



International Journal of
Karamanoglu Mehmetbey
Educational Research

IJKER

Volume: 1 No:2 December 2019

Uluslararası
Karamanoğlu Mehmetbey
Eğitim Araştırmaları Dergisi



KARAMAN 2019

International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research

IJKER

Volume: 1 No:2 December 2019

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi [IJKER]

Aralık, 2019

Cilt 1, Sayı 2

<https://dergipark.org.tr/ukmead>

SAHİBİ (OWNER)

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Adına
Prof. Dr. Mehmet AKGÜL (Rektör)

EDİTÖR (EDITOR)

Prof. Dr. Nesip AKTAN
KMÜ Eğitim Fakültesi Dekanı

EDİTÖR YARDIMCILARI (EDITOR ASSISTANT)

Dr. Öğr. Üyesi Elif YILMAZ
Dr. Öğr. Üyesi Cihad ŞENTÜRK

MİZANPAJ EDİTÖRLERİ (LANGUAGE EDITOR)

Arş. Gör. Caner KASAP
Arş. Gör. Gizem TABARU ÖRNEK

DİL EDİTÖRÜ (LAYOUT EDITORS)

Arş. Gör. Aziz TEKE

International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research [IJKER]

December, 2019

Volume 1, No 2

<https://dergipark.org.tr/ukmead>

The IJKER is a refereed journal and has a double-blind review. Any manuscript submitted for consideration in publication in the IJKER is reviewed by at least two international reviewers with expertise in the relevant subject area. The IJKER is published twice a year in the July and December months.

Publisher:

Karamanoğlu Mehmetbey University



Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi (IJKER), uluslararası hakemli bir dergi olarak Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından Güz ve Bahar sayısı şeklinde yılda iki kez yayımlanmaktadır. Dergi, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin temel amacı tüm eğitim kademelerine yönelik eğitsel ihtiyaçların tespit etmek, güncel sorunları saptamak ve çözüm önerileri geliştirmek, eğitim paydaşlarının ilgili alandaki gelişimlerine desteklemektir.

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, eğitim alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Bu bağlamda Eğitim Bilimleri Temel Alanına yönelik deneysel, tarama ve derleme çalışmaları içeren makaleler dergi kapsamında yayına kabul edilmektedir.

Dergimiz ikinci sayısından itibaren Scientific Indexing Services (SIS) ve The Directory of Research Journal Indexing (DRJI) veri tabanlarında dizinlenmektedir.

Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research [IJKER]

Bilim Kurulu (Scientific Board)

Prof. Dr. Hatice GÜZEL
Prof. Dr. Hüseyin IZGAR
Prof. Dr. Münir OKTAY
Doç. Dr. Cihat ABDİOĞLU
Doç. Dr. Enes GÖK
Doç. Dr. Gizem SAYGILI
Doç. Dr. Mustafa ÇEVİK
Doç. Dr. Özlem SADİ
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah SELVİTOPU
Dr. Öğr. Üyesi Aylin YAZICIOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Büşra BAKİOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Fuad BAKİOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Gonca HARMAN
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ŞENGÜN
Dr. Öğr. Üyesi Gülçin ZEYBEK
Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim ÇOCUK
Dr. Öğr. Üyesi Hülya ERCAN
Dr. Öğr. Üyesi Kasım KARATAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Murat İbrahim YAZAR
Dr. Öğr. Üyesi Nedim ÖZDEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Nihal YILDIZ YILMAZ
Dr. Öğr. Üyesi Nurullah YAZICI
Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN
Dr. Öğr. Üyesi Özay SOSLU
Dr. Öğr. Üyesi Selva BAKKALOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Serhat AYDIN
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep TEMİZ
Dr. Deniz Gökçe ERBİL
Dr. Nadide YILMAZ
Dr. Yakup ÖZ

Uluslararası
Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi
Cilt: 1 - Sayı:2 – Aralık 2019

İÇİNDEKİLER/CONTENTS	Sayfa/Page
İç Kapak / Inside cover	I
Jenerik Sayfası / Generics Page	II
İçindekiler / Contents	III
Önsöz / Preface	IV
Editörden / From the Editor	V
Makaleler / Articles:	
1. Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının "İnsan Hakları ve Demokrasi" Kavramı ile İlgili Geliştirdikleri Metaforlar	63-70
Elementary School Pre-Service Teachers' Metaphors for The Concept of "Human Rights and Democracy"	
2. Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (MSLQ) Motivasyon Alt Ölçeğinin Türk Dili'ne ve İlkokul 4. Sınıf Düzeyine Uyarlanması	71-79
An Adaptation of Motivated Strategies for Learning Questionnaire to Turkish Language and 4th Grade Elementary Students	
3. Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri: Karaman İlinde Bir Araştırma	81-98
Primary School Teachers Views for Inclusive Education: A Research in Karaman	
4. Frankfurt Okulu Bağlamında Eleştirel Teori ve Eğitim	99-108
Critical Theory Within the Context of Frankfurt School and Education	
5. Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi ve Önemi	109-118
Science Education and Its Importance in Preschool Education	

ÖNSÖZ/PREFACE

Prof. Dr. Mehmet AKGÜL
Rektör/Rector

Kıymetli Araştırmacılar ve Değerli Okurlar,

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi ailesi olarak üniversitemiz bünyesinde bilimsel yayın yapan dergilerimize Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisini (International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research-IJKER) de katmanın mutluluğunu yaşıyoruz.

Bilindiği gibi üniversitelerin gayelerinden biri de bilimsel çalışmalar üretmek ve yayımlamaktır. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında güncel, nitelikli, özgün bilimsel araştırmalara yer vermektedir. Derginin temel amacı tüm eğitim kademelerine yönelik eğitsel ihtiyaçları tespit etmek, güncel sorunları saptamak ve çözüm önerileri geliştirmek, eğitim paydaşlarının ilgili alandaki gelişimlerine desteklemektir.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi bünyesinde kurduğumuz IJKER'in, ülkemizin kalkınmasında öncelikli alanlarından biri olan eğitim ve insan yetiştirme alanlarına katkı sunacağını temenni ederim. Eğitim alanında araştırma yapan ulusal ve uluslararası bütün bilim insanlarının yapacakları bilimsel çalışmalarla dergimize destek olmalarını ümit ederim. Bu duygularla IJKER yazar ve okurlarını selamlıyor, dergimizin bilim dünyasına hayırlı ve uğurlu olmasını diliyorum.



Dear Researchers and Readers,

We, as Karamanoğlu Mehmetbey University family, feel appreciation adding International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research-IJKER to the scientific journals published within our university.

As is known, one of the aims of the universities is to produce and publish scientific studies. International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research provides up-to-date, qualified and original scientific research in the field of Educational Sciences and Teacher Training. The main objective of the journal is to identify educational needs for all levels of education, identify current problems and develop solutions, and support the development of education stakeholders in the relevant field.

I hope that IJKER, established within the Faculty of Education of our university, will contribute to the education and training of people, which is one of the priority areas for the development of our country and that all national and international scientists conducting research in the field of education will support our journal with scientific studies. With these feelings, I greet IJKER researchers and readers and wish our journal to be auspicious for the scientific community.



