştırmada Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) web sayfasında (www.yok.gov.tr) yer alan tez arşivi linkinden yararlanılarak 2019 yılı Kasım ayında "parçacık fiziği, nötrino, LHC, CMS, ATLAS, CERN, nötron, müon, meson, hadron" anahtar kelimeleri ile 2010-2019 yılları arasında yapılan bütün lisansüstü tezler taranmıştır. Tarama sonucunda 2010-2019 yılları arasında Parçacık Fiziği ile ilgili 235 teze ulaşılmıştır. Böylece 166 adet yüksek lisans ve 69 adet doktora tezi doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Elde edilen veriler yıl, üniversite, yöntem ve konuları açısından incelenmiştir. Buna göre;

- 2010-2019 yılları arasında Parçacık Fiziği alanında yapılan tezlerde yüksek lisans tez sayısının doktora tez sayısından fazla olduğu,
- Bu alanda yapılan araştırmaların dağılımına göre yüksek lisans ve doktora tezlerinin 2019 yılına doğru giderek arttığı,
- Tezlerin üniversitelere göre dağılımında ülkemizde 46 üniversitede Parçacık Fiziği alanında tez yapıldığı ve dünyamızdaki gelişmelerin izlendiği,
- Araştırmaların üniversitelere göre dağılımında, yüksek lisans tezlerinin (%19.06) ve doktora tezlerinin büyük çoğunluğunun (%13.04) Çukurova Üniversitesinde yapıldığı, bunu Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul üniversitesi ve Ankara Üniversitesinin izlediği,
- Araştırmaların konu alanlarına göre dağılımında, yüksek lisans (%54.82) ve doktora (%55.07) tezlerinin çoğunlukla CERN çalışmaları ile ilgili konularda yapıldığı,
- Yüksek lisans ve doktora tezlerinde %88.51 oranında deneysel ve %11,49 oranında kuramsal çalışmalar yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar son yıllarda ülkemizde Parçacık Fiziği alanındaki araştırmaların gözle görülür derecede arttığını, 46 üniversitede bu konuda lisansüstü araştırmaların yapıldığını, deneysel çalışmalara ağırlık verildiğini, konu olarak dünyamızdaki gelişmelerin izlendiği, genellikle CERN'deki çalışmalara odaklanıldığı ve yönelimlerin bu alana yoğunlaştığını göstermektedir. Bu sonuçlara dayanarak aşağıdaki öneriler getirilebilir;

1. Bu araştırma 2010-2019 yıllarını kapsamaktadır. Parçacık Fiziği alanında daha ayrıntılı sonuçlar için 2000-2019 yılları arasındaki tez çalışmaları incelenebilir.
2. Ülkemizde CERN deneylerine katılan ve katılmayan üniversitelere göre karşılaştırmalı inceleme yapılabilir.
3. Gelişmiş ülkelerde Parçacık Fiziği alanında yapılan lisansüstü tezlerin konuları ile ülkemizdeki tezlerin konuları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Kaynaklar

Doktora ve Yüksek Lisans Tezleri YÖK, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Erişim Tarihi: 25.11.2019).

Kamışcioğlu, Ç. (2017). OPERA Dedektöründeki Nötrino-Kurşun Yüklü Akım Etkileşmelerinde Hadron Çokluk Dağılımlarının İncelenmesi, Ekim 2017, (Doktora tezi).

- Kamışcioğlu, Ç. (2018). Nötrino Yüklü Akım Etkileşimlerinde Çokluk Dağılımlarının İncelenmesi,1. Ulusal CERN İle İlgili Faaliyetler Çalıştayı 04-05 Ekim 2018, TAEK RHTDB Yerleşkesi, Ankara.
- Kamışcioğlu, Ç. (2019). Parçacık Fiziğinde Günümüz Araştırmaları, 3. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2019) 3rd International Symposium Of Limitless Education And Research (Isler 2019), 24-27 Nisan2019 Bildiri Kitabı s. 407-412, Ankara E-ISBN 978-605-82661-6-2.
- Gülmez, E. (2018). CMS Deneyindeki Tüm Türk Gruplarının Katkıları,1. Ulusal CERN İle İlgili Faaliyetler Çalıştayı 04-05 Ekim 2018, TAEK RHTDB Yerleşkesi, Ankara.

