

Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri

Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU

Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, sevilayt2000@yahoo.com

Gülendam AMANAT

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, endamkasim@hotmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:

Değer,
Değerler Eğitimi,
Sınıf Öğretmeni

ÖZET

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Nitel araştırma kökenli olgubilim çalışması olarak yürütülen bu araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 yılında Ankara'da Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir devlet okulunda görev yapan 11 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi yarı yapılandırılmış mülakatlar yoluyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre okullarda değerler eğitimi konusunda bir çok çalışmanın yapıldığı bu çalışmalarda ailelerin de sürece dahil edildiği tespit edilmiştir. Öğretmenler 'tüm bu çalışmaların iyi niyetli çalışmalar olmaktan öteye gidemediğini' açıklamışlardır. Değerler eğitiminin okullarda daha sitemli bir şekilde verilmesi, bir ders olarak programlara dahil edilmesinin daha etkili bir değerler eğitimi için gerekli olacağı önerilmektedir.

The Opinions of the Class Teachers on Education of Values

Article Info

Keywords:

Values,
Values Education,
Elementary School
Teacher

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the opinions of elementary school teachers about values of education. The study group consists of eleven elementary school teachers working in Ankara city National Education Directorate. Data has been collected from the interviews with these elementary school teachers. This study was carried out through phenomenographic method based on the qualitative research. To determine the teachers' opinions regarding to the values education, eight semi structured questions were asked to the teachers. Answers were recorded and the results were analysed. In this research, it is seen that there are many studies which involve both the schools and families. However, all these studies could not go far from bona fide studies. It can be advised that the values education should be included into the curricula as a school subject in elementary schools.

GİRİŞ

Değerler, toplumun temel manevi yapı taşlarıdır. İnsanın davranışlarına rehberlik ederek, toplum içerisinde huzurlu yaşabilmeye yardımcı olurlar, ilgi gösterilen arzu edilen ölçütlerdir (Yazar, 2012). Duygu, düşünce ve davranışlar değerlerle şekillenir. Değerlerle insan kendinden neyin beklenildiğini, nasıl davranması gerektiğini, neyi yaptığında cezalandırılacağını ve ödüllendirileceğini öğrenir (Fichter, 2006). Toplumun değer yargılarının gelecek nesillere aktarılması o toplumun diğer toplumlar arasında önemini yitirmemesi açısından çok önemlidir. Dünyada ve Türkiye'de değişen yaşam koşulları, medya ve kitle iletişim araçlarının uygunsuz kullanılması, değerlerin kazanılmasını olumsuz etkilemekte, bu olumsuz durum aile hayatını toplumda yaşayan insanların rahat ve huzurunu kaçırmakta, toplumsal yaşamın niteliğini azaltmaktadır (Köylü, 2007; Yiğittir, 2010). Toplum olarak

ortak bir değerler sistemi oluşturulmaz ve genç nesillere olumlu değer aktarımı yapılmazsa, zamanla var olan olumlu değerler de erozyona uğrayacaktır.

Son yıllarda bu tehlikeleri gören ülkeler değerler eğitimi ile ilgili birçok çalışma yapmıştır (Johansson, Puroila ve Emilson, 2016; Koh, Camiré, Lim Regina ve Soon, 2017; Sigurdardottir ve Einarsdottir, 2016; Thornberg ve Oğuz, 2016). Tüm bu çalışmaların temel amacı olumlu değerlerle donatılmış bireyler yetiştirmektir. "Milli Eğitim Temel Kanununda" da bu vasıflar sıralanmıştır. Mutlu, özgüvenli, sorumluluk sahibi, Atatürk ilke ve İnkılaplarına ve Atatürk Milliyetçiliği'ne bağlı Türk Milleti'nin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen koruyan geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, demokratik laik bir yurttaş olmak olarak belirtilmiştir (MEB, 1973).

Kişilik gelişiminin temeli ailede atılmaktadır. Daha sonra bu görevi okullar üstlenmektedir. Okullar değerler eğitimi için uygun ortamlar yaratır. Okullar çocukların kişilik gelişimlerini oluşturdukları basamaklardan ikincisi ve en önemlisidir. Çünkü öğrenciler burada iyi-kötü gibi ahlaksal kavramları sosyal bir ortamda sentezleme imkanı bulurlar. Okullarda verilen değerler eğitiminin istenilen düzeyde olması beklenir. Olumsuz değerlerle yüklenen bireylerin topluma ve insanlığa vereceği zararlar düşünülürse bu eğitimin önemi daha iyi anlaşılır. Okullarda verilen değerler eğitiminin merkezinde olan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Okullar sadece psikomotor ve bilişsel kazanımların verildiği bir yer olarak düşünmemelidir (Fidan, 2009).

Öğretmenler sınıf ortamlarını düzenleyerek değerler eğitimine uygun hale getirmeli, kendilerinde var olan değerleri iyi bir model olarak öğrencilerine aktarmalıdır. Var olan bu olumlu değerleri sistemli olarak öğrencilerine kazandırmaya çalışmalıdırlar (Akbaş, 2008; Ada, Baysal ve Korucu, 2005). Öğretmenlerin değerlerin öğrencilere nasıl kazandırılması, hangi yöntemin kullanılması gerektiğini bilmesi önem arz etmektedir. Bu ve buna benzer çalışmaların gerekçelerinden biri öğretmenlerin değerler eğitiminde karşılaştığı olumlu ve olumsuz etkilerin neler olduğunu tespit etmektir (Aydın ve Gürler, 2012; Baydar, 2009; El Hassan ve Kahil, 2005; Kale, 2007, Akt. Kaymakcan, Kenan, Hökeleki, Aslan ve Zengin, 2007; Saripudin ve Komalasari, 2015; Yalar ve Yelken, 2011). Tüm bu çalışmalar daha müreffeh bir toplum, daha mutlu bireyler ve daha temiz bir dünya için yapılmaktadır.

Onsekizinci Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çocuklarımızın ve gençlerimizin sahip olduğu değerleri belirlemeye yönelik ülke çapında alan araştırması yapılmalı bu çalışma her dört yılda bir güncellenmelidir denmiştir. İlgili konuya yönelik alan yazı incelendiğinde, okullarda özellikle ilkokullarda değerler eğitimi konusunda durum tespiti çalışmalarına rastlanılmamış, ancak değerler eğitiminin nasıl yapılması konusunda öğretmen görüşleri, öğretmen aday görüşleri, veli ve yönetici görüşlerinin alındığı çalışmaların olduğu belirlenmiştir (Altunay ve Yalçınkaya, 2011; Memiş ve Gedik, 2010; Ogelman ve Sarıkaya, 2015; Yazar, 2012). Bu çalışmada temel eğitimin iskeletini oluşturan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimini eğitim-öğretim sürecinde nasıl verdikleri, bu eğitimin etkili bir şekilde nasıl verilmesi gerektiği, bu süreçte yaşanan sorunların neler olduğu ve bu problemleri nasıl çözdükleri konusundaki görüşleri alınarak literature önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna benzer çalışmaların arttırılması alan araştırmasına kaynaklık edebileceğine inanılmaktadır.

Çalışmanın amacı, toplumun sahip olduğu temel değerlerin, kendini ayakta tutan bireylere aktarılmasını sağlayan en önemli unsurlardan biri olan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu değerlerin kazandırılması sürecine yönelik düşüncelerini tespit etmektir.

Çalışmanın ana problemini, 'Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkında görüş ve düşünceleri nelerdir?' sorusu oluşturmaktadır. Bu problem çerçevesinde belirlenen alt problemler sırasıyla aşağıdaki gibidir.

1. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkında genel olarak görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde değerler eğitimine yönelik çalışmaları nelerdir ve bu konudaki düşünceleri nelerdir?

3. Sınıf öğretmenlerinin eğitim ve öğretim sürecinde kazandırmayı düşündükleri değerlerin kazanılıp kazanılmadığını tespit etmede yaptıkları çalışmalar hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için bu çalışmada nitel araştırma kökenine dayalı olarak olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Olgu bilim çalışması farkında olunan ancak o konuda derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız, ayrıntılı olarak tanımlayamadığımız olgulara yoğunlaşmaktadır. Olgu bilim (fenomenolojik) bakış açısı, mülakat yapılan bireyin davranışlarını anlayabilmek için onun kendine özgü algılayışını ve yaşantılarını bilmemiz gerektiğini savunur. Bireyin davranışını belirleyen onun çevreyi algılayış ve yorumlayış biçimidir. Başka bir ifade ile bireyin o sıradaki fenomenidir. Olgu bilim çalışmalarında veri kaynakları, olguyu yaşayan ve bu olguyu ortaya çıkarabilecek bireyler ya da gruplardır (Creswell, 2016:189; Johnson ve Christensen, 2014:385).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu; 2015-2016 yılı Ankara ili Yenimahalle ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinler doğrultusunda buraya bağlı ilkokullarda görev yapan birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar tüm sınıfları okutan öğretmenler arasından amaçlı örneklem metoduyla seçilen on bir öğretmen oluşturmaktadır. Nitel olarak yürütülen fenomenografik araştırmalarda genel olarak çalışmanın amacına uygun üç ile on kişiyle çalışılır (Creswell, 2016:189). Bu çalışmaya katılan öğretmenlere değerler eğitimi ile ilgili mülakat yapılacağı bildirilmiş, mülakata katılmak isteyen 11 sınıf öğretmeni mülakata dahil edilmiştir. Araştırma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1' sunulmuştur.

Tablo1. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki Deneyim
1.	kadın	35
2.	kadın	26
3.	kadın	27
4.	erkek	36
5.	erkek	25
6.	kadın	40
7.	kadın	18
8.	kadın	18
9.	erkek	36
10.	kadın	43
11.	erkek	36

Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışmaya katılan 11 sınıf öğretmeninden 7'si kadın, 4'ü erkektir. Katılımcı öğretmenlerin meslek kıdemi ise 18 yıl ile 43 yıl arasında dağılım göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler katılımcılarla yüz yüze görüşülerek yarı yapılandırılmış görüşme kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın amacına uygun sorular hazırlanarak mülakatlar yürütülmüştür. Mülakat sorularının kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla iki alan eğitimcisi tarafından incelenmiş, gerekli düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir. Mülakat, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşlerini, öğretim süreci ve sonrasında değerler eğitimine yönelik yapılan çalışmalarını ve değerlerin değerlendirilmesinin nasıl yapıldığını belirlemeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

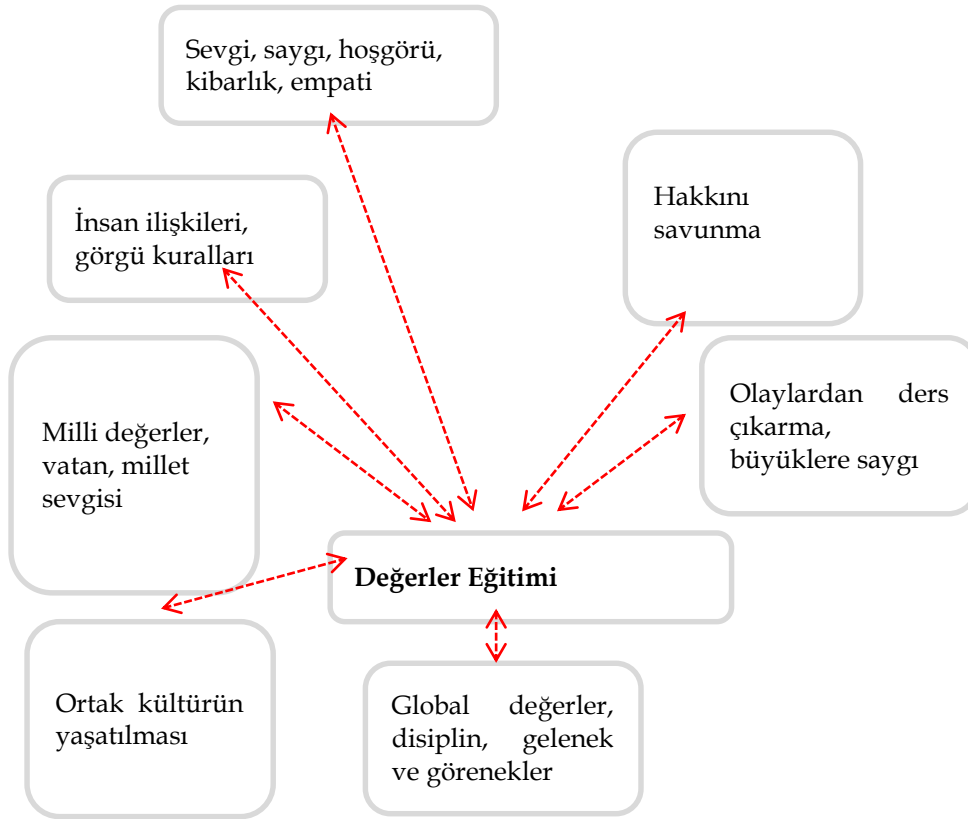
Sınıf öğretmenleriyle yürütülen mülakat verilerinin analizinde NVİVO 11 programından yararlanılmıştır. Bu program nitel araştırmalarda verileri organize etmek ve kategorileri hiyerarşileştirmek için kullanılır (Bazeley ve Jackson, 2013). On bir sınıf öğretmeniyle yürütülen mülakatlardan elde edilen ham veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi, derinlemesine yapılan bir analizdir. Veriler kodlanır, kategoriler oluşturulur ve temalarla yorumlanır. Elde edilen tema, kategori ve kodlar okuyucunun daha iyi anlayabilmesi için görselleştirilir (Gökçe, 2006; Neuendorf, 2016).

BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüş ve düşüncelerinin analizinden elde edilen bulgular alt problemler dikkate alınarak sunulmuştur.

Birinci Alt Problemlerin Çözümüne Yönelik Bulgular

“Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkında genel görüşleri nelerdir?” alt problemini çözebilmek amacıyla öğretmenlere iki soru yöneltilmiştir. Öğretmenlere yöneltilen “Size göre değerler eğitimi denilince aklınıza neler geliyor?” sorusunun analizinden elde edilen bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik genel görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin en çok, değer kavramıyla özdeşleştirdikleri kavram “saygı” olduğu daha sonra sırasıyla sevgi, hoşgörü gibi evrensel değerler ve bunların yanında vatan ve millet sevgisi, milli değerler, yardımlaşma, vicdan, merhamet gibi insani değerlerin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte değerler eğitimi ile ilgili öğretmen görüşlerinden alınan doğrudan ifadelerden bazıları aşağıdaki gibidir.

“Bana göre değerler eğitimi denilince sevgi, saygı, empati, hoşgörü vicdan, kibarlık, görgü kuralları gelir. Bunlar benim için en önemli değer yargılarıdır.”

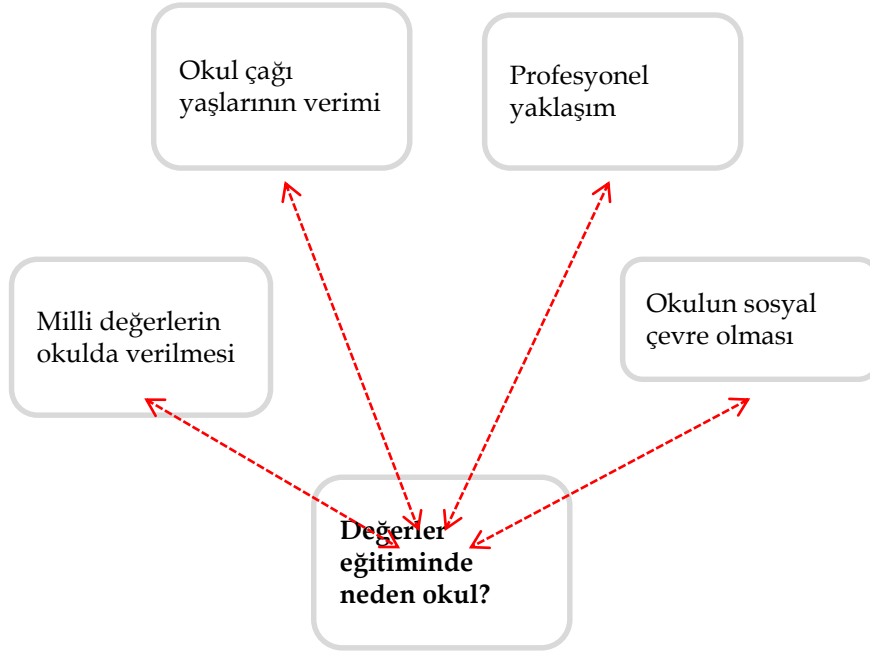
“Değerler eğitimi denilince aklıla bilimle paylaşılan değerler aklıma geliyor. Aklıma gelen diğer değerler engeller karşısında yılmazlık, olaylardan ders çıkarma, çalışarak kazanma hakkını savunma,

paylaşıcılık, dostluk, arkadaşlık, özgürlük bilinci, özgüven, umutlu olma gibi değerler aklıma geliyor.”

“Değerler eğitimi denilince aklıma kültürel değerler, manevi değerler ve küreselleşmenin getirdiği tüm dünyada kabul gören ortak değerler aklıma geliyor.”

“Bana değer kavramı denilince öğrencilerimin davranış biçimleri aklıma geliyor. Örnek olarak; düzenli olmak, temiz olmak, öğrencilerin karşılıklı ilişkiler, konuşmaları sonuna kadar dinleme yetisi, olayları kaoga etmeden çözüme isteği, doğa bilinci, hayvan sevgisi, çevremizde ihtiyacı olan insanlara yardım, fikirlere saygı, dürüstlük, yalan söylememe, düzenli ve disiplinli çalışma vatan millet sevgisi, Atatürk sevgisi, iletişimde bulunduğu insanlara karşı peşin hükümlü olmama, arkadaşları arasında yanlış davranmama gibi değerler benim için ön plandadır.” ifadeleri kullanılmıştır.

“Size göre bazı değerlerin okulda kavratılması neden önemlidir? Açıklar mısınız?” sorusuna ilişkin mülakat verileri Şekil 2’deki gibidir.



Şekil 2. Değerlerin okulda kavratılmasının nedenine yönelik öğretmen görüşleri

Şekil 1 değerlendirildiğinde öğretmenlerin bir kısmı “değerler eğitimi okulda verilmeli çünkü erken yaşta çocuklara değerler eğitimini vermek daha kalıcı kılınacaktır” görüşünü savunmuşlardır. Bir kısmı ise “milli değerler okulda verilmeli çünkü ailede milli değerler gerektiği gibi verilemiyor” demişlerdir. “Milli değerler, milli bayramlar okullarda kutlama etkinlikleri ile veriliyor evlerde bu konuda gereken hassasiyet gösterilmiyor” gibi ifadeler kullanılmıştır. Diğer cevaplara bakıldığında “değerler eğitimi okulda verilmeli çünkü okullarda değerler eğitimi uzman kişilerce profesyonelce verdiği için bu eğitimin okullarda verilmesi” katılımcılar tarafından savunulmuştur. “Çocuk için okul ortamı aileden sonra girdiği en kalabalık ve etkileşimlerde bulunacağı en önemli çevre olduğu için değerler eğitiminin okulda verilmesi doğrudur” şeklinde görüş bildirenler de olmuştur. Öğretmenlerin verdiği cevaplardan doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir.

“Bana göre ilkokul çağı 6-10 yaş arası öğrencilerin eğitilebilecekleri en önemli yaşlardır. Atalarımız ne demişlerdir: ‘Ağaç yaşken eğilir’ atasözünden de yola çıkarak öğrencilere erken yaşlarda bazı değerleri verirsek mutlu bireyler olarak toplumda yaşar. Mutlu birey mutlu toplum demektir. Sevgi, saygı, hoşgörü, doğruluk, dürüstlük vb. gibi.”

“Milli değerlerin okulda kavratılması gerekir. Milli değerler ev ortamında kazandırılmıyor. Öğrenciler yaşları gereği okul çağında milli bayramların farkına varıyorlar. Milli birlik, Atatürk İlke ve İnkılaplarına saygı, milli bayramlar, bayrağa ve İstiklal Marşına saygı, vatan millet sevgisi okulda verilmesi gereken önemli değerlerdir.”

“Değerler eğitiminin ilkökulda verilmesini uygun buluyorum okulda öğretmenler tarafından verilen eğitimin daha objektif ve de daha profesyonelce yapılacağını düşünüyorum. Ayrıca bu yaş grubu öğrenmeye açık olduğu için bu eğitim okulda verilmeli. Ailede bazı değerler davranışa dönüşmezse okulda da başarılı olamıyoruz.”

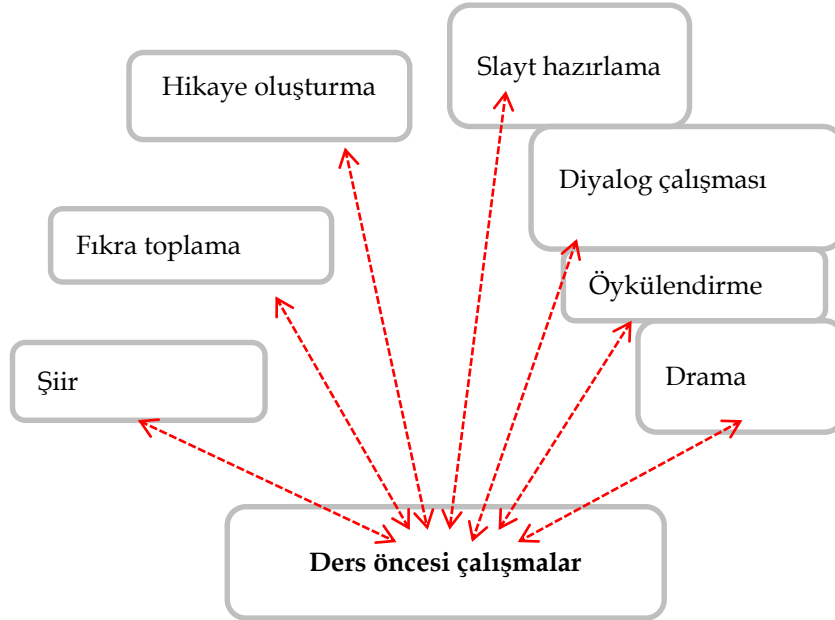
“Değerler eğitimine okulda başlamalıyız çünkü iyi bir insan olmanın temelleri ilkökulda atılır. Geleceğe ait bireyler, iyi birey olmayı okullarda sosyalleşerek öğrenirler. Okul çağında davranışa dönüşen değerler toplumun yaşam standartlarını artırır. Değerler eğitimine ne kadar erken başlarsak o kadar başarılı oluruz.”

İkinci Alt Problemin Çözümüne Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde değerler eğitimine yönelik yaptıkları çalışmalar hakkındaki görüşlerini belirlemek için yöneltilen sorulara verilen cevapların analizinde birinci alt problemi çözmek için sorulan soruya verilen cevaplarla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak bir öğretmenin verdiği cevap ilgi çekicidir. Bu cevap aşağıda verilmiştir.

“Öğrencilerime değerler eğitimi kapsamında milli değerleri kazandırmaya çalışıyorum. Çünkü Japonlar okula başlayan öğrencilerini otobüslere bindirerek, 1945 yılında ABD’nin Hiroşima ve Nagazaki’ ye atom bombası atmasından sonra oluşan görüntüleri göstermek için bu kentlere götürüyorlar. Ülke sevgisi ve bilincini yerleştirmeye çalışıyorlar. Bizim ülkemizde de böyle etkileyici ve iz bırakıcı etkinlikler yapılabilir. Kurtuluş Savaşının yapıldığı savaş cephelerine örneğin Çanakkale ilimize öğrenciler götürülerek bu ülkenin hangi güçlüklerle kazanıldığı anlatılabilir. Milli birlik ve beraberlik vatan ve millet sevgisi kazandırılabilir. Bunun dışında sevgi, barış başkalarının hakkına saygı gibi evrensel değerler kazandırmaya çalışıyorum. Türk dilini doğru konuşma, manevi değerler bu kapsamda belli başlı kuralları kazandırmaya çalışıyorum. Öğrencilerime yardımlaşma, barış içinde yaşama beslenme dersinde ve günlük hayatta kullandığımız görgü kurallarını vermeye çalışıyorum.”

“Kazandırmayı düşündüğünüz değerler için ders öncesinde yaptığınız çalışmalar var mı?” sorusuyla ilgili bulgular Şekil 3’de sunulmuştur.



Şekil 3. Ders öncesinde değerler eğitimi için yapılanlar

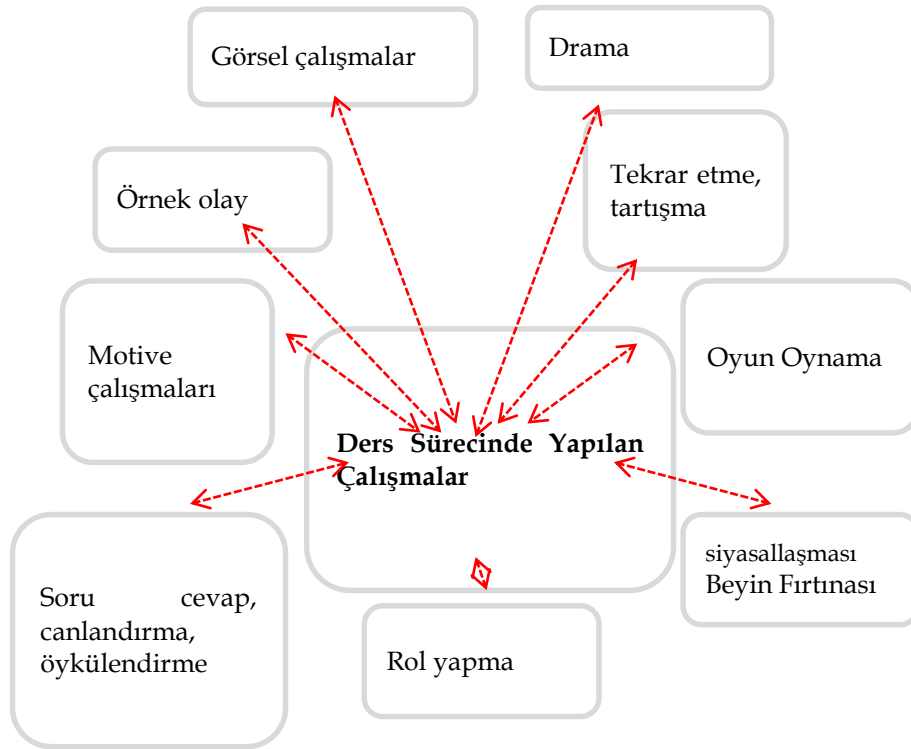
Şekil 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenleri değerler eğitimini verirken ders öncesi kazandırmaya çalışacağı değerle ilgili olarak konulu şiir hazırlama, fıkra toplama, hikâyeler oluşturma, slâyt hazırlama, diyalog çalışması, drama hazırlığı yapma, öykülendirme çalışması yapma gibi hazırlıklar yaptığı bazı öğretmenler de değerler eğitimini ders olarak planladıklarını yeri geldikçe fırsat eğitimi

yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgularla ilgili mülakatta verilen yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

“Değerler eğitimi kapsamında kazandırılacak değerlerle ilgili olarak ders öncesi film, hikâye hazırlarım, bu hikâyelerle ilgili hedefe yönelik sorular hazırlarım ayrıca öğrencilerime ‘sevgi defterim’ adlı proje hazırladım bu projede öğrenciler günlük olarak sevgi değeri adına yaptıkları tüm etkinlikleri yazacaklar.”

“Kazandırmayı düşündüğüm değerleri ders olarak planlamıyorum, günlük hayat içinde yeri geldikçe kazandırmaya çalışıyorum.”

“Kazandırmayı düşündüğünüz değerler için ders sürecinde yaptığınız çalışmalar var mı? Açıklar mısınız?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevapların analiz bulguları Şekil 4’de sunulmuştur.



Şekil 4. Ders sürecinde değerler eğitimi için yapılanlar

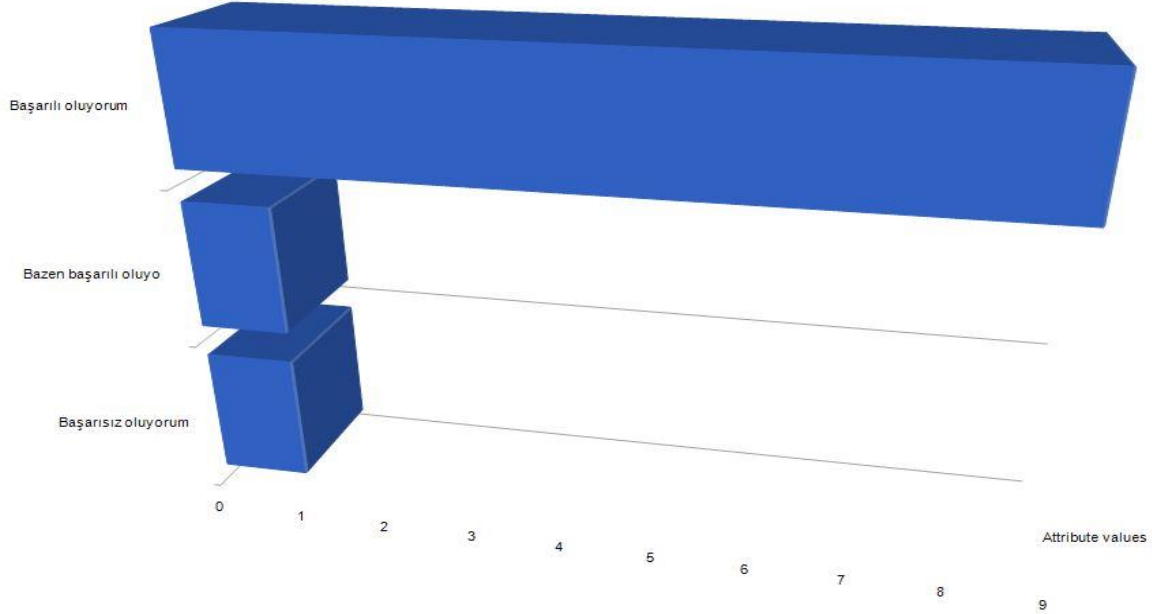
Şekil 4 incelendiğinde; öğretmenlerin değerler eğitimi verirken ders sürecinde canlandırma, öykülendirme çalışması, görsel çalışmalar, drama, örneklendirme, örnek olay incelemesi, motive çalışmaları, rol yapma, tartışma ve beyin fırtınası, oyun oynama, yaşanmışlıkların ortaya çıkarılması, soru cevap yöntemi, tekrarlardan faydalanma gibi yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin en çok drama ve soru cevap yöntemlerini kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte ders sürecinde yapılan çalışmalar ile ilgili öğretmen görüşlerinden alınan ifadelerden iki tanesi aşağıda verilmiştir.