EDİTÖRDEN/FROM EDITOR

Prof. Dr. Nesip AKTAN
Dekan/Dean

Değerli Okurlar,

2018 yılında çalışmalarına başladığımız IJKER (Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi/International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research) dergisinin ikinci sayısını yayınlamış bulunmaktayız.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi bünyesinde yayın hayatına uluslararası bir dergi olarak başlayan IJKER, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında bilimsel çalışmalara yer vermektedir. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi olarak amacımız ulusal ve uluslararası bir boyutta nitelikli yayınlar sunarak bilim dünyasına hizmet etmektir. Sağlam teorik temellere dayalı ve uygun yöntemlerle üretilmiş bilgileri yayımlayarak, öncelikle ulusal olmak üzere uluslararası önemli eğitim sorunlarına eğilmeyi ve dergimize erişimi indeksler yoluyla arttırarak ülkemizdeki eğitim politikalarına yön vermeyi hedeflemekteyiz.

Yayınlamış olduğumuz ikinci sayı ile dergimizin amaç ve hedeflerine yönelik bir ilerleme kaydetmiş olmayı ümit ediyoruz. Derginin kurulum aşamasında başta emeği geçen Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Mehmet Akgül olmak üzere dergi yönetimine, desteklerini veren hakem ve bilim kurulundaki değerli akademisyenlere teşekkürü bir borç bilirim. Aynı zamanda yayın hayatına başlayan bu dergimizle siz değerli akademisyenleri yazar ve hakem olarak yanımızda görmeyi temenni eder saygılarımı sunarım.



Dear Readers,

We have published the first issue of IJKER (International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research) which we started to study in 2018.

IJKER, which started its publication life as an international journal within the Faculty of Education, offers scientific studies in the field of Education Sciences and Teacher Training. As International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research, our aim is to serve the scientific world by providing qualified publications in a national and international dimension. We aim to guide educational policies in our country by publishing information produced on solid theoretical foundations and with appropriate methods, by focusing primarily on national and international important educational problems and increasing access to our journal through indexes.

With the second issue we have published, we have made progress towards the aims and objectives of our journal. I would like to express my gratitude to Prof. Dr. Mehmet Akgül Rector of Karamanoglu Mehmetbey University for his contributions to the management of the journal and to the referees and valuable academicians in the scientific committee for their support. At the same time, I hope to see valuable academicians as writers and referees in this journal, which started its publication life. Best regards.





Araştırma Makalesi

Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının “İnsan Hakları ve Demokrasi” Kavramı ile İlgili Geliştirdikleri Metaforlar

Elementary School Pre-Service Teachers' Metaphors for The Concept of "Human Rights and Democracy"

Research Article

Aylin YAZICIOĞLU*¹ Vesile ALKAN²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Aralık, 2019
Cilt 1, Sayı 2
Sayfalar: 63-70
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 02.09.2019
Kabul : 07.11.2019

Özet

Okul ve sınıf ortamında öğrencilerin birbirleriyle, okul idarecileriyle ve öğretmenleriyle olan iletişimlerinde, insan hakları ve demokrasi kavramları, hem değerler eğitimi çerçevesinde ele alınması hem de güncellik taşıması sebebiyle önemlilik göstermektedir. Bu çerçevede çalışmada; sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının “insan hakları ve demokrasi” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel desende hazırlanmıştır. Çalışma grubunu Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenimine devam eden 104 sınıf öğretmenliği öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak bir form geliştirilmiştir. Formda öğretmen adaylarına açık uçlu soru yöneltilmiş, çalışma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinden 9 farklı tema ortaya çıkmış, bu tema başlıkları altında çeşitli metaforlar alıntılarla desteklenmiştir. İnsan hakları ve demokrasi kavramlarına yönelik araştırmalar çeşitli branşlardaki öğretmen gruplarıyla birlikte yapılabilir, karşılaştırmalı olarak ele alınabilir.

Anahtar kelimeler: İnsan hakları ve demokrasi, metafor, öğretmen adayı

Abstract

In the communication of students with school administrators and teachers in the school and classroom environment, the concepts of human rights and democracy are important because they are handled within the framework of values education and are up-to-date. In this context; It was aimed to determine the metaphors developed by elementary school pre-service teachers' for the concept of haklar human rights and democracy.. The research was prepared in qualitative design. The study group consisted of 104 primary school students attending Pamukkale University Faculty of Education. In the study, a form was developed as a data collection tool. In the form, open-ended questions were posed to prospective teachers and descriptive analysis techniques were used in the analysis of the study data. 9 different themes emerged from the analysis of the data, various metaphors under this theme headings were supported with quotations. Researches on human rights and democracy concepts can be carried out with teacher groups in various disciplines.

Keywords: Human rights and democracy, metaphor, pre-service teacher

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

December, 2019
Volume 1, No 2
Pages: 63-70
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 02.09.2019
Accepted : 07.11.2019

¹ Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Education. e-mail: aylinyazicioglu@kmu.edu.tr

² Pamukkale University, Faculty of Education. e-mail: vesile@pau.edu.tr

GİRİŞ

Günümüzde ülkeler, toplumda demokrasinin sürdürülebilirliğinin sağlanmasına, toplum hayatının refah düzeyi yüksek, daha huzurlu, hoşgörülü ve anlayışlı, değerlere saygılı ve katılımcı olmalarına önem göstermektedir. Çünkü devletin bireylere verdiği önem ve haklar toplumların gelişmişliğinin, demokraside ne kadar yol aldığının, bilinçli ve duyarlı vatandaş yetiştirmede hangi nitelikleri baz aldığına bir göstergesidir. Toplum yaşamının sürekli değişmesi ve gelişmesi bireylere yaşamlarında çeşitli haklar ve sorumluluklar getirmektedir. Bu haklar insan hakları ve demokrasi kavramları çatısı altında birleşmektedir. Bu hakların elde edilmesi ve geliştirilmesi yüzlerce yıl sürmüş, çeşitli mücadeleler ve savaşlar sonunda elde edilmiştir. Toplumların temel değerlerinin oluşmasında ve gelişmesinde insan hakları ve demokrasi kavramlarının varlığına hayatın her alanında ihtiyaç duyulmaktadır.

İnsan hakları kavramı temel hak ve özgürlükler çerçevesinde sadece insan olma niteliğini önem çıkaran bir kavramdır. Bu haklar vazgeçilmez ve birincil olan; yaşama, kişi dokunulmazlığı, din, vicdan, düşünce özgürlüğü hakkı gibi birçok hak konu ve kavramlarını içermektedir (Çüçen 2013 ve Kara, 2017). Benzer nitelikte demokrasi kavramı da insan hakları çerçevesinde elde edilen hakların yönetime yansımaları olarak ifade edilmiştir. Bu çerçevede demokrasi kavramı toplum hayatında yerini bulmak için; etkin katılım, oy kullanma eşitliği, bilgi edinebilme, gündemin kontrolü ve yetişkinlerin dâhil olması etkenlerine bağlıdır (Dahl, 2010). Yaşamla iç içe olan insan hakları ve demokrasi kavramı, eğitim ortamlarında da yerini almıştır. Özellikle sınıf ortamlarında, öğrencilerin hem birbirleriyle hem öğretmenleriyle hem de idarecilerle olan ilişkilerinde, ılımlı okul ikliminin oluşturulmasında, dolayısıyla öğrencilerin karakter ve ahlak gelişmelerinin oluşmasında insan hakları ve demokrasi kavramı giderek önem kazanmaktadır.