6.BÖLÜM

OKUL ÖNCESİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PERSPEKTİFİNDEN GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ

Arş. Gör. Fatma DEMİRCİ

- Giriş
- Yöntem
- Bulgular
- Sonuç, Tartışma ve Öneriler
- Kaynaklar

1. Giriş

Eğitim, bireyin sahip oldukları yetenekleri geliştirmesi için ortam yaratır. Bireyi; zihinsel açıdan güçlendirir. Bireyin eğitiminde sanat önemli bir yere sahiptir. Sanat; insanın duygu ve düşüncelerini anlatabilmelerini, kendini ifade etmelerini sağlayan ve yaratıcılığını ortaya çıkartmasını yardımcı olan eşsiz bir araçtır (Tuna, 2004). Ortak bir görüş olarak, sanatın yaratıcılıkla ilişkili olduğu kabul edilir. Runco'ya göre (2014), sanat bir yaratıcı alandır. Önceden yapılan çalışma bulguları da, sanatın bireyin yaratıcılığını arttırdığı görüşüne destekler niteliktedir (Miga, Burger, Hetland ve Winner, 2000). Aynı zamanda, öz güven duygusunun gelişimine de katkı sağlar (Buschkule, 2007). Sanat eğitimi ise, öğrencilerin uygulama yapmasını ve deneyerek öğrenmesini sağlayan bir eğitim alanıdır. Bir başka görüşe göre; sanat eğitimi, eğitimin verildiği kurum içindeki tüm yaratıcı aktiviteleri kapsar. Sanat eğitimi; bireyin estetik, düşünce ve yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesini esas alır (Artut, 2004). Sanat eğitimi, bireyin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte oluşturulmalı ve uygulamaya konmalıdır (Salderay, 2001).

Sanat eğitiminin bir parçası olan görsel sanatlar eğitimi; bireyin kişiliğini, estetik yönünü ve yaratıcılığının geliştirilmesi açısından önemli bir alandır. Bireyde estetik ve sanatsal duyguların oluşması ancak bireye uygun zamanda verilen görsel sanat eğitimi ile mümkün olmaktadır. Sanat eğitiminin, okullarda uygulanması amacıyla görsel sanatlar dersi verilmektedir. İlköğretimin temel amacı, erken çocukluk döneminden başlayarak etkili bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti ile çocukların ilgileri, yetenekleri, gelişimleri ve öğrenmeleri doğrultusundan bir üst eğitim öğretim basamağına hazırlamaktır (İlhan, 2004). Okullarda görsel sanatlar dersi; bireyin kendini ifade etmesini ve yaratıcılığını geliştirmesini sağlayan dersler arasındadır (Ertemin, 1997). Bu ders yoluyla; görsel sanatlar eğitimi barışçıl, özgür, insancıl, yenilikçi, toplumla ilişki kurabilen ve topluma uyum sağlayan insanların ortaya çıkmasına katkı sağlayacaktır. Sanat eğitimi yaratıcılığı geliştirirken, çocukta eleştiri yapabilme becerisini geliştirecektir. Çocuğun; anlama, yetenek ve yaratma becerilerinin ve zihinsel gelişiminin bir göstergesi olarak sayılabilir (Yavuzer, 2005).

Okul öncesi ve ilköğretim çağı çocukların görsel sanatlar eğitimine tabi olmaktadır. Bu noktada, okul öncesi ve sınıf eğitimcilerinin görsel sanatlar eğitimi hakkındaki görüşlerini öğrenmek önem arz etmektedir. Görsel sanatlar eğitimine ilişkin sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Nitekim görsel sanatlar dersini uygulayan ve öğrencilere aktaran kişiler, öğretmenlerdir. Bu araştırma ile okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitimi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi açısından önemlidir.