“ Değerler eğitimi verirken ders esnasında öykülendirme çalışması yapıyoruz öyküyü 5N1K yöntemiyle sorguluyoruz. Hedeflediğim değerleri kazandırmaya çalışırken drama yaptırıyorum, empati kurma çalışmaları yapıyorum. Yapıcı eleştirilerle doğru davranışı bulmaya çalışıyoruz

“ Kazandıracağım değer yargısı ile ilgili bir fıkra ve öykü ile giriş yaparım. Öyküyü sorgulatırım. Öğrencilere, soru cevap yöntemiyle doğru davranışı buldurmaya çalışıyorum. Öğrencilere ana fikri veya ana duyguyu buldurmaya çalışıyorum. Uygun durumlarda drama yapıyoruz. Afis yapma çalışmaları bazen görsel çalışmalarla bu eğitimlerimizi yapıyoruz.”

“Değerler Eğitimi Süresince Ailelerle işbirliği yapıyor musunuz? Açıklar mısınız?” sorusuyla ilgili mülakat bilgileri Grafik 1’de sunulmuştur.

Değerler eğitiminde ailelerle işbirliği



Grafik 1. Ailelerle işbirliği

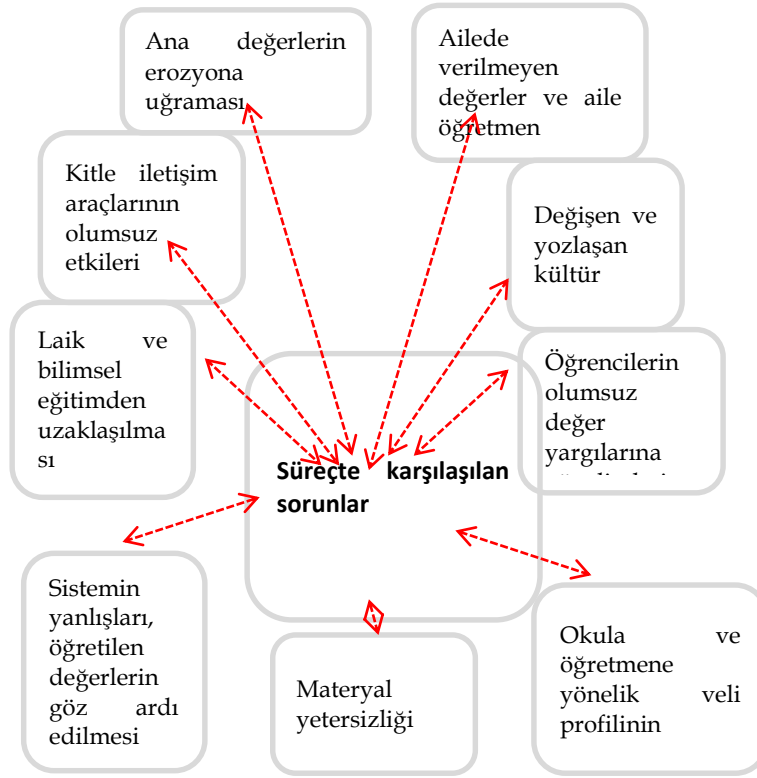
Grafik 1 incelendiğinde, “değerler eğitimi sürecinde ailelerle işbirliği yapıyor musunuz?” sorusuyla ilgili olarak ‘başarılı oluyorum’, ‘başarısız oluyorum’, ‘bazen başarılı oluyorum’ kodları oluşturularak grafik şekillendirilmiştir. Grafiğe göre, öğretmenlerden dokuzu değerler eğitimi sürecinde ailelerle olumlu iletişim kurabildiklerini bildirmişler. Bir öğretmen ailelerle işbirliği yaparken bazı durumlarda problem yaşadığını, bir diğer öğretmen ise ailelerle iletişim kurmakta zorluk yaşadığını bildirmiştir. Bu bulgularla birlikte aşağıda öğretmenlerle yapılan mülakatlardan üç tanesine yer verilmiştir.

“Değerler eğitimi sürecinde planlamalar yaptık hangi ay hangi değeri kazandıracığımızı ailelere de haber verdik. Ailelere yapılması gerekenlerle ilgili mektuplar yazdık, onlar da bu mektuplara cevap yazdılar. O mektuplardan geri dönüşler aldık. Aileler de bu sürece zevkle katıldılar.”

“Değerler eğitimi süresince aileler bazen sorun çıkarabiliyorlar Ailede kazanılması gereken değerler yeterince verilmeyince eksik kalan bu eğitimi okulda yeniden kazandırmak zor oluyor.”

“Değerler eğitimi çalışmalarında ailelerle işbirliği yapıyorum fakat başarılı olamıyorum. Okul ve öğretmenin değer yargılarıyla ailenin değer yargıları bazen örtüşmüyor. Aileleri bu konuda uyarmama rağmen yeterli verim alamıyorum.”

Değerler eğitimi süresince karşılaştığınız sorunlar var mı? Açıklar mısınız? sorusuyla ilgili olarak öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular Şekil 5’de yer almaktadır.



Şekil 5. Değerler eğitimi sürecinde yaşanan sorunlar

Şekil 5’de görüldüğü gibi; ilgili soruya yönelik verilen cevaplarda bir çok sorundan bahsedilmiştir. Bu sorunlardan bazıları aile kökenli sorunlar, kişiler arası kültür farklılığı, kitle iletişim araçlarının olumsuz mesajları, okullardaki materyal eksikliği, öğretmenin toplumdaki yerinin olumsuz değişmesi, ana değerlerin erozyona uğraması, değişen ve yozlaşan kültür gibi bulgular dikkat çekmektedir. Bu bulgularla ilgili olarak mülakatta verilen bazı cevaplar aşağıda verilmiştir.

“Evet değerler yolculuğumuz sırasında birtakım engellerle karşılaşılıyor. Çocuklara öğrettiğim değerleri bazen veliler, bazen ders giren diğer öğretmenler bazen okuldaki diğer öğretmenler ve çocuğun toplumda iç içe olduğu diğer insanların bu değerleri göz ardı ettiklerini gözlemliyoruz. Bu durumlarda doğru olan davranış değerlerini öğrencilerime sorgulatıyorum. Toplumdaki diğer kişilerin yanlışlarının bizim doğrularımızı yok etmesine izin vermemeliyiz diyerek öğrencilerime doğruları göstermeye çalışıyorum. Yaşadığımız toplumsal olayları çocuklarla konuşmalı, kazandığımız değer yargılarına göre sonuçlar çıkarmalıyız. Değerler eğitimi ders olarak işlenmeli geri dönütleri tüm derslerde, hayatın her alanında alınmalı. Dersin notları öğrenci davranışlarına göre verilmelidir.”

“Okula ve öğretmene yönelik olarak veli profilinin siyasallaşmasından değerler eğitimi vermekte güçlük çekiyorum. Materyal eksikliği, MEB kitaplarının bu konuda donanımlı olmamasından kaynaklı problemler yaşıyorum. Ayrıca kitle iletişim araçlarındaki olumsuz kabul gören örnekler, internet ortamındaki menfi örnekler değerler eğitimi sürecini olumsuz etkilemekte. Velilerin sosyo ekonomik düzeylerinin düşük olması da süreci olumsuz etkilemekte.”

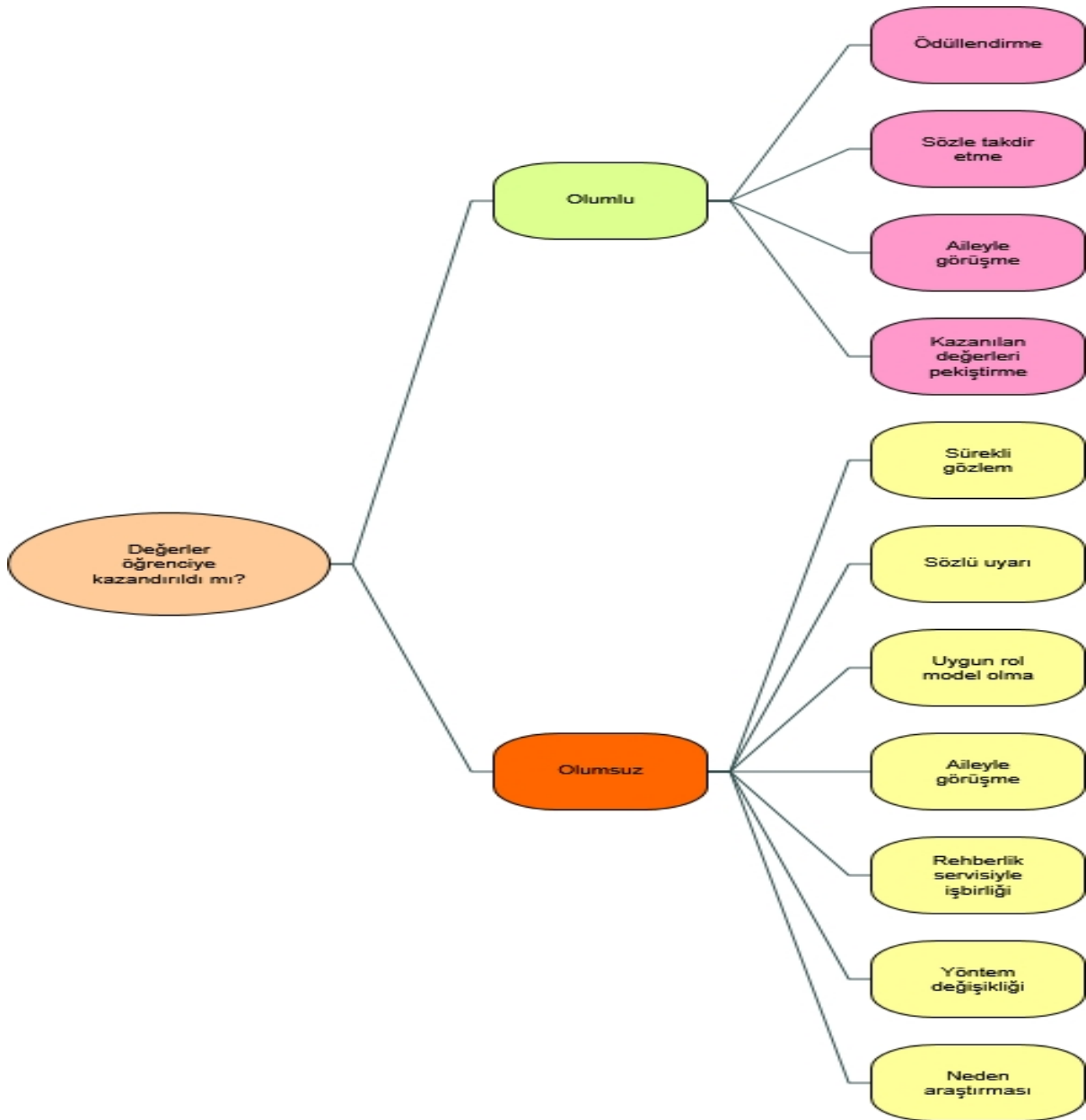
“Değerler eğitimi sürecinde, okulda kazandırmaya çalıştığım değerlerle çocuğun ailede ve çevrede aldığı değerler örtüşmemekte ya da tamamen benim kazandırmaya çalıştığım değerlerin olumsuzu verilmeye çalışılıyor. Ben okulda yoğun ders programına rağmen okuma alışkanlığı kazandırmaya çalışırken velileri uyarmama rağmen birçok aile okuma alışkanlığı kazandırma konusuna yeterince önem vermiyorlar. Evlerdeki televizyon ve bilgisayar sayıları ve izlenme süreleri değerler eğitimi sürecini olumsuz etkilemekte. Televizyonda ve bilgisayarda verilen mesajların değerler eğitimi ile değerlerimizle örtüşmediğini üzülerek görüyorum. Ayrıca internette değerlerimize ters düşen birçok reklam çocukların önlerine filtrelenmeden gelmekte bu durum çocuklarda çelişkili davranışlar kazandırmakta. Görsel ve yazılı basında ve medyada değerler eğitimi süzgecinden geçirilmeden

hiçbir bilgi hiçbir görüntü verilmesin. Aksi durumda okulda kazandırılmaya çalışılan değerler davranışa dönüşmeden kavram olarak kalır.”

“Değerler eğitimi sürecinde önceden yanlış kazanılmış değerın doğrusunu kazandırmakta zorluk çekiyorum. Aileler bu yanlış davranışların arkasında durduğu müddetçe başarılı olamiyorum. Yaşanan bir olayda velilerimin ve öğrencilerimin empati kurmalarını istiyorum. Çocuklara özgüven kazandırma konusunda aileden kaynaklı sorunlar yaşıyorum çünkü birçok aile çocuğunun tüm ihtiyaçlarını karşıladıkları için kendine güvensiz bireyler yetiştiriyoruz. Zaman zaman da davranış bozukluğu sergileyen çocukların aileleri bu durumu kabullenmekte güçlük çekiyor. Çocuğunun hatalı davranış sergilemediğini söyleyerek değer derecesini ortaya koyuyor. Bu ve buna benzer olaylar değerler eğitimi sürecini zorlaştırıyor.”

Üçüncü Alt Problemin Çözümüne Yönelik Bulgular

“Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde kazandırmayı düşündükleri değerlerin kazanılıp kazanılmadığı tespit etmede yaptıkları çalışmalar hakkındaki görüşleri nelerdir?” problemini çözmek için yöneltilen soruya verilen cevapların analizinden Şekil 6 elde edilmiştir.



Şekil 6. Değerlerin değerlendirilmesine yönelik görüşler

Şekil 6 değerlendirildiğinde, 'kazanılması' durumunda yapılanlar 'kazanılmaması' durumunda yapılanlar şeklinde kodlanarak bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevapta öğrencilerin davranışları olumsuzsa sözlü uyarıda bulunma, ailelerle görüşme, rehberlik servislerine başvurma, yöntem değişikliği yapma, neden araştırması ile olumsuz davranışları düzeltme yöntemleri önerilmiştir. Davranışların kazandırılması durumunda ise ödüllendirme sözel takdir etme, aileyle görüşme, kazandırılan değerleri pekiştirme çalışmaları yapma şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgularla ilgili olarak;

"Öğrencilerimin sınıf içinde birbirleriyle olan ilişkilerindeki davranışları benim için en büyük geri bildirim. Zaman zaman koridorlarda okul bahçesinde uygunsuz davranışlarını gördüğümde kazandıramadığım bu değerler üzerinde titizlikle duruyorum. Uygun davranışlarını örneklerle göstermeye çalışıyorum. Değerleri kazandırırken öğüt verme yöntemini tercih etmiyorum."

"Değerler eğitimi verdikten sonra öğrencilerimin davranışlarını sınıf ortamında, okul bahçesinde, arkadaşlarıyla ilişkilerinde, çevrede aile ortamında gözlemlerim. Verdiğim değerler davranışa dönüşmemişse bu değerlerin kavratılması için yöntem değiştirir tekrarlardan faydalanırım."

"Öğrencilerimin davranışlarını gözlemleyerek verilen davranışların kazanılıp kazanılmadığını tespit ederim. Olaylar karşısında çözüm yolları üretirken sergiledikleri tavırlardan değer kazanılıp kazanılmadığını anlarım. Uygun olmayan davranışlar üzerinde dururum." şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

TARTIŞMA

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, belirlenen üç alt probleme yönelik bulgular tartışılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi denilince saygı değeri en çok yinelenen değer olarak söylenmiş diğer değerler sırasıyla sevgi, hoşgörü gibi evrensel değerler ve bunların yanında vatan, millet sevgisi gibi milli değerlerin hatırlandığı tespit edilmiştir. Burada öğretmenlerin soruyu değerler yönünden değerlendirdiği, eğitimi ile ilişkilendirmedikleri tespit edilmiştir. Nitekim öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik yaptıkları çalışmalar sorulduğunda yine aynı şekilde cevaplar verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin değer kavramı ile değerler eğitimi kavramını karıştırdıkları düşünülebilir. Benzer bir çalışmada Ogelman ve Sarıkaya, (2015) okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşlerinde saygı değerini en yüksek frekanslı değer, daha sonra sırasıyla sevgi ve hoşgörü değerlerini belirlemişlerdir.

Çocukların erken yaşta aldığı eğitimin kalıcı olduğu vurgulanmış, milli değerlerin ailede yeterince kavratılmadığı okulların bu konuda önemli işlevleri olduğunu ifade eden öğretmenler, sosyal bir çevre olarak okullarda daha etkili ve daha profesyonelce değerler eğitimi verileceğini savunmuşlardır. Park ve Peterson (2006) okullarda uygulanan değerler eğitiminin öğrencilerin davranışlarında olumlu yönde iyileşmenin olduğunu belirtmişlerdir. Aynı şekilde Coombs-Richardson ve Homer (2015), yaptıkları çalışmada okulların değerler eğitiminde çok önemli roller olduğunu vurgulamışlardır.

Milli değerleri kazandırma konusunda, bu çalışmadaki öğretmen görüşlerinden uygulamaya yönelik görüşlerin dikkate alınması, ilkokulda milli değerleri verirken öğrencilere Çanakkale Şehitliğinin gezdirilmesi gibi ayrıca ailelerde milli değerlerin yeterince verilemediği bu konudaki açığı okulların kapatmaya çalıştığı vurgulanmıştır. Gerçekten de milli ve kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılması ve devamı için tarihimizde çok önemli olan yerlere öğrencilerin götürülmesi ve bilgilendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Milli değerlerin öğretilmesine yönelik sınıf öğretmen adaylarının tutumlarının belirlendiği bir çalışmada, tüm öğretmen adaylarının tutumlarının üst düzeyde çıkması beklenirken, cinsiyet ve akademik başarıya göre tutumun değiştiği belirlenmiştir (Çetin, 2013).

Sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde ders öncesi ve ders devam ederken değerler eğitimi konusunda yaptıkları çalışmalarında en çok drama ve soru cevap yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında görsel çalışmalar, örnek olay, oyun oynama, diyalog çalışması yaptıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle bir öğretmen "sevgi defterim" projesiyle değerler eğitimini uygulamalı olarak hikayeler üzerinden kazandırdığını ve etkili olduğunu belirtmiştir. Aran ve Demirel (2013) sınıf

öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitime yönelik yaptıkları çalışmaların belirlenmesine yönelik araştırmalarında öğretmenlerin telkin, model olma, yaratıcı drama, işbirliğine dayalı öğretim yöntemlerini tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Bu çalışmanın verileriyle tutarlı olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştığı sorunların aileden kaynaklı, materyal yetersizliği, okul ve öğretmene karşı takınılan olumsuz tutumlar, kitle iletişim araçlarının olumsuz etkileri olduğu belirlenmiştir. Yıldırım (2009), Türk sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime ilişkin deneyimleri adlı çalışmasında değerler eğitimi verilirken aile ve çevre etmenlerinden kaynaklı bir çok problemle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Kurtdede Fidan (2013), çalışmasında değerler eğitimi zorlaştıran etmenlerin toplumdan, aileden, medyadan ve öğretmenden kaynaklı olduğu sonucuna varmışlardır. Bu çalışmada, yapılan çalışmalardan farklı olarak değerler eğitimi sürecinde “öğretmenden de kaynaklı sorunlar” olabileceği özellikle vurgulanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin değerlerin kazanılıp kazanılmadığını tespit etmede daha çok gözlem yöntemini kullanarak, davranışların olumlu olması ve olmaması durumunda yapılacakları sınıflandırdıkları belirlenmiştir. Davranışların olumlu olması durumunda ödüllendirme, takdir etme, pekiştirme çalışmaları yapma, ailelerle görüşme yollarını tercih ettikleri belirlenmiştir. Olumsuz olması durumunda öğüt verme yöntemini tercih etmedikleri, yöntem değişikliğine gittikleri, örneklemeler yoluyla bu davranışları kazandırmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Elbir ve Bağcı (2013), “Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi” adlı makalelerinde gözlem yönteminin en çok tercih edilen yöntem olduğu vurgulanmıştır. Değerlendirmeye yönelik aslında gözlem yanında diğer ölçme-değerlendirme teknikleri kullanılabilir.

SONUÇ

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin detaylı olarak incelendiği bu çalışmada yürütülen mülakat analizlerinden ulaşılan sonuçlar maddeler halinde aşağıda sunulmuştur.

- Sınıf öğretmenleri değerler eğitimi denildiğinde akıllarına değerler gelmektedir. Bu iki kavramı karıştırdıkları sonucuna varılmıştır.
- Öğretmenler değerler eğitime yönelik profesyonelce eğitimin okullarda verileceğini vurgulamışlar ve buna dayalı olarak bu eğitimin etkili olması okullarla mümkün olacağı düşünülmektedir. Toplumun temel direği olacak çocuklarımıza değerler eğitiminin profesyonelce, planlı, programlı verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.
- Milli değerlerin kazandırılması için tarihimizde önemli yeri olan Çanakkale Şehitliği gibi yerleri öğrencilerimizin götürülmesi ve bu konuda bilgilendirilmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.
- Öğretmenler değerleri kazandırma sürecinde “sevgi defterim” isimli projeye etkili bir çalışma gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu tür çalışmaların etkili olduğu söylenebilir. Diğer sınıf öğretmenlerinin de bu tür projelerle etkili bir değerler eğitimi verebilecekleri sonucuna varılmıştır.
- Değerler eğitimi verilirken yaşanan sıkıntılar arasında öğretmenin de olabileceği sonucuna varılmıştır. Etkili bir değerler eğitiminin yapılabilmesi için okul, öğretmen, veli, öğrencinin koordineli ve hoşgörülü bir şekilde çalışması gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilere kazandırılacak değerlerin öncelikle veli ve öğretmende de olması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca diğer öğretmenlerle işbirliği yapılması bu konuda öğrencilere örnek olmaları daha etkili olacaktır. Değerler eğitiminde hangi yöntem ve etkinliğin daha başarılı olduğunu, öğretmenler deneyerek raporlar halinde yıl sonunda sunmaları gerektiği sonucuna varılmıştır.
- Değerlerin kazandırılma sürecinde velilerin çocuklarında var olan olumsuz tutumları kabul etmedikleri ve bunun için öğretmen ve okul idaresiyle problem yaşadıkları sonucuna varılmıştır.
- Kitle iletişim araçlarının özellikle cep telefonlarının uygunsuz ve aşırılığa kaçırılarak kullanılması istenilen değerlerin kazandırılmasına sebep olacağı sonucuna varılmıştır.

• Değerlerin kazanılıp kazanılmadığının değerlendirilmesinde en çok tercih edilen yöntemin gözlem olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenler öğüt verme yönteminin etkili olmadığını ifade etmişler ve öğüt vermenin değerleri kazandırmada etkili bir yol olmadığı sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak geleceğin öğretmenlerinin iki şeye ihtiyacı olacaktır. Bunlardan ilki özellikle kendi ahlaki ve etik değerlerini oluşturmak, iyi birer örnek olmaktır. İkincisi de değerler eğitimi öğretebilmek için gerekli pedagojik eğitimi almaktır.

ÖNERİLER

Değerler eğitimi sürecinde kazandırılan değerlerin, yararlanılan yöntem, teknik ve çalışmaların, değerlerin kazandırılması ve kazandırılmaması durumunda yapılan işlemlerin belirlendiği bu çalışmada araştırma sonuçlarına yönelik geliştirilen öneriler aşağıdaki gibidir.

• Değerler ve değerler eğitimiye yönelik olarak farkındalıkları arttırmak ve değerler eğitiminin etkili bir şekilde yürütülmesi için öğretmenlere eğitimler verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

• Değerler eğitimi, katılımcıların söylediği gibi “ağaç yaşken eğilir” atasözüne dayanarak bir ders olarak programlara konulabilir.

• Japonların Hiroşima ziyareti gibi, bizim de okullarda öğrencilerimizi önemli tarihi yerlere götürmemiz önerilmektedir.

• “Sevgi Projem”, “Sevgi Defterim” gibi günlükler öğrencilere tutturularak o gün okulda veya herhangi bir yerde kazandıkları değerleri yazacakları günlüklerinin olmasını istemeleri önerilmektedir.

• Değerler eğitimi sürecinde öğretmenden kaynaklanan sıkıntıları ortadan kaldırmak için öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim fakültelerinde ilgili konu ve kavramları içeren derslerin programlara ders olarak konulması önerilmektedir.

• Okullarda öğretmen, öğrenci, veli ve idare arasında koordineli bir iletişim sistemi kurulmalı, herkes birbirine bu konuda güvenmeli ve saygılı olarak öğrencilere değerler kazandırılmalıdır. Gerekirse veliler kendi evlerinde bilgilendirilmelidirler.

• Velilerin öncelikle kendi çocuklarında var olan olumsuz tutum ve davranışları tespit edip, bu olumsuzlukların giderilmesi için sınıf öğretmeni ve okul idaresiyle iletişime geçerek bu problemin birlikte üstesinden gelinmesi önerilmektedir.

• Cep telefonu gibi iletişim araçlarının olumsuz etkilerinden kurtulmak için öğrencilere bu araçların en uygun şekilde kullanıma yönelik farklı etkinlikler yapılmamıştır. Müptela haline gelen ve toplumumuzun en önemli sorunları arasında olan bu hastalıktan çocuklarımızın kurtulabilmesi için toplum olarak acil önlemler almamız gerektiği önerilmektedir.

• Değerlerin değerlendirilmesinde gözlem yönteminin dışında farklı ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılması önerilmektedir. Özellikle ergenlik çağıda olan çocuklar için öğüt vermenin iyi bir yöntem olmadığı önerilmektedir.

• Değerler eğitimi verirken karşılaşılan sorunlar bölümünde materyal yetersizliği vurgulanmış Milli Eğitim Bakanlığı bu konuda gerekli çalışmaları yapabilir. Medyanın olumsuz etkilerini azaltmak için ilgili kurumlar uygulamada üzerlerine düşen görevleri yapabilirler.

• Değerler eğitimi yaparken çeşitli öğrenme şekillerinin kullanılmasından dolayı öğretmenlerin, bu konularda ailelere rehber olarak hangi değeri hangi yöntemle verilmesi gerektiğini anlatmalıdır. Bu konuda aileleri bilinçlendirme çalışmaları yapılmalı okullardaki rehberlik servisleri tarafından bu konuda ailelere yönelik çalışmalar yapılabilir. Ailelerin değerler eğitimi konusunda daha bilinçli hareket etmeleri sağlanmalıdır. Değerler eğitimi sürecinde aileler kitle iletişim araçlarından kaynak olarak faydalanmaktadırlar. Bundan dolayıdır ki kitle iletişim araçlarındaki mesajlar değerler eğitimine uygun olarak düzenlenmelidir. Yanlış anlaşılmaya meydan verecek her türlü unsur yeniden şekillendirilmelidir.

• Öğretmenler öğrencilere bir dünya vatandaşı oldukları hatırlatarak, onları kendilerinde bulunması gereken evrensel değerlerin neler olması gerektiği konusunda bilinçlendirmelidirler. Bu

konuda okullarda çağdaş rehberlik hizmetleri sunulmalı, sunulan bu hizmetten öğrencilerin büyük ölçüde faydalanmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ada, S., Baysal, Z. N., & Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitim Dergisi*, 3(10), 7-18.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Altunay, E., & Yalçinkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 5-28.
- Aran, Ö. C., & Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(46), 151-168.
- Aydın, M. Z., & Gürler, Ş. A. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, F. A., & Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu surecte yaşanan sorunların değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bazeley, P., & Jackson, K. (Eds.). (2013). *Qualitative data analysis with NVivo*. Sage Publications Limited.
- Çetin, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının milli değerlerin öğretime yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies-International Oeriodical fort he Literaure and History of Turkish*, 8(8), 1733-174.
- Coombs-Richardson, R., & Homer T. (2005). A comparison of values rankings for selected American and Australian teachers. *Journal of Research in International Education*, 4(3), 263- 277.
- Creswell, J. W. (2016). Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Çev. Selçuk Beşir Demir, *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap, 2. Baskı.
- El Hassan, K., & Kahil, R. (2005). The effect of “living values: an educational program” on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Education Journal*, 33, 81-90.
- Elbir, B., & Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisans üstü düzeydeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical Forthe Languages, Literature and Historyot Turkish or Turcic*, 8(1), 1321-1333.
- Fichter, J. (2006). *Sosyoloji nedir?* (Çev. Nilgün Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretime ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(2), 1-18.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler*. Siyasal kitabevi.
- Johansson, E., Puroila, A. M., & Emilson, A. (2016). Research project overview: Values education in nordic preschools – basis of education for tomorrow. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 137-139.
- Johansson, E., Puroila, A. M., & Emilson, A. (2016). Values education in Nordic preschools: Theory and practice. *International Journal of Early Childhood*, 48, 133-135.

- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). Educational research. Çev. Selçuk Beşir Demir, *Eğitim araştırmaları nitel, nicel ve karma yaklaşımlar*, 4. Baskı. Ankara: Eğiten Kitap.
- Kale, N. (2007). *Nasıl bir değerler eğitimi?* Kaymakcan R., Kenan, S., Hökelekli, H., Aslan, Ş. & Zengin, M. (Ed.), Değerler eğitimi uluslararası sempozyumu içinde (314-322), İstanbul: Dem Yayınları.
- Koh, K. T., Camiré, M., Lim Regina, S. H., & Soon, W. S. (2017). Implementation of a values training program in physical education and sport: a follow-up study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 197-211.
- Köylü, M. (2007). Küresel bağlamda değerler eğitimine duyulan ihtiyaç. R. Kaymakcan vd. (Ed.), *Değerler ve eğitimi içinde* (387-311). İstanbul: Dem Yayınları.
- Kurtdede Fidan, N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 361-388.
- Memiş, A., & Gedik, E. G. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8-(20), 123-145.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1973). Kanun numarası: 1739. *Resmî Gazete*, 14574.
- Morcom, V. E. (2016). Scaffolding peer collaboration through values education: Social and reflective practices from a primary classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 81-99.
- Neuendorf, K. A. (2016). *The content analysis guidebook*. Sage.
- Ogelman, H, G. Ve Sarıkaya, H, E. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 81-100.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the values in action inventory of strengths for youth, *Journal of Adolescence*, 29(6), 891-909.
- Saripudin, D., & Komalasari, K. (2015). Living Values Education in School Habituation Program and Its Effect on Student Character Development. *Stanisław Juszczak*, 39(1), 51-62.
- Sigurdardottir, I., & Einarsdottir, J. (2016). An action research study in an Icelandic preschool: Developing consensus about values and values education. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 161-177.
- Thornberg, R., & Oğuz, E. (2016). Moral and citizenship educational goals in values education: A cross-cultural study of Swedish and Turkish student teachers' preferences. *Teaching and Teacher Education*, 55, 110-121.
- Yalar, T., & Yelken, T. Y. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 38(38), 79-98.
- Yazar, T. (2012). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 61-68.
- Yigittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223.
- Yıldırım, K. (2009). Türk sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin deneyimleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sorgulama Becerilerinin İncelenmesi*

Çavuş ŞAHİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı,
csahin25140@yahoo.com

Serdar ARCAGÖK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı,
serdar_arcagok21@comu.edu.tr

Göksel BORAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü,
gboran@comu.edu.tr

Hüseyin MERTOL

Samsun Rotary Kulübü Bilim Sanat Merkezi, husomero@yahoo.com

Şirin ÇETİN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, scetin@omu.edu.tr

Makale Bilgileri

**Anahtar
Kelimeler:**

Sınıf öğretmeni
adayları,
Sorgulama
becerileri,
Tarama modeli

ÖZET

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerini çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyal medya kullanım sıklığı ve kitap okuma sıklığı) açısından incelemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nın birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenimlerini sürdüren 288 öğretmen adayını oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sorgulama Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde parametrik testler tercih edilmiş ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin kitap okuma ve sosyal medya kullanma sıklığı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği de ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede cinsiyet, kitap okuma ve sosyal medya kullanım sıklığının sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerini belirlemede etkili bir değişken olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın bazı alt boyutlarda (bilgiyi kontrol etme ve özgüven) sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

* Bu çalışma 11-14 Mayıs 2016 tarihinde Muğla'da "XV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

The Investigation of Pre-Service Classroom Teachers' Inquiry Skills

Article Info

Keywords:

Pre service classroom teachers, Inquiry skills, Survey model,

ABSTRACT

The aim of this study was to examine pre-service classroom teachers' inquiry skills according to different variables. Survey model was used in the study. The sample was consisted of 288 pre-service primary teachers' who continued their education in the first, second, third and fourth grades of Canakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, and Department of Primary Education in the 2015-2016 academic year. The data were collected "Inquiry Skills" scale. As a result of analysis of research findings indicated that pre-service classroom teachers inquiry skills were a good level. In addition to that, the results of the study revealed that pre-service teachers' inquiry skills differed with respect to grade levels. On the other hand, their genders, frequency of reading books and using social media tools had no significant effect over these pre-service teachers' inquiry skills. In other words, gender, frequency of using of social media tools and reading of books were not to be effective variable for determining of pre-service classroom teachers' inquiry skills.

GİRİŞ

Eğitim sisteminin üç temel ögesi, öğretmen, öğrenci ve eğitim programları olarak kabul edilmektedir. Bu temel öğelerden öğretmen önemli bir role sahiptir (Çermik ve Turan Güllaç, 2009). Öğretmenin rolü farklı boyutlarda ele alınmaktadır. Bu boyutların genel olarak "yapıcı ve koruyucu" ve "öğretimsel" boyutlar şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Demirel, 2006). Buna ek olarak öğretmen, okul ve sınıf ortamını canlı tutan, öğretim için uygun, ilginç ve zevkli bir duruma getiren kimsedir. Öğretmen, gençlerin akademik ve mesleki bakımdan geleceklerine yön vererek, onların kişiliklerinin gelişiminde ve bakış açılarının farklılaşmasına katkıda bulunur (Arslan, 2008). Gelecek yeni nesillerin yetişmesinde öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 yılından bu yana uyguladığı yapılandırmacı yaklaşımı merkeze alarak, çoklu zeka, öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri ve etkinlik yaklaşımı gibi yaklaşımlardan yararlanmışır (Güneş, 2012). Yapılandırmacı yaklaşımda dikkat çeken önemli yaklaşımlardan biri de beceri yaklaşımıdır. Bu duruma paralel olarak yenilenen ilköğretim programında eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, iletişim, araştırma-sorgulama, Türkçe'yi doğru etkili ve güzel kullanma gibi temel becerilerin kazandırılması da hedeflenmiştir (MEB, 2017). Yeni öğretim programıyla öğrencilere kazandırılması beklenen temel becerilerden birinin de sorgulama becerisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Sorgulama becerisi John Dewey tarafından sorgulayıcı öğrenme becerileri şeklinde tanımlanmaktadır. Dewey, sorgulama becerilerini, incelenmek ya da öğrenilmek istenen herhangi bir konu hakkında soru sorma, cevapları araştırma, yeni bilgiler üretme, üretilen ya da incelenen bilgileri tartışma ve yansıtma şeklinde ifade etmiştir (Taşkoyan, 2008).

Sorgulama becerilerine dayalı eğitim sistemi çocukların erken yaşlarda dünyayı tanıma ve anlamlandırma çabasını desteklemektedir. Bunun yanı sıra bu eğitim sistemine bağlı yetişen çocuklar doğuştan itibaren ürettikleri fikirleri çevrelerinde karşılaştıkları yeni olay ve olguları kendi zihinsel süreçlerinde işleme olanağı bulmaktadır. Ayrıca çocukların doğuştan itibaren zihinsel ve bedensel etkinlikler aracılığıyla kendi kendilerine öğrenme çabalarını desteklemektedir. Çocuklar ezberlemek yerine yetişkin veya akranları yoluyla düşünme, yaparak yaşayarak öğrenme alışkanlığı kazanmaktadır (Bransford, Brown ve Cocking, 1999). Sorgulama becerilerinin öğretim programlarında etkili şekilde kullanılmasında grup etkinlikleri büyük önem taşımaktadır. Söz konusu beceri grupları oluşturulurken şu noktalara dikkat edilmelidir. Bunlar:

- Sınıf içi uygulamalarda birincil kaynağa sahip öğretim materyallerinin kullanma,
- Öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirecek sorular sorma (Öğrencilerin düşünme ve cevaplaması için yeterli süre tanıyarak),
- Küçük gruplar ya da bir bütün olarak öğrencilere tartışma ortamı sağlama,
- Sınıf içi etkinliklerin nasıl yürütülmesi gerektiği konusunda öğrencilerde eleştirel bakış açısı kazandırma ve bunu özendirme,
- Sorgulama becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli öğretim ilke ve yöntemleri geliştirme,
- Öğrencileri çeşitli biçimlerde iletişim kurmaya ve etkinliklere dahil etmeye özendirme şeklinde sıralanabilir (Gopnik, Meltzoff ve Khul, 1999).

Sorgulama becerileri aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşımı temel alan paradigmayı da yansıtmaktadır. Yapılandırmacı paradigmanın özünü oluşturan bilginin öğrenci deneyimleri ve ön öğrenmeleriyle yeniden yapılandırılarak anlamlandırılması sorgulama becerilerinin de temel unsurlarını oluşturmaktadır (Gott, Duggan, ve Johnson, 1999). Sorgulama becerilerine dayanan öğrenme, bağımlı ya da bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri keşfetme sürecine dayanmaktadır. Başka bir ifadeyle bilimsel süreçleri içermektedir. Bu süreçlerde öğrenci; hipotez geliştirmekte, verileri toplayıp yorumlamakta ve tartışmaktadır (Looi, 1998; Sutherts, 1996; Wilhelm, 2001). Bu noktadan hareketle sorgulama becerileri öğrencilere bilimsel bakış açısı kazandırmaktadır. Öğrenciler kavramlar arasındaki nedensel ilişkilerin farkına varmakta, bunları mantıksal bir çerçeveye konumlandırmakta ve anlamlandırmaktadırlar (Wu ve Hsieh, 2006).

Sorgulama becerilerine dayalı öğrenme ortamları, öğrencilerin derste işledikleri konu hakkında çeşitli sorular üretmesine konu ile ilgili araştırma ve sorgulama yetilerini geliştirmelerine, dersle ilgili öğrencileri bilgileri kullanma becerilerine katkıda bulanmaktadır (Perry ve Richardson, 2001). Olumlu öğrenme atmosferinin oluşmasında sorgulamaya dayalı öğrenme becerileri ve bunlara dayalı yöntemler önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenciler bu temelde kendi öğrenme deneyimlerinin merkezinde bulunarak çeşitli fikirler ve sorular üretmekte gözlemler gerçekleştirmektedir. Eğitimciler ve öğrenciler çeşitli fikirlerin tartışıldığı, analiz edildiği bir öğrenme kültürü inşa ederek bu süreçte etkin bir rol oynamaktadırlar. Böylece bir ortamda bulunan öğrenciler edindikleri bilgileri yeniden konumlandırmakta ve öğrenmeyi öğrenmeyi benimsemektedir. Başka bir ifadeyle bu tür bir öğrenme atmosferi öğretmen öğrenci etkileşimini güçlendirmektedir. Böylece öğrencinin konuyu daha iyi özümseyerek konuyla ilgili ön öğrenmelerini yapılandırmaktadır (Mukhoiyaroh, Atmoko ve Hanurawan, 2017).

Politikacılardan eğitimciler kadar geniş bir yelpazede farklı iş kollarında çalışan bireyler günümüz 21. Yüzyıl insanının edinmesi gereken becerilerin diğer çağlara göre değiştiği konusunda uzlaşmaktadır. Bu çerçevede günümüzde toplumsal ihtiyaçlara paralel olarak bireylerden dolayısıyla öğrencilerden beklenen beceriler de farklılaşmaktadır (Rotherham ve Willingham, 2010). Bu noktada 21. yüzyılda sınıflarda da aranan özellikler değişmektedir. Öğrencilerin bu çağdaki sınıf ortamları çevrimiçi ve çevrimdışı olmak üzere farklılaşmaktadır. Her iki öğrenme ortamında da öğrencilerden sorgulama temelli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenen beklentilerden biri olarak ortaya çıkmaktadır (Larson ve Miller, 2011).

Sorgulamanın öğretmenlerin kullandığı en etkili öğretim stratejilerinden biri olduğu (Cotton, 1989) dikkate alındığında gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Sorgulama becerilerini kapsayan öğretim programları öğrencilere farklı fırsatlar sağlamaktadır. Bu programlar açık uçlu, öğrenci merkezli ve uygulamalı etkinlikleri teşvik etmektedir. Ayrıca öğrenciler sorgulama becerilerini farklı teknikler ışığında öğrenebilir (Cotton, 1989; Shih, Chuang ve Hwang, 2010). Söz konusu sorgulama teknikleri özetle şu şekilde açıklanabilir (Banchi ve Bell, 2008):

- Doğrulayıcı Sorgulama Teknikleri: Sorular ve teknik öğrencilere verilir. Sonuçların önceden belli olduğu bir tekniktir. Temel amaç öğrencinin sonuçlara deneyerek ulaşip sonuçları karşılaştırmasıdır.
- Yapılandırılmış Sorgulama Teknikleri: sorular ve teknik öğrencilere öğretmen tarafından anlatılır. Öğrenciler kendilerine verilen konu bağlamında çeşitli açıklamalarda bulunmaya çalışır.
- Odak Sorgulama Teknikleri: Öğretmen araştırma sorusunu oluşturur. Öğrenciler farklı yollar bulup söz konusu araştırma sorusunu açıklamaya çalışır.
- Açık Uçlu Sorgulama Teknikleri: Araştırma sorusunu öğrenciler oluşturur. Oluşturdukları araştırma sorusunun hangi yollarla çözeceklerine öğrenciler karar verir.

Sorgulama temelli öğretim programları, öğrencinin gerçek yaşamı kendi bireysel deneyimlerinden yola çıkarak bilişsel süreçlerinden geçirerek keşfetmeyi amaçlamaktadır. Bireyin bu keşif süreci bilgikuramsal temelde rasyonalizm, ampirizm ve sensualizm gibi öğretilerden etkilenmektedir. Bu etkilenme aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşımda da ortaya çıkmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan öğretim programları bu açıdan sorgulama temelli becerileri içermektedir (Dostal, 2015).

Literatür incelendiğinde, farklı bölüm ya da anabilim dalındaki öğretmen adaylarının, ilkokul ortaokul veya lisede öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin sorgulama becerilerini inceleyen araştırmalara rastlanmıştır (Al Afifi ve Ambusaidi, 2014; Aschbacher ve Pine, 2006; Balım ve Taşkoyan, 2007; Balım, İnel ve Evrekli, 2008; Yaşar ve Duban, 2009; Işık, 2011; İnaltekin ve Akçay, 2012; Karademir, 2013; Karamustafaoğlu ve Havuz, 2016; Konokman, G. Y. ve Yelken, T. Y., 2016; Maeots, Pedaste ve Sarapu, 2009; Michalsky, 2012; Tanışlı, 2013; Özkan ve Bümen, 2014). Buna karşın sınıf öğretmeni adaylarıyla cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyal medya kullanım sıklığı ve kitap okuma sıklığı gibi farklı değişkenleri içeren kapsamlı araştırmalara rastlanmamıştır. Bu çerçevede araştırmanın sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerini ortaya çıkarmada faydalı olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli varolan durumu ortaya koyan araştırma türüdür (Karasar, 2012). Sabit modellerde kullanılması, görece fazla sayıda bireyden standart bir ölçme aracıyla ya da formula az miktarda veri toplanması ve bilinen bir evreni temsil eden bireylerin örnekleme seçilmesi tarama modellerinin temel özelliklerindedir (Robson, 2015).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenimlerini sürdüren 330 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda birinci, ikinci üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenimlerini sürdüren 288 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerini ölçmek amacıyla Aldan Karademir (2013) tarafından geliştirilen Likert tipi "Sorgulama Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek 14 olumlu maddeden oluşup, her bir madde "hiçbir zaman" (1), "nadiren", ara sıra" (3), "çoğunlukla" (4) ve "her zaman" (5) olmak üzere beş kategoride ölçeklenmiştir. Ölçek üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçekte yer alan faktörler "Bilgi Edinme", "Bilgiyi Kontrol Etme" ve "Özgüven" faktörleri şeklindedir. Ölçeğin özgün halinden elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları; "Bilgi Edinme" alt boyutu için .76, "Bilgiyi Kontrol Etme" alt boyutu için .66 ve "Özgüven" alt boyutu için .82 ve ölçeğin tamamı için .82 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçekten elde edilen

Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise; "Bilgi Edinme" alt boyutu için .74, "Bilgiyi Kontrol Etme" alt boyutu için .68 ve "Özgüven" alt boyutu için .84 ve ölçeğin tamamı için .84 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın problemi ve alt problemlerini çözebilmek için verilerin analizinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırma verileri ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında parametrik (normal) dağılım gösterdiğinden parametrik testler (normal dağılım gösteren testler) kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden cinsiyet değişkeni için bağımsız örneklem için t-testi (independent samples t test), diğer değişkenleri için ise tek yönlü ANOVA testi (One-Way Anova) kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü Anova testleri örneklem normal dağılım gösterdiği durumlarda kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra, araştırmanın betimsel özelliklerini yansıtmak amacıyla yüzde, frekans ve aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerine dayalı olarak elde edilen bulgular ve bulgular doğrultusunda çeşitli yorumlara yer verilmiştir. Araştırma problemlerinin her biri farklı bir başlıkta incelenmiştir.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri hangi düzeydedir?" şeklinde oluşturulmuştur. Birinci alt probleme yönelik bulgular Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sorgulama Becerileri Düzeyi

MADDE		Her Zaman	Çoğunlukla	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman	\bar{X}	S
Bilgi Edinme								
Sınavda herhangi bir soruyu cevapladıktan sonra cevabımı en az bir kez daha okurum.	f	90	105	62	18	13	3.83	1.07
	%	31.3	36.5	21.5	6.3	4.5		
Bir problemin çözümüne ulaştıysam da, başka çözüm yolları ararım.	f	21	67	96	74	30	2.91	1.09
	%	7.3	23.3	33.3	25.7	10.4		
Hangi bilgiyi öğrenmem gerektiğini ayırt ederim.	f	63	153	57	9	6	3.89	.84
	%	21.9	53.1	19.8	3.1	2.1		
Sınıfta arkadaşlarımla sorulara verdikleri cevapları dinlerim.	f	101	145	31	5	6	4.14	.83
	%	35.1	50.3	10.8	1.7	2.1		
Farklı bir problem ile karşılaştığımda önceki bilgilerimi kullanırım	f	94	148	40	1	5	4.12	.78
	%	32.6	51.4	13.9	3	1.7		
Öğrendiklerimin yanlış olduğunu fark ettiğimde, hemen düzeltirim	f	119	133	29	2	5	4.24	.79
	%	41.3	46.2	10.1	0.7	1.7		
Bilgiyi Kontrol Etme								
Bir problemin çözümünü keşfetmek için, materyal, olay ve nesnelere bir araya getiririm.	f	47	137	80	19	5	3.70	.88
	%	16.3	47.6	27.8	6.6	1.7		
Bir soruyu cevaplarırken farklı çözüm yolları denerim.	f	40	117	92	29	10	3.51	.96
	%	13.9	40.6	31.9	10.1	3.5		
Bireysel deneyimlerle elde edilen bilgileri, birden fazla kaynaktan elde edilen bilgilerle doğrularım	f	41	127	90	25	5	3.60	.89
	%	14.2	44.1	31.3	8.7	1.7		
	f	54	139	78	14	3	3.78	.83

Herhangi bir konuda bir şeyler okurken, okuduklarımın doğruluğunu test ederim.	%	18.8	48.3	27.1	4.9	1.0		
Sınıfta sorulan sorulara cevap verebilmek için bilgilerimi gözden geçiririm.	f	85	142	43	15	3		
	%	29.5	49.3	14.9	5.2	1	4.01	.86
Öz Güven								
Sınıfta anlatılan bir konu hakkında düşündüklerimi çekinmeden söylerim.	f	56	89	98	33	12		
	%	19.4	30.9	34	11.5	4.2	3.5	1.05
Sınıfta tartışılan bir konu hakkında bilmediklerimi çekinmeden sorarım.	f	56	95	88	34	15		
	%	19.4	33	30.6	11.8	5.2	3.49	1.09
Sınıfta anlamadığım bir konuyu öğretmene çekinmeden sorarım	f	63	114	80	25	6		
							3.70	.97

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının, sorgulama becerileri ölçeğinden en yüksek ortalama puana sahip oldukları üç maddenin sırasıyla, “Öğrendiklerimin yanlış olduğunu fark ettiğimde hemen düzeltirim” ($\bar{X}=4.24$), “Sınıfta arkadaşlarımın sorulara verdikleri cevapları dinlerim” ($\bar{X}=4.14$) ve “Farklı bir problem ile karşılaştığımda önceki bilgilerimi kullanırım” ($\bar{X}=4.12$) olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna karşın sınıf öğretmeni adaylarının en düşük ortalamaya sahip oldukları üç maddenin ise sırasıyla “Bir problemin çözümüne ulaşısam da başka çözüm yolları ararım” ($\bar{X}=2.91$), “Sınıfta tartışılan bir konu hakkında bilmediklerimi çekinmeden sorarım” ($\bar{X}=3.49$) ve “Sınıfta anlatılan bir konu hakkında düşündüklerimi çekinmeden söylerim” ($\bar{X}=3.5$) şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 2’de sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ölçeğinin her bir alt boyutuna verdikleri yanıtların ortalama puanları gösterilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçeğin Alt Faktörüne İlişkin Ortalama Puanları

Alt Faktörler	\bar{X}
Bilgi Edinme	3.86
Bilgiyi Kontrol Etme	3.72
Öz Güven	3.56
Toplam	3.74

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının en yüksek ortalamaya sahip oldukları boyutun “Bilgi Edinme” faktörü ($\bar{X}=3.86$) olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna karşın en düşük ortalamaya sahip oldukları boyutun ise “Özgüven” boyutu ($\bar{X}=3.56$) olması dikkat çekicidir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının bilgiyi kontrol etme boyutuna yönelik ortalama puanları ($\bar{X}=3.72$) şeklindedir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. İkinci alt probleme ilişkin bulgular tablo 3 de gösterilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sorgulama Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	219	3.77	.48	284	1.06	.292
Erkek	67	3.69	.66			

Tablo 3'e göre sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [(t₍₂₈₄₎=1.056; p>.05)] Buna karşın kız sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ortalama puanları (\bar{X} = 3.77), erkek sınıf öğretmeni adaylarına göre (\bar{X} = 3.69) daha yüksek olmasına rağmen aralarındaki bu fark anlamlı düzeyde değildir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir. Üçüncü alt probleme yönelik bulgular ve yorum tablo 4 de gösterilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sorgulama Becerilerinin Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi Edinme	Gruplar Arası	2.126	3	.709	2.368	0.71
	Gruplar İçi	84.985	284	.299		
	Toplam	87.111	287			
Bilgiyi Kontrol Etme	Gruplar Arası	12.618	3	4.206	12.287	0.00*
	Gruplar İçi	97.221	284	.342		
	Toplam	109.839	287			
Öz Güven	Gruplar Arası	16.808	3	5.603	7.347	0.00*
	Gruplar İçi	216.561	284	.763	2.368	0.71
	Toplam	233.369	287	.709		

P < .05

Sorgulama becerileri ölçeğinin alt boyutlarından "bilgi edinme" boyutu incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının bilgi edinme becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır (F_(3, 284) = 2.38, p>.05). Bununla birlikte bilgi edinme faktöründe en yüksek puan ortalamasına, dördüncü sınıfta öğrenimlerini sürdüren sınıf öğretmeni adaylarının (\bar{X} = 3.77) sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bu boyutta en düşük puan ortalamasına ikinci sınıfta öğrenimlerini sürdüren sınıf öğretmeni adayları (\bar{X} = 3.54) sahiptir.

Sorgulama becerileri ölçeğinin alt boyutlarından biri olan "bilgiyi kontrol etme" faktörü incelendiğinde ise bu boyutun sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır (F_(3, 284) = 12.28, p<.05). Anlamlı farklılığın hangi sınıf düzeyinde olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Tukey testine göre, dördüncü sınıftaki sınıf öğretmeni adaylarının bilgiyi kontrol etme becerilerinin (\bar{X} = 4.00), ikinci sınıftaki öğretmen adaylarına göre (\bar{X} = 3.42) daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sorgulama becerileri ölçeğinin son alt boyutu olan "özgüven" boyutu incelendiğinde de bu boyutta sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (F_(3, 284) = 7.34, p< .05). Gerçekleştirilen Tukey testine göre özgüven faktöründe anlamlı farklılığın, dördüncü sınıfta öğrenimlerini sürdüren sınıf öğretmeni adayları (\bar{X} = 3.39) ile ikinci sınıfta öğrenimlerini sürdüren sınıf öğretmeni adayları (\bar{X} = 4.01) arasında, dördüncü sınıfta öğrenimlerini sürdüren sınıf öğretmeni adayları lehine olduğu belirlenmiştir.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri sosyal medya araçlarını kullanma düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermek midir? şeklinde ifade edilmiştir. Dördüncü alt probleme yönelik bulgular Tablo 5 de gösterilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sorgulama Becerilerinin Sosyal Medya Araçlarını Kullanma Sıklığına Göre İncelenmesi

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi Edinme	Gruplar Arası	.354	2	.177	.581	.560
	Gruplar İçi	86.757	285	.304		
	Toplam	87.111	287			
Bilgiyi Kontrol Etme	Gruplar Arası	.237	2	.119	.308	.735
	Gruplar İçi	109.602	285	.385		
	Toplam	109.839	287			
Öz Güven	Gruplar Arası	1.568	2	.784	.964	.383
	Gruplar İçi	231.801	285	.813		
	Toplam	233.369	287			

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medya araçlarını kullanma sıklığı puan ortalamaları sırasıyla her üç faktör de de (bilgi edinme, bilgiyi kontrol etme ve özgüven) anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2, 285) = .581, p > .05$; $F(2, 285) = .308, p > .05$; $F(2, 285) = .964, p > .05$). Başka bir ifadeyle sosyal medya araçlarını kullanma sıklığı değişkeni her üç faktörde de etkili bir değişken değildir.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermek midir? şeklinde ifade edilmiştir. Beşinci alt probleme yönelik bulgular Tablo 6 da gösterilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sorgulama Becerilerinin Kitap Okuma Sıklığına Göre İncelenmesi

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bilgi Edinme	Gruplar Arası	.300	2	.150	.493	.611
	Gruplar İçi	86.111	285	.305		
	Toplam	87.111	287			
Bilgiyi Kontrol Etme	Gruplar Arası	.214	2	107	.278	.757
	Gruplar İçi	109.625	285	385		
	Toplam	109.839	287			
Öz Güven	Gruplar Arası	1.144	2	.572	.702	.496
	Gruplar İçi	232.225	285	.815		
	Toplam	233.369	287			

Sorgulama becerilerinin alt boyutlarından biri olan “bilgi edinme” boyutu incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının bilgi edinme becerilerinin kitap okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F(2, 285) = .493, p > .05$). Başka bir ifadeyle, sınıf öğretmeni adaylarının bilgi edinme becerileri kitap okuma sıklığına göre değişmemektedir. Bununla birlikte “her zaman” kitap okuma alışkanlığına sahip olan sınıf öğretmeni adaylarının bilgi edinme becerilerinin ($\bar{X} = 3.93$), “sık sık” ve “bazen” kitap okuma alışkanlığına sahip sınıf öğretmeni adaylarına göre ($\bar{X} = 3.85, =3.84$) daha yüksek düzeyde olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı söylenebilir.

Sorgulama becerilerinin diğere bir alt boyutu olan "bilgiyi kontrol etme" boyutu incelendiğinde ise sınıf öğretmeni adaylarının bilgiyi kontrol etme becerilerinin kitap okuma sıklığına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı ortaya çıkmaktadır [$F(2, 285) = .278, p > .05$]. Başka bir deyişle, sınıf öğretmeni adaylarının bilgiyi kontrol etme becerileri kitap okuma sıklığına göre değişmemektedir. Buna ek olarak "her zaman" kitap okuma alışkanlığı bulunan sınıf öğretmeni adaylarının bilgiyi kontrol etme becerilerinin ($\bar{X} = 3.78$), "sık sık" ve "bazen" kitap okuma alışkanlığı bulunan sınıf öğretmeni adaylarına göre ($\bar{X} = 3.72, \bar{X} = 3.70$) düşük düzeyde olduğu fakat aralarındaki bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Sorgulama becerilerinin son boyutu olan "özgüven" boyutu incelendiğinde ise, sınıf öğretmeni adaylarının özgüvenlerinin diğere boyutlarda olduğu gibi okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(2, 285) = .702, p > .05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyal medya kullanım sıklığı, kitap okuma sıklığı) bağlı olarak incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ölçeğindeki genel ortalama puanının 3.74 olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bulgudan hareketle sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin iyi düzeyde olduğu yorumlanabilir. Bu sonuç, Yılmaz ve Karamustafaoğlu (2015)'nin eğitim fakültelerinin farklı anabilim dalı ya da bölümlerinde öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Sorgulamaya dayalı öğrenme, çeşitli sorular sorma, bilgileri analiz etme, değerlendirme ve yorumlama gibi üst düzey düşünme becerilerini içeren bir süreçtir (Perry ve Richardson, 2001). Bu çerçevede sınıf öğretmeni adaylarının sorgulamaya dayalı becerilerini öğretmenlik mesleğinde uygulayabilecekleri söylenebilir.

Araştırmanın diğere bir bulgusu ise, sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemesidir. Bu noktadan hareketle cinsiyetin sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerini belirlemede önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu sonuç, İnaltekin ve Akçay (2012) ve Karademir (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yılmaz ve Karamustafaoğlu (2015) da üç farklı anabilim dalından toplam 305 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmada cinsiyetin öğretmen adaylarının sorgulama becerileri üzerinde etkili bir değişken olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmada sınıf düzeyinin sorgulama becerilerinin bilgiyi kontrol etme ve özgüven alt boyutlarında etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin sorgulama becerilerinin iki alt boyutta (bilgiyi kontrol etme ve özgüven) alt sınıflarda öğrenimlerini sürdüren sınıf öğretmeni adaylarına göre daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Yılmaz ve Karamustafaoğlu (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgusuyla çelişmektedir. Bu durum, dördüncü sınıf öğrencilerinin aldıkları derslerden kaynaklanabileceği gibi, derse giren ilgili öğretim elemanlarından da kaynaklanabilir. Bununla birlikte, Karademir (2013), gerçekleştirdiği araştırmada farklı anabilim dallarında öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin anlamlı olarak farklılaşmadığını belirlemiştir.

Araştırmada dikkat çekici diğere bir nokta ise, sosyal medya araçlarını kullanma sıklığı değişkeninin sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerini oluşturan her üç alt boyutta da anlamlı bir farklılığa yol açmamasıdır. Bu bakımdan sosyal medya araçlarını kullanma sıklığı değişkeninin sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri üzerinde etkili bir değişken olmadığı düşünülebilir. Başka bir ifadeyle, sınıf öğretmeni adaylarının internetin etkileşimli iletişim gücünü kullanma sıklığının onların bilgiyi edinme, bilgiyi kullanma ve özgüven düzeyleri üzerinde etkili

olmadığını göstermektedir. Buna ek olarak araştırmada kitap okuma sıklığının da sorgulama becerilerinin her üç alt boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu noktadan hareketle sosyal medya araçlarını kullanma ve kitap okuma sıklığının sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri algılarını etkilemediği şeklinde ifade edilebilir.