İnsan hakları ve demokrasi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerin demokrasi anlayışlarının değerlendirilmesi (Köse, 2009), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, demokratik öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler hakkındaki görüşleri (Demircioğlu, Mutluer ve Demircioğlu, 2011), ilköğretim öğretmenlerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesine yönelik görüşleri (Genç ve Güner, 2012), bir toplumsal değişme paradigması olarak demokrasinin eğitime yansımaları: demokratik eğitim (Abdulvahap, 2010), sınıf öğretmeni adaylarının empatik beceri ve demokratik tutumlarının incelenmesi (Ercoşkun, Nalçacı, 2008), öğretmen adaylarının demokrasi algıları (Sarı ve Sadık, 2011) şeklinde çeşitli araştırmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Çalışmaların, öğretmen ve öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını ölçmeye yönelik olarak hazırlandığı dikkati çekmiştir. Bununla birlikte Demircioğlu ve Mutluer (2011); Balbağ, N. Leman, Gürdoğan B. Ömür ve Ersoy, A. Figen, (2017); Hacat ve Demir (2017); Kartal, A. , Öksüz, Y. , Öztürk, M. B. ve Demir, E. G. (2018) ise araştırmalarında insan hakları ve demokrasi kavramlarına yönelik öğretmen, öğretmen adayı ve öğrencilerin görüşlerini ele almıştır.

Belirtilen çalışmalarla karşılaştırıldığında araştırma, konu ve kullanılan yöntem olarak farklılık göstermektedir. Bu çalışmada, aday öğretmenlerin insan hakları ve demokrasi kavramlarına yönelik görüşleri, bakış açıları oluşturulan metaforlar yoluyla ortaya çıkarılmaya çalışılmış, alan yazına katkı sağlanması amaçlanmıştır. Metaforlar; öğrenmeyi düşündürür. Bir bilgiyi edinmede ve bunu aktarmada en yaygın öğrenmelerden biridir. Öğrenmeyi düşünmek için alternatif yollar sunar (Hager, 2008). Metaforlar, insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç olarak düşünülmektedir (Cerit, 2008: 694). Metafor insan zihninin bir kavramı nasıl algıladığını ortaya koymakta önemli bir araçtır. Bir kavrama yönelik yapılan metaforlardan yola çıkılarak, o kavramlar ile ilgili önemli kestirimler ve değerlendirmeler yapılabilir (Çoklar ve Bağcı, 2009: 174).

Özellikle temel eğitim dönemindeki öğrencilerin özellikleri göz önüne alındığında, öğrencilerin öğretmenlerini rol model olarak algıladığı, öğretmenin davranışlarını, olaylara karşı gösterdiği tutumları benimsediği ve taklit ettiği bilinmektedir. Öğretmen adaylarının gerek sınıf ortamında geliştirecekleri demokratik sınıf ortamı yapısında, gerekse günlük yaşam ve olaylarla ilgili karşılaştıkları “insan hakları ve demokrasi” kavramlarına yönelik olarak gösterecekleri her bir davranış ve tutumun öğrenciler üzerinde etkisi düşünüldüğünde, insan hakları ve demokrasiyle ilgili görüşlerinin metafor yolu ile ortaya konması, düşüncelerinin belirlenmesi önemlilik arz etmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının “insan hakları ve demokrasi” kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların belirlenmesine çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı

Çalışmanın amacı, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının “insan hakları ve demokrasi” kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforları tespit etmektir. Bundan hareketle öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlardan yola çıkarak demokrasi ve insan haklarıyla ilgili olarak, onların bakış açılarını ve görüşlerini ortaya çıkarmak amaç edinilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın temel problem cümlesi de “sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının “insan hakları ve demokrasi” kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforlar nelerdir?” şeklindedir.

YÖNTEM

Çalışma nitel desende oluşturulmuştur. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Creswell'e (2008) göre ise; araştırmanın çalışma grubundan detaylı bilginin elde edilmesini, araştırmacıların bilmediklerini ve keşfetmek istediklerini inceleyebilmelerini sağlar. Bu yolla araştırmada sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının “insan hakları ve demokrasi” kavramı ile ilgili geliştirdikleri

metaforları belirlenmeye, derinlemesine ele alınmaya çalışıldığı için nitel desen kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının insan hakları ve demokrasi kavramlarına yönelik bakış açılarını yansıtmak ve bu durumu ortaya çıkarmak için nitel desen türlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Durum çalışmaları, bir durumun yaşandığı ortam içinde betimlenip detaylandırıldığı ve ‘nasıl’ ve ‘ne için’ sorularının cevaplandırıldığı çalışmalardır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Yin, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nde 3 ve 4. sınıfta öğrenimine devam eden 104 sınıf öğretmenliği öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem seçiminde amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme tekniğinde, araştırma evrenini oluşturacak kişilerin özelliklerinin tespit edilmesine ve bu özelliklere uyan kişilere ulaşılmasına dikkat edilmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2014). Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretimi derslerini almış olmalarına dikkat edilmiştir. Bu amaca dikkat edilmesinin nedeni ise; “insan hakları ve demokrasi” kavram ve kazanımlarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim sürecinde ele alınmış, öğrencilerin bu kavramlara yönelik bir hazırbulunuşluk düzeylerinin bulunmasıyla ilgilidir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanma aşamasında ilk olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının “insan hakları ve demokrasi” kavramlarına yönelik algı, tutum ve anlayışlarının ele alındığı eserlerin incelenmesine dayalı genel bir literatür taraması yapılmıştır. Bunun yanında metafor ve metaforun kullanım alanlarına yönelik çalışmalarda incelenmiştir. İlgili alan yazı taraması sonucunda sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının “insan hakları ve demokrasi” kavramlarına yönelik geliştirdikleri metaforların belirlenmeye çalışıldığı “*“İnsan hakları ve demokrasi” kavramı.....gibidir/benzer, çünkü.....*” şeklinde olan açık uçlu soru sorulmuştur. Veri toplama aracını uygulamadan önce öğretmen adayları metafor kavramıyla ilgili kısaca bilgilendirilmiş, bilgilendirme sonrasında ilgili soruyu cevaplamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının “insan hakları ve demokrasi” kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforları ortaya koymak ve açıklamak için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011)’in belirttiği gibi; betimsel analiz sürecinde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Amaç, elde edilen bulguları düzenlemiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Betimsel analizde veriler, özetlenerek ve yorumlanarak sunulur. Araştırmada da öğretmen adaylarının insan hakları ve demokrasi kavramlarına yönelik geliştirdikleri metaforlar betimsel analiz tekniğiyle ele alınmış ilgili temalar çerçevesinde incelenmiştir.

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, önce uzman görüşlerine başvurulmuş daha sonra öğretmen adaylarına pilot bir uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın değerlendirilmesinin ardından uygulamaya geçilmiştir. Uygulamanın ardından öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrultusunda; incelenen metafor verilerinden 7 adet veri, açık uçlu sorunun eksik cevaplanması ya da verilen cevaplar içinde benzetilen ve benzetme yönü arasında bağlantının olmaması sebebiyle elemeye tabi tutulmuştur.