2. Yöntem

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, "Geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır". Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1998). Nitel araştırmalar, araştırmaya yorumlayıcı yaklaşımı benimseyen bir dizi yöntemdir. Nitel araştırmanın amacı, bir durumu, olayı anlamaktır (Cresswell, 1994, s. 161). Bu araştırma, tarama modelinde bir nitel çalışmadır.

Nitel araştırmalarda, araştırmacının sahip olduğu kaynakların sınırlı olması, kullanılan veri toplama yöntemlerinin özelliği nedeniyle; bazı durumlarda bir birey bile nitel araştırma yönteminin

örnekleme olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu çalışmada, amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleminin seçilmesinin sebebi katılımcılara rahat ulaşabilmesi açısından araştırmacının yaşadığı ilde görev yapan sınıf öğretmenlerini ve okul öncesi öğretmenlerini tercih etmiş olmasıdır.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Bartın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilköğretime okullarındaki anasınıflarında, bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan 10 okul öncesi öğretmenleri ve ilköğretim okullarındaki sınıflarda görev yapmakta olan 10 sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formundan oluşmaktadır. Verilerin toplanması için, araştırmacı tarafından bir görüşme formu geliştirilmiştir.

Görüşme formu geliştirirken öncelikle sorular ana başlıklar biçiminde oluşturulmuş, soruların kolay anlaşılır, doğru ve açık olarak ifade edilip edilmediğini saptamak amacıyla 3 öğretmenle ön görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda, sorular yeniden düzenlenmiştir. Araştırmada kullanılacak olan görüşme formunun kapsam ve içerik geçerliliğini saptamak için görüşme formu, alan ile ilgili 3 uzman tarafından incelenmiştir. Uzman görüşü alındıktan sonra sorulara son şekli verilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde, görsel sanatlar eğitimi ile ilgili görüşme yapılan sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine ilk olarak “*görsel sanatlar eğitimi deyince aklınıza ne geliyor?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 6.1 ve 6.2’de gösterilmiştir.

Tablo 6.1. *Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi hakkındaki görüşleri*

Görüşler	f
Renkler ve şekiller	2
Çocukların gördüklerini nasıl yorumlayıp çizeceğini belirlemesi	1
Resim dersi	4
Özel yetenekler	1
Tasarım	1
Çocukların hayallerini ifade ettiği bir ders	2

Tablo 6.1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi ile ilgili akıllarına gelenler; renkler ve şekiller, çocukların gördüklerini nasıl yorumlayıp çizeceğini belirlemesi, resim dersi, özel yetenekler, tasarım ve çocukların hayallerini ifade ettiği bir ders gibi görüşler bildirmişlerdir.

Tablo 6.2. *Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi hakkındaki görüşleri*

Görüşler	f
Çocukların sanat etkinlikleri	8
Resim ve heykel	5
Yaratıcılık	1
Proje çalışmaları	2

Tablo 6.2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi ile ilgili akıllarına gelenler; çocukların sanat etkinlikleri, resim-heykel, yaratıcılık ve proje çalışmaları gibi görüşler bildirmişlerdir.

Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine, “Görsel sanatlar dersi gerekli midir? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 6.3 ve 6.4’de gösterilmiştir.

Tablo 6.3. *Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinin gerekliliği üzerine görüşleri*

Görüşler	f
Sakinleştirme ve rahatlatması	4
Hayal gücünü geliştirme	3
Öz güveni destekleme	1
Görsel yorumlama becerilerini artırması	1
Bilişsel gelişimi destekleme	1
Sosyal gelişimi destekleme	1

Tablo 6.3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinin gerekliliği konusunda, görsel sanatlar dersinin sakinleştirme ve rahatlatması, hayal gücünü geliştirme, öz güveni destekleme, görsel yorumlama becerilerini artırması, bilişsel ve sosyal gelişimi destekleme gibi görüşler bildirmişlerdir.