Araştırma bulgularından ortaya çıkan önemli sonuçlardan biri de sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ölçeğinde en yüksek ortalama puana sahip oldukları boyutun “bilgi edinme” boyutu olmasıdır. Bu bulgu, sınıf öğretmeni adaylarının bilgiye erişim becerilerinin bilgiyi işlevsel şekilde kullanma becerilerine göre daha üst düzeyde olduğunu göstermektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin kitap okuma ve sosyal medya araçlarını kullanma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktadan hareketle bu durumu derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılabilir.
- Daha büyük örneklem gruplarını kapsayacak şekilde sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerini irdeleyecek araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerini daha detaylı ve derinlemesine ortaya çıkarmak amacıyla nitel ve nicel araştırmanın bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden yararlanılabilir.

KAYNAKÇA

- Afifi, M., & Ambusaidi, A. (2014). *The relationship between level of inquiry skills and logical thinking abilities among tenth grade omani students*. 11(8), An-Najah Milli Üniversitesi Yayınları.
- Aldan Karademir, Ç., & Saraçaloğlu, A. S. (2013). Sorgulama becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(2), 56-65.
- Arslan, M. (2008). *Öğretim hizmetinin niteliği ve öğretmen: Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık .
- Aschbacher, P., & Pine, J. (2006). *Students' learning of inquiry in the 'inquiry' curricula*. *Phi Delta Kappan*, 88(2), 308-313.
- Balım, A. G., & Taşkoyan, N. (2007). Fene yönelik sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı ölçeği'nin geliştirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 58-63.
- Banchi, H. ve Bell, R. (2008). The many levels of inquiry. *Science and Children*. 46(2), 26-29.
- Bransford, J. D. Brown, A., & Cocking, R. R. (Eds) (1999). *How people learn, brain, mind, experience and school*. Washington. D.C.: National Academy Press.
- Cotton, K. (1989). *Classroom questioning*. Close-up No. 5. Portland, OR: Northwest Regional
- Çermik, H., & Turan Güllaç, E. (2009). *Öğretmen nitelikleri ve yeterlikleri: Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dostal (2015). *Inquiry-based instruction concept, essence, importance and contribution*. Univerzita Palack'eho v Olomouci, 2015.
- Gopnik, A., Meltzoff, A., & Kuhl, P. (1999). *The scientist in the crib*. New York: William Morrow, Educational Laboratory.

- Gott, R., Duggan, S., & Johnson, S. (1999). What do practicing applied scientists do and what are the implications for science education? *Journal of Research in Science and Technology Education*, 17(1), 97-107.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Harlen, W. (2014). Helping Children's Development of Inquiry Skills. *Inquiry in Primary Science Education*, 1, 5-19.
- Işık, G. (2011). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Aydın.
- İnaltekin, T., & Akçay, H. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenliği adaylarının sorgulamaya dayalı fen öğretimi öz yeterliliklerinin incelenmesi. *X. Ulusal Fen ve Matematik Kongresi*, Niğde Üniversitesi, Niğde, 27-30 Haziran 2012.
- Karademir, Ç. A. (2013). Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, T.C. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, 2008.
- Karamustafaoğlu, S., & Havuz, A. C. (2016). Inquiry based learning and its effectiveness. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(1), 40-54.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Konokman, Y., & Yelken, T.Y. (2016). Preparing digital stories through the inquiry-based learning approach: Its effect on prospective teachers' resistive behaviors toward research and technology-based instruction. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(6), 2141-2165.
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Looi, C. K. (1998). Interactive learning environments for promoting inquiry learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 27(1), 3-22.
- Maeots, M., Pedaste, M., & Sarapuu, T. (2009). Developing students' transformative and regulative inquiry skills in a computer-based simulation. *Paper presented at the Proc. the Eighth IASTED International Conference on Web-based Education (WBE 2009)*.
- Michalsky, T. (2012). Shaping self-regulation in science teachers' professional growth: inquiry skills, *Science Education*, 96(6), 1106-1133.
- Milli Eğitim Bakanlığı TTKB. (2017). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı*. Ankara.
- Mukhoiyaroh, I., Atmoko, A., & Hanurawan, F. (2017). Examining the effect of inquiry-based learning. *European Journal of Education Studies*, 3(7), 259-268.
- Özkan, E. Ç., & Bümen, N. T. (2014). Fen ve teknoloji dersinde araştırmaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin erişilerine, kavram öğrenmelerine, üstbiliş farkındalıklarına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 251-278.
- Perry, V. R., & C. P. Richardson. (2001). The New Mexico tech master of science teaching program: An exemplary model of inquiry-based learning. *31 st ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*. Reno.

-
- Perry, V. R., & C. P. Richardson. (2001). The New Mexico Tech Master of Science Teaching
- Robson, C. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırmaları. Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. T. (2010) . 21st-century skills: Not new, but a worthy challenge. *American Educator*, 34(1), 17-20.
- Shih, J.-L., Chuang, C.-W., & Hwang, G.-J. (2010). An inquiry-based mobile learning approach to enhancing social science learning effectiveness. *Educational Technology & Society*, 13(4), 50-62.
- Suthers, D. (1996). Distributed tools for collaborative learning and coached apprenticeship approaches to critical inquiry, Montreal. *Proceedings of the Conference ITS'96*, June 12-14,1996.
- Tanışlı, D. (2013). İlköğretim matematik öğretmenleri adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında sorgulama becerileri ve öğrenci bilgileri. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 80-95.
- Taşkoyan, S. N. (2008). Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri, akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Wilhelm, P. (2001). Knowledge, skills and strategies in selfdirected inductive learning. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Leiden University, Leiden, 2001.
- Wu, H.-K., & Hsieh, C. E. (2006). Developing sixth graders' inquiry skills to construct explanations in inquiry-based learning environments. *International Journal Of Science Education*, 28, 1289-1313.
- Yaşar, Ş., & Duban, N. (2009). Students' opinions regarding to the inquiry-based learning approach. *Elementary Education Online*, 8(2), 457-475.
- Yılmaz, Z., & Karamustafaoğlu, S. (2015). Öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 347-363.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*

Talip KIRINDI

Prof. Dr. Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, tkirindi@kku.edu.tr

Mesut ULU

MEB, Fen ve Teknoloji -Fen Bilimleri öğretmeni, Şehit Aydın Çopur İmam Hatip Ortaokulu, Kırıkkale

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:

Fen bilimleri,
Fen bilimleri
öğretim
programı,
Öğretim
programı

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını öğretmen görüşleri ışığında değerlendirmek ve ulaşılan sonuçları 2017 fen bilimleri dersi öğretim programındaki yenilikler ile karşılaştırmaktır. Çalışmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale’de bulunan 48 ortaokulun fen bilimleri dersine giren 116 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada detaylı veri elde etmek için nicel ve nitel verilerin bir arada bulunduğu karma yöntem sıralı açıklayıcı araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin toplanması için “Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmiş ve verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında, programın getirdiği yenilikler ve uygulama süreci ile ilgili 25 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, öğretmenlerin fen bilimleri dersi öğretim programının öğelerine ilişkin genellikle olumlu görüş bildirdiği ve öğelere yönelik öğretmenlerin genel kanısının “katılıyorum” şeklinde olduğu görülmüştür. Programdaki konuların sınıf düzeyine dağılımında herhangi bir sorun yaşanmadığı görülmüştür ancak araştırma sonunda insanda üreme, büyüme ve gelişme konusunun 8. sınıftan alt sınıflara alınması gerektiği sonucu bulunmuştur. Bu bağlamda 2017 fen programında, bu çalışmada elde edilen bulguyu destekleyen bir değişim yapıldığı ve konunun 7. sınıfa alındığı görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyet, hizmet yılı, mezun oldukları alan, hizmet içi eğitim kursuna katılma durumları ve öğrenim durumları ile programın öğelerine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

* Bu çalışma, Mesut ULU tarafından Prof. Dr. Talip KIRINDI danışmanlığında bitirilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Kırıkkale İl Örneği isimli Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

Evaluation of Science Course Curriculum according to the Teacher Views

Article Info

Keywords:

Science,
Science Course
Curriculum,
Curriculum

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate science course curriculum used in 2013 according to the teacher views and to compare the results achieved with the innovations in the science course curriculum used in 2017. 116 science teachers of 48 schools in Kırıkkale in 2015-2016 academic year constitute the sample of the study. In this research, sequential explanatory research pattern of mixed pattern which quantitative and qualitative dates are with together, has been used to collect detailed data. Evaluation scale of science course curriculum has been developed to collect quantitative data and SPSS package program has been used in analysis of data. Collecting qualitative data, semi-structured interviews have been implemented with 25 teachers about innovations that program brought and application process. Content analysis method has been used in the analysis of interviews. At the end of this study, it has been seen that teachers generally give positive opinion on the items of science course curriculum and the general opinion of these teachers about the items is "I agree". It has been seen that there isn't any problem in the distribution of the subjects in the program to the grade levels but at the end of study, it has been found the result that the subject of proliferation, growth and growing up in humans should be taken to the subclass from 8th grade. In this context, it has been seen that a change that supports the finding obtained in this study, is made in science curriculum of 2017 and this subject has been taken to the 7th grade. It has been determined that there is no significant difference between teacher's opinions about items of the program and their gender, service period, graduation department, status of participating in-service-training course, education status.

GİRİŞ

Gelişen teknolojiyle birlikte her geçen gün yeni bilgiler üretilmekte, dolaşıma sokulmakta ve bu değişimler insan yaşamında önemli etkiler yaratmaktadır. Değişimi takip etmek ve bilimsel gelişmelerin gerisinde kalmamak ülkelerin gelişimi için önemli faaliyetlerdir. Bilimsel buluşlar topluları doğrudan etkilemektedir. Çeşitli alanlarda yapılan yenilikler insanın hayatını değiştirmektedir. Ancak insanlar bilimsel gelişmeleri takip ederken izleyici konumundan çıkıp bilgi üreten bir işlev üstlenirse toplumun gelişiminde önemli roller oynayabilirler (Akgün, 1996). Fen bilimleri bu bilimsel gelişmenin temelinde yer almaktadır. Toplumun gelişmişlik seviyesini anlamak için aynı toplumdaki fen bilimleri konusunda verilen eğitimin yapısına ve kalitesine bakmak yeterli olacaktır (Sağırılı, 2002). Fen bilimlerinde yapılan çalışmalar ileriye dönük olduğu sürece toplum gelişip dönüşecek; ülkenin ekonomik refaha kavuşması da bu sayede olacaktır. Bu sebeple her ülkede fen bilimlerinin gelişmesinin temelinde doğru bir fen eğitim programının uygulanmasının yattığı kabul edilmektedir. Eğitim programları planlanırken bu görüş dikkate alınmaktadır (Ayas, Çepni ve Akdeniz, 1993).

Eğitim programının gerçekleştirilebilmesi için öğrenci, öğretmen ve program gibi bileşenlere ihtiyaç vardır (Gözütok, 2003). Eğitim sisteminin önemli parçalarından biri de öğretim programlarıdır. Toplumun gelişmesinde eğitim önemli bir bileşen olduğu için eğitim sisteminin en önemli parçası olan öğretim programı da ayrıca incelenmelidir. Öğretim programıyla ilgili yapılan tanımlar ise şunlardır: Ornstein'e göre (1998) öğretim programı, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirilebilmek için yapılan eğitim planlarının tümüne verilen addır (Akt: Gökmenoğlu ve Eret, 2011). Doğan'a (1982) göre ise; öğretim programı, öğrenme eylemini tamamen gerçekleştirebilecek planlı etkinliklerin tamamıdır. Demirel'e (1999) göre ise; öğretim programı öğrenciye okul ve çevresinde planlı olarak verilen öğrenme süreçleridir. Varış'a (1996) göre; öğretim programı, eğitim hizmeti veren birimlerin bu hizmeti alanlar için sağladığı önceden belirlenmiş hedefler

doğrultusunda yapılan öğretme etkinliklerinin bütünüdür. Sönmez'e (1991) göre ise; öğretim programı, öğrencide gerçekleşmesi gereken kazanımların doğru ve sağlıklı şekilde gerçekleşebilmesi için yapılan bütün eğitim ve öğretim çalışmalarına denir.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere öğretim programıyla daha önceden belirlenen amaçlara planlı olarak ulaşmak ve bunun için bütüncül faaliyetlere girişmek konunun özünü oluşturmaktadır. Bu amaçlar her ülke için farklı olsa da milli bir muhteviyata sahip olduğunu belirtmek gereklidir. Tanımlar ve içerikler zamana uyum göstermesi veya başka birçok sebeple değişiklik gösterebilir. Acar'a (2007) göre zaman geçtikçe bilginin ne olduğu, bilimin nasıl bir işlev üstlendiği, toplumun bilimle ilişkisi değişmektedir veya farklı anlamlar üretebilmektedir. Güçlü ve sağlıklı bir toplumu kurabilmek için her şeyden önce bilgiye sahip ve bilgiyi nasıl kullanacağını bilen bireylerin sayısının artırılması gerektiği görüşü kabul görmektedir. Ancak bu bilgiye sahip olmanın bağlamı da sık sık değişmektedir. Örneğin eskiden el sanatları ustaları ve zanaatçılar bilgi sahibi olarak kabul edilirken günümüzde bilişim sistemlerine hâkim olan kişiler bu sıfatı taşımaktadırlar. Bu sebeple dünyadaki gelişmeler çok yakından takip edilmeli ve gerekli yatırımlar geç kalınmadan insan merkezli olacak şekilde yapılmalıdır. Bilgiye sahip, ülkesini ileriye götürecek bireyler yetiştirebilmek için öncelikle gelişmiş ve kaliteli bir eğitim sistemini yapılandırmak şarttır. Eğitim sistemi ise doğru bileşenleri oluşturarak geliştirdiği öğretim programlarıyla bu işlevini yerine getirebilir. Eğitim kurumları bu işlevlerini, ancak nitelikli eğitim programları yoluyla gerçekleştirebilir. Bu yüzden sabit eğitim programlarından kaçınılarak günün gereklerine uyumlaştırılmış programlarla eğitim sistemi ihtiyaç duyan bütün bireylere götürülmelidir.

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak diğer ülkeler gibi ülkemizde de gelişen ve değişen bilim ve teknolojiyle birlikte öğretim programları güncellenmekte veya köklü değişiklikler yapılmaktadır. Fen bilimleri dersinde ülkemizde 2013 yılına kadar 2005 yılında kabul edilerek uygulamaya konulan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı kullanılmıştır. Daha sonra 2013 yılında kabul edilen ve şu anda kademeli olarak uygulanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı hayata geçirilmiştir. 2013-2014 eğitim öğretim yılında 5. sınıflardan başlanarak uygulamaya konulan yeni fen programı, konuların sınıf düzeyine dağılımında bir çok yenilikler meydana getirmiştir. Bazı konular, 2000 fen bilgisi programında ve 2005 fen ve teknoloji programında olmasına rağmen yeni programda ilköğretim müfredatından çıkarılmıştır. Ayrıca programın öğelerinde de birçok yenilik söz konusudur. Programın uygulanması, öğretim stratejisi ve kazanım sayılarının yaklaşık %68 oranında azaltılması bu değişiklikler arasında yer almaktadır. En son güncellenen öğretim programı ise 2017 yılında yürürlüğe girmiş ve bu yıl ortaokul düzeyinde 5. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında tüm sınıflarda uygulanması kararı alınmıştır. Yeni program incelendiğinde öğretim stratejisi, haftalık ders saati ve kazanım sayısının az olması gibi önemli hususları bakımından 2013 programına benzer yapıda olduğu söylenebilir.

Eğitim programlarının iyi hazırlanması ve uygulanması kadar bu programın uygun yöntemlerle değerlendirilmesi, bulguların program tasarımına yansıtılması nitelikli programların ortaya çıkarılması için oldukça önemlidir (Gözütok, 2003). Programın aksayan öğelerinin tespit edilmesi, buna yönelik gerekli güncellemelerin yapılması için programların uygulama sırasında değerlendirilmesi gereklidir (Demirel, 2004). Program değerlendirme çalışmalarının ülkemizde genellikle iki seviyede gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunlardan birisi bakanlık tarafından İlköğretim ve Ortaöğretim Genel Müdürlükleri ile Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) bölümleriyle resmi şekilde yapılan çalışmalardır. Diğer çalışmalar ise üniversitelerde akademik seviyelerde yapılan araştırmaların, üretilen bilgilerin ve tartışmaların eğitim sektörüne olan etkileriyle gerçekleşmektedir (Özdemir, 2009).

Öğretim programları teorik olarak eksiksiz ve mükemmel hazırlansa bile, eğitim ortamlarında uygulandığı zaman geçerlilik kazanır. Öğretim programının uygulayıcısı öğretmenler olup, öğretim programının uygulanmasından önce programın felsefesi, öğretme öğrenme süreç ve anlayışları,

öğretmenin programdaki yeri ve öğretim programının vizyonu ve felsefesi öğretmen tarafından kavranmalıdır (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008). 2013 yılında kabul edilen ve kademeli olarak uygulanan Fen bilimleri dersi öğretim programının getirdiği yenilikler, gerek öğrenciler gerekse öğretmenler açısından derse bakış bağlamında farklılıklar yaratmıştır. Yapılan bu çalışmada öğretim programının öğretmen görüşleri ışığında değerlendirilmesi amaçlanmış ve elde edilen sonuçların 2017 programındaki yeniliklerle uyumu değerlendirilmiştir.

Programların öğelerini oluşturan kazanımların doğru ve planlı belirlenmesi, içeriğin kazanımlara yönelik oluşturulması, uygulanması ve değerlendirilmesinin yapılması eğitim programlarından beklenen sonuçların elde edilebilmesi açısından çok önemlidir. Dolayısı ile uygulamada olan fen bilimleri dersi öğretim programının, öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi araştırmaya değer bir konudur. 2013-2014 öğretim yılında uygulamaya konulan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı öğelerine yönelik eski fen programlarına göre yeterince araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden programın hangi düzeyde uygulanıp uygulanmadığını belirlemenin, var olan aksaklıkları tespit etmenin ve bulunan sonuçlar ışığında öneriler geliştirmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmada hem fen bilimleri dersi öğretim programının öğelerini değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirilmiş ve nicel araştırma deseni kullanılmış, hem de programın uygulamasına yönelik görüşme formuna dayalı nitel araştırma yapılmıştır. Bu şekilde yapılan bir program değerlendirmenin hem 2017 fen bilimleri dersi öğretim programının güncellenmesinde, hem de daha sonra tasarlanacak öğretim programlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Fen bilimleri dersi öğretim programının eski fen programlarına göre getirdiği yenilik ve değişimlerin öğretmenler tarafından nasıl karşılandığı, programın öğelerine yönelik öğretmenlerin bakış açısının nasıl şekillendiği gibi sorulara cevaplar aranmıştır. Öğretim programları incelenirken, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerinin alınması doğru bir yaklaşım olarak düşünülmüştür. Bu bağlamda çalışmanın genel amacı fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşlerini ve bu görüşleri arasında demografik özellikleri bakımından farklılıklar olup olmadığını belirlemektir. Dolayısıyla çalışmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin fen bilimleri dersi öğretim programının;
 - a. kazanımlar,
 - b. içerik,
 - c. öğrenme-öğretme durumu,
 - d. ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin fen bilimleri dersi öğretim programının boyutlarına (kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme durumu, ölçme-değerlendirme durumu) ilişkin görüşleri arasında;
 - a. hizmet süreleri,
 - b. eğitim durumları,
 - c. mezun olunan alan,
 - d. hizmet içi eğitime katılma durumları
 - e. cinsiyet değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının eski programlara göre getirdiği yenilikler ve uygulama sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırma, ortaokul fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin, 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın gerçekleşmesinde karma yöntem sıralı açıklayıcı araştırma deseni kullanılmıştır.

Karma yöntem, araştırma problemlerinin sadece nicel ya da sadece nitel araştırma yaklaşımı ile değil, her iki yaklaşımın birlikte ele alınması ile daha iyi anlaşılabilmesini varsayan bir yöntemdir (Creswell ve Plano-Clark, 2007). Karma yöntem araştırma deseninde hem nicel hem de nitel araştırma tekniklerinden yararlanılarak, programla ilgili daha detaylı veri elde amaçlanmıştır. Nicel verilerin elde edilmesinde Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği geliştirilerek kullanılmış ve SPSS paket programı ile analizler gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin elde edilmesinde ise programın uygulayıcısı olan öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulduğu için ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu daha detaylı keşfedilebilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Örnekleme/Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kırıkkale ilinde görev yapan fen bilimleri öğretmenleri, çalışmanın örneklemini ise Kırıkkale ilindeki ulaşılabilen 116 fen bilimleri dersi öğretmeni oluşturmaktadır.

Geçerlilik ve güvenilirliğine bakılmış ve Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeğine son şekli verildikten sonra Kırıkkale’de çalışan fen bilimleri dersi öğretmenlerine ulaşılarak ölçek dağıtılmıştır. Toplamda 127 öğretmene ölçek ulaştırılmış fakat 118 ölçek toplanmış ve tüm maddeleri cevaplamayan 2 ölçek değerlendirmeye alınmamıştır. Yani çalışmanın örneklemini Kırıkkale’de görev yapan 116 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel çalışmada ise il merkezinde değişik okullarda çalışan ve uygunluk gözetilerek gönüllü örneklem olarak belirlenen 25 öğretmenle açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında, program değerlendirme modellerinden biri olan “Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme Modeli” (Erden, 1998) esas alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. Bazı maddelerin seçiminde Aydın (2007) tarafından geliştirilen fen ve teknoloji dersi öğretim programı ölçeğindeki bazı maddeler gerekli izinler alınarak fen bilimleri dersi öğretim programı ölçeğine uyarlanmış ve madde havuzuna eklenmiştir. Ayrıca geliştirilen ölçek maddelerinin yazımı için TTKB web sitesinde yer alan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. Gerekli kaynak taraması yapıldıktan sonra 37 maddelik taslak ölçek geliştirilmiş ve anlam, ifade, içerik ve teknik açılarından uygunluğunu belirlemek amacıyla uzman görüşlerine sunulmuştur. Ölçeğin oluşturulma aşamasında biri öğretim programcısı, ikisi fen bilimleri eğitiminden olmak üzere 3 uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından bazı maddelerin ifadelerinde düzenleme yapılmış ve 6 maddenin ölçekten çıkarılması kararı alınmıştır. 31 maddelik yeni ölçek 2015-2016 eğitim öğretim yılında, örneklem grubu dışında değişik illerden 176 fen bilimleri öğretmenine uygulanmış ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geçerliliğini sınamak için faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu tespit edebilmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu Kaiser-Meyer-Olkin değeri .86 bulunmuştur. literatüre göre bu değer yeterli olduğu görülmektedir (Murphy

&Davidshofer, 1991). Ayrıca Bartlett testi sonucunun da anlamlı çıkması ölçeğin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir, $X^2(276) = 2000.82$, $p < .001$ (Aiken, 1996).

Madde faktör yük değerlerinde .45 değeri dikkate alınmıştır. Faktör yük değeri, maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması beklenir. Bir faktörle yüksek düzeyde ilişki veren maddelerin oluşturduğu bir küme var ise bu bulgu, o maddelerin birlikte bir kavramı yapıyı-faktörü ölçtüğü anlamına gelir. Bir değişkenin .3'lük faktör yükü, faktör tarafından açıklanan varyansın %9 olduğunu gösterir. Bu düzeyde varyans dikkate çekicidir ve genel olarak, işaretine bakılmaksızın 0.60 ve üstü yük değeri yüksek; 0.30-0.59 arası yük değeri orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlanabilir ve değişken çıkartmada dikkate alınır. (Büyükoztürk 2003). Ayrıca yük değerleri düşük olan maddeler ve birden fazla faktöre yakın sayısal değerlerde (0.1) yükleme yapan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analizi sonrası ölçeğin en iyi 4 faktörle ve 24 soruyla temsil edilebildiği görülmüştür. İlk faktör, 8 madde ile 8.03 özdeğere (eigenvalue) sahiptir ve toplam varyansın %33.47'sini açıklamaktadır. İkinci faktör 6 madde ile 2.69 özdeğere sahiptir ve toplam varyansın %11.22'sini açıklamaktadır. Üçüncü faktör, 6madde ile 1.64 özdeğere sahiptir ve toplam varyansın %6.84'ünü açıklamaktadır. Dördüncü faktör ise 4 madde ile 1.25 özdeğere sahiptir ve toplam varyansın %5.22'sini açıklamaktadır. Bu 4 faktör, ölçeğin toplam varyansının %56.75'ini açıklamaktadır. Faktör analizi sonrası bulunan 4 faktöre, faktörlerin içerdiği maddelerden faydalanılıp isimlendirmeler yapılarak faktörlere anlamlar yüklenmiştir. Buna göre 1. faktör kazanım faktörü, 2. faktör ölçme-değerlendirme faktörü, 3. faktör içerik faktörü ve 4. faktör öğretim faktörü olarak isimlendirilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucu oluşan faktör yük değerleri ve varyans yüzdeleri Ek'te gösterilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach'salpa güvenilirlik ölçütü kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucu ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçekte yer alan programın alt boyutlarına ilişkin güvenilirliklere de bakılmış ve kazanım faktörünün Cronbach's Alpha değeri .85 bulunmuştur. Ölçme-değerlendirme faktörü için Cronbach's Alpha değeri .85, içerik faktörü için Cronbach's Alpha değeri .83 ve öğretim boyutu için Cronbach's Alpha değeri .76 bulunmuştur. Özdamar'a (1999) göre: $.61 < \alpha < .80$ olduğu zaman ölçek orta düzeyde güvenilir; $.81 < \alpha < 1.00$ olduğu zaman ölçek yüksek düzeyde güvenilir. Sonuçlar ışığında ölçeğin güvenilirliğinin de yüksek olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait verilerin analizinde frekans değeri kullanılmıştır. Cinsiyet, hizmet içi eğitime katılma durumu ve öğrenim durumu değişkenleri bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için t-testi, kıdem ve eğitim düzeyi değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için ise, tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Ölçek, 5'li Likert tipi bir ölçektir. 1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum ve 5=Tamamen Katılıyorum anlamına gelmektedir. Ölçme aracından elde edilen verilerin analizinde aralık sayısı seçenek sayısına bölünerek ölçek elde edilmiştir. $(4/5=.80)$ (Kaptan, 1993). Buna göre aşağıdaki gibi derecelendirme gerçekleştirilmiştir.

Aralıklar Programın Öğelerine İlişkin Düşünceler

1.00-1.80	Hiç katılmıyorum
1.81-2.60	Katılmıyorum
2.61-3.40	Kararsızım
3.41-4.20	Katılıyorum
4.21-5.00	Tamamen katılıyorum

Nitel verilerin analizinde, cevaplar önceden oluşturulmuş bir kavramsal çerçeveye bağlı olarak yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin verdiği cevaplar, başka bir araştırmacı tarafından daha analiz edilmiş ve sonuçlar teyit edilmiştir.