BULGULAR

Araştırma sorusu doğrultusunda verilerin analizinden 9 tema ortaya çıkmıştır. Temalar; 1. Hak ve Adalet, 2. İhtiyaç, Gerekliklik, 3. Güçlü Olma, Ayakta Kalma, 4. Değişkenlik, 5. Rehber, 6. Özgürlük, 7. İşlerlik, 8. Hayal, 9. Düzen şeklinde belirtilmiştir. Temalara ait yüzde ve frekans değerleri tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Temalara Ait Frekans ve Yüzdeler Değerleri

Temalar	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
1. Hak ve Adalet	33	31.7
2. Özgürlük	26	25
3. İhtiyaç, Gerekliklik	20	19.2
4. Güçlü Olma, Ayakta Kalma	9	8.7
5. İşlerlik	4	3.8
6. Rehber	4	3.8
7. Değişkenlik	3	2.9
8. Hayal	3	2.9
9. Düzen	2	2
TOPLAM	104	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi 104 (%100) öğretmen adayının katılımıyla gerçekleşen çalışmada 9 tema ortaya çıkmıştır. Temaların frekans ve yüzdeler değeri ise; **Hak ve Adalet** teması %31.7 (33), **Özgürlük** %25 (26), **İhtiyaç, Gereklilik** %19.2 (20), **Güçlü Olma, Ayakta Kalma** %8.7 (9), **İşlerlik** %3.8 (4), **Rehberlik** %3.8 (4), **Değişkenlik** %2.9 (3), **Hayal** %2.9 (3), **Düzen** %2 (2) şeklindedir. Hak ve adalet temasına ilişkin frekans ve yüzdeler değeri tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Hak ve Adalet Temasına Ait Metaforların Frekans ve Yüzdeler Değeri

Metaforlar	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Eşit hak	20	60.61
İnsanın değeri	5	15.15
Adaletli yönetim	3	9.09
Denge	2	6.06
Hayat	2	6.06
Güneş	1	3.03
TOPLAM	33	100

Tablo 2’de belirtildiği gibi, 1. Tema olan “Hak ve Adalet” temasına ait olan metaforların frekans ve yüzdeler değeri ise; **“Eşit Hak”** metaforu %60.61 (20), **“İnsanın Değeri”** %15.15 (5), **“Adaletli yönetim”** % 9.09 (3), **“Denge”** %6.06 (2), **“Hayat”** %6.06 (2) ve **“Güneş”** %3.03 (1) metaforu şeklindedir. Kullanılan metaforlarla ilgili öğretmen adaylarından **metafor no:12**

“İnsan hakları ve demokrasi kavramı eşitlik gibidir, çünkü insanların hepsinin sahip olduğu eşit haklar vardır”, metafor no:30

“Tek kelimeyle yaşadığını anlamak gibidir, çünkü insana insan olduğunu anlatır”, metafor no:21

“Mutlu bir toplum gibidir, çünkü mutlu bir toplumun olmazsa olmaz eşit şartlarda insanlara değer veren bir yönetimdir” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Tablo 3

Özgürlük Temasına Ait Metaforların Frekans ve Yüzdeler Değeri

Metaforlar	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Bağımsızlık	18	69
Kuş	3	12
Işık	2	7.6
Ağaç Kökü	1	3.8
Okul ve Öğrenci	1	3.8
Uçurtma	1	3.8
TOPLAM	26	100

Tablo 3’de belirtildiği gibi, 2. Tema olan “Özgürlük” temasına ait olan metaforların frekans ve yüzdeler değeri ise; **“Bağımsızlık”** metaforu %69 (18), **“Kuş”** %12 (3), **“Işık”** %7.6 (2), **“Ağaç Kökü”** %3.8 (1), **“Okul ve Öğrenci”** %3.8 (1) ve **“Uçurtma”** %3.8 (1) metaforu şeklindedir. Kullanılan metaforlarla ilgili öğretmen adaylarından **metafor no: 92**

“Düşünce ve davranış özgürlüğüne gibidir çünkü bu kavramlar insan odaklıdır”, metafor no: 4

“Ağacın kökleri gibidir çünkü bir ülkenin ayakta kalmasını sağlar”, metafor no: 51 ise;

“Güvercin gibidir çünkü güvercinler özgürlüğü temsil ederler. İnsan hakları ve demokrasi kavramlarının temel ögesi insandır ve insan da hür, özgür olmalıdır” sözleriyle ifade etmiştir. İhtiyaç ve gereklik temasına ait yüzde ve frekans değeri tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4*İhtiyaç, Gereklilik Temasına Ait Metaforların Frekans ve Yüzelik Değerleri*

Metaforlar	Frekans (f)	Yüzelik (%)
Ekmek- Su	7	35
Kural	4	20
Toplu Yaşama	4	20
Nefes	3	15
Işık Kaynağı	2	10
TOPLAM	20	100

Tablo 4’de belirtildiği gibi, 3. Tema olan “İhtiyaç, Gereklilik” temasına ait olan metaforların frekans ve yüzelik değerleri ise; “**Ekmek- Su**” metaforu %35 (7), “**Kural**” %20 (4), “**Toplu Yaşama**” %20 (4), “**Nefes**” %15 (3), ve “**Işık Kaynağı**” %10 (2) metaforu şeklindedir. Kullanılan metaforlarla ilgili öğretmen adaylarından **metafor no:2**

“İnsanın vazgeçilmezi olan su gibidir çünkü su olmazsa insan yaşamını sürdürmez”, metafor no: 39

“Ekmek- su gibidir çünkü insanın ekmeğe suya nasıl ihtiyacı varsa, gereksinim duyuyorsa, insan hakları ve demokrasiye o denli ihtiyaç duyuyordur. Eğer olmazsa insanlık yaşayamaz olur”, metafor no: 61

“Nefes almak gibidir çünkü haklar ve demokrasiye hayatımızın her anında ihtiyacımız vardır” olarak düşüncelerini açıklamıştır. Güçlü olma, ayakta kalma temasına yönelik yüzde ve frekans değerleri tablo 5’de belirtilmiştir.

Tablo 5*Güçlü Olma, Ayakta Kalma Temasına Ait Metaforların Frekans ve Yüzelik Değerleri*

Metaforlar	Frekans (f)	Yüzelik (%)
Güvence	5	56
Ağaç	2	22
Yapı	2	22
TOPLAM	9	100

Tablo 5’de belirtildiği gibi, 4. Tema olan “Güçlü Olma, Ayakta Kalma” temasına ait olan metaforların frekans ve yüzelik değerleri ise; “**Güvence**” metaforu %56 (5), “**Ağaç**” %22 (2) ve “**Yapı**” %22 (2) metaforu şeklindedir. Kullanılan metaforlarla ilgili öğretmen adaylarından **metafor no: 37**

“Ağaç gibidir çünkü ağaçların yaprakları, çiçekleri, meyveleri, zamanı geldiğinde ve olması gerektiği gibi açmalıdır. İnsan hakları da böyle böyledir”, metafor no: 10

“Bina gibidir çünkü bina sağlam oluşturamazsak en küçük bir sallantıda yıkılır. Ama dayanıklı binalar olursa o binalara bir şey olmaz”, metafor no: 29 ise

“Şelale gibidir çünkü yamaçtan aşağı akarken hızına kimse baş kaldıramaz alır götürür. İnsan hakları ve demokrasi de yerinde kullanılmadığında insanları nereye sürükler belli olmaz” sözleriyle görüşlerini sunmuştur. İşlerlik temasına ait frekans ve yüzelik değerleri tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6*İşlerlik Temasına Ait Metaforların Frekans ve Yüzelik Değerleri*

Metaforlar	Frekans (f)	Yüzelik (%)
Çalışkanlık	2	50
Saat	1	25
Asma, üzüm	1	25
TOPLAM	4	100

Tablo 6’da belirtildiği gibi, 5. Tema olan “İşlerlik” temasına ait olan metaforların frekans ve yüzdeler değeri ise; “**Çalışkanlık**” metaforu %50 (2), “**Saat**” %25 (1) ve “**Asma, üzüm**” %25 (1) metaforu şeklindedir. Kullanılan metaforlarla ilgili öğretmen adaylarından **metafor no: 56**