Tablo 6.4. *Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinin gerekliliği üzerine görüşleri*

Görüşler	f
Somut öğrenmeyi destekleme	3
Küçük kas gelişimi destekleme	3
Bakış açısını geliştirme	2
Rahatlatması	2
Kendilerini ifade etme becerilerini destekleme	2
Yaratıcılığı geliştirme	1
Gelişim alanlarını destekleme	1
Sanatsal becerileri geliştirme	1

Tablo 6.4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinin gerekliliği konusunda, somut öğrenmeyi, küçük kas gelişimi, kendini ifade etme becerilerini destekleme, yaratıcılığı geliştirme, gelişim alanlarını destekleme, sanatsal becerileri geliştirme gibi görüşler bildirmişlerdir.

Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine, “Müfredat görsel sanatlar eğitimi için yeterli mi?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 6.5 ve 6.6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.5. *Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinin yeterliliği hakkındaki görüşleri*

Görüşler	f
Yeterli	5
Yetersiz	5

Tablo 6.5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinin yeterliliği konusunda, bir kısmının yeterli gördüğü, bir kısmının ise yetersiz gördüğüne dair görüşlerini bildirmişlerdir.

Tablo 6.6. *Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinin yeterliliği hakkındaki görüşleri*

Görüşler	f
Yeterli	7
Yetersiz	3

Tablo 6.6 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinin yeterliliği konusunda, büyük çoğunluğun yeterli gördüğüne dair görüşlerini belirtmişlerdir.

Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine, “*MEB tarafından belirlenen görsel sanatlar ile ilgili kazanımları yeterli buluyor musunuz, Neden?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 6.7 ve 6.8’de gösterilmiştir.

Tablo 6.7. *Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi ile ilgili kazanımların yeterliliği hakkındaki görüşleri*

Görüşler	f
Yeterli	5
Yetersiz	5

Tablo 6.7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi ile ilgili kazanımların yeterliliği konusunda, bir kısmının yeterli bir kısmının ise yetersiz gördüğü ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 6.8. *Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi ile ilgili kazanımların yeterliliği hakkındaki görüşleri*

Görüşler	f
Yeterli	6
Yetersiz	4

Tablo 6.8 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi ile ilgili kazanımların yeterliliği konusunda, büyük çoğunluğun yeterli gördüğü ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir.

Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerine, “*Hazırladığınız ders planlarınızda ve uygulamalarda görsel sanatlar ile ilgili ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 6.9 ve 6.10’da gösterilmiştir.

Tablo 6.9. *Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi ile ilgili yaşadıkları zorluklar hakkındaki görüşleri*

Görüşler	f
Materyal yetersizliği	5
Öğrencilerin ilgisizliği	2
Etkinlik konusuna karar verme zorlukları	1
Öğretmen yetersizliği	1
Zaman sıkıntısı ve ders saatinin az olması	1

Tablo 6.9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi ile ilgili yaşadıkları zorluklar hakkında, materyal yetersizliği, öğrencilerin ilgisizliği, etkinlik konusuna karar verme zorlukları, öğretmen yetersizliği, zaman sıkıntısı ve ders saatinin az olması gibi görüşler bildirmişlerdir.

Tablo 6.10. Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi ile ilgili yaşadıkları zorluklar hakkındaki görüşleri

Görüşler	f
Maddi zorluklar	4
Çocuklar arasındaki bireysel farklılıklar	4
Zaman sıkıntısından kaynaklı sorunlar	2

Tablo 6.10 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi ile ilgili yaşadıkları zorluklar hakkında, maddi zorluklar, çocuklar arasında bireysel farklılıklar ve zaman sıkıntısından kaynaklı sorunlar gibi görüşler bildirmişlerdir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitimine yönelik görüşleri alınmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir.

Görsel sanatlar dersine ilişkin olarak öğretmenler; bu dersin, çocukların kendilerini ifade etmelerini sağladığını, yaratıcılığını ve hayal gücünü geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre, görsel sanatlar dersinin geneline bakıldığında öğrencilerin sosyal, zihinsel, yaratıcılık ve kendini ifade etme becerilerinin geliştirilmesinde faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sanat eğitimi, yaratıcılık becerilerini geliştirmeyi amaçlar (San, 2004).