BULGULAR

Nicel Bulgular

Bu kısımda araştırma çerçevesinde hazırlanan, geçerlik ve güvenirlik hesaplamaları yapılarak geçerli ve güvenilir olduğu belirlenen veri toplama aracı ile elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar bulunmaktadır. Bulgular ölçeğin alt amaçları doğrultusunda analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre Kazanımlar, İçerik, Öğretim Durumu ve Ölçme-değerlendirmeye ilişkin Öğretmen Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Alt ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	t	p
Kazanımlar	Kadın	52	4.00	.50	.556	.579
	Erkek	64	3.95	.46		
İçerik	Kadın	52	3.62	.55	1.334	.185
	Erkek	64	3.77	.60		
Öğretim	Kadın	52	3.84	.52	0.449	.654
	Erkek	64	3.79	.54		
Ölçme Değerlendirme	Kadın	52	3.52	.61	0.442	.659
	Erkek	64	3.57	.61		

Tablo 1 incelendiğinde, fen bilimleri dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin $[t(114)=0.556, p>.05]$, içeriğine ilişkin $[t(114)=1.334, p>.05]$, öğretim durumuna ilişkin $[t(114)=0.449, p>.05]$ ve ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin $[t(114)=0.442, p>.05]$ sonuçları elde edilmiştir. Sonuçlar ışığında programın öğelerine yönelik öğretmen görüşleri ile cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Hem erkek hem de kadın öğretmenlerin, programda öngörülen kazanımlar, içerik, öğretim durumu ve değerlendirme boyutlarına katılıyorum düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 2. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt ölçek	Kıdem	n	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kazanımlar	1-5 yıl	12	3.92	.50	Gruplar Arası	.292	4	.073	.312	.869
	6-10 yıl	25	3.90	.44						
	11-15 yıl	26	4.02	.40	Gruplar İçi	25.915	111	.233		
	16-20 yıl	29	4.00	.57						
	21 yıl üz	24	4.01	.49	Toplam	26.206	115			
İçerik	1-5 yıl	12	3.78	.53	Gruplar Arası	1.278	4	.320	.923	.453
	6-10 yıl	25	3.51	.49						
	11-15 yıl	26	3.75	.49	Gruplar İçi	38.404	111	.346		
	16-20 yıl	29	3.75	.74						
	21 yıl üz	24	3.78	.60	Toplam	39.687	115			
Öğretim durumu	1-5 yıl	12	3.71	.44	Gruplar Arası	.365	4	.091	.319	.865
	6-10 yıl	25	3.76	.50						
	11-15 yıl	26	3.88	.51	Gruplar İçi	31.805	111	.287		
	16-20 yıl	29	3.84	.57						
	21 yıl üz	24	3.82	.59	Toplam	32.170	115			

Ölçme- değerlendir me	1-5 yıl	12	3.44	.45	Gruplar Arası	.845	4	.211	.560	.692
	6-10 yıl	25	3.46	.59						
	11-15 yıl	26	3.64	.46	Gruplar İçi	41.890	111	.377		
	16-20 yıl	29	3.64	.65						
	21 yıl üz	24	3.48	.78	Toplam	42.734	115			

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin programda öngörülen kazanımlara [F(4-111)=.312, p>.05], içeriğe [F(4-111)= .923, p>.05], öğretim durumuna[F(4-111)= .319, p>.05] ve ölçme-değerlendirmeye [F(4-111)= .560, p>.05] ilişkin görüşleri arasında "hizmet süresi" değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Buna göre, öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin 5 kıdem grubunda da programda öngörülen kazanımlar, içerik, öğretim durumu ve ölçme-değerlendirmenin uygulamada katılıyorum düzeyinde etkili olduğunu bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 3. Mezuniyet Alanı Değişkenine Göre Öğretmen Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt ölçek	Mezuniyet alanı	n	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kazanımlar	Fen bilgisi	74	3.99	.46	Gruplar Arası	.278	3	.093	.401	.753
	Fizik	9	4.01	.39						
	Kimya	19	3.97	.52	Gruplar İçi	25.928	112	.231		
	Biyoloji	14	3.84	.55						
	Toplam					26.206	115			
İçerik	Fen bilgisi	74	3.74	.50	Gruplar Arası	1.832	3	.611	1.807	.150
	Fizik	9	3.64	.46						
	Kimya	19	3.80	.72	Gruplar İçi	37.854	112	.338		
	Biyoloji	14	3.38	.77						
	Toplam					39.687	115			
Öğretim durumu	Fen bilgisi	74	3.86	.51	Gruplar Arası	.694	3	.231	.824	.483
	Fizik	9	3.86	.56						
	Kimya	19	3.72	.45	Gruplar İçi	31.475	112	.281		
	Biyoloji	14	3.66	.69						
	Toplam					32.170	115			
Ölçme- değerlendir me	Fen bilgisi	74	3.59	.55	Gruplar Arası	.690	3	.230	.613	.608
	Fizik	9	3.61	.31						
	Kimya	19	3.49	.77	Gruplar İçi	42.044	112	.375		
	Biyoloji	14	3.36	.79						
	Toplam					42.734	115			

Tablo 3'deki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin programda öngörülen kazanımlara [F(3-112)=.401, p>.05], içeriğe [F(3-112)= 1.807, p>.05], öğretim durumuna[F(3-112)= .824, p>.05] ve ölçme-değerlendirmeye [F(3-112)= .613, p>.05] ilişkin görüşleri arasında "mezuniyet alanı" değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Buna göre, öğretmen görüşlerine ait aritmetik ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin dört mezuniyet alanında da programda öngörülen kazanımlar, içerik, öğretim durumu ve ölçme-değerlendirmenin uygulamada katılıyorum düzeyinde etkili olduğunu bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kazanımlar, İçerik, Öğretim Durumu ve Ölçme değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Alt ölçek	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S	t	p
Kazanımlar	Lisans	104	3.96	.48	.731	.466
	Lisans Üstü	12	4.07	.47		
İçerik	Lisans	104	3.70	.60	.190	.850
	Lisans Üstü	12	3.73	.49		
Öğretim	Lisans	104	3.83	.51	.749	.455
	Lisans Üstü	12	3.71	.70		
Ölçme Değerlendirme	Lisans	104	3.54	.62	.364	.717
	Lisans Üstü	12	3.61	.56		

Tablo 4 incelendiğinde Fen bilimleri dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin $[t(114)= .731, p>.05]$, içeriğine ilişkin $[t(114)= .190, p>.05]$, öğretim durumuna ilişkin $[t(114)= .749, p>.05]$ ve ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin $[t(114)= .364, p>.05]$ sonuçları elde edilmiştir. Sonuçlar ışığında programın öğelerine yönelik öğretmen görüşleri ile eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Hem lisans hem de lisans üstü mezunu öğretmenlerin, programda öngörülen kazanımlar, içerik, öğretim durumu ve değerlendirme boyutlarına katılıyorum düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 5. Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılma Değişkenine Göre Kazanımlar, İçerik, Öğretim Durumu ve Ölçme-değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

Alt ölçek	Kursa Katılım	n	x	ss	t	p
Kazanımlar	Kursa Katılan	56	3.90	.51	1.610	.110
	Kursa Katılmayan	60	4.05	.44		
İçerik	Kursa Katılan	56	3.64	.56	.163	.247
	Kursa Katılmayan	60	3.77	.60		
Öğretim	Kursa Katılan	56	3.81	.47	.007	.933
	Kursa Katılmayan	60	3.82	.57		
Ölçme Değerlendirme	Kursa Katılan	56	3.46	.68	1.475	.143
	Kursa Katılmayan	60	3.63	.52		

Tablo 5 incelendiğinde, Fen bilimleri dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin $[t(114)= 1.610, p>.05]$, içeriğine ilişkin $[t(114)= 1.163, p>.05]$, öğretim durumuna ilişkin $[t(114)= .007, p>.05]$ ve ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin $[t(114)= 1.475, p>.05]$ sonuçları elde edilmiştir. Sonuçlar ışığında programın öğelerine yönelik öğretmen görüşleri ile hizmet içi eğitim kursuna katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Hem kursa katılan hem de kursa katılmayan öğretmenlerin, programda öngörülen kazanımlar, içerik, öğretim durumu ve değerlendirme boyutlarına katılıyorum düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde hizmet içi eğitim kursunu almayan öğretmenlerin kursa katılan öğretmenlere göre programın tüm öğelerine daha fazla katıldığı görülmektedir.

Nitel bulgular

Araştırmanın bu bölümünde görüşme formu ile alınan cevaplar nitel araştırma türlerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenler tarafından verilen benzer cevaplar kodlanarak sayısal verilere dönüştürülmüş ve tablolara aktarılmıştır.

Öğretmenlere yöneltilen 1. Soru "Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının vizyonu; "Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek" olarak tanımlanmıştır. Programın öğrencileri fen okur-yazarı olarak yetiştirdiğini düşünüyor musunuz? Neden?" şeklindedir. Öğretmenler tarafından verilen cevaplar anlam benzerliklerine göre gruplandırılmış ve veriler tablo 6'ya aktarılmıştır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Programın Vizyonu Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmen görüşü	Benzer neden cümleleri	f	%
Fen okur yazarı olarak yetiştiğini düşünüyorum	Öğrenciler teknolojik gelişmeleri yakından takip ediyor.	6	24
	Günlük hayatındaki problemlerine çözüm üretiyor.	4	16
	Doğayı ve doğa olaylarını sorgulayarak anlam veriyor.	5	20
Fen okur yazarı olarak yetiştiğini düşünmüyorum	Öğrenciler ezberci bir zihniyette yetişiyor.	3	12
	Öğrendiklerini günlük hayatta kullanmıyor		
	Test ve sınav odaklı bir eğitim anlayışı olduğu için öğrenciler fen okur yazarı yetişmiyor.	7	28

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık %60'ı öğrencilerinin fen okuryazarı olarak yetiştiğini belirtmiştir. Soruya bir öğretmenin(Ö4) verdiği cevap şu şekildedir:

Öğrencilerin programdaki konuları içselleştirerek öğrendiği takdirde günlük hayatta karşılaştığı sorunlara çözüm üretir hale geldiğini, doğayı ve fiziksel olayları sorguladıklarını, yani fen okur-yazarı olduklarını söyleyebilirim.

Bir başka öğretmen(Ö13) ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Bizler programda öngörülen deney ve etkinlikleri öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak şekilde yaparsak öğrencilerimiz fen okur-yazarı olacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %40'ı ise öğrencilerin fen okuryazarı olarak yetişmediğini ifade eden cümleler kurmuştur. Görüşme yapılan öğretmenin (Ö:7) cevabı şu şekildedir:

Ülkemizde yapılan Teog ve benzeri merkezi sınavlara hazırlandıkları için öğrenciler test ve sınav odaklı bir eğitime tabi tutuluyor. Bu durum öğrencilerin fen okur-yazarı olarak yetişmesini engellemekte ve öğrenciler sadece sınavlardan başarı elde etmeye yönelik uygulamalara odaklanmaktadır.

Cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin okulda öğrendiği bilgileri günlük hayatındaki problemlerin çözümünde kullanamadığını ve öğrencilerin ezberci bir zihniyette yetiştiğini belirtmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin ezberci oluşunu ve konuları özümseyememe sebebini, sınav odaklı bir eğitim anlayışının hakim olmasından kaynaklandığını belirtmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen 2. soru "Fen ve Teknoloji dersinde ortaokul düzeyinde 796 kazanım varken Fen Bilimleri dersinde kazanım sayısı 252 olarak değiştirilmiştir. Kazanım sayısının azaltılmasının derslere etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?" şeklindedir. Öğretmenlerin cevapları benzer anlam içeriklerine göre sınıflandırılarak tablo 7'ye aktarılmıştır.

Tablo 7. Öğretmenlerin Kazanımların Azaltılması Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmen görüşü	Düşünceleri	f	(%)
Olumlu	Öğrencilerin seviyesine uygun hale geldi	17	68
	Öğretmenlerin müfredatı yetiştirme kaygısı kalmadı	5	20
Olumsuz	Müfredatın içini boşalttılar ve öğrenciler bu şekilde temel fen bilgisini öğrenmeden liseye geçecek	3	12

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık %88'i kazanım sayısının azaltılması hakkında olumlu görüş bildirmiştir. Özellikle bazı öğretmenlerin yöneltilen soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Eski programlarda konuların yetiştirilmesi konusunda sıkıntı yaşıyorduk, fakat yeni programda hem etkinliklerin yapımında yeterince vakit kalıyor, hem de konular rahatlıkla yetiştiriliyor. (Ö11, Ö18)

Buna rağmen öğretmenlerden kazanım sayısının azaltılması konusunda %12 oranında olumsuz ifade belirten öğretmenler de olmuştur. Bir öğretmenin yöneltilen soruda şu ifadeyi kullanmıştır:

Öğrencilerin kazanım sayıları azaldıkça ilköğretimde verilmesi gereken temel kavram ve konuları yeterince öğrenmeden liseye geçeceği ve ortaöğretimde sıkıntı yaşayacaklarını düşünüyorum. (Ö:17)

Öğretmenlere yöneltilen 3. soru “*Öğretim Programına geçişte kademeli olarak kaldırılan öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının kaldırılması hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden*” şeklindedir. Öğretmenlerin cevapları benzer anlam içeriklerine göre sınıflandırılarak tablo 8’ e aktarılmıştır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Kaldırılan Öğrenci Çalışma Kitapların ve Öğretmen Kılavuz Kitapları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmenlerin görüşü	f	%
Olumlu etkilemiştir	3	12
Olumsuz etkilemiştir	22	88

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin %88’ i öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının kaldırılmasını olumsuz görmektedir. Öğretmenlerin kılavuz kitaplarla ilgili cevapları incelendiğinde; bir öğretmenin ifadelerinin şu şekilde olduğu görülmüştür:

Öğretmenlerin çok işine yarıyordu, ek etkinliklerin yer aldığı ve özellikle öğretmenler arasında zamanın ve konu birliğinin sağlanmasında çok kullandığımız bir araçtı. (Ö13)

Aynı öğretmen öğrenci çalışma kitapları için şu ifadeleri kullanmıştır:

Öğrencinin okulda ve evinde kullandığı ve konuları pekiştirici etkinliklerin yer aldığı kaynak kitap gibi kullanıyorduk, bu yüzden kaldırılmaması gerekirdi. (Ö 13)

Bu konuda başka bir öğretmenin cevabı ise şu şekildedir:

Türkçe, matematik ve sosyal bilgiler gibi tüm temel derslerde öğrenci çalışma kitabı kullanılırken fen derslerinde olmayışı öğrencileri de olumsuz etkilemiştir. Öğrencilerin konulardan sonra çalışma kitaplarındaki etkinlikleri yapması onların konuları pekiştirmesini sağlıyor ve derste çok faydası oluyordu. (Ö 22)

Bazı öğretmenler ise bu konuda farklı görüşler belirtmiştir. Bir öğretmenin ifadeleri şu şekildedir:

Kılavuz kitapların yaptığı işi öğretmenlerin sene başında yaptıkları yıllık planlar zaten yapıyor. Çalışma kitaplarında çokta güzel etkinlikler zaten olmuyordu, bence israf edilen bir uygulama sona erdi. (Ö 9)

Kitapların kaldırılması ile ilgili olumlu düşünen öğretmenler ise; kitapların öğrenciler tarafından verimli kullanılmadığı için israfa yol açtığı bu yüzden kaldırılmasının iyi olduğunu belirtmiştir. Bulunan sonuçlara bakıldığında öğretmen kılavuz kitaplarının ve öğrenci çalışma kitaplarının kaldırılmaması gerektiğini düşünen öğretmen sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlere yöneltilen 4. soru “*Öğretim programından tamamen çıkarılan ve sınıf düzeyi değişen konular hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?*” şeklindedir. Öğretmenlerden gelen cevaplar analiz edilerek Tablo 9’a aktarılmıştır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Öğretim Programından Tamamen Çıkarılan ve Sınıf Düzeyi Değişen Konular Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında;		Olumlu	Olumsuz
		buluyorum	buluyorum
1. Programdan <i>Sıvıların Kaldırma Kuvveti</i> konusunun çıkarılmasını	Frekans	21	4
	Yüzde	84	16
2. Programdan <i>Kalıtım ve Çaprazlamalar</i> konusunun çıkarılmasını	Frekans	16	9
	Yüzde	64	36
3. Programdan <i>Kimyasal Tepkime Denkleştirmeleri</i> konusunun çıkarılmasını	Frekans	14	11
	Yüzde	56	44
4. Eski programda 6. Sınıfta işlenen <i>insanlarda üreme, büyüme ve gelişme</i> konusunun 8. sınıfa alınmasını	Frekans	9	16
	Yüzde	36	64
5. Eski programda 7. sınıftaki <i>Basit Makineler</i> konusunun 8. sınıfa alınıp üniteleştirilmesini	Frekans	14	11
	Yüzde	56	44
6. Eski programda 8. sınıftaki <i>katı-sıvı- gaz basıncı</i> konusunun 7. sınıfa alınmasını	Frekans	15	10
	Yüzde	60	40

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun programdaki konu değişikliklerine olumlu baktığı görülmektedir. Özellikle kaldırma kuvveti konusunun programdan çıkarılmasına öğretmenlerin %84'ü olumlu görüş bildirmiştir. Kaldırılan konularda olumlu görüş bildiren öğretmenlerden birinin ifadeleri şu şekildedir:

Bu konular ilköğretim seviyesine ağır geliyordu ve öğrenciler anlamada zorluk çekiyordu. Bu yüzden kaldırılması iyi oldu. (Ö:2)

Olumsuz yargı bildiren öğretmenlerden biri ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Bu konuların hem günlük hayatta öğrencinin işine yarayan konular olduğunu, hem de ilköğretimde bu konuları işlemeden giden bir öğrencinin ortaöğretimde zorluk çekeceğini düşünüyorum. (Ö 15)

Sınıf seviyesi değişen konularda da yine olumlu görüş bildiren öğretmen sayısının fazla olduğu görülmektedir. Fakat fen ve teknoloji programında 6. Sınıfta işlenen "*insanlarda üreme, büyüme ve gelişme*" konusunun 8. sınıfa alınmasına öğretmenlerin %36'sı olumlu bakarken, %64'ü bu değişimi olumsuz bulmuştur. Olumsuz yargı bildiren öğretmenlerden birinin görüşü şu şekildedir:

Öğrenciler ergenlik dönemine genellikle 6 veya 7. Sınıfta girmiş oluyor, konunun ana başlıklarından biri de ergenlik ve öğrenci 8. Sınıfta ergenlikle ilgili bilgileri işlemede geç kalmış olacak. (Ö 24)

Tablo 9'da yer alan sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun programdan çıkan ve sınıf düzeyi değişen konulara ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına ilişkin, öğretmenlerin programın kazanımlarına yönelik olumlu düşünceye sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenler fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan kazanımların tutarlı olduğu, öğrenci ve öğretmene kolaylıklar sağladığı, sınıf düzeyine uygun olduğu, uygulanabilir nitelikte yazıldığı ve araştırma-sorgulama yaklaşımına uygun biçimde oluşturulduğu görüşlerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Programın kazanım boyutuna yönelik öğretmenlerin genel kanısının "katılıyorum" şeklinde olduğu görülmüştür. Nitel çalışma bulgularında ise kazanım sayısının eski programa göre %68 oranında azaltılmasını destekleyen öğretmen oranının oldukça fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kubat (2015), beşinci sınıf fen bilimleri öğretim programının içerik ve kazanım ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla yaptığı çalışmada kazanımların içerikle

bağlantılı olduğunu ve öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine uygun olarak yazıldığı sonuçlarını bulmuştur. Ayrıca Çıray, Küçükıylmaz ve Güven(2015) yeni programa ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada kazanım sayısının azaltılmasının uygulamada kolaylık getireceği ve öğretmenler tarafından desteklendiğini belirtmişlerdir. Akmaz ve Kapucu (2014) da çalışmalarında öğretmenlerin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında kazanım sayısının azaltılmış olmasını programın güçlü bir özelliği olarak ifade ettiklerini belirtmektedirler. Elmas, Aydoğdu ve Saban'ın (2014) 16 fen ve teknoloji öğretmeniyle gerçekleştirdikleri çalışmanın bulguları da bu sonuçları destekler niteliktedir. Belirtilen çalışmada öğretmenlerin büyük bir bölümü kazanım sayısının Fen ve Teknoloji Öğretim Programına göre az olmasının olumlu olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlar ışığında fen bilimleri öğretim programının kazanımlarına ilişkin öğretmenlerin olumlu düşüncelere sahip olduğu ve kazanım sayısının azaltılmasının uygulamada rahatlık sağladığı söylenebilir.

Programın içeriği hakkında öğretmenlerin genel kanısının katılıyorum şeklinde olduğu görülmüştür. Öğretmenler programın içeriğinin tutarlı olduğunu, günlük yaşamla ilişkilendirilebildiğini, diğer derslerle bütünlük ve paralellik içerisinde olduğunu ve bilimsel kuram ve yaklaşımlara uygun biçimde hazırlandığı görüşlerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Alan yazında ise programın içerik boyutu hakkında genellikle olumlu görüşlerin olduğu görülmektedir. Örneğin, Elmas ve diğerleri (2014) çalışmalarında öğretmenlerin önemli bir bölümü öğretim programındaki konuların anlaşılır, günlük hayatla ilişkilendirilebilir özellikte olduğunu belirterek, olumlu görüş bildirmişlerdir. Özcan ve Küçükkoğlu'nun (2014) çalışmasında belirtilen sonuçlardan biri programda belirtilen ders saati sürelerindeki ve ünite isimlerindeki değişikliklerin de kazanımlara ulaşılma durumunu etkilediği biçimindedir. Berkant ve Kankılıç'ın (2014) çalışmasında da içerik düzenlenmesinin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınarak yapıldığı ve öğretmenlerin bu durumu olumlu olarak ifade ettiği görülmüştür. Bulunan sonuçlara bakılarak öğretmenlerin programın içeriğine yönelik olumlu düşüncelere sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin programının öğrenme-öğretme sürecine ve uygulanmasına ilişkin olumlu düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Programın öğrenme-öğretme durumlarına yönelik öğretmenlerin genel kanısının "katılıyorum" şeklinde olduğu görülmüştür. Öğretmenler, programın öğretmene önerilen öğrenme-öğretme etkinliklerinin dışında etkinlik oluşturabilme imkanı sağlayacak esneklikte olduğunu, uygulama sürecinde zümre öğretmenlerle iletişim kurmaya olanak verdiğini, programında uygulanmasında yapılacak etkinliklerin, kolay ulaşılabilir basit araç-gereçlerle, sınıf ortamında uygulanabilir şekilde oluşturulduğunu ve programının getirdiği araştırma-sorgulama yaklaşımının derslerde uygulanabilir nitelikte olduğunu katılıyorum düzeyinde desteklemişlerdir. Timur, Karatay ve Timur (2013) ve Eskicumalı, Demirtaş, Gür Erdoğan ve Arslan (2014) de yaptıkları çalışmalarda 2013 yılında hazırlanan programda öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, bilgiyi zihinde yapılandırmaya dayalı araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisinin vurgulandığını belirtmişlerdir. Yine, Toraman ve Alcı (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da programın öğretim- öğrenme sürecinin uygulanabilir olduğu yönünde sonuca ulaştıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin fen bilimleri dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme anlayışına ilişkin olumlu düşüncelere sahip oldukları bulunmuştur. Ölçme değerlendirmeye yönelik öğretmenlerin genel kanısı "katılıyorum" şeklindedir. Ayrıca programı oluşturan boyutlar içerisinde öğretmenlerin genel kanı olarak en az desteğin verildiği boyutun ölçme-değerlendirme boyutu olduğu görülmüştür. Çıray ve diğerleri (2015), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan değerlendirme boyutunun eski programdan çok da farklı olmadığını ifade etmiştir. Yine sürece dayalı, alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı bir değerlendirme ile karşı karşıya

olduklarını belirtmektedirler. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler programda ölçme- değerlendirme sürecine ilişkin yeterli açıklama ve örneğin bulunmadığı görüşünü de vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte, Toraman ve Alcı (2013) tarafından yapılan çalışmada programın öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini ölçme konusunda olumlu özellikler taşıdığı yönünde bulgular da elde edilmiştir. Aydın (2007) ve Şeker (2007), de fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerine başvurduğu çalışmalarda, ölçme- değerlendirme boyutuna verilen cevapların sayısal ortalama olarak diğer boyutlara göre daha az desteklendiğini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda aynı durumun fen bilimleri dersi öğretim programında da görüldüğü ve program geliştiriciler tarafından ölçme-değerlendirme boyutu ile ilgili daha fazla öğretmen görüşlerine başvurmanın, bu durumun düzeltilmesinde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Programın öğelerine yönelik öğretmen görüşlerinde aritmetik ortalama olarak en yüksek katılımın $X=3,98$ ile kazanım boyutuna ait olduğu sonucu çıkmıştır. Öğretim boyutuna verilen cevapların ortalaması $X=3,82$ bulunmuştur. Programın içerik boyutuna yönelik ortalama $X=3,70$ ve ölçme değerlendirme boyutuna yönelik ortalama $X=3,55$ bulunmuştur. Yani programda öğretmenler tarafından en güçlü desteklenen boyut kazanım boyutu iken en az destek gören boyut ölçme değerlendirme boyutu olmuştur. Programı oluşturan öğelere ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin cinsiyet, mezun olduğu alan, hizmet süreleri, eğitim durumu ve hizmet içi eğitim kursuna katılma değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır. Eski programın etkililiğinin değerlendirildiği Gömleksiz ve Bulut (2006)'un çalışmalarında da bu bulguların desteklediği görülmektedir. Elde edilen sonuçlar ışığında öğretmenlere öğretim programlarının tanıtılması ve uygulanması konusunda verilen hizmet içi eğitim seminerlerinin daha verimli olabilmesi için konu ile ilgili uzmanların desteği alınabilir. Ölçme değerlendirme boyutunun eski ve yeni programda az destek görmesi, öğretmenlere bu konuda verilecek eğitimle ve program geliştiricilerin bu boyuta yönelik çalışmalarında daha fazla öğretmen görüşlerine yer vermesiyle düzeltilebileceği düşünülmektedir.

Nitel araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yarısından fazlası kaldırma kuvveti, kalıtım ve çaprazlamalar ve kimyasal tepkime denkleştirmeleri konularının ilköğretim müfredatından çıkarılmasını yerinde bir karar olarak görmüştür. Gereksiz bulan veya kararsız olan öğretmenler bulunsa da bu öğretmenler çoğunluğu oluşturamamıştır. Kaldırma kuvveti ve kimyasal tepkime denkleştirmeleri konularının 2017 fen programında da olmayışının, öğretmenlerin görüşünün dikkate alındığı sonucu çıkarılabilir. Sınıf seviyesi değişen konularla ilgili olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu, 7.sınıftaki basit makineler konusunun 8.sınıfa alınıp üniteleştirilmesi ve 8. sınıftaki katı-sıvı-gaz basıncı konusunun 7.sınıfa alınması hakkında olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Fakat 6. sınıfta işlenen insanlarda üreme, büyüme ve gelişme konusunun 8. sınıfa alınmasına öğretmenlerin büyük bölümü olumsuz görüş bildirmiş ve bu değişikliğin öğretmen ve öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaratacağı şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca Çıray ve diğerleri (2015)'in yaptıkları çalışmada öğretmenlerin genel anlamda konu değişikliklerine olumlu baktığını, fakat insanda üreme, büyüme gelişme konusunun özünü oluşturan ergenlik konusunun 8. Sınıf için geç kalınacağı ve alt sınıflarda işlenmesinin gerektiğini belirten öğretmen görüşlerine yer vermişlerdir. Bu durum araştırma bulgularını desteklemektedir. Ülkemizdeki ergenlik dönemi yaşları göz önüne alınarak insanda üreme, büyüme ve gelişme konusu 2017 fen bilimleri dersi öğretim programında 7. sınıfa alınmıştır. Fakat konunun 6. Sınıfta işlenmesinin de faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğretim programına geçişte kademeli olarak kaldırılan öğrenci çalışma kitaplarının, uygulama sürecinde öğretmen ve öğrencileri olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen kılavuz kitaplarının kademeli olarak kaldırılmasını yanlış bir

uygulama olarak gördüklerini belirtmişlerdir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında 5. Sınıflarda uygulanan yeni fen programı doğrultusunda hazırlanan kitaplar içerisinde öğrenci çalışma kitaplarının olmayışının öğretmenlerce olumsuz karşılanacağı da söylenebilir. Nitekim Çiftçi, Saban, Gündüz ve Olaç (2015), yaptıkları çalışmada dersin öğretmen kılavuz kitabının, öğrenci çalışma kitabı ile deney araç gereçlerinin olmayışının, öğretmenler tarafından olumsuz olarak değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Bu yüzden yeni programın uygulanmaya başlandığı sınıflarda kademeli olarak kaldırılan öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının yeniden basım ve dağıtımın yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının geneline bakıldığında öğretmenlerin büyük bir kısmı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının öğrencileri fen okur-yazarı olarak yetiştirdiğini, yeni programda kazanım sayısının azaltılmasının öğretmenlerin işini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Veriler incelendiğinde kazanım sayısının azaltılması konusunda öğretmenlerin büyük bir kısmı olumlu ifadeler kullanmış ve programın bu yönünü desteklediği tespit edilmiştir. Bulgular ışığında 2013 ve 2017 fen bilimleri dersi öğretim programlarında kazanım sayısının azaltılmasının öğretmenlere kolaylık sağladığı ve programı uygulamada zaman sorununu ortadan kaldırdığı söylenebilir.

Bulunan sonuçlar ışığında, program tanıtımına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetine katılan öğretmenlerin kursun yeterliliğini çok iyi bulmadığı için Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının tanıtılması ve değerlendirilmesi adına Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerce daha detaylı çalışmalar yapılarak dönütleri paylaşılabilir. Fen programının öğeleri arasında en az desteği alan ölçme değerlendirme boyutu, zamanın verimli kullanımı ve etkinlik tasarlama konularında hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir. Programın sınıf düzeylerindeki konu dağılımı gözden geçirilerek sınıf seviyesine ağır olduğu düşünülen konuların yeniden dağılımı yapılabilir. Ülkemizdeki ergenlik dönemi yaşları göz önüne alınarak insanda üreme, büyüme ve gelişme konusu 6. sınıfa alınabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2007). Yeni ilköğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Osmangazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Aiken L. R. (1996). *Raling scales and check lists: Evaluating behavior, personality, and alliludes*. New York: John Wiley&Sons, Inc.
- Akgün, Ş. (1996). *Fen bilgisi öğretimi*. Giresun: Zirve Ofset.
- Akmaz, B., & Kapucu, S. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar) öğretim programının güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki görüşleri. *11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Bildiri Özet Kitapçığı, Adana.
- Ayas, A., Çlepni, S., & Akdeniz, A. R. (1993). Development of the Turkish secondary science curriculum. *Science Education*, 77(4), 433-440.
- Aydın, Ö. (2007). İlköğretim 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Berkant, H. G., & Kankılıç, D. (2014). fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özet Kitapçığı*, Adana.
- Büyükoztürk, Ş., (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J., & PlanoClark, V. L. (2007). *Karma araştırma yöntemleri, tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.

- Çıray, F., Küçükyılmaz, E. A., & Güven, M. (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 31-56.
- Çiftçi, S., Saban, A., Gündüz, S., & Olaç, T. (2015). İlkokul üçüncü sınıf öğretmenlerinin üçüncü sınıf fen bilimleri dersine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 333-347.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Gelecek için eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, H. (1982). *Analiz ve program hazırlama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 120.
- Elmas, R. Aydoğdu, B., & Saban, Y. (2014). 2013 Fen bilimleri dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özet Kitapçığı*, Adana.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eskicumalı, A., Demirtaş, Z., Gür Erdoğan, D., & Arslan, S. (2014). Fen ve teknoloji dersi öğretim programları ile yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1077-1094.
- Gökmenoğlu, T., & Eret, E. (2011). Curriculum development in Turkey from the viewpoints of research assistants of curriculum and instruction department. *Elementary Education Online*, 10(2), 667-681.
- Gömleksiz, M. N., & Bulut, İ. (2006). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76-88.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 90-102.
- Kaptan, S. (1993). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikler*. Ankara: Teknisk Web Ofset Tesisleri.
- Kubat, U. (2015). Beşinci sınıf fen bilimleri öğretim programının içerik ve kazanım ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1061-1070.
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2013.
- Murphy K. R. & Davidshofer (1991). *Psychological testing: Principles and applications*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Özcan, H., & Küçüköğlü, M. (2014). 2004 ve 2013 fen öğretim programlarının kazanımlar açısından karşılaştırılmasına yönelik öğretmen görüşleri. *11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özet Kitapçığı*, Adana.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.