“Aruların veya karıncaların çalışması gibidir çünkü arı ve karıncaların her birinin bir görevi ve işlevi vardır. Birbirlerinin haklarına ve işlevlerine karışmazlar. Herkes kendi işini yapar ancak herkes işini tam yaptığından kalkınma toplu olarak olur”, **metafor no: 101** ise

“Asma, üzüm bağı gibidir çünkü bu kavramlara sahip çıkıp bakarsan bağ, bakmazsan dağ olur, suistimal edilir” ifadeleriyle açıklamıştır. Rehberlik temasına ait frekans ve yüzdeler değeri tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Rehber Temasına Ait Metaforların Frekans ve Yüzdeler Değeri

Metaforlar	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Yıldız	2	50
Atatürk	1	25
Makinenin İşleyişi	1	25
TOPLAM	4	100

Tablo 7’de belirtildiği gibi, 6. Tema olan “Rehber” temasına ait olan metaforların frekans ve yüzdeler değeri ise; “**Yıldız**” metaforu %50 (2), “**Atatürk**” %25 (1) ve “**Makinenin İşleyişi**” %25 (1) metaforu şeklindedir. Kullanılan metaforlarla ilgili öğretmen adaylarından **metafor no: 57**

“Kutup yıldızı gibidir. Çünkü herkesin kaybolduğunda sığınabileceği bir yerdir”, **metafor no: 91** ise

“Atatürk gibidir çünkü demokrasinin bizim için kaynağı olmuştur” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 8

Değişkenlik Temasına Ait Metaforların Frekans ve Yüzdeler Değeri

Metaforlar	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Bukalemun	1	33,3
Otobüs	1	33,3
Karpuz	1	33,3
TOPLAM	3	100

Tablo 8’de belirtildiği gibi, 7. Tema olan “Değişkenlik” temasına ait olan metaforların frekans ve yüzdeler değeri ise; “**Bukalemun**” metaforu %33,3 (1), “**Otobüs**” %33,3 (1) ve “**Karpuz**” %33,3 (1) metaforu şeklindedir. Kullanılan metaforlarla ilgili öğretmen adaylarından **metafor no: 26**

“Belediye otobüsü gibidir çünkü oturandan çok ayakta olan vardır. Bir oraya çekersin bir buraya çekersin. İnsan hakları da böyledir”, **metafor no: 97** ise

“Karpuz gibidir çünkü içinden ne çıkacağını bilemezsiniz. Kimisine göre demokrasi kimisine göre insan hakları herkes kendine çeker. Asıl olan anlamak ve yaşamaktır” olarak sözlerini vurgulamıştır. Hayal/Yaşam temasına yönelik frekans ve yüzdeler değeri tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9

Hayal/Yaşam Temasına Ait Metaforların Frekans ve Yüzdeler Değeri

Metaforlar	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Hayal Kurma	1	%33.3
Yaşam	2	%66.6
TOPLAM	3	100

Tablo 9’de belirtildiği gibi, 8. Tema olan “Hayal/ Sonsuzluk” temasına ait olan metaforların frekans ve yüzdeler değeri ise; “**Hayal Kurma**” %33.3 (1) ve “**Yaşam**” %66.6 (2) metaforu şeklindedir. Kullanılan metaforlarla ilgili öğretmen adaylarından **metafor no: 68**

“Ruh gibidir çünkü ruhumuz olmazsa bedenimizin bir anlamı yoktur. Cansız bir beden nasılsa insan haklarına sahip olmayan bir insanın da cansız bir bedenden farkı yoktur”, **metafor no: 36**

“Hayal kurmak gibidir çünkü hiçbir zaman o hayale istendiği gibi ulaşamayacaktır” şeklinde sözlerle belirtmiştir. Son tema olan düzen temasına yönelik yüzde ve frekans değerleri de tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Düzen Temasına Ait Metaforların Frekans ve Yüzdeler Değerleri

Metaforlar	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Çevre	1	%50
Toplum Düzeni	1	%50
TOPLAM	2	100

Tablo 10’da belirtildiği gibi, 9. Tema olan “Düzen” temasına ait olan metaforların frekans ve yüzdeler değerleri ise; “Çevre” %50 (1) ve “Toplum Düzeni” %50 (1) metaforu şeklindedir. Kullanılan metaforlarla ilgili öğretmen adaylarından **metafor no: 100**

“Doğal çevre gibidir çünkü dikkatli kullanmazsan zararını görürsün”, **metafor no: 103**

“Düzene benzer çünkü haklar ve demokrasi olmazsa toplumlarda bir düzen olmaz” ifadeleriyle görüşlerini sunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının “insan hakları ve demokrasi” kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforlar incelenmiştir. Sonuçlar dikkate alındığında katılımcıların insan hakları ve demokrasi kavramına yükledikleri anlamlar araştırılmış, öğretmen adaylarından 9 farklı tema elde edilmiştir. Bu temalar: Hak ve adalet; ihtiyaç, gereklilik; güçlü olma, ayakta kalma; değişkenlik; rehber; özgürlük; işlerlik; hayal ve düzen şeklinde incelenmiştir.

Öğretmen adayları ilk tema olan “hak ve adalet” temasına yönelik; “eşit hak”, “insanın değeri”, “adaletli yönetim”, “denge”, “hayat” ve “güneş” metaforlarını belirtmiştir. Benzer tema ve metaforlar Sarı ve Sadık (2011)’in çalışmasında da bahsedilmiş, güneş metaforu çalışmada vurgulanmıştır. Çalışma, Demircioğlu ve Mutluer (2011)’in çalışmasıyla benzerlik göstermiş, ilgili çalışmada öğretmen adaylarının demokratik öğretmen niteliklerine yönelik görüşleri ele alınmış adayların eşitlik, adalet kavramları üzerinde durdukları görülmüştür. Benzer nitelikte araştırma Balbağ ve arkadaşları (2017), Hacat ve Demir (2017) ve Kartal ve arkadaşlarının (2018) çalışmalarıyla da örtüşmüştür. Araştırmalarda da öğretmen, öğrenci ve öğretmen adaylarının insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi kavramlarına yönelik görüş ve algıları incelenmiş bu kavramlara yönelik eşitlik, adalet, insanın değeri gibi kavramları vurguladıkları görülmüştür.

2. tema olan “özgürlük” temasına ait öğretmen adayları; “bağımsızlık”, “kuş”, “ışık”, “ağaç kökü”, “okul ve öğrenci” ve “uçurtma” metaforlarını ifade etmiştir. Bu tema ve ilgili metaforlar yine Sarı ve Sadık (2011)’in araştırmasıyla benzerlik göstermiştir. Çalışma aynı zamanda Hacat ve Demir (2017) ve Kartal ve arkadaşlarının (2018) araştırmalarıyla da örtüşmektedir. Belirtilen çalışmalarda da öğretmen adayları ve öğrenciler insan hakları ve demokrasi kavramlarına yönelik özgürlük temalarına değinmiştir.