Kendileriyle görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, görsel sanatlar eğitimi deyince akıllarına; renkler, şekiller, çocukların hayallerini ifade ettiği ders, tasarım geldiğini dile getirmişlerdir. Kendileriyle görüşme yapılan okul öncesi öğretmenleri, görsel sanatlar eğitimi deyince akıllarına; sanat etkinlikleri, resim, heykel, çocukların yaratıcılık dünyası ve proje çalışmaları geldiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin en çok tekrarladıkları görüş ise görsel sanatlar eğitiminin hayal gücünü geliştirdiği yönündedir. Kalyoncu ve Liman (2013), farklı alanlardan öğretmenlerin görsel sanatlar dersi hakkındaki görüşlerini almıştır. Öğretmenlerin yaratıcılığı görsel sanatlar eğitimi ile ilişkilendirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Görsel sanatlar dersinin gerekli olup olmadığı konusunda, sınıf ve okul öncesi öğretmenleri ortak bir görüş içerisinde, gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri, görsel sanatlar eğitiminin çocuğu sakinleştirdiği, hayal gücünü geliştirdiği, özgüvenlerini geliştirdiği, görsel yorumlama becerilerini geliştirdiğini, bilişsel gelişimini desteklediğini dile getirmişlerdir. Vygotsky'e (2004) göre, yaratıcılığın temelinde hayal vardır. Fisher'e (1995) göre, yaratıcılık doğuştan gelen bir yetenek olup, geliştirilmesi amacıyla yaratıcılığı destekleyen uygun eğitim ortamları gerekir. Bu noktada, görsel sanatlar dersinin öğrencilerin yaratıcılık gücüyle ilişkili olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri ise, görsel sanatlar eğitiminin çocuklarda somut öğrenmeyi ve küçük kas gelişimini desteklediğini, bakış açılarını geliştirdiği, çocukları rahatlattığı ve sanatsal becerilerini geliştirdiğini dile getirmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, görsel sanatlar eğitiminin müfredattaki kazanımların yeterli düzeyde olduğunu belirttiler. Nalinci (2014) araştırmasında görsel sanatlar dersi öğretim programı kazanımlarının ve programda yer alan etkinliklerinin yaratıcılık açısından yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla öncelikli olarak, öğretim programının bu noktada gözden geçirilmesi gerekir.

Görsel sanatlar eğitiminde karşılaşılan zorluklara ilişkin öğretmenlerin tamamına yakın kısmı maddi zorluklar sebebiyle (ailelerin ekonomik durumlarının yetersiz olması) ile görsel sanat eğitimi araç

gereçlerinin temininde sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre ders saatinin yetersizliği ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar karşılaşılan sorunlar arasındadır.

Bu sonuçlar göz önüne alındığında, sınıf öğretmenlerine ve okul öncesi öğretmenlerine görsel sanatlar eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim verilebilir. Verilen bu eğitim sayesinde öğretmenler kendisini görsel sanatlar eğitimi konusunda geliştirebilir.

Görsel sanatlar eğitiminin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi amacıyla, MEB tarafından gerekli materyal desteği sağlanabilir.

- Görsel sanatlar eğitimi yaratıcılığın gelişimi açısından önemlidir.
- Görsel sanatlar eğitimi için öğretmenlere gerekli destek sağlanmalıdır.
- Görsel sanatlar eğitimi, çocukların gelişim alanlarını desteklemesi ve estetik becerilerini geliştirmesinden dolayı hem okul öncesi eğitimde hem de sınıf eğitiminde yer verilmelidir.