- Sağırlı, S. (2002). *Fen bilgisi öğretiminde analogi kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sönmez, V. (1991). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Adım Kitabevi.
- Şeker, S. (2007). *Yeni ilköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının öğretmen görüşleri ışığında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Tekbıyık, A., & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2). 23-37
- Timur, S., Karatay, R., & Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 233-264.
- Toraman, S., & Alıcı, B., (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 56(56), 11-22.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Alkım.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Okuldaki Görevlerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

Havva Aysun KARABULUT

Öğr. Gör., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 14280 Gölköy / Bolu / Türkiye

Salih Paşa MEMİŞOĞLU

Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 14280 Gölköy / Bolu / Türkiye

Alpaslan KARABULUT

Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 14280 Gölköy / Bolu / Türkiye

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:
Özel eğitim,
Özel eğitim okulu,
Okul yöneticisi, ,
Müdür,
Yönetici

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin okuldaki görevlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla, 2016 yılında Bolu, Düzce ve Sakarya'da MEB'e bağlı özel eğitim okullarında görev yapan 5 okul müdürleriyle gerçekleştirilmiştir. Okul müdürlerinin görüşlerinin belirlenmesi için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin okuldaki görevlerini yerine getirdikleri ancak yapılan çalışmaların sınırlı olduğu ve müdürlerin bazı uygulamalar hakkında bilgi eksikliklerinin olduğu görülmüştür.

The Views of the Administrators Working in Special Education Schools about the Their Duties in the School

Article Info

Keywords:
Special education,
Special education schools,
School managers,
Principal,
Administrator

ABSTRACT

The aim of this study is, to determine the opinions of the administrators who work in special education schools. For this purpose, in 2016, 5 school managers working in private education schools affiliated to the Ministry of National Education in Bolu, Düzce and Sakarya were realized. A semi-structured interview technique was used to determine the views of school principals. The data were analyzed by content analysis method. As a result of the research, it is determined that the administrators who work in the private education schools fulfill their duties in the school but the work done is limited and the managers have lack of information about some applications.

GİRİŞ

Eğitim yaşam döngümüzün bütün basamaklarını kapsayan uzun soluklu olan bilgi edinme sürecidir. Günümüzde pek çok kişi tarafından eğitim kavramını ifade etmeye yönelik çeşitli tanımlar yapılmıştır. Varış (1998) eğitimi "kişinin toplumsal yeteneklerinin ve en uygun kişisel gelişiminin sağlanması için, seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal bir süreçtir" biçiminde tanımlarken; Ertürk (1972) ise "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" şeklinde tanımlamıştır. Bireyin yeteneklerinin toplum yararına ve verimli olarak kullanması; bireylerin sağlıklı yetiştirilmesi ve iyi eğitim almasından geçmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999).

Bireyler toplumda bağımsız olmaları için birçok bilgi ve beceriye gereksinim duymaktadırlar (Karabulut ve Yıkmuş, 2010; Özak, 2008). Bu durum normal gelişim gösteren bireylerden farklı olan

zihin yetersizliği olan bireyler için de geçerlidir. Zihin yetersizliği olan bireylere bilgi, beceri ve bağımsız yaşamı kazanmaları için erken dönemde başlayan özel eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Evans, Williams, King ve Metcalf, 2010; Jameson ve McDonnell, 2007). Özel eğitim; ortalama öğrenci özelliklerinden önemli derecede farklılaşan özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılanmasında özel yetiştirilmiş personel, bireysel olarak geliştirilmiş eğitim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, materyaller kullanılarak kapasitelerini en üste çıkarmalarını sağlayan, onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda verilen eğitim hizmetlerinin bütünüdür (Ataman, 2003; MEB, 2006; KHK/573, 1997; Kırcaali-İftar, 1998,). Bireylerin gereksinimleri ve yapabildikleri dikkate alınarak uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesi gerekmektedir (Gözün ve Yıkmuş, 2004). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 'ne göre zihin yetersizliği olan öğrencilerin eğitim alabilecekleri en az kısıtlayıcı olandan en çok kısıtlayıcı olana doğru sıralandığında tam zamanlı kaynaştırma, kaynak oda destekli kaynaştırma, özel sınıf, özel eğitim anaokulu, özel eğitim uygulama merkezi, özel eğitim iş uygulama merkezi, özel eğitim mesleki eğitim merkezi, yatılı okullar ve yatılı kurumlar, evde eğitim olmak üzere yetersizliklerinin derecesine göre farklı eğitim ortamlarında eğitim alabilmektedirler (MEB, 2012). Orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler özel eğitim uygulama merkezlerinde, özel eğitim iş uygulama merkezinde ve özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde eğitimlerine devam etmektedirler. Bu merkezlerin amaca uygun şekilde faaliyet sürdürmelerinde önemli olan paydaşlardan biri okul müdürleridir. Okul müdürleri okullardaki uygulamaların başarılı bir şekilde yürütülmesinde önemli bir role sahiptir (Federica, Herrold ve Venn, 2000).

Taymaz (2003) okul yönetimini okulu belirlenen amaçlara ulaşmak için eldeki bütün madde ve insan kaynaklarını verimli ve etkili şekilde kullanarak, okulu amaca uygun hale getirme olarak tanımlamıştır. Okul yönetiminin görevi de okulu daha önceden belirlenen amaçlara uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2010). Yöneticiler okulun bu vizyonu gerçekleştirmesinde önemli kişilerden bir tanesidir. "Yönetici; bir örgütün veya organizasyonun belirlediği amaçlara ulaşabilmesini sağlayacak aktiviteler olan planlama, organizasyon, liderlik ve kontrolden sorumlu kişidir" (Lewis, Goodman ve Fandt, 1995). Başaran (1996) ise yöneticiyi okulun veya eğitim örgütünün amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte yöneten kişi şeklinde tanımlamıştır. Okulda bu amacı gerçekleştirmede en önemli görev müdürlere düşmektedir. Okul müdürü, okulun misyon ve vizyonunu belirleyerek, bu hedeflere ulaşmak amacıyla nasıl davranması gerektiğini hesaba katarak okulda olumlu iklim oluşturan kişidir (Okutan, 2003). Okul müdürlerinin okullarda verilen eğitimin başarıya ulaşmasında büyük role sahip olduğu bilinmektedir. Ayrıca yönetmelikte okul müdürlerinin öğrenciler, öğretmenler, diğer yardımcı personeller, aileler ve okulun fiziki yapısı gibi birçok görev ve sorumluluğu olduğu belirtilmektedir (MEB, 2005). Okul müdürleri görev ve sorumluluklarını yerine getirirken hem kişisel becerileri hem de yönetmelikleri dikkate almalıdır (Erdoğan, 2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde müdürün görev ve sorumlulukları açıkça belirtilmiştir. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan yönetmeliğe göre müdürün görev, yetki ve sorumluluklarına aşağıda yer verilmiştir.

MADDE 52 - (1) Müdür, millî eğitimin temel ilkeleri ve genel amaçları doğrultusunda okulun/kurumun, amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur.

(2) Müdür, eğitim-öğretim ve işleyişle ilgili olarak okulun/kurumun amacı, türü, kademesi ve uygulanan eğitim programına göre Millî Eğitim Bakanlığı özel eğitim okul ve kurum müdürleri görev tanımında belirtilen görevleri yürütür.

(3) Okul müdürü; ders okutma görevinin yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve personeli denetlemeye yetkilidir.

Alanyazın incelendiğinde okul müdürleriyle yapılan birçok çalışmaya rastlandığı görülmektedir (Ametea ve Clark, 2005; Başaran, 2008; Bulut ve Bakan, 2002; Çakır, 2017; Dağlı, 2006; Güven ve Akyüz; 2002; Gümüş ve Ada, 2017; Güvenç,2001; Hardesty ve Dillard, 1994; Uçar, 2017; Uzun, 2017; Teker, 2003). Carter ve Hughes (2006) yöneticilerin, genel ve özel eğitim öğretmenlerinin ve yardımcılarının genel eğitim sınıflarında çeşitli yetersizliği olan öğrencilerle ilgili görüşlerinin alındığı; Uysal (1995), araştırmasında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan bireylerin kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinin belirlendiği; Yaşar (2012) Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) Müdürlerinin yöneticilik becerileri ile bazı yöneticilik davranışlarına ilişkin görüşlerinin belirlendiği; Yıkılmış ve Sazak Pınar (2004) ilköğretim okul müdürlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin belirlendiği; Korucu (2005) özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi amacıyla kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve ailelerin görüşlerinin alındığı; Tatlıoğlu ve Okyay (2012) özel eğitim okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretim liderliği rollerine (Gaziantep örneği) ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı; Aydın (2017) Özel Eğitim Uygulama Okulu ve Rehabilitasyon Merkezlerinde yaşanan eğitsel-yönetmelik yetersizlikleri ortaya koymak ve çözüm önerilerini sunmak amacıyla yönetici ve öğretmen görüşlerinin alındığı araştırmalara rastlanılmıştır. Ancak özel gereksinimli bireylerin okulunda görev yapan yöneticilerin görüşlerinin alındığı araştırmaların azlığı göze çarpmaktadır. Bu nedenle özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin görüşlerinin belirlendiği bu çalışmanın gerekli olduğu ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Özel Eğitim Merkezlerinde görev yapan müdürlerin görev ve sorumlulukları yasal düzenlemelerle belirtilmiştir. Araştırma soruları da bu yasal düzenlemeler çerçevesinde oluşturulmuştur.

Bu araştırmanın genel amacı özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin okuldaki görevlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Okul müdürleri, okula yeni gelen öğrencilere ve öğretmenlere okula uyum için ne gibi çalışmalar yapmaktadırlar?
- Okul müdürleri,
- Okul için gerekli materyalleri nasıl temin etmektedirler?
- Okul içindeki eksikleri nasıl belirlemektedirler?
- Okul müdürleri,
- Okulda ve okul dışında ne gibi eğitsel etkinlikler yapmaktadırlar?
- Okulda ve okul dışında ne gibi sosyal etkinlikler yapmaktadırlar?
- Okulda ve okul dışında ne gibi kültürel etkinlikler yapmaktadırlar?
- Okul müdürleri, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının amaçlarının gerçekleştirilmesinde ne gibi çalışmalar yapmaktadırlar?
- Okul müdürleri,
- Ailelere ne gibi özel eğitim hizmetleri vermektedirler?
- Aile-okul işbirliğinin sürekliliğinin sağlanması için neler yapmaktadırlar?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin okuldaki görevlerine ilişkin görüşlerini belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma Bolu, Düzce ve Sakarya'da MEB'e bağlı özel eğitim okullarında görev yapan okul müdürleriyle 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 5 okul müdürü gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de yer almıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Mezun Oldukları Bölüm	Mesleki Deneyim
1 E	Zihin Engelliler Öğretmenliği	10
2 E	Sınıf Öğretmenliği	7
3 E	Sınıf Öğretmenliği	9
4 E	Sınıf Öğretmenliği	16
5 E	Zihin Engelliler Öğretmenliği	8

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak ilgili alanyazın taranmıştır. Kişisel bilgi formu ve açık uçlu soruların bir araya getirilmesiyle oluşturulan görüşme formu alanında uzman iki öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda yapılan düzeltmelerle görüşme formuna son şekli verilmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik iki soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin okuldaki görevlerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 5 açık uçlu soru yer almaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğinin sağlanması amacıyla görüşme soruları, özel eğitim alanında çalışmalarını sürdüren alan uzmanının görüşü alınarak elde edilmiştir. Görüşme formu amaca uygun alanyazın taraması ve iki uzmanın görüşü alınarak oluşturulmuştur. Yapılan içerik analizinde temalar araştırmanın amacına uygun olarak belirlenmiştir. Araştırmanın iç geçerliliği için katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesi, yanıtların kodlar haline dönüştürülmesi, temaların oluşturulması ve yorumlanması iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir ve tutarlılık incelemesi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden toplanan verilerin analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra, görüşme ses kayıtlarının araştırmacı tarafından yazıya dökümü gerçekleştirilmiştir. Ses kayıtların dökümü sırasında duyulan her konuşma duyulduğu şekliyle, hiç bir düzeltme yapılmadan, ekleme çıkarma yapılmadan ve görüşmeci-görüşülen sırasıyla yazılmıştır. Ses kayıtları dökümü yapılırken elde edilen veriler müdürlerin kimliklerini paylaşmadan sunabilmek ve karışıklığa sebebiyet vermemek için görüşülen ilk müdüre M1 ve görüşme sırasına göre her bir müdüre sırasıyla ("M1", "M2", ... "M5") şeklinde kodlar verilmiştir. Görüşme soruları

ve alan bilgisine dayanarak temalar ve katılımcıların verdikleri cevaplara dayanarak alt temalar oluşturulmuştur.

BULGULAR

Özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin okuldaki görevlerine ilişkin görüşlerini belirlediği bu araştırmada elde edilen bulgular 5 ana tema altında toplanmıştır.

Okula Alışma (Uyum) Çalışmaları

Özel eğitim okullarında görev yapan müdürlerden okula yeni gelen öğretmen ve öğrencilere ne gibi alışma (uyum) çalışmaları yaptıklarına ilişkin görüşler alınmıştır ve müdürler görüşlerini aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir.

Öğrencilere alışma çalışmaları kapsamında; bir müdür kahvaltı ve sinema etkinlikleri düzenlediğini (M1), iki müdür öğrencilerin Bep'lerinin, ilgilerinin ve bireysel özellik ve ihtiyaçlarını belirlediklerini (M1, M5) ifade ederken dört müdür oryantasyon çalışması yaptığını (M2,M3,M4, M5) ifade etmişlerdir.

M1 konuyla ilgili görüşünü " ...bi kere öncelikle kahvaltı organizasyonu hem öğrenciler hem öğretmenlerle beraber.... Sinema etkinliği. Yine alışma kapsamında sinema belediyelerle görüşüp öğrencilerimize ücretsiz tahsis konusunda destek istiyoruz. Bu ve buna benzer etkinliklerle yeni gelen öğrenci ve öğretmenlerle bizim adaptasyon sürecini tamamlıyoruz." şeklinde,

M5 konuyla ilgili görüşünü "Öncelikle şunu belirtmeliyim ki kurumumuza gelen ister öğretmen ister öğrenci olsun herkes aileye katılan birey olarak görüyorum. Her insan yeni girdiği ortamda elbet uyum sorunu yaşayacaktır. Biz bu sorunları en aza indirmek adına oryantasyon çalışması yapıyoruz. Öncelikle yeni gelen öğrencilerimizi bireysel ihtiyaç ve özelliklerini göz önünde bulunduruyoruz" şeklinde, M4 konuyla ilgili görüşünü "Öğrencilere okulu gezdiriyoruz. Daha sonra öğrenci ve öğretmenlere yönelik oryantasyon çalışması yapıyoruz" şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere alışma (uyum) çalışmaları kapsamında dört müdür kahvaltı-yemek ve piknik organizasyonu düzenlediğini (M1, M3, M4, M5), dört müdür oryantasyon çalışması yaptığını (M2, M3, M4, M5) ve bir müdür ise çocukla ilgili öğretmene bilgi verildiğini söylemişlerdir.

M1 konuyla ilgili olarak "Ayrıca öğretmenlerimizin alışma sürecinde okul kültürünü tanımaları amacıyla piknik ve kahvaltılar düzenliyoruz" şeklinde kendisini ifade ederken, M3 konuyla ilgili "Öncelikle yemeğe götürdüm. Ondan sonra kurumu tanıttım, idaresinden, yemek salonuna kadar, çatısından bodrumuna varana kadar yaşayacakları mekânı tanımaları açısından gezdirdim. Ondan sonra eğitim programıyla ilgili bir hafta tanımaları gerekiyor sadece oryantasyon çalışması yaptık" şeklinde ve M2 "Öğretmenler için de okulun fiziki ortamı anlatıldı çocuğun durumları anlatıldı" şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Materyal Temini

Okul müdürleri materyalleri nasıl temin ettikleri kapsamında; üç müdür ilgili bakanlıktan (M1, M2, M5), bir müdür özel eğitim rehberlik genel müdürlüğünden (M3) ,iki müdür okul-aile birliğinden, hayırsever işadamlarından, sivil toplum kuruluşlarından ve kermeslerden (M1, M5) temin ettiklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili görüşlerini müdürler şu şekilde belirtmişlerdir:

M5: "Bu ihtiyaçların temininde bakanlığın sağladığı ödeneği kullanıyoruz", M3: "Okulumuz için gerekli materyaller nasıl temin ediyorsunuzdan kasıt eğer bu para maddi ise özel eğitim rehberlik genel müdürlüğünde para çok", M1: "Ama her şartta

yeterli ödenek çıkmayabiliyor ya da gecikebiliyor. Böylesi durumlarda okul aile birliğini aktif olarak kullanmaya çalışıyoruz. Elimizde bulunan hayırsever iş adamları ve kuruluşlarla işbirliği yapıyoruz. Yine kendi yaptığımız kermesler oluyor özellikle gözleme yapıp, pişirip satma bu süre içerisinde çocuklarımız da aktif rol alıyorlar. Birlikte yaptığımız bu etkinlikte elde ettiğimiz gelirlerle gerekli materyal ve donanımı sağlıyoruz” şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir.

Eksiklikleri nasıl belirlediklerine ilişkin müdürlerin hepsi öğretmenlerin görüşlerini aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin müdür görüşleri şu şekildedir:

M2:“Eksiklikler öğretmen arkadaşlarla birlikte belirlendi bu gibi araç-gereçleri ihale usulüyle temin ettik.”, M4: “Genellikle öğretmenlerle ortak bir çalışma içine girerek temin ediyoruz belirliyoruz” şeklinde cevaplar alınmıştır.

Okullarına alınan araç-gereçlerle ilgili olarak iki müdür görüşlerini bildirmiştir (M1, M4). Konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

M1 konuyla ilgili görüşünü “Bugüne kadar okulumuzda pamuk şeker yapma makinesini bir firma tarafından almasını teklif etmiştik. Destek sağladılar. Yine seramik fırını, bilardo tahsis ettik. Bunlar sadece birkaç tanesi” şeklinde ifade ederken M4 konuyla ilgili olarak “En son aldığımız öğretmenlerin isteği üzerine galoş makinesi aldık” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Eğitsel, Sosyal ve Kültürel Etkinlikler

Özel eğitim okullarında görev yapan müdürlerin okulda ve okul dışında yaptıkları eğitsel, sosyal ve kültürel etkinliklere ilişkin görüşleri alınmıştır ve müdürler görüşlerini aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir.

Okul müdürlerinin okullarında ve okul dışında yapılan etkinlikler kapsamında; üç müdür piknik ve gezi etkinlikleri (M1, M2, M3), bir müdür müsabaka etkinlikleri (M1), bir müdür engelli sarayında etkinlikler (M4) ve bir müdür ise Engelliler Haftası, sergi ve kermes (M5) etkinlikleri yaptıkları görüşünü bildirmişlerdir.

M2 konuya ilişkin görüşünü “Eğitsel ve sosyal faaliyetler olarak piknikler düzenledik. Ve öğrencilerimize öğretmenleriyle birlikte geziler düzenledik” şeklinde, M1 görüşünü “Okul ve okul dışı yaptığımız çalışmalarla ilgili şöyle bir açıklamada bulunabilirim. Okulumuz içerisinde öğrencilerin sosyal yanlarını güçlendirmek için işbirliği adına bir taraftan eğitsel açıdan okul çevresinde müsabakalar düzenliyoruz. Masa tenisi yarışmaları, bilardo turnuvası gibi etkinliklerle çocukları hem birbiriyle etkileşimlerini hem de sosyalleşmelerine ve kurallara uymak gibi davranışları da göz önünde bulundurarak eğitsel bir de çalışma yapmış oluyoruz. Okul dışında Türkiye Özel Spor Federasyonunun düzenlediği etkinliklere gerek katılıp hem sosyal hem sporsal hem de eğitsel bir etkinlik gerçekleştiriyoruz. İl dışındaki müsabakalara katılıyoruz. Kendi okulumuzda kurduğumuz futbol, basketbol ve voleybol takımı gibi masatenisi takımı gibi bunlarla birlikte yaptığımız çalışmalar oluyor genellikle. Bunun dışında yine pikniklerimiz ve düzenli kahvaltı organizasyonlarımız var.” şeklinde M4 ise “Okulumuz öğrencilerini geziyle Engelliler Sarayına götürdük orada aktiviteler var o aktivitelerle katıldık. Yüzme havuzu, resim her alanda etkinliklere katıldık” ve son olarak M5 konuya ilişkin görüşünü “İki ayda bir öğrencilerimizin eserlerin sergilendiği sergiler düzenliyoruz, aileleri davet ediyoruz tabi bu esnada eserlerin sahibi olan öğrenciler eserlerinin başında duruyor, eserlerini tanıtıyor. Ayrıca yılsonu

kermeslerimiz oluyor. Kaymakamlık onayıyla düzenlediğimiz geziler oluyor. Ancak belirtmeliyim ki en kapsamlı sosyal faaliyetimiz Engelliler Haftası. Her sene hazırladığımız törenle hem toplumda farkındalık oluşturuyoruz hem de öğrencilerimizde kendini ifade, özgüven, sorumluluk ve işbirliği anlamında gelişim sağlamayı amaçlıyoruz” şeklinde belirtmişlerdir.

BEP Amaçlarını Gerçekleştirme

Özel eğitim okullarında görev yapan müdürlerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının amaçlarının gerçekleştirilmesinde yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşleri alınmıştır ve müdürler görüşlerini aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir. Müdürlerin hepsi okullarında BEP birimi kurduklarını ve olağan toplantılarla aksaklıklar olup olmadığını değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak müdürlerden bazıları görüşlerini;

M1: “BEP’in amaçları gerçekleştirmesi konusunda okulumuzda kurduğumuz BEP birimi ile düzenli aralıklarla bir araya gelerek belirlenen hedeflerin ne düzende gidip gitmediğinin, ilerleme olup olmadığını değerlendirmek için sık toplantılarımız oluyor. Tabi BEP birimi BEPi uygulamaya koymadan muhakkak aileyle birlikte istişare ediyor alınan kararları çocuk için ihtiyaç duyulan hedeflerin belirlenmesinde eğer çocuk kendisini ifade ediyorsa muhakkak öğrenmek istediği hedefi soruyoruz. Onunda fikirlerini alarak hedefle içine yelleştiriyoruz” şeklinde ifade ederken M2: “Bep’in amaçlarını gerçekleştirmesinde bireysel Eğitim kurulu görev alıyor. Bu kurul çalışmalar yapıyor. İnceliyor öğretmen arkadaşımızın beplerini gerekli yerler düzeltiliyor eksik kalan yerler tamamlanıyor.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Aile Eğitimi Ve Okul- Aile İşbirliği

Özel eğitim okullarında görev yapan müdürlere ailelere ne gibi özel eğitim hizmetleri verdiklerine ve aile-okul iş birliğinin sürekliliğinin sağlanması için neler yaptıklarına ilişkin görüşleri alınmıştır ve müdürler görüşlerini aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir.

Okul müdürlerinin hepsi belirli periyotlarla aileleri topladıklarını ifade etmişlerdir. Müdürlerden ikisi bilgilendirme toplantıları ve okulda öğrenilenlerin öğrenciye nasıl öğretecekleri konusunda çalışmalar yaptıklarını (M1, M3), rehber öğretmenlerin destek hizmetler sunduklarını (M2, M4, M5) belirtirlerken bir müdür aynı zamanda aile katılımı ve ziyaretleri gerçekleştirdiklerini söylemişlerdir. Müdürler konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde vermişlerdir.

M1: “Ailelere ne gibi özel eğitim hizmeti verdiğimizle ilgili aile eğitimleri adı altında belli aralıklarla ortalama bir buçuk iki ay gibi sürelerle aileleri okullara davet edip çocukları eğitim sürecinde belli bilgilerin, ödevlendirmelerin ya da bizim yaptığımız çalışmaların evde nasıl daha rahat ve detaylı yapabilirler onların bilgilendirilmesi çalışmasını yapıyoruz”, M5: “Rehber öğretmenimizle aylık periyotlarla velilere yönelik seminerler düzenliyoruz. Bu seminerlerde özel eğitime muhtaç çocukların duygusal gelişimleri ve ihtiyaçları gözler önüne serilmektedir. Sadece istekleri değil çay içmek için sık sık velilerimizi okula davet ediyoruz, sohbet ediyor ve kendilerini sacayağının bir parçası olduğunu görmelerini hedefliyoruz”, M4 ise “Aile katılımı oluşturuyoruz. Aile ev ziyaretlerimizi sık sık yapıyoruz. Rehber öğretmenlerimizin oluşturduğu aile katılımı seminerleri var onları düzenliyoruz gerçekleştiriyoruz” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA

Araştırmanın ilk bulgusuna bakıldığında, okul müdürlerinin öğretmen ve öğrencilere okula alışma kapsamında kahvaltı, piknik, sinema etkinlikleri ve okulun fiziki ortamını tanıtmak amacıyla oryantasyon çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu Uğurlu, Kırıl ve Gülşen Aksoy (2011) çalışmasında müdürlerin okullarına yeni gelen öğretmenlere örgüte ve mesleğe uyum sağlamaları için özel günler düzenlemenin, yemek ve çaylar düzenlemenin sosyal ilişkileri arttıracak etkinlikler olduğu bulgusuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca oryantasyon çalışmasının öğrenci ve öğretmenin okula alışması bakımından yapılacak etkinlikler kapsamında olduğu düşünülmektedir. Can'a göre (2005) etkili oryantasyon çalışmaları hem iş görene hem de örgüte yararlar sağlamaktadır. Koçyiğit (2015) anaokulunda kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin rehber öğretmenler tarafından verilen oryantasyon çalışmalarının çocukların uyum sorunlarında yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin öğretmen ve öğrenciyi okula alışması kapsamında okula hazırlık etkinlikleri yaptığı ve bu konuda bilgi sahibi olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci bulgusuna bakıldığında, müdürlerin okulun materyal ihtiyacını ilgili bakanlıktan, hayırsever işadamlarından, okul- aile işbirliğinden ve kermeslerden kazandıkları paralarla temin ettiklerini belirtmişlerdir. Yönetmelikte; programın uygulanması için gerekli olan araç gereç ve diğer materyallerin temini ve fiziki ortamın hazırlanmasını sağlamak okul yöneticilerinin görevleri arasındadır (MEB, 2005). Ayrıca müdürler okul için gerekli araç- gereçleri belirlerken öğretmenlerin ihtiyaçlarını dikkate aldıklarını ve müdür-öğretmen işbirliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular Işık'ın (2014) çalışmasındaki öğretmenlerden okul yönetimi ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin okul yönetimi-öğretmen işbirliğinin olmadığı ve materyal eksikliğinin giderilmediği; Aydın (2017) araştırmasındaki materyal, araç-gereç gibi uyaran ihtiyacının yöneticiler tarafından karşılanmasında yetersizliklerin yaşandığı bulgusuyla örtüşmediği görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular müdürlerin öğretmenlerinin görüşlerinin dikkate aldığını ve ayrıca müdürlerin görevlerini amacına uygun olarak yerine getirdiklerini göstermektedir.

Özel eğitim okullarında görev yapan müdürlerin okulda ve okul dışında yaptıkları eğitsel, sosyal ve kültürel etkinliklere ilişkin bulgularına bakıldığında; müdürlerin piknik, gezi, sergi, kermes düzenlediği, spor müsabakaları yaptıkları, Engeliler Sarayında çeşitli etkinlikler gerçekleştiklerini ve özel gün ve haftalara ilişkin etkinlikler düzenledikleri sonucuna varılmıştır. Çakır (2017) araştırmasında sosyal faaliyetler ve etkinlikler yapılarak velilerin okula çekilmesini desteklediğini ve aile katılımını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu eğitsel, sosyal ve kültürel etkinliklerin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca spor müsabakaları yapmaları İlhan (2008) araştırmasını destekler niteliktedir. Spor yetersizliği olan bireylerin bedensel, ruhsal ve sosyal olarak gelişmelerini sağlamakta, toplum içine uyumlarını kolaylaştırmaktadır (Eichsteadt ve Lavay, 1995).

Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu ise, özel eğitim okullarında görev yapan müdürlerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının amaçlarının gerçekleştirilmesinde yaptıkları çalışmalara ilişkin müdürlerin hepsinin Bep birimi kurduklarıdır. Zaten Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre özel eğitim okulu yöneticilerinin okulda BEP geliştirme birimi oluşturması zorunludur (MEB, 2006). Ancak BEP biriminin işlevsel hale getirebilmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Çimen Öztürk (2009) BEPin zihin yetersizliği olan çocuğa, velilere ve öğretmenlere yararı olduğunu araştırmasında bulgulanmıştır. Fiscus ve Mandel (2002) de BEPin gerekliliğinden ve yararından bahsetmiştir. BEP ekibi içerisindeki etkin işbirliğinin özel gereksinimli bireye sunulan eğitimin kalitesini arttıracığı düşünülmektedir (Avcioğlu, 2011). Müdürlerin çoğunluğunun görüşlerinden elde edilen bulgular ışığında BEP'in amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda BEP

biriminin düzenli aralıklarla toplantı yaptığı sonucuna varılmıştır. Bu da Avcıoğlu (2011) araştırmasındaki bulgu ile paralellik göstermektedir. Ancak müdürlerin görüşlerine bakıldığında BEP birimi konusunda fazla bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Bu konuda müdürlere seminerler ve hizmet içi eğitim kursları verilmesi önerilebilir.