Öğretmen adayları 3. tema olan “ihtiyaç, gereklilik” temasına yönelik: “ekmek- su”, “kural”, “toplu yaşama”, “nefes” ve “ışık kaynağı” metaforlarını dile getirmiştir. Ekmek, su ve nefes metaforları Sarı ve Sadık (2011)’in araştırmasıyla da örtüşmektedir. Öğretmen adayları 4. tema olan “güçlü olma, ayakta kalma” temasına ilişkin; “güvence”, “ağaç” ve “yapı” metaforlarını vurgulamıştır. Ağaç metaforu Sarı ve Sadık (2011)’in çalışmasıyla benzerlik taşımaktadır. “İşlerlik” temasıyla ilgili öğretmen adayları; “çalışkanlık”, “saat” ve “asma, üzüm” metaforları üzerinde durmuştur. “Rehber” temasına yönelik öğretmen adayları; “yıldız”, “atatürk” ve “makinenin işleyişi” metaforlarını belirtmiştir. 8. tema olan “Değişkenlik” temasıyla ilgili öğretmen adayları “bukalemun”, “otobüs” ve “karpuz” metaforlarını ifade etmiştir. Son tema olan “Düzen” temasına ilişkin “çevre” ve “toplum düzeni” metaforları öğretmen adayları tarafından vurgulanmıştır. Atatürk, makine, bukalemun, toplum düzeni metaforları Sarı ve Sadık (2011) ve Kartal ve arkadaşları (2018) araştırmasında da belirtilmiştir.

ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının demokrasi ve insan hakları kavramlarına yönelik algıları 9 farklı tema başlığı altında birçok farklı metaforla açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede yapılacak çalışmalarla ilgili olarak şu öneriler getirilebilir; insan hakları ve demokrasi kavramlarına yönelik araştırmalar öğretmen gruplarıyla birlikte yapılabilir. Bu çalışmalar farklı branşlarda görev alan öğretmen gruplarıyla karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının insan hakları ve demokrasi kavramlarına yönelik görüşleri nitel çerçevede daha detaylı bir şekilde ele alınabilir.

KAYNAKÇA

Balbağ, N. Leman, Gürdoğan B. Ömür ve Ersoy, A. Figen, (2017). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersini öğretmenler ve öğrenciler nasıl algılıyor?. *Sakarya University Journal of Education*, 7 (1): 223-241.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.

- Christensen, L. B. , Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Research methods design and analysis*. (Çeviri Edt. Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık (Orijinal çalışma basım tarihi 2014).
- Cohen, L. ; Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6. Baskı). Oxon: Routledge.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Çoklar, A. N. ve Bağcı, H. (2009). Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi kavramına yönelik geliştirmiş olduğu metaforlar. *Journal of Qafqaz University*, 28: 172-184.
- Çüçen, A. K. (2013). *İnsan hakları* (2. Baskı). Ankara: Sentez Yayınları.
- Dahl, R. A. (2010). *On democracy* (Çeviri: Buket Kadioğlu). Ankara: Phoenix Yayınevi (Orijinal çalışma basım tarihi 1998).
- Demircioğlu, İ. H. , Mutluer, C. ve Demircioğlu, E. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik öğretmen nitelikleri hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2): 577-586.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ercoskun, M. H. ve Nalçacı, A. (2008). Sınıf öğretmen adaylarının empatik beceri ve demokratik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 180: 204-215.
- Genç, S. Z. ve Güner, F. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi'ne yönelik görüşleri (çanakale ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 747-766.
- Hacat, O. S. ve Demir, F. B. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri , *TÜBAD*, 2: (1-17).
- Hager, P. (2008). Learning and metaphors. *Medical Teacher*, 30(7): 679-686.
- Kara, C. (2017). *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi* (1. Baskı). Turan, R. (Edt.). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Kartal, A. , Öksüz, Y. , Öztürk, M. B. ve Demir, E. G. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının demokrasi algısı: polonya-türkiye karşılaştırması. *İlköğretim Online*, 7 (2): 562-579.
- Köse, E. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin demokrasi anlayışlarının değerlendirilmesi (erzurum ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3), 871-880.
- Özpolat, A. (2010). Bir toplumsal değişme paradigması olarak demokrasinin eğitime yansımaları: demokratik eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 365-381.
- Sarı, M. ve Sadık, F. (2011). Öğretmen adaylarının demokrasi algıları (çukurova üniversitesi örneği). *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1 (2), 67-82.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research*. Beverly Hills. CA, Sage Publications.



Araştırma Makalesi

Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (MSLQ) Motivasyon Alt Ölçeğinin Türk Dili'ne ve İlkokul 4. Sınıf Düzeyine Uyarlanması¹

An Adaptation of Motivated Strategies for Learning Questionnaire to Turkish Language and 4th Grade Elementary Students

Research Article

Deniz Gökçe ERBİL*² Ayfer KOCABAŞ³

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Aralık, 2019
Cilt 1, Sayı 2
Sayfalar: 71-79
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 18.11.2019
Kabul : 30.12.2019

Özet

Bu çalışmada Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (MSLQ) Motivasyon Alt Ölçeğinin Türk Dili'ne, ilköğretim 4. sınıf düzeyine ve sosyal bilgiler dersine uyarlanması amaçlanmıştır. Orijinal ölçek maddelerinin çevirisi tamamlandıktan sonra, iki yabancı dil uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Ölçek maddelerinin ilköğretim dördüncü sınıf düzeyine uygun olup olmadığı amacıyla Sınıf Eğitimi ve Motivasyon konusunda uzman üç akademisyenden görüş alınmıştır. Çalışma grubunu İzmir ve Karaman illerinde öğrenim görmekte olan 258 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin analizi amacıyla, güvenilirlik noktasında Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı, madde toplam puan korelasyon değerleri ve madde ayırt-edicilikleri tespit edilerek değerlendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Uyum indeksleri ve yol analizi DFA'da veri analiz yöntemleri olarak kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda beş alt boyuttan oluşan, 25 maddelik ölçme aracı Türkçe'ye ve ilköğretim dördüncü sınıf düzeyine uyarlanarak, ölçeğin yapısı doğrulanmıştır.

Anahtar kelimeler: motivasyon, MSLQ, sosyal bilgiler

Abstract

In this study, adaptation of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) to Turkish language, to the fourth-grade primary school and to the social studies lesson is aimed. Following the translation of the items of the original scale, the translation was checked by two language experts. In order to determine whether or not the items of the scale are appropriate for the fourth-grade level, the items were reviewed by three academicians who were expert in Class Education and Motivation fields. The study group consists of 258 fourth-grade primary school students in İzmir and Karaman provinces. For the reliability analysis of the data, Cronbach's Alpha reliability coefficient, item-total correlation values and item discrimination values were calculated and evaluated. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed to determine the structural validity of the scale. Fit indexes and path analysis were used as the data analysis methods in CFA. According to the performed analyses, the 25-item scale consisted of five sub-dimensions, was adapted to Turkish and to the fourth-grade primary school, and the structure of the scale was confirmed.

Keywords: motivation, MSLQ, social studies

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

December, 2019
Volume 1, No 2
Pages: 71-79
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 18.11.2019
Accepted : 30.12.2019

¹ Bu çalışma birinci yazarın doktora tezi kapsamında üretilmiştir.

² Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Education. e-mail: dgerbil@kmu.edu.tr

³ Dokuz Eylül University, Faculty of Education, e-mail: ayfer.kocabas@deu.edu.tr

GİRİŞ

Motivasyon, üzerine uzun yıllardır çalışılan bir kavramdır. Eğitim ve psikoloji alanında motivasyon üzerine çok sayıda çalışma yapılmış (Crede ve Philips, 2011) ve motivasyonu ortaya çıkarıcı nedenleri hem de sonuçları üzerinde sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır (Duncan ve McKeachie, 2005). Yapılan araştırmalar neticesinde motivasyon tek bir tanım altında açıklanamamaktadır. Motivasyonun çok boyutlu bir yapıya sahip olması ve farklı psikolojik nedenlere bağlı olması nedeniyle farklı teoriler altında birbirinden farklı bir şekilde tanımlanmıştır (Khamis, Dukmak ve Elhoweris, 2008).

Genel anlamda motivasyon, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Motivasyon ile ilgili alanyazında çeşitli tanımlar mevcuttur. Bunlardan biri motivasyonu hedef yönlü davranışın teşvik edilmesi ve sürdürülmesi olarak tanımlamaktadır (Schunk, 2011). Diğer bir tanıma göre ise motivasyon, öğrencinin öğrenmek için isteği ve enerjisi, etkili bir şekilde çalışması ve öğrencinin bu enerjiyi ve isteği kendi potansiyeline ulaşmak için yansıtmasıdır (Martin, 2016).

Pintrich ve Schunk (1996) motivasyonu, hedefe yönelik çalışmaların başlatıldığı ve devam ettirildiği bir süreç olarak tanımlamışlardır. Slavin'e (2015) göre ise motivasyon, istek ve ihtiyaçlarımızın yoğunluğu ve yönünü etkilemektedir. Motivasyon davranışları ortaya çıkarır, yönlendirir ve düzenler (Murphy ve Alexander, 2000; Pintrich 2003; Schunk, 2000; Stipek, 2002). Dörnyei'e (2000) göre motivasyon teorileri, insan davranışlarında birbiri ile etkileşim içerisinde olan üç temel kavrama dayanmaktadır. Bunlar; seçim, ısrar ve çabadır. Seçim, davranışlarımızın yönünü belirlerken, ısrar bu davranışlarda ne kadar uzun süre istek göstereceğimizi, çaba ise sonuca yönelik ne kadar uğraş koyacağımızı belirlemektedir.

Motivasyon kavramı farklı teoriler tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Bu açıklama çabaları sonucunda çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Beklenti değer, yükleme, sosyo-bilişsel, hedef yönelimi, öz-belirleme teorileri bunlardan bazılarıdır (Deci, 1992; Slavin, 2000). Bu araştırmanın devamında sosyo-bilişsel teori üzerinde durulacaktır.

Sosyo-Bilişsel Teori

Sosyal- Bilişsel Teori genel olarak bir öğrenme teorisidir. Öğrenmenin, basit olarak pekiştirmeler yoluyla değil de başkalarının gözlemlenmesi yoluyla gerçekleştiğini savunmaktadır (Bandura, 1986). Motivasyonu ise insanların, ödüllere ve cezalara istemeden cevap veren edilgen varlıklar olmadığını, bireylerin çevrelerini nasıl yorumladıkları, düşünce, duygu ve eylemlerin nasıl düzenlendiği ve yönetildiği biliş tarafından gerçekleştirilmektedir (Cook ve Artino Jr., 2016).

Bandura'ya (1986) göre hedef koyma ve hedefe ulaşma süreci içerisinde gerçekleştirilen öz değerlendirme, önemli bir motivasyon mekanizmasıdır. Bireyler hedef belirler ve bu hedefe ulaşmak için çaba sarf ederler. Bu süreç içerisinde, birey hedefi doğrultusunda çalıştıkça kendi gelişimini izler ve motivasyonunu devam ettirir (Schunk, 2011). Hedef belirleme ve ulaşma süreci öz yeterlik kavramı ile birlikte sürdürülür. Öz yeterlik "bireyin, belli bir performansı sergilemek amacıyla gereken çalışmaları planlayıp, başarılı şekilde gerçekleştirme kapasitesi üzerine kendine ilişkin yargısı" şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Öz yeterlik kişinin, fiziksel ve psikolojik özelliklerinden bağımsız olarak, bir işi yapabilmesine yönelik duyduğu inançtır (Zimmermann ve Cleary, 2006).

Öz yeterlik; biliş, motivasyon, etki ve seçim üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Öğrencilerin öz yeterliklerini, geçmiş deneyimler, yetenekler ve sosyal yaşantılar bir arada belirler ve derse bu öz yeterlik düzeyleriyle başlarlar. Görev sırasındaki öz yeterlikleri, biliş, motivasyon, etki ve seçimlerini etkiler. Görev sırasında ve sonrasında performans çıktıları, yetenekler, geri bildirim ve inançlar, fizyolojik cevaplar öz yeterlik düzeylerini geliştirir. Bu kaynaklar arasında öz yeterliği etkileyen en önemli kavram geçmiş deneyimlerdir (ustalık deneyimleri). Dolayısıyla buradan hareketle, bireyin geçmiş başarılı deneyimleri onun öz yeterlik düzeyini artırırken, başarısızlıklar düşürür. Aynı zamanda öğrenciler başkalarının deneyimlerini de gözlemlerler ve model alırlar. Bireyin kendine model aldığı bir akranının yaşadığı deneyimler, bireyin öz yeterlik inançlarını doğrudan etkileyebilir. Son olarak fizyolojik ve duygusal bilgiler öz yeterlik inançlarını şekillendirir. Heyecan ve duygular, bireylerin öz yeterlik düzeyleri üzerinde etkiye sahiptir (Bandura, 1994; Bandura, 1997; Zimmerman, 2000; Zimmerman ve Cleary, 2006; Pajares, 2008; Schunk, 2011).

Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği

Motivasyon ile ilgili alanyazın tarandığında çok sayıda ölçme aracı (Gottfried, 1986; Marsh, 1992; Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1993; Fortier, Vallerand ve Guay, 1995; Fulmer ve Frijters, 2009) olduğu görülmektedir. Bu ölçme araçları incelendiğinde, motivasyonu ölçmek amacıyla yeni bir ölçme aracı geliştirmek yerine, Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) olarak bilinen Öğrenme için Motivasyona Dayalı Stratejiler ölçeğinin çalışmada kullanılması uygun bulunmuştur. Bunun sebebi ölçeğin yaygın bir şekilde kullanılmasıdır (Crede ve Philips, 2011). Aynı zamanda ölçeğin orijinal makalesi Google Scholar istatistiklerine göre 3390 atıf almıştır. Ölçek, uzun yıllardır farklı yaş grupları ve kültürler üzerinde uygulanmıştır (Thongnoui, 2002; Suksamram, 2003; Karadeniz, Büyüköztürk, Akgün, Çakmak ve Demirel, 2008).

Ölçek 10 yıllık bir süreç içerisinde geliştirilmiştir (Pintrich ve diğerleri, 1993). Ölçek motivasyonu sosyo-bilişsel bir bakış açısıyla ele almıştır. Bu görüşte öğrenciler bilginin aktif işleyicileri olarak görülür. Biliş ve inançlar ise görevin özellikleri ve eğitsel girdilerden etkilenir (Duncan ve McKeachie, 2005). Ölçek üç temel motivasyonel yapı üzerinde kurgulanmıştır. Bu yapılar; beklenti, değer ve etkidir (Pintrich, 1988a; Pintrich 1988b; 1989). Pintrich (1993) bu kavramlardan ilki olan beklentiye,

öğrencilerin başarıya yönelik inançları olarak açıklar. Değer, öğrencilerin neden akademik görev ya da konuya bağlılığını açıklarken, etkisi ise öğrencilerin sınavlarda yaşadığı kaygı ve endişeler ile ilgilidir.