Kaynaklar

- Artut, K. (2013). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Buschkule, C.P. (2007). *Die welt als spiel. Theorie und praxis künstlerischer bilding II. kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Cresswell, J., W. (1994). *Research design qualitative & quantitative aproaches*. Thousand Oaks, California: Sage publications.
- Ertemin, B. (1997). *İlköğretim okulları resim-iş öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. UK: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- İlhan Çakır, A. (2004). İlköğretim resim-iş dersinin ilköğretim müfettişleri tarafından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 161, 1-7.
- Kalyoncu, R. ve Liman, S. (2013). Öğretmenlerin “görsel sanatlar dersi” ve “görsel sanatlar öğretmeni” kavramlarına ilişkin metaforları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 115-130.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miga, E., Burger, K., Hetland, L., & Winner, E. (2000). Does studying the arts engender creative thinking? Evidence for near but not far transfer. *Journal of Aesthetic Education*, 34, 91-104.
- Nalinci, G. Z. (2014). Görsel sanatlar dersi öğretim programının yaratıcılık açısından değerlendirilmesi. *Ulakbilge*, 2(3), 1-18.
- Runco, M. A. (2014) *Creativity*. (Second Edition). U.S.A.: Elsevier Inc.
- Salderay, B. (2011). Bir bireye portre çizimi yaptırılarak kazandırılacak bilgi ve beceriler. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (25), 133-147. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunigsed/issue/2580/33207>.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Tuna, S. (2004). *Sanat eğitiminin gerekliliği ve güncelliği*. Çağdaş Eğitim. 306, 29-40.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk psikolojisi* (27. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 33.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Nitel Araştırma Yöntemleri (Gözden Geçirilmiş İkinci Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

ARAŞTIRMA VE ÖĞRENME

Editörler

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Günümüzde ölkelerin gelişmesi, kalkınması ve gelecek yüzyıla hazırlanması, nitelikli eğitim çalışmaları ile bilimsel araştırmalara bağlı bulunmaktadır. Bilindiği gibi bilimin temeli, tecrübe, deney ve araştırmaya dayanmaktadır. Araştırma bir soru sormak ve ona cevap almaktır. Bir gerçeği ortaya çıkarmak, bir sorunu çözümlmek ve eldeki verileri arttırmak için bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanılarak yapılan düzenli çalışmalardır. Bu çalışmal bilimsel düşünme, bilimsel yöntem ve tekniklerle geliştirilmektedir. Araştırma sadece mekanik bir işlem değil aynı zamanda zihinsel gelişme, düşüncelerde değişme, yenileşme ve olgunlaşma sürecidir. Bir başka ifadeyle araştırma, bilimsel düşünce, bilimsel tutum ve davranışlar kazandırma sürecidir. Bu nedenle araştırma üzerinde önemle durulmaktadır.

Öğrenme ise çeşitli bilgi ve becerileri edinme, bunları zihinde düzenleme, tutum ve davranışlarda değişme olarak açıklanmaktadır. Bilindiği gibi öğrenme bireyi değiştirmekte ve geliştirmektedir. Bu değişim önce zihinde başlamakta, giderek davranış ve tutumlara yansımaktadır. Bu nedenle öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, sınırsız öğrenme, hayat boyu öğrenme gibi becerileri geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Bunlar düşünen, anlayan, araştıran, öğrenen, sorgulayan ve geleceğine yön veren bireyler yetiştirmeye katkı sağlamaktadır. Böylece öğrenen toplumlar ve öğrenen bir dünya oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Bu anlayıştan hareketle "Araştırma ve Öğrenme" teması ile hazırlanan bu kitapta altı bölüme yer verilmiştir. Bunlar ilkokuma yazma öğretimi, yetişkin eğitimi, teknoloji kullanımı, halk eğitim merkezlerinde meslek edindirme kursları, araştırma yönüyle parçacık fiziğindeki gelişmeler ve görsel sanatlar eğitimi şeklinde sıralanmıştır. Kitabın, araştırma ve öğrenme yönüyle okuyuculara ve alana katkı getirmesini dileriz.

E-ISBN 978-605-82661-7-9

Adres: Cebeci Mahallesi Tanyeli Sokak Yaman Apt. 22/A

Çankaya/ ANKARA www.sead.com.tr

sead@sead.com.tr