Özel eğitim okullarında görev yapan müdürlere ailelere ne gibi özel eğitim hizmetleri verdiklerine ve aile-okul iş birliğinin sürekliliğinin sağlanması için neler yaptıklarına ilişkin bulgularına bakıldığında, müdürlerin çoğunluğu rehber öğretmenler ve öğretmenler tarafından bilgi verme çalışmalarının yapıldığını ve ev ziyaretleri gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Kıranşal (2007), Özgan ve Aydın (2010) ve Çakır (2017) araştırmalarında; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin belirli periyotlarla ev ziyaretleri gerçekleştirmelerinin aileye önemli katkılar sağladığını bulgulamışlardır. Yaşar Ekici (2017) araştırmasında aile katılımı çalışmalarının ailelerin; çocuklarıyla olan iletişiminde olumlu yönde etkilediği, çocuklarına daha özgüvenli yaklaştıkları ve duygusal olarak daha güçlü oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Erkan, Uludağ ve Dereli (2016) araştırmasında aile katılımıyla birlikte okulda öğrenilenlerin okul dışında pekiştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitimde de ailenin önemli olduğu bilinmekte ve ailenin eğitime katılımının öğrencinin okulda öğrendiklerini pekiştirmesi ve kalıcı izli davranış değişikliği oluşabilmesi açısından önemli olduğu alanyazında vurgulanmaktadır (Akçamete ve Ceber, 1999; Özyürek, 2001). Müdürlerin aile eğitimi konusunda neler yaptıkları ayrıntılarıyla sorulduğunda detaylı bilgi vermemelerinin onların yeteri kadar bilgiye sahip olmadıklarını ya da uygulamaya yönelik yeterli eğitimlerinin olmadığını düşündürmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda özel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin okuldaki görevlerini yerine getirdikleri ancak yapılan çalışmaların sınırlı olduğu ve müdürlerin bazı uygulamalar hakkında bilgi eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Müdürlerin bazı çalışmalarda özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik eğitimlerini sınırlı olması ya da uygulamaya yönelik eğitimlerinin olmamasının bu sınırlılığa sebep olduğu düşünülmektedir. Özel eğitim okullarında çalışan müdürlerin özel eğitim alanında yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında müdürlerin bazı uygulamalara ilişkin hizmet içi eğitim programları, teorik ve uygulamaya dayalı eğitim olarak alana yönelik bilgi ve donanımları artırılmalıdır.

Yasal düzenlemelerde de belirtilen şekilde BEP kurulu oluşturulması, kuruldaki herkes bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması ve uygulanması sürecine katılması gerektiği düşünülmektedir. Bu süreçte gerekli bilgi ve donanımı kazanmaları için kurul üyelerinin üniversitelerdeki öğretim üyelerinden hizmet içi eğitimle destek almaları sağlanmalıdır.

Yapılan bu araştırma beş müdürün görüşü ile sınırlıdır. İleriki araştırmalarda daha fazla sayıda müdüre ulaşılması, müdürlerin yanı sıra okullarda görev yapan öğretmenlerinde müdürlerin görevlerine ilişkin görüşlerinin alınması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. ve Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 64-74.
- Amatea, E. S., & Clark, M. A. (2005). Changing schools, changing counselors: a qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role. *Professional School Counseling*, 9(1), 16-27.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Avcioğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (bep) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53.
- Aydın, S. (2017). *Özel eğitim kurumlarında yaşanan eğitsel -yönetimsel yetersizlikler ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, M. (2008). *İlköğretim okullarında yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bulut, Y. ve Bakan, İ. (2002). Yöneticilerin eğitimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 35(2), 93-116.
- Bursaliođlu, Z. (2010). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, E. (2017). *Ortaokullarda aile katılımına yönelik okul müdürlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi: Karaman İli örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Carter, E. W., & Hughes, C. (2006). Including high school students with severe disabilities in general education classes: Perspectives of general and special educators, paraprofessionals, and administrators. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 174-185.
- Çimen Öztürk, C. (2009). *Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Dağlı, A. (2006). Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 25, 85-95.
- Diken, H., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Eichsteadt, C. B., & Lavay, B.W. (1995). *Physical activity for individuals with mental retardation campaign*, Illinois, 47.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erkan, U., Uludağ, G., & Dereli, F. (2016). Okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri ve ebeveynlerin aile katılımına ilişkin algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 221-240.
- Evans, C., Williams, J. B., King, L., & Metcalf, D. (2010). Modeling, guided instruction, and application of UDL in a rural special education teacher preparation program. *Rural Special Education Quarterly*, 29(4), 41-48.
- Federica, A. M., Herrold, B. ve Venn, J. (2000). Inclusion reaches beyond the classroom. *Kapa Pi Record*, 36(4), 178-180.
- Fiscus, E. D., & Mandell, C.J. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. G. Akçamete, H. G. Şenel ve E. Tekin, Çev.). Ankara.

- Gözün, Ö., & Yıkıms, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2) 65-77
- Gümüş, E, & Ada, Ş. (2017). Okul müdürlerinin katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri hakkındaki görüşleri: Türkiye ve ABD örnekleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 176-208.
- Güven, A., & Akyüz, M. Y. (2002). Okul yöneticilerinde kaygı-iş doyumu ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 178-188.
- Güvenç, M. (2001). *Okullarda rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinde yaşanan güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.
- Hardesty, P. H., & Dilard, J. M.(1994). The role of elementary school conselors compared with their middle and secondary school counterparts. *Elementary School Guidance and Counselling*. 29, 83-91.
- İlhan, L. (2008). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda beden eğitimi ve sporun sosyalleşme düzeylerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 315-324.
- Jameson, J. M., & Mcdonnell, J. (2007). Goingthedistancetotrainteachers forstudentswith severe disabilities: Theuniversity of Utahdistanceteacher education program. *Rural Special Education Quarterly*, 26(2), 26-32.
- Karabulut, A., & Yıkıms, A. (2010). Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 103-113.
- Kıranşal, N. (2007). *İlköğretim okullarında okul ve aile arasındaki etkileşim hangi düzeyde gerçekleşmektedir: Kars İli örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Kırcalı-İftar, G. (1998). *Özel Eğitim: Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Yayınları.
- Koçyiğit, S. (2015). Türkiye ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Korucu, N. (2005). *Türkiye’de özel eğitim ve rehabilitasyon hizmeti veren kurumların karşılaştığı güçlüklerin analizi: kurum sahipleri, müdür, öğretmen ve aileler açısından*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- MEB. (1997). 573/1997 Sayılı özel eğitimle ilgili kanun hükmünde kararname. Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. 12 Mayıs, 2016 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_son.pdf adresinden alınmıştır.
- Okutan, M. (2003). Okul müdürlerinin idari davranışları. *Mili Eğitim Dergisi*, 157.
- Özak, H. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

-
- Özgan, H., & Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(30), 1169-1189.
- Özyürek, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Talıloğlu, K., & Okyay, E.O. (2012). Özel eğitim okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretim liderliği roller: Gaziantep örneği. *Turkish Studies*, 7(2), 1045-1061.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Teker, H. (2003). *Okul idarecileri ve öğretmenlerinin okul rehberlik servisinin görevleri konusundaki bilinçlilik düzeyinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Uçar, A. (2017). *Öğretmen algularına göre okul müdürlerinin duygusal zeka ve stratejik liderlik davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uğurlu, Z., Kırıl, E., & Gülşen-Aksoy, İ. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin sosyalleşmesinde kullandıkları örgütsel sosyalleşme strateji ve taktikleri. *2 nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya.
- Uzun, G. (2017). *Yöneticilerin (okul müdürlerinin) gösterdikleri liderlik özellikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez, Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ağrı.
- Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 543-562.
- Yekta, Y. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan ilköğretim okullarına devam eden zihinsel engelli bireylerin eğitim yaşantılarına yönelik görüşlerinin betimlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıkmuş, A., & Sazak Pınar, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(1), 7-22.

Özel Gereksinimli Bireyler ve Müzik Eğitimi¹

Yakup Alper VARİŞ

Doç. Dr., Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

Melike Mehpare HEKİM**

MEB, Müzik Öğretmeni, Ordu Atatürk Anadolu Lisesi

Makale Bilgileri

Anahtar

Kelimeler:

Müzik eğitimi,

Özel eğitim,

Özel gereksinimli
birey

ÖZET

Normal gelişim gösteren bireylerden farklı olarak, zihinsel, görme, işitme, bedensel yetersizliği ile dil ve konuşma bozukluğu olan, dikkat eksikliği ve hiperaktivite problemi olan, öğrenme güçlüğü çeken, otistik ya da üstün zekâlı bireyler, özel gereksinimi olan bireyler olarak ifade edilmektedir. Özel eğitim alan yazınında özel gereksinimli bireylerin yaygınlık oranı %12,29'dur. Bu bağlamda ülkemizde, yaklaşık olarak toplam nüfusumuzun 8-8,5 milyonunu özel gereksinimli bireyler oluşturmaktadır. Bu bireyler, normal gelişim gösteren bireylerle eşit eğitim ve öğrenim hakkına sahiptir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim ve diğer hakları, başta anayasamız olmak üzere, 573 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname ve 5378 sayılı "engelliler hakkında kanun" ile özel gereksinimli bireylerin, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılması, genel eğitim sistemi içinde engellilerin her seviyede eğitim almasını sağlayacak bütünleştirici planlamalara yer verilmesi teminat altına alınmıştır. Bu araştırmada özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimindeki yeri ve sorunlarını; müziğe ilgi duyan özel gereksinimli bireyler ve müzik eğitimi, müziğe ilgi duyan özel gereksinimli bireylerin eğitim alacakları okullara girişlerindeki sorunlar, müziğe ilgi duyan özel gereksinimli bireylerin eğitim almak üzere girdikleri okullarda yaşadıkları sorunlar ve yasal-yönetimsel sorunları başlıkları çerçevesinde tartışmak amaçlanmıştır. Özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimiyle ilgili sorunları yukarıda ifade edilen başlıklar çerçevesinde analiz edilmiştir.

¹ Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde 6-8 Mayıs 2016 tarihleri arasında düzenlenen Uluslararası 2. İpek Yolu Müzik Konferansı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Handicapped Person Who Need Special Education and Music Education

Article Info	ABSTRACT
<p>Keywords:</p> <p>Music education, Special education, Handicapped person who need special education</p>	<p>Unlike individuals demonstrating usual progress, people having deficiency at mental, sight, hearing and physical; motor speech disorders, attention deficit, hyperactivity problem, learning disability problem, autistic and superior intelligences defined as handicapped person who need special education. Handicapped person's prevalence rate is 12,29 percent in special education body of literature. Education and other right enshrined in the constitution within the delegation legislation the law no. 573 and the law concerning person with disabled the law no. 5378, particularly in our constitution by considering disability person's special case and differences benefitting from lifelong learning opportunities on equality basis in their integrated environment without making discrimination, and ensure to get training inside the national education system in all level of education. In this research it is aimed to discuss within the limits of the title: disabled person's place in music education and their problem; disabled person interested in music and music education; disabled person's problem about enrol in school to receive education; problem in this school and legal-executive problem. Problem with music education of handicapped people who need special education is analysed within the limits of the title which stated in above.</p>

GİRİŞ

Her birey farklı gelişimsel özelliklere sahiptir ve bu gelişimsel özelliklerine bağlı olarak yaşamlarını biçimlendirirler. İnsan gelişimi, hareket gelişimi, dil gelişimi, sosyal gelişim, duygusal gelişim, bilişsel gelişim alanlarını kapsamaktadır (Baykoç, 2015:19). Bireyler, sosyalleşme süreci içerisinde gelişimlerini yetenekleri ölçüsünde sürdürmekte ve desteklenmektedirler. Özel gereksinimli bireyler de gelişimlerini benzer süreç ve doğrultuda sürdürmektedir. Gelişimsel olarak yeteneklerinin desteklenmesinde ve yeteneklerinin gelişimlerini biçimlendirmesinde en fazla desteğe ihtiyaç duyan grup, özel gereksinimli bireylerdir. Birey, tüm bu gelişim ve değişim evrelerinden herhangi birinde bir yetersizlikle ya da üstünlükle karşılaştığında, "farklı", "özel", "sıra dışı" vb. şekilde nitelendirilmektedir.

Gelişimi farklı olan bireyler için alanda günümüzde; "özürlü", "engelli", "özel gereksinimleri olanlar", "gelişim farklılığı olanlar", "farklı gelişim gösterenler" ve "öğrenme farklılığı olanlar" "özel eğitim gerektiren bireyler" ve benzeri tanımlar kullanılmaktadır. Ancak günümüzde, dünya ülkelerinde ve ülkemizde bireyleri etiketlemeden yapılan tanımlar tercih edilmekte ve bu kullanımlar önem taşımaktadır (Baykoç, 2015:20). Son zamanlardaki yapılan çalışmalarda en yaygın kullanım şeklinin "özel gereksinimli birey" olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada yapılacak tartışmaların anlaşılabilmesi için "yetersizlik", "engel" ve "özel gereksinimli birey" kavramlarının tanımlanması önemlidir. *Yetersizlik*, zedelenmeye bağlı olarak organın işlevini yerine getirememesi; *engel ise*, yetersizliğe bağlı olarak bireyin toplumsal normları karşılayamaması durumu olarak tanımlanmaktadır. *Özel gereksinimli birey*; doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasında, gelişim sürecinde oluşan çeşitli nedenlere bağlı olarak; bilişsel, dil, hareket, fizik, sosyal ve duygusal gelişimlerinde ölçme araçlarıyla ölçülebilen düzeyde yetersizlik, yavaşlama, gerileme veya ileride olma sonucunda yaşatlarına göre farklı özellikler gösteren ve normal eğitim programlarından yararlanamayan, kısmen yararlanan veya yararlandığı halde destek programları ile eğitimlerini devam ettirebilen bireylerdir (Baykoç, 2015:20). Özel gereksinimli birey terimi, öğrenmede güçlük çeken çocuklar/bireyler kadar performansı üstün olanları da kapsar (Akçamete, 2012:32).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2012), özel gereksinimli bireyler şu şekilde gruplandırılmaktadır:

1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler (Hafif, Orta, Ağır, Çok Ağır)
2. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler
3. Görme Yetersizliği Olan Bireyler
4. Ortopedik Yetersizliği Olan Bireyler
5. Sinir Sisteminin Zedelenmesi ile Ortaya Çıkan Yetersizliği Olan Bireyler
6. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler
7. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler
8. Birden Fazla Alanda Yetersizliği Olan Bireyler
9. Duygusal Uyum Güçlüğü Yaşayan Bireyler
10. Süreğen Hastalığı Olan Bireyler
11. Otizmliler
12. Sosyal Uyum Güçlüğü Yaşayan Bireyler
13. Dikkat Eksikliğine ve Hiperaktivite Bozukluğuna Sahip Bireyler
14. Üstün veya Özel Yetenekli Bireyler

Yirminci yüzyılın başından itibaren ülkemiz, özel gereksinimli bireylerin eğitim ve öğretimine önem vermekte ve bu bireylerin gereksinimlerine yönelik ilk ve orta dereceli özel eğitim kurumları açmakta, bu konuda yasal düzenlemeler yapmaktadır. Son yıllarda özel gereksinimli bireyler normal akranları ile aynı ortamda, tam zamanlı, ya da yarı zamanlı olarak eğitim görecekleri kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları ile normal sınıflara yerleştirilmekte, ayırıcı/ayırıcı yaklaşımlardan uzaklaşmaktadır. Var olan bu pozitif gelişmelere rağmen özel gereksinimli bireyler hala, yeteneklerine yönelik desteklenmesinde ve yetenekleri ölçüsünde eğitim almaları noktasında bazı sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bu problemler, özel yetenek sınavlarına başvuru hakkından tutunda, sınavın şeklinden, sınavı kazandıktan sonra alacağı eğitimin niteliğine kadar sıralanmaktadır.

Araştırmalar hemen hemen tüm insanların müziğe tepki verdiğini ortaya koymaktadır. İnsanların müziğe tepkisinin yaş, cinsiyet, kültürel geçmiş, gelişim düzeyi gibi pek çok sınırlamanın önüne geçtiği savunulmaktadır (Artan, 2015: 389). Dolayısıyla müzik, normal bireylerle birlikte özel gereksinimli bireyler için de yaşamlarının her döneminde önemli ve gereklidir. İlgili alan incelendiğinde, özel gereksinimli bireylerde müziğin yeri "eğitim" ve "sağlık" yönü ile ele alınmaktadır.

Uçaner ve Öztürk' e (2009) göre, müzikle tedavinin insan yaşamındaki olumlu etkileri ve katkıları yadsınamaz. Bu alanda özellikle Avrupa, Amerika ve Güney Amerika ülkelerinde lisans ve yüksek lisans düzeyinde müzikle tedavi eğitimi verilmekte, dernekler kurulmakta, bilimsel konferans ve kongreler düzenlenmektedir. Bu ülkelerde müzik terapisi önemli bir meslek olarak kabul edilmekte, terapistler kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapmaktadırlar. Müzikle tedavi uygulamalarının çeşitli işlevleri ve yararları olduğu bir gerçektir. Bu uygulamaların doğal felaketler, iklim değişikliğinin yol açtığı rahatsızlıklar, ruh sağlığı, psikolojik travmalar, kişilik bozuklukları, engellilerin yaşam kalitesini artırma, yaşlıların toplumla bağlarının kopmaması, onkolojik hastaların tedavi seanslarının daha etkili olması, ağrının etkisinin azaltılması, suçluların topluma kazandırılması gibi konularda etkili ve faydalı olduğunu söylemek mümkündür.

Müziği "eğitim aracı" olarak düşündüğümüzde, bu onu aynı zamanda bir "iletişim aracı" olarak düşünmek demektir. Müzik aracılığı ile davranış değiştirme ve/veya geliştirme; müziğe özgü bilgileri, etkileri paylaşma yolu ile gerçekleştirebilir (Günay ve Özdemir, 2003:50). Araştırmacılar, özel gereksinimli bireylerde müziğin önemi, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde müziğin yeri, müziğin özel gereksinimli bireylerin tedavilerindeki etkileri, müzik terapi uygulamaları konularında çalışmalar

yapmıştır (Şahin ve Işıtan, 2010; Artan, 2001; Akpınar, 2012; Güven ve Tufan, 2010; Malkoç ve Ceylan, 2013; Güven, 2011; Önal, 2010; Baydağ, 2013; Eren, Deniz ve Düzkantar, 2013; Yılma ve Uçan, 2014; Cansöz, 2013; Çakır, 2011; Ceylan, 2012; Kim, Wigram ve Gold, 2008; Whipple ve VanWeelden, 2012; Yılmaz, Topaloğlu ve Akyüzlüer, 2014; Martinez-Castilla ve Sotillo, 2014; Öner, 2006; Stephenson, 2006; Maloy ve Peterson, 2014; Jacobsen ve Langan, 2009). Araştırmaların ortak sonucunda müziğin özel gereksinimli bireylerin yaşamında etkili rol oynadığı görülmüştür.

Ülkemizde eğitim/öğretim zorunlu ve kesintisiz 12 yıldır. 2012 yılında çıkarılan 6287 sayılı yasa ile özel eğitime ihtiyacı olan bireylere ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde zorunlu eğitim verilmekte, bu eğitimler özür, tür ve derecesine bağlı olarak (üstün yetenekliler de dâhil olmak üzere) özel eğitim okulları/kurumları, özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma uygulamaları şeklinde yapılmaktadır. Özel gereksinimli bireylere bu kurumlarda, çoğunlukla müzik eğitimcileri tarafından asgari-ortak müzik kültürü kazandırmayı amaçlayan “genel müzik eğitimi” verilmektedir. Ancak, müzik eğitimcilerinin, özel gereksinimli bireylerin müzik eğitiminde yeterli olup olmadığı, gerekli ön bilgi ve önbeceriye sahip olup olmadıkları bazı araştırmalara konu olmuş (Kıvrak, 2003; Turan, 2006; Güven ve Çevik, 2011), alanda konu ile ilgili yapısal düzenlemeler gerektiği önerilmiştir.

Özel gereksinimli bireyler için genel eğitim kurumlarındaki zorluk, kaynaştırma/bütünleştirme programlarında bile kendilerini ortama dâhil hissedememe, müzikal ilgi ve isteklerini ifade etmede ya da göstermedeki çekingenlikleri, onlar için özengen müzik eğitimini daha cazip hale getirmektedir. Özel korolar, sivil toplum kuruluşları koroları, belediye konservatuarları, çalgı eğitimi veren özel kurslar, özel dersler, bu bireyler ve aileleri için tercih sebebidir. Diğer bireyler gibi özel gereksinimli bireylerin amatör müzik eğitimi, mesleki müzik eğitimine yönelmelerinde etkilidir.

Müziğe İlgi Duyan Özel Gereksinimli Bireyler ve Müzik Eğitimi

Genellikle her birey müziğe ilgi duyar. Bireydeki müziksel zekâ, müziğe ilginin şekli, yönü ve derecesi, müzik yeteneği ya da müzikalite olarak gelişir, biçimlenir ve olgunlaşır. Çuhadar’a (2006) göre, ses (ezgi), ritim (süre), tempo (hız), nüans (gürlük), armoni ve müzik formları gibi müziğin çeşitli öğelerini kolaylıkla ayırt etmek ve bellekte tutmak, besteleme, çalma ve söyleme, müziksel bir dilin kullanımı gibi boyutlarda başarı, müzik zekasını belirleyen unsurlardır. Nacaklı ve Kurtuldu’ya (2011) göre müzik zekâsı, bir kişinin müziksel olarak düşünmesi ve belli bir olayın oluş biçimini, seyrini ve düzenini müziksel olarak algılaması, yorumlaması olarak tanımlanabilir. Bu kişiler bir müzik parçasındaki ritme, akustik düzene, melodiye, müzik aletlerine ve çevreden gelen seslere duyarlı olurlar.

Müzik sanatında kuramdan (teoriden), yaratmaya (bestelemeye) ve uygulamaya (seslendirmeye) uzanan bilgi ve becerileri kazandıran okullardan (Say, 2002:302) birine devam etmek isteyen ya da müzik eğitimcisi olmak isteyen özel gereksinimli bireyler olabilir. Özel gereksinimli bireyler sınıflandırmasında zihinsel yetersizliği olan bireylerin dışında kalan özel gereksinimli bireyler, zekâ gelişimi yönünden akranları ile aynı seviyededir. Hatta bazı özel gereksinimli bireylerin müzik zekâsı ve yeteneği yönünden akranlarından daha yüksek performansa sahip oldukları belirtilmektedir.

Melbourne Üniversitesi’nde yapılan araştırmalar, müzikal eğitimleri ne seviyede olursa olsun, genç yaşta kör olan insanların görebilen insanlara kıyasla çok daha iyi ses ve tını ayırt edebildiklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmalara katılan görme engelli bireylerin, tek kulaklarını kullanarak sesin pozisyonunu belirleme konusunda çok daha başarılı oldukları görülmüştür. Deaconess Sağlık Merkezi’ndeki araştırmacılar 2004 yılında, görme engelli müzisyenlerin % 60’ında mutlak kulağa rastlandığını, ancak gözleri gören müzisyenlerde ise bu oranın sadece % 10 olduğunu belirtmiştir. (Barnes, 2015; çev. Evirgen, 2015). Müziğe ilgi duyan özel gereksinimli bireylerin çeşitli yetersizlikleri ya da eksiklikleri, kendi dünyalarındaki durumu müzikle ifade etmelerinde önemli olabilir. Gerekli

eğitim verilirse bu bireylerde yaratma güdüsü ve müzikalite geliştirilebilir. Abramo'ya (2015) göre, bütünleştirici zekâ, beste ve doğaçlama gibi birçok yaratıcı müzikal çalışma için gereklidir. Birden fazla yetersizliği olan öğrenciler genellikle bütünleştirici zekâ ya da "büyük resmi görmek" ve görünüşte ilgisiz gibi görünen fikirler arasında bağlantılar kurma yeteneğine sahiptirler.,

Özel gereksinimli bireyler içinde müzik yolunda ilerleyen, engellerinin hiçbir şeye "engel" olmadığını kanıtlayan ve müziği yaşam biçimlerine dönüştüren Ray Charles, Stevie Wonder, Joaquin Rodrigo, Jose Feliciano, Andrea Bocelli, Arthur Tatum gibi önemli müzisyenler, olağanüstü müzik yetenekleri ile görme yetersizliklerini gölgelemeyi başarmışlardır. Ünlü halk ozanımız Âşık Veysel de karanlık dünyasını müzikle aydınlatmış, müzik dünyasında kalıcı izler bırakmıştır.

Kıvrak zekasıyla müzisyenler arasınada ayrı bir yeri bulunan George Frideric Handel 1753'te görme duyusunu epeyce yitirmiş olmasına rağmen konserlerini sürdürüp performans göstermeye devam etmiştir (İlyasoğlu, 2003:46). Öte yandan eserlerinin benzersiz başarısı Beethoven'ın iç dünyasını aktarmada ilk olduğunu gösterir. Kompozisyonları etkileyici olayların, bireyciliğin ve kişisel özgürlük arzusunun kanıtlarıdır (Selanik,1996:150). Beethoven'ın bu nitelikleri işitme duyusunu tamamen yitirip bunalıma girdiğinde doruğa ulaşmıştır.

Özel gereksinimli bireyler denildiğinde genellikle zihinsel yetersizliği ile görme, işitme ve bedensel yetersizliği olan bireyler akla gelir. Handel, Beethoven vb. müzisyenler, görme, işitme gibi yetersizliklerinin yanında aynı zamanda "üstün ve özel yetenekli" sanatçılardı.

Müzik sanatının en ünlü "harika çocuğu" Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) tanrıya belki en çok şey borçlu olan bestecidir. Kendi de olağanüstü verilerini tanyor olmalıydı ki öbür bestecilerden ayrılığını "herkesle birlikte aynı araçlara başvuruyorum, aynı dili kullanıyorum; oysa ortaya çıkan müzik ayrı oluyor, neden bu değişiklik? Bilemem; gözüm ya da burnum başkalarınınkilerden neden ayrıysa, yazdığım müzik de o yüzden ayrı olsa gerek" diye yaratma oluşumunun bilinmezliğini anlatmaya çalışmıştı (Mimaroglu, 1999:72).

Geçmişte ve günümüzde, tüm dünyada ve tarihimizde üstün ve özel yetenekli bireyler, toplumun her zaman dikkatini çekmiştir. Bu amaçla devletler, yönetim kadrolarını belirlemek, bilim, sanat, felsefe, spor gibi alanlarda üstün ve özel yetenekli bu insanlardan yararlanmak istemişlerdir. Üstün ve özel yetenekli bireylerin eğitimi için, tarih boyunca çeşitli çalışmalar göze çarpmaktadır. Bu özel bireyler, bazen doğru yönlendirilmeleri sonucu, çoğu kez de kendi çabaları ile üstün yeteneklerini ortaya koyabilmişlerdir. İnsanlığın yararlanabildiği fakat toplumda fark edilip ön plana çıkamayan, üstün ve özel yetenekli insanların sayısı da az değildir (Baykoç Dönmez, 2015:361).

Ülkemizde, konservatuarlarda üstün yetenekli çocukların yoğun ve hızlı müzik eğitimi görmeleri için 1976 yılında yürürlüğe giren bir yasa çıkarılmıştır. Bu statüden ilk olarak Oya Ünler ardından Burçin Büke 1983 yılında yasadan yararlanarak mezun olmuştur (Tunçdemir,1996). Üstün yetenekli çocuklar için 7 Temmuz 1948 tarihinde 5248 sayılı "Harika Çocuk Kanunu" adıyla bir yasa çıkartılan yasa "İdil Biret ve Suna Kan'ın yabancı memleketlere müzik tahsiline gönderilmesine dair kanun" adını taşımaktadır. Olağanüstü yetenekli çocukların keşfedilerek, yurtdışında eğitim almaları amacıyla çıkartılan bu kanundan yararlanan İdil Biret ve Suna Kan, Fransa'ya, Paris Konservatuarı'na gönderilmiştir (Tunçdemir, 2004).

Ülkelerin müzik eğitimi açısından gelişmişlik düzeylerinin saptanmasında genel, amatör ve profesyonel müzik eğitimi düzeyleri bir bütün halinde değerlendirilir (Say, 2002b:361). Bu düzeyler gelişmekte, farklı yönlerden ele alınmakta ve tartışılmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde müzik başarı getiren bir etkinlik olduğu için özel eğitim alanında önemsenmektedir. Müzik eğitiminde ise özel gereksinimli bireylere yönelik çalışmalar sevindirici olmakla birlikte çok tazedir.

Müziğe İlgi Duyan Özel Gereksinimli Bireylerin Müzik Eğitimindeki Sorunları

Normal gelişim gösteren bireyler gibi özel gereksinimli bireylerin de eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanma hakkı vardır. Bu fırsat eşitliği sayesinde özel gereksinimli bireylerin toplumun bir parçası olarak yaşamaları mümkündür (Batu ve Kırcaali İftar, 2011:7). Müziğe ilgi duyan ve müziği meslek olarak seçmek isteyen özel gereksinimli bireylerin, mesleki müzik eğitimi kurumlarına yöneldiklerinde bazı sorunlarla karşı karşıya kaldıkları göz ardı edilmemelidir. Bu sorunları üç ana başlık altında toplamak yerindedir.

Müziğe İlgi Duyan Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Alacakları Okullara Girişlerindeki Sorunlar

Mesleki müzik öğretimi, örgün eğitim sistemi içinde bazı dallarda kısmen ilköğretim, kısmen de ortaöğretim düzeylerinde başlatılmakta; yükseköğretim düzeyinde ise müzik sanatçılığı (bestecilik, seslendiricilik/yorumculuk), müzik eğitimciliği ve müzikbilimciliğine ilişkin anasanat/anabilim dallarında “önlisans”, “lisans”, “yüksek lisans”, “doktora” ya da ona eşdeğer “sanatta yeterlik” derecelerine yönelik akademik programlar biçiminde düzenlenmektedir (Uçan, 2001:116-123). Bu programlara girişlerde müziksel yeteneği ölçmeye yönelik sınavlar uygulanmaktadır. Programlar işleyişleri ve içerikleri açısından farklılık gösterebilir de bu okulların giriş sınavları ana hatlarıyla birbirinin aynıdır. Şekli ne olursa olsun müziksel işitme, çalma ve söyleme ülkemizde gerçekleşen sınavların ana boyutunu oluşturmaktadır. Performansa ilişkin becerilerinin giriş yetenek sınavı içindeki değerlendirme dağılımı müziksel işitmeden sonra gelmekle birlikte müziksel yeteneğinin değerlendirilmesindeki rolü büyüktür (Yayla ve Yayla, 2009).