Ölçeğin beklenti bölümü iki adet alt ölçekten oluşmaktadır: Öz-yeterlik algısı ve öğrenme için kontrol inançları. Değer alt boyutu içsel hedef yönelimleri (öğrenme ve ustalığa yönelik odaklanma), dışsal hedef yönelimleri (not ve diğer arkadaşları tarafından onaylanma) ve görev değeri inançları (ders içeriğinin öğrenci tarafından ne kadar ilginç, yararlı ve önemli olduğu) olmak üzere üç adet alt ölçekten oluşurken, etki sadece test kaygısı alt ölçeğinden oluşmaktadır.

Ölçeğin Pintrich tarafından geliştirilen lisans öğrencileri ve ortaokul öğrencileri için olmak üzere iki farklı versiyonu vardır (Pintrich ve diğerleri, 1993; Pintrich ve DeGroot, 1990). İki ölçek incelendiğinde maddeler arasında bazı farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir. Düşük yaş düzeyindeki (JMSLQ) ölçekte maddeler daha basit olarak ifade edilmiştir. Buna ek olarak ölçeğin orijinalinde farklı alt ölçeklerde bulunan maddeler, bu versiyonda farklı alt ölçeklerde bulunmaktadır. Dışsal hedef yönelimleri, görev değeri inançları ve öğrenme inançlarının kontrolü faktörleri de bulunmamaktadır. JMSLQ ölçeği yaş ortalaması 12.5 olan 173 kişi üzerinde geçerlik güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır (Pintrich ve DeGroot, 1990). Ölçek bu haliyle ülkemizde 4. sınıf düzeyinde (9-10 yaş) uygulanmaya uygun değildir. Dolayısıyla yeniden bir geçerlik ve adaptasyon çalışması yapılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmada araştırmanın amaçlarına bağlı olarak sadece Motivasyon kısmı uyarlamaya alınmıştır ve ölçeğin lisans öğrencileri için geliştirilen orijinal faktör yapısına bağlı kalınmıştır. Bunun temel gerekçesi olarak MSLQ, JMSLQ'ye göre daha yaygın ve geniş örneklerde test edilmiştir (Crede ve Philips, 2011). Aynı zamanda daha önceden MSLQ Türk kültürüne 12-18 yaş grubuna başarılı bir şekilde uyarlanmıştır (Karadeniz ve diğerleri, 2008). Bir diğer neden ise JMSLQ'de çıkarılan faktörlerin ilkokul 4. sınıf öğrencileri için önemli olduğunun düşünülmesidir.

Ölçeğin Türkçe uyarlamaları üzerine çalışmalar yapılmıştır. Altun ve Erden (2006) tarafından yapılan çalışmada MSLQ ölçeğinin tamamı kullanılmış ve üniversite 3. ve 4. sınıf öğrencileri, çalışma grubu olarak seçilmiştir. Uyarlama çalışması sonucunda Motivasyon alt ölçeğinde altı faktörlü yapı doğrulanmıştır. Diğer bir uyarlama çalışması 12-18 yaş grubu için gerçekleştirilmiş olup, MSLQ'nün hem motivasyon hem de öğrenme stratejileri alt boyutlarını kapsamaktadır. Bu çalışmada motivasyon alt ölçeği için altı alt boyutlu bir yapı uyarlanarak, doğrulanmıştır (Karadeniz ve diğerleri, 2008). Düşük yaş grupları için yapılan bir uyarlama çalışmasında, ölçeğin motivasyon alt ölçeği, matematik dersi için, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine uyarlanmıştır. Çalışma sonucunda 6 faktör ve 27 maddeden oluşan bir yapı doğrulanmıştır (Aktan ve Tezci, 2013).

Ölçeğin Türkçe'ye yapılan uyarlama çalışmaları incelendiğinde, bu çalışmaların ilkokul seviyesinde olmadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar genellikle üniversite öğrencilerini kapsamakta, düşük yaş gruplarında da en düşük olarak beşinci sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Şu anki eğitim sistemimize göre beşinci sınıf, ortaokul aşamasına denk olduğu için MSLQ için ilkokullarda uygulanabilecek bir formu bulunmamakta ve bu durum önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği'nin Türkçe'ye ve ilkokul 4. sınıf düzeyine uyarlanması amaçlanmıştır. Uyarlaması yapılacak ölçme aracının, öncelikle Türkiye'deki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerini belirlemede yardımcı olması hedeflenmiştir. Diğer yandan bu uyarlama çalışmasının, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerini geliştirmede gerçekleştirilecek araştırmalara da kaynaklık etmesi öngörülmektedir.

YÖNTEM

Ölçeğin Geliştirilmesi ile İlgili Çalışmalar

Araştırma bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Bu doğrultuda ölçeğin lisans öğrencileri için geliştirilen, motivasyon inançları bölümündeki 31 madde Türkçe'ye çevrilmiştir. Türkçe çevirisinde uyarlamanın yapılacağı yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak maddeler sadeleştirilmiştir. Ardından dil geçerliliği açısından 2 yabancı dil uzmanına gönderilmiştir ve çevirinin aslına uygun olarak yapıp yapılmadığı kontrol edilmiştir. Madde yazımının tamamlanmasının ardından Sınıf Eğitimi ve Motivasyon alanında çalışan alan uzmanlarından 3 akademisyene, anlaşılabilirlik, ifade edebilme ve motivasyonu ne düzeyde ölçebildiği açısından incelettirilmiştir. Burada Balcı'nın (2004) "Kapsam geçerliği, ölçeğin ölçülmek istenen ölçüp ölçmediği ile ilgilidir ve uzman görüşüne dayalı olarak açıklanabilir" biçimindeki görüşünden hareket edilmiştir. Gelen yanıtlar doğrultusunda ölçeğin uyarlanması tamamlanmıştır ve 31 maddelik taslak form 4'lü likert tipinde (1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Katılıyorum, 4- Kesinlikle Katılıyorum) bir derecelendirme ölçeği ile hazırlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İzmir ve Karaman ilinde öğrenim görmekte olan toplam 258 4. sınıf öğrenci oluşturmaktadır. Comrey ve Lee (1992) örneklem büyüklüğü açısından 200-300 arasını orta olarak kabul etmektedir. Tavşancıl (2002) ise örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az 5 hatta 10 katına eşit olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında örneklem büyüklüğü kabul edilebilir olarak değerlendirilebilir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik amacıyla yapılan uygulaması sosyal bilgiler dersi içerisinde uygulanmıştır. Karaman ilinde 108 öğrenci, İzmir ilinde ise 158 öğrenci araştırmanın örneğini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Geliştirilen formun ilkokullarda uygulanması amacıyla gerekli izinler alınmıştır. Ölçek formu, sınıf öğretmenlerinden de yönlendirme ve bilgi gibi yardımlar alınarak Karaman ve İzmir ilinde iki ilkokulda 258 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama süreci "Sosyal Bilgiler Dersi" saatleri içerisinde yapılmıştır ve öğrencilerden formu sosyal bilgiler dersini düşünerek doldurmaları istenmiştir. Çalışma grubunun gelişim ve yaş özellikleri dikkate alınarak, her bir madde öğrencilere teker teker okunarak, öğrenciler tarafından anlaşılmayan noktalar ile ilgili, yönlendirmede bulunulmadan, açıklamalar yapılmıştır. Ölçeğin uygulanması yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Ölçekten toplanan veriler, güvenilirlik amacıyla Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı, madde toplam puan korelasyon değerleri ve madde ayırt-edicilikleri tespit edilerek değerlendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Uyum indeksleri ve yol analizi DFA'da veri analiz yöntemleri olarak kullanılmıştır.

BULGULAR

Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi'ne (DFA) Göre Bulgular