Konservatuarlar dışında müzik öğretmenliğine başvuran adayların müziksel özelliklerinin yanında “öğretmenlik” niteliklerine de uygun olması beklenmektedir. Bu durum sadece özel gereksinimli bireyler değil eğitim fakülteleri müzik eğitimi bölümlerinde öğrenim görmek isteyen tüm bireyler için geçerlidir. Özel gereksinimli bireyler grubunun içinde yer alan ‘üstün ve özel yetenekli bireyler’ hariç, “özürlü” gibi olumsuz bir ifadeyle anılan özel gereksinimli bireylerin, Konservatuarlar, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümleri gibi mesleki müzik eğitimi kurumlarına girişlerinde müziksel nitelikleri ne kadar iyi olursa olsun yetersizlikleri nedeniyle beklentileri karşılamayacakları düşünülür. Özyürek’e (2012) göre, yetersizliği olan kişinin kabul edilmesinin ilk basamağı onları önce sahip olduğu yetersizlikle değil insan olarak görme ve betimlemesidir. Yetersizliği olanları ilkel damgalarla, insanlık dışı ve söz dizimi bakımından doğru olmayan etiketlerle anmaya son verilmelidir. Sosyal bakımdan kabul edilebilen, insancıl, bireye özgü etiketler ancak uygun koşullarda ve gerektiğinde kullanılmalıdır. Yetersizliği olan kişiler belli yetersizlikleriyle değil önce kişi olarak betimlenmelidir.

Bir görme engelli Profesör Önder Kütahyalı, Şafak İnce ile röportajında (2010), Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1952 yılında ilkokulu bitiren görme engellilerin normal okullarda eğitim görebilmesini sağlayan genelgeyi yayınlamasıyla Ankara Devlet Konservatuarı'na başvurduğunu, görme engelli olması nedeniyle önce şaşkınlıkla karşılandığını ama kabul edildiğini ve sınavı da başarıyla verince derslere başladığını belirtmiştir. Ayrıca görme engellilerin konservatuvar eğitimi almasını, gerektiğinde bu kurumlarda öğretim elemanı olarak görev almasını istediğini ancak kendisi dışında bunun mümkün olmadığını söylemiştir. Kütahyalı, "Görme engelli müzisyenler yok mu, var. Peki, neden konservatuarlarda değiller? Neden istedikleri eğitimi alamıyorlar? Çünkü karşılarına engel çıkıyor. Önyargılar kırılmalı" diyerek, özel gereksinimli bireylere ilişkin tutuma dikkat çekmiştir.

Müziğe İlgi Duyan Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Almak Üzere Girdikleri Okullarda Yaşadıkları Sorunlar

Eğitim sistemleri daha çok olağan ya da ortalama yeterlik ve kapasitesi bulunan bireylere göre düzenlenmiştir. Sınıflar, ders kitapları, belirli eğitim yöntem ve yaklaşımları olağan bireylere yönelik olup bu bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte ve biçimde desenlenmiştir. Bireylerin bu standartlara beklenen şekilde uyum sağlayabilmeleri eğitim sistemimiz için normal olarak kabul edilir. Eğer bu bireyler belirlenmiş standartlara uymuyor veya bunlar bireylerin gereksinimlerini karşılayamıyorsa, ölçütlere uymadığı için ayrıcalıklı veya özel gereksinimli bireyler kapsamında yer alırlar (Özgür, 2013:2).

Bireysel farklılıklar öğrenme ve öğretme süreçlerini etkilediğinden her birey için aynı koşulları dikkate almak mümkün değildir. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim süreçleri normal eğitim koşulları yeterli olamadığı için önem arz etmektedir. Bu nedenle eğitimde fırsat eşitliği ilkesine göre eşit koşullarda eğitim hakkına sahip olmaları gereken özel eğitime muhtaç bireyler için söz konusu koşulların sağlanması gereklidir. Öğrencinin engelinden dolayı geliştirmiş olduğu kendisine has bireysel özellikler detaylı bir şekilde algılanmalı ve öğrenciye bu çerçevede eğitim-öğretim verilmelidir. (Pirgon ve Babacan, 2013).

Müzik eğitimi alan/alacak özel gereksinimli bireyler için öğrenme yaşantıları içinde *fiziki koşullar, gereksinimlerine uygun programlar, öğretim materyalleri, eğitimcilerin yeterlikleri ve eğitim ortamlarını paylaştıkları normal bireylerin yaklaşımı* çok önemlidir. Yasal yaptırımlar ve imkânlar olmasına rağmen özel gereksinimli bireylerin eğitim öğretim ortamlarına 'fiziki erişim sorunları', bu ortamlardaki 'fiziki yetersizlikler' bilinmektedir. Bedensel yetersizlikleri olanlar için asansör, görme yetersizlikleri olanlar için görme yolu ve engelli tuvaletleri gibi fiziki koşullar, mesleki müzik eğitimi alan özel gereksinimli bireylerin eğitim öğretim ortamları içinde önemli yer tutar. Bu fiziki koşullar mevcut olsa bile ya atıl durumdadır ya da normal bireylerin tutumları nedeniyle fiziki koşullardan yeterince faydalanılamamaktadır. Özel gereksinimli bireylerin mesleki müzik eğitimindeki diğer önemli nokta ise gereksinimlerine uygun programlar ve öğretim materyalleridir.

Müzik öğretmenin, sınıfında bulunan özel gereksinimli bireyi de kapsayan bir etkinlik planlayabilmesi, özel eğitim alanıyla ilgili müzik öğretim yöntem ve yaklaşımlarına hâkim olması ve özel eğitim ve müzik eğitimi bilgilerini sentezleyerek eğitim ortamına yansıtması beklenmektedir (Eren, 2012). (Kıvrak, 2003), örneğin Braille Müzik Sembolleri'ni tanıyıp tanımlayabilme yöntemlerini bilmeyen bir müzik öğretmenin görme engelliler okullarında yapabileceği pek de fazla bir şey olmadığını, müziğin ritmik boyutundan hareketle kemik titreşim algısı ile bir müziksel hedef gerçekleştirebilme bilgisinden yoksun müzik öğretmenin işitme engelliler okullarında görev yapmasının gerçekçi olduğunu vurgulamaktadır. Özgür'e (2011) göre eğitimcilere, özel gereksinimli bireylerin değerlendirme ve program geliştirme çalışmalarında ekip içinde yer almak, öğretimi bireyselleştirmek, tüm bireyler için eşit eğitsel fırsatlar yaratmak gibi önemli görevler düşmektedir. Çağlar'a (2009) göre öğrenme ihtiyaçlarının uygun ve kaliteli bir eğitimle giderilebilmesi için eğitim materyallerini uygun biçimde kullanmayı bilen, eğitim programlarını her öğrencinin özel ihtiyaçlarına göre planlayan ve kişiselleştirebilen, her tür öğrenciyle iletişim kurabilecek ve onları anlayabilecek pedagojik bilgi ve eğitime sahip eğitimcilerin varlığı gerekli ve önemlidir.

Araştırmacıların ifadeleri genellikle genel müzik eğitimi alan özel gereksinimli bireylere yöneliktir ve önemsenmelidir. Bununla birlikte ifadeler mesleki müzik eğitimi kurumlarında görev yapan müzik eğitimcileri için de geçerlidir. Sarı ve Bozgeyikli'ye (2003) göre, özel eğitim dersini hiç almamış öğretmen adayları genel olarak toplumdaki diğer insanlar gibi, hem engelli öğrencilere hem de onların eğitimine karşı olumsuz tutum içerisindedirler. Özel gereksinime sahip bireylerle ilgili bilgi eksikliği, özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusundaki tecrübesizlik ve engel kategorilerine göre öğretim araç-gereç konusunda bilgi eksiklikleri, tutumların oluşmasında önemli etken faktörler olmuştur.

2006-2007 akademik yılından itibaren uygulanan merkezi müzik öğretmenliği lisans programına pedagojik formasyon kapsamında 'özel eğitim' dersi (Yök, 2007) eklenmiştir. Ancak konservatuarlar vb. kurumlarda öğretmenlik formasyonuna sahip olmayan eğitimciler/öğretim elemanları özel eğitim alanına ve özel gereksinimli bireylere yabancısıdır. Hal böyle iken, bu eğitimcilerin, özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimlerine yönelik öğrenme ortamları sağlamaları zordur ve beklenemez.

Yasal-Yönetmelik Sorunlar

1950'lerden sonra dünyada ortaya çıkan demokrasi ve insan hakları söylemleri ülkemizde etkilerini göstermiş ve çeşitli önlemler alınmaya başlanmıştır. Ülkemizde engelli haklarının korunması anayasal bir yükümlülük olarak devlete verilmiştir (Akçamete, 2012:59). Uluslararası kuruluşlardan Birleşmiş Milletler'e (1945) üye ve Avrupa Birliği ile uyum sürecini yürütmekte olan Türkiye, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ni kabul etmiş (1948), uluslararası sözleşmeleri imzalayarak anayasa ve yasalarını uluslararası normlara göre yapılandırmaya çalışmıştır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesininin 26. maddesine göre, 'herkes eğitim hakkına sahiptir. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.

1982 Anayasası üçüncü bölüm (sosyal ve ekonomik haklar) madde 42'de, kimsenin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılmayacağı net bir şekilde belirtilmiştir. İlgili madde gereği, özel eğitime muhtaç çocukların, Türk Millî Eğitim sistemini düzenleyen esaslar doğrultusunda eğitilmeleri, iş ve meslek sahibi yapılmaları, çevre ve topluma uyum sağlamalarıyla ilgili esasları düzenlemek amacıyla 'Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu' (1983) yayınlanmıştır. Kanun, özel eğitime muhtaç çocukların eğitim alacakları kurumları ve bu kurumların görevlerini, özel eğitime muhtaç çocukların tespiti, yerleştirilmesi ve izlenmesini düzenlemiştir. Ancak Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, 1997 yılında yayınlanan 573 sayılı 'Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname' ile yürürlükten kaldırılmıştır. 573 sayılı kanun hükmünde kararname özel gereksinimli bireyler için daha geniş uygulamaları içermektedir. Bu yasayı takiben, engellilerin temel hak ve özgürlüklerden faydalanmasını teşvik ve temin ederek ve doğuştan sahip oldukları onura saygıyı güçlendirerek toplumsal hayata diğer bireylerle eşit koşullarda tam ve etkin katılımlarının sağlanması ve engelliliği önleyici tedbirlerin alınması için gerekli düzenlemelerin yapılması amacıyla 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun 2005 yılında yürürlüğe girmiştir. Kanuna göre;

- Doğrudan ve dolaylı ayrımcılık kabul edilemez. Siyasi, ekonomik, sosyal, kültürel, medeni veya başka herhangi bir alanda insan hak ve temel özgürlüklerinin tam ve diğerleri ile eşit koşullar altında kullanılması veya bunlardan yararlanılması önünde engelliliğe dayalı olarak gerçekleştirilen her türlü ayırım, dışlama ve kısıtlama yasaktır.
- Binaların, açık alanların, ulaşım ve bilgilendirme hizmetleri ile bilgi ve iletişim teknolojisinin, engelliler tarafından güvenli ve bağımsız olarak ulaşılabilir ve kullanılabilir olması (erişilebilirlik) gereklidir.
- Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelliler, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, yaşadıkları çevrede bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, hayat boyu eğitim imkânından ayrımcılık yapılmaksızın yararlandırılır.

Engelliler hakkında genel hükümleri içeren bu yasa ile birlikte çok sayıda yönetmelik hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur. 2006 yılında yayınlanan 'Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği' tanımlar bölümünde, özel gereksinimli bireylerin "yetersizliği olan bireyler" olarak ifade edildiği görülmektedir. Özel gereksinimli bireylere yönelik en kapsamlı çalışma olan bu yönetmelikle özel eğitim hizmetleri; tanımlama, yönlendirme, yerleştirme ve izleme; ilgili kurullar; kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları; eğitim tür ve kademelerindeki özel eğitim hizmetleri; personel, görev, yetki ve sorumlulukları gibi konular açıklığa kavuşturulmuş ve düzenlenmiştir. Bununla birlikte 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği (2007), Bakıma Muhtaç Özürlülere Yönelik Resmî Kurum ve Kuruluşlar Bakım Merkezleri Yönetmeliği (2006), Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik

Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2001), yükseköğrenim gören özürsüz öğrencilerin öğrenim hayatlarını kolaylaştırabilmek için gerekli akademik ortamın hazırlanmasını ve eğitim-öğretim süreçlerine tam katılımlarını sağlamak amacıyla gerekli tedbirlerin alınmasını ve düzenlemelerin yapılmasını sağlamak amacıyla da Yüksek Öğretim Kurumları Özürsüzler Danışma ve Koordinasyon Yönetmeliği (2010) gibi yönetmelikler de uygulayıcılara sunulmuştur. Çağlar'a (2009) göre, Türk hukuk sisteminde engelli haklarıyla devlet yükümlülüklerini derli toplu ifade eden engelli mevzuatı bulunmamaktadır. Engelli hakları, dağınık biçimde çeşitli yasa, kanun hükmünde kararname, tüzük, yönetmelik, genelge, yönerge, talimat gibi belgelere serpiştirilmiştir. Mevzuatın dağınıklığı, kullanılan kavram ve tanımlara da yansımış; engellilik, yasalarla diğer düzenlemeler arasında ve bazen metinlerin kendi içinde farklı kavramlarla ifade edilmiştir. Öztürk'e (2012) göre, Türk eğitim sistemi, ilköğretim öncesi eğitimden lisansüstü eğitime kadar belki de tarihinde görülmemiş bir hızla gerçekleşen bir reform sürecinden geçmektedir. Birbirini etkileyen çok sayıda eğitim politika kararları alınmakta ve hayata geçirilmektedir. Geri dönülmesi zor uygulamaları beraberinde getiren tüm bu reform kararları bütüncül bir şekilde ele alınmalıdır. Böylesine büyük ölçekli bir değişimde küçük veya önemsiz gibi görünen başlıkların gözden kaçma ve/veya göz ardı edilme olasılığı bulunmaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin eğitimi *her alanda* dikkat edilmesi gereken önemli bir konudur. Günümüzde özel gereksinimli bireyler, çağdaş toplumların tüm eğitim türlerinde ve uygulamalarında yer edinmekte, yasalar buna göre düzenlenmekte ve özel gereksinimli bireyler toplum içinde üst düzey noktalara kadar gelmektedirler. Ülkemiz bu konuda günümüz koşullarına uygun uyarlamalar yapmakta ve evrensel normlarla eşgüdümlü hareket etmeye çalışmaktadır.

Eğitim, ülkemizdeki engellilerin en büyük problem yaşadıkları alanlardan biridir. Bu problemler, engellilerin, bilgi toplumunda istihdam için gerekli vasıflara sahip olamaması ve istihdam imkânlarının dışında kalmasına neden olmaktadır (Orhan ve Genç, 2015). Engellilerin istihdamı, sosyal hayata katılma, kendi ayakları üstünde durma ve kendilerine yeni bir sosyal çevre edinmeleri için önem arz etmektedir. Engellilerin çalışma, üretme ve işgücü piyasasında yer edinme istekleri ve hakları vardır (Genç ve Çat, 2013). Bu bağlamda, özel gereksinimli bireyler istekleri doğrultusunda hem resmi hem de resmi olmayan kurumlarda çalışmaktadırlar.

Bakanlar Kurulu Kararıyla yürürlüğe konulan 2/1/2014 tarih ve 5780 sayılı Engelli Kamu Personel Seçme Sınavı (EKPS) ile engellilerin devlet memurluğuna alınmaları sağlanmaktadır. EKPS ile görevini devamlı yapmasına engel olabilecek akıl hastalığı bulunanlar hariç, engellilerin öğretmenliğe atamaları da yapılmaktadır. Normal bireylerin öğretmenliğe atanma kriterlerinin yanında öğretmenliğe atanacak engelli adayların, 30/3/2013 tarihli ve 28603 sayılı Resmî Gazete 'de yayımlanan Özürsüzler Ölçütü, Sınıflandırması ve Özürsüzlere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmelikte belirtilen sağlık kurumlarından rapor almaları ve engellilik durumlarının başvurdukları alan itibarıyla öğretmenlik yapmaya elverişli olması gerekir.

Müziğe ilgi duyan ve mesleki müzik eğitimine yönelecek olan özel gereksinimli bireylerin hakları; yasa, kanun hükmünde kararname, tüzük, yönetmelik, genelge, yönerge ve talimatlarla teminat altına alınmıştır. Bu noktada uygulayıcılara önemli görevler düşmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Günümüzde hem genel eğitim kurumlarında hem de özel eğitim kurumlarında özel gereksinimli bireylere müzik eğitimi verilmektedir. Bu kurumlarda verilen müzik eğitiminin niteliği, uygulanışı, uygulanabilirliği ve eğitimcilerin durumu hakkında çalışmalar yapılmakta, özel gereksinimli bireyler için müzik etkinliklerinin en verimli şekilde planlanması sağlanmaktadır.

Müziğin insan yaşamındaki işlevleri düşünüldüğünde, özel gereksinimli bireyler için müziğin önemi ve gerekliliği daha da önem kazanmaktadır. Bu bireyler içinde müziğe ilgi duyan ya da mesleki

müzik eğitimi almak isteyen özel gereksinimli bireyler olabilir. Genellikle özengen müzik eğitimine yönelen bu bireyler içinde müzik zekâsı gelişmiş, müzik yeteneğine sahip özel gereksinimli bireyler, alan içinde fırsatları kollamakta, kendilerini geliştirmek ve ilgili mesleklerde hayatlarını sürdürmek istemektedirler. İşte bu noktada, 'müzikte üstün yetenekli' bireylerin dışında kalan özel gereksinimli bireyler, mesleki müzik eğitiminin her kademesinde (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim), kurumlara girişlerde, öğrenim süreçlerinde, yasaların karmaşıklığında ve ilgililerce uygulanışında sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

Son yıllarda ülkemizde özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları ile diğer disiplinler birlikte değerlendirilmekte, özel gereksinimli bireylere diğer disiplin alanlarında da mesleki eğitim hizmetleri verilmektedir. Müziğe ilgi duyan özel gereksinimli bireylerin mesleki müzik eğitimindeki yerini ve sorunlarını genel hatlarıyla ele almak amacıyla hazırlanan bu çalışma sonucunda ilgili alanlara bazı öneriler getirmek mümkündür.

- Genel müzik eğitimi verilen kurumlarda özel gereksinimli bireylerin müzik yetenekleri, diğer bireylerde olduğu gibi geliştirilmeli ve bu bireyler yetenekleri ölçüsünde desteklenmeli ve yönlendirilmelidir.
- Özel gereksinimli bireylerin de ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda bir meslek edinebilecekleri bilgisi, erken yaşlardan itibaren aşılmalıdır. Buna göre müziğe ilgi duyan ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki özel gereksinimli bireyler, ilgili eğitimcilerce müzik eğitimine yönlendirilmelidir.
- Müziğe ilgi duyan özel gereksinimli bireylere verilecek müzik eğitiminin "eğitimci boyutu" çok önemlidir. Eğitimciler özel gereksinimli bireylerin özellikleri ve gereksinimlerini iyi bilmeli, buna uygun eğitim ortamını sağlayabilmelidir.
- Müzik eğitimcileri, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kullanılacak öğretim materyallerini tanımalı ve bu materyalleri etkin kullanabilmelidir.
- Müzik eğitimcileri, özel eğitim uzmanları ile işbirliği içinde çalışmalı, özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik hizmet içi eğitim programlarına katılmalıdır.
- Mesleki müzik eğitimi almak üzere başvurduğu kurumda yetenek sınavına katılan özel gereksinimli bireylere, diğer bireylerle eşit imkânlar tanınmalı, bireylerin müziksel yeteneği ve gerekli yeterlikleri değerlendirilmelidir.
- Özel gereksinimli bireylerin müzik eğitimi sürecinde gereksinimlerine uygun öğretim materyalleri temin edilebilmelidir.
- Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda özel gereksinimli bireyler için gerekli fiziki ortam sağlanmalıdır.
- Özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu toplumsal algı geliştirilmeli, herkesin engelli adayı olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca özel gereksinimli bireylerle aynı eğitim öğretim ortamını paylaşan normal bireylerin, özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır.
- Hem müzik eğitimi hem de özel gereksinimli bireylerin eğitimi (özel eğitim) çok geniş disiplinlerdir. Müziğe ilgi duyan ve mesleki müzik eğitimine yönelen özel gereksinimli bireylere ilişkin çalışmalar, yetersizlik gruplarına göre daha kapsamlı ve derinlemesine incelenmelidir.
- Özel gereksinimli bireylerle ilgili yayınlanan tüm yasal düzenlemeler dikkate alınmalı, gerekli hak ve özgürlükler tanınmalıdır.

KAYNAKÇA

Abramo, J. M. (2015). Gifted students with disabilities: "Twice Exceptionality" in the music classroom. *Music Educators Journal*, 101, 4, 62-69.

- Akçamete, G. (2012). *Özel eğitim* (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akpınar, H. (2012). *Görme engellilerde braille işaret sistemi ve müzik eğitiminde kullanılabilirliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Artan, İ. (2001). Engelli çocukların eğitiminde etkili bir teknik: Müzik. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 43-55.
- Artan, İ. (2015). *Özel eğitim gerektiren çocuklar için müzik ve dans eğitimi*. Baykoç Dönmez, N. (Ed.), *Özel eğitim* (3. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Bakıma Muhtaç Özürlülere Yönelik Resmî Kurum ve Kuruluşlar Bakım Merkezleri Yönetmeliği (2006). (12.03.2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26244_1.html adresinden alınmıştır.
- Barnes, T. (2015). *Science shows how blind musicians' brains are actually different from sighted ones* (Çev. Evirgen, M.) 10.03.2016 tarihinde <http://mic.com/articles/111362/science-shows-how-the-brains-of-blind-musicians-actually-change#.uthfXQNF> adresinden alınmıştır.
- Baydağ, C. (2013). *Görme engelli bireylerin sosyalleşme sürecinde verilen müzik eğitiminin müzikal motivasyon müziksel ilgi ve müzik yaşantılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baykoç Dönmez, N. (2015). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (3. Baskı.) Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Batu, S., & Kırcaali İftar, G. (2011). *Kaynaştırma* (6. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G., & Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109-126.
- Cansöz, F. (2013). *Keman eğitiminin özel öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda davranış sorunlarına etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Ceylan, F. (2012). *Okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çağlar, S. (2009). *Engellilerin eğitim hakkı ve devlet yükümlülükleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Çakır, D. (2011). *Türkiye'deki ilköğretim düzeyindeki eğitilebilir zihinsel engelliler için müzik eğitiminin durumu ve öğretim programı model önerisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çuhadar, H. C. (2006). Müziksel zeka. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 26-28 Nisan, Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Diken, İ. H. (2011). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Engelliler Hakkında Kanun, 2005, Resmi Gazete, Sayı: 25868, Tertip: 5 Cilt: 44, 03.02.2016 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5378.pdf> adresinden alınmıştır.
- Engelli Kamu Personeli Seçme Sınavı ve Engellilerin Devlet Memurluğuna Alınları Hakkında Yönetmelik (2014). Resmi Gazete, Sayı:28906, 08.03.2016 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/02/20140207-23.htm> adresinden alınmıştır.
- Eren, B. (2012). Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve orff-schulwerk. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 14-45.
- Eren, B., Deniz, J., & Düzkantar, A. (2013). Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1863-1887.

- Genç, Y., & Çat, G. (2013). Engellilerin istihdamı ve sosyal içirme ilişkisi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(1), 363-393.
- Günay, E., & Özdemir, M. A. (2003). *Müzik öğretimi teknolojisi ve materyal geliştirme*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Güven, E. (2011). Müzik dersleri ve kaynaştırma uygulaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 709-718.
- Güven, E., & Çevik, D. B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma: Balıkesir Üniversitesi örneği. II. Uluslararası Eğitimde Yeni Trendler Konferansı, 27-29 Nisan, Antalya.
- Güven, E., & Tufan, E. (2010). Kaynaştırma sınıflarında işbirlikli öğrenme yöntemi ile müzik dersleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 557-573.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012). Resmi Gazete Sayı:28261, No. 6287. 15.03.2016 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm> adresinden alınmıştır.
- İlyasoğlu, E. (2003). *Zaman içinde müzik* (Yedinci Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İnce, Ş. (2010). O, Türkiye'nin Tek Görme Engelli Müzik Öğretmeni. 15.03.2016 tarihinde http://www.yeniasir.com.tr/sarmasik/2010/05/13/o_turkiyenin_tek_gorme_engelli_muzik_ogretmeni adresinden alınmıştır.
- Jocobsen, S., & Langan, D. (2009). A music therapy assessment tool for special education: incorporating education outcomes. *Australian Journal of Music Therapy*, 20, 78-98.
- Kıvrak, İ. (2003). Özel eğitimde müzik öğretmeni sorunu. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*, 30-31 Ekim, Malatya.
- Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2008). The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviors in autistic children: a randomized controlled study. *Journal of Autism Development Disorders*. 38(9), 1758-66.
- Malkoç, T. & Ceylan, F. (2013). Okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 117-126.
- Maloy, M. & Peterson, R. (2014). A meta-analysis of the effectiveness of music interventions for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *American Psychological Association*, 24(4), 328-339.
- Martinez-Castilla, P. & Sotillo, M. (2014). Pitch processing in children with williams syndrome: relationships between music and prosody skills. *Brain Science*, 4(2), 376-395.
- MEB (2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 14.01.2016 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html> adresinden alınmıştır.
- MEB (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete Sayı:26184. 04.02.2016 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_son.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB (2007). Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği. 5580 Resmi Gazete Sayı: 26434 Tertip:5 Cilt: 46. 12.03.2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ozelogretimkanun_1/ozelogrkanun_1.html adresinden alınmıştır.
- MEB (2001). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. 09.03.2016 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html> adresinden alınmıştır.
- Mimaroğlu, İ. (1999). *Müzik tarihi* (6. Basım). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Nacaklı, Z., & Kurtuldu, K. M. (2011). *Müzik eğitiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Orhan, S. & Genç, K.G. (2015). Engellilere Yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 15(35), 2, 115-146.
- Önal, O. (2010). *Otistik çocuklarda müzik eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Öner, K. A. (2006). *Müziğin öğrenme güçlüğü çeken çocukların duyarlılıklarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, (1997). Kanun No: 573 Resmi Gazete: 23011. 12.03.2016 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf adresinden alınmıştır.
- Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, (1983). 13.03.2016 tarihinde <http://www.kanunum.com/files/2916-1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Özgür, İ. (2011). *İlköğretimde kaynaştırma*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Özgür, İ. (2013). *Özel eğitim* (6. Baskı). Adana: Karahan Kitabevi.
- Özürlülük Ölçütü, Sınıflandırması ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmelik (2013). 03.03.2016 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/03/20130330-4.htm> adresinden alınmıştır.
- Özyürek, M. (2012). Bedensel yetersizliği olan çocukların eğitimi. Akçamete, G. (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Öztürk, M. A. (2012). Türkiye’de üstün zekâlı eğitimiyle ilgili pratik öneriler. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 72-84.
- Pirgon, Y., & Babacan, E. (2013). Görme engelli öğrencilerin piyano eğitimi üzerine durum çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 191-206.
- Sarı, H. & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-204.
- Say, A. (2002a). *Müziğin kitabı*. (İkinci Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2002b). *Müzik sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Selanik, C. (1996). *Müzik sanatının tarihsel serüveni*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Stephenson, J. (2006). Music therapy and the education of students with severe disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 290-299.
- Şahin, S., & Iştan, S. (2010). Özel gereksinimli çocuklar ve müzik. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35, 373, 5-12.
- Şendurur, Y., & Barış, D. A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-174.
- Tunçdemir, İ. (1996). *Çoksesli müzik alanındaki kadın devlet sanatçılarımız*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tunçdemir, İ. (2004). Çoksesli müzikte üstün bir yetenek: Fazıl Say. 1. *Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi*, 23-25 Eylül, İstanbul.
- Turan, D. (2006). *özel eğitimde müzikten yararlanmada karşılaşılan sorunlarla ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- T.C.D.B. Birleşmiş Milletler Teşkilatı ve Türkiye. (2016). 11.03.2016 tarihinde <http://www.mfa.gov.tr/birlesmis-milletler-teskilati-ve-turkiye.tr.mfa> adresinden alınmıştır.
- T.C.D.B. Birleşmiş Milletler Teşkilatı ve Türkiye. (2016). 07.02.2016 tarihinde http://www.mfa.gov.tr/insan-haklari_tr.mfa adresinden alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (1998). *Türkçe sözlük* (9. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

-
- Türk Dil Kurumu (TDK), (1997). *Okul sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). 02.02.2016 tarihinde <http://www.anayasa.gen.tr/1982ay.htm> adresinden alınmıştır.
- Uçan, A. (2001). *Ülkemizde müzik öğretimine genel bir bakış*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları. 116-123.
- Uçaner, B., & Öztürk, B. (2009). Türkiye’de ve dünyada müzikle tedavi uygulamaları, 1. *Uluslararası Eğitim Araştırma Kongresi*, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.
- Whipple, J., & VanWeelden, K. (2012). Educational supports for students with special needs: preservice music educators’ perceptions. *Applications of Research in Music Education*. 30(2), 32-45.
- Yayla, A. A. & Yayla, F. (2009). Müziksel algılama ölçeği. 8. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, 23-25 Eylül, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Yıldız, G. (2002). *İlköğretimde müzik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılma, G. & Uçan, B. (2014). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda müzik aletlerinin görsel destekli algılanabilirliği üzerine bir çalışma: İstanbul Sancaktepe örneği. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication- TOJDAC*, 4(1). 10-15.
- Yılmaz, F. E., Topaloğlu, G. & Akyüzlüer, M. (2014). Grupla yapılan müzik etkinliğinin otizmli çocukların sosyal becerilerine etkisinin betimlenmesi. *Bartın Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 252-276.
- YÖK. (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. 12.01.2016 tarihinde http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/49875 adresinden alınmıştır.
- YÖK. (2010). *Yükseköğretim kurumları özürliüler danışma ve koordinasyon yönetmeliği*. 10.02.2016 tarihinde http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/18014 adresinden alınmıştır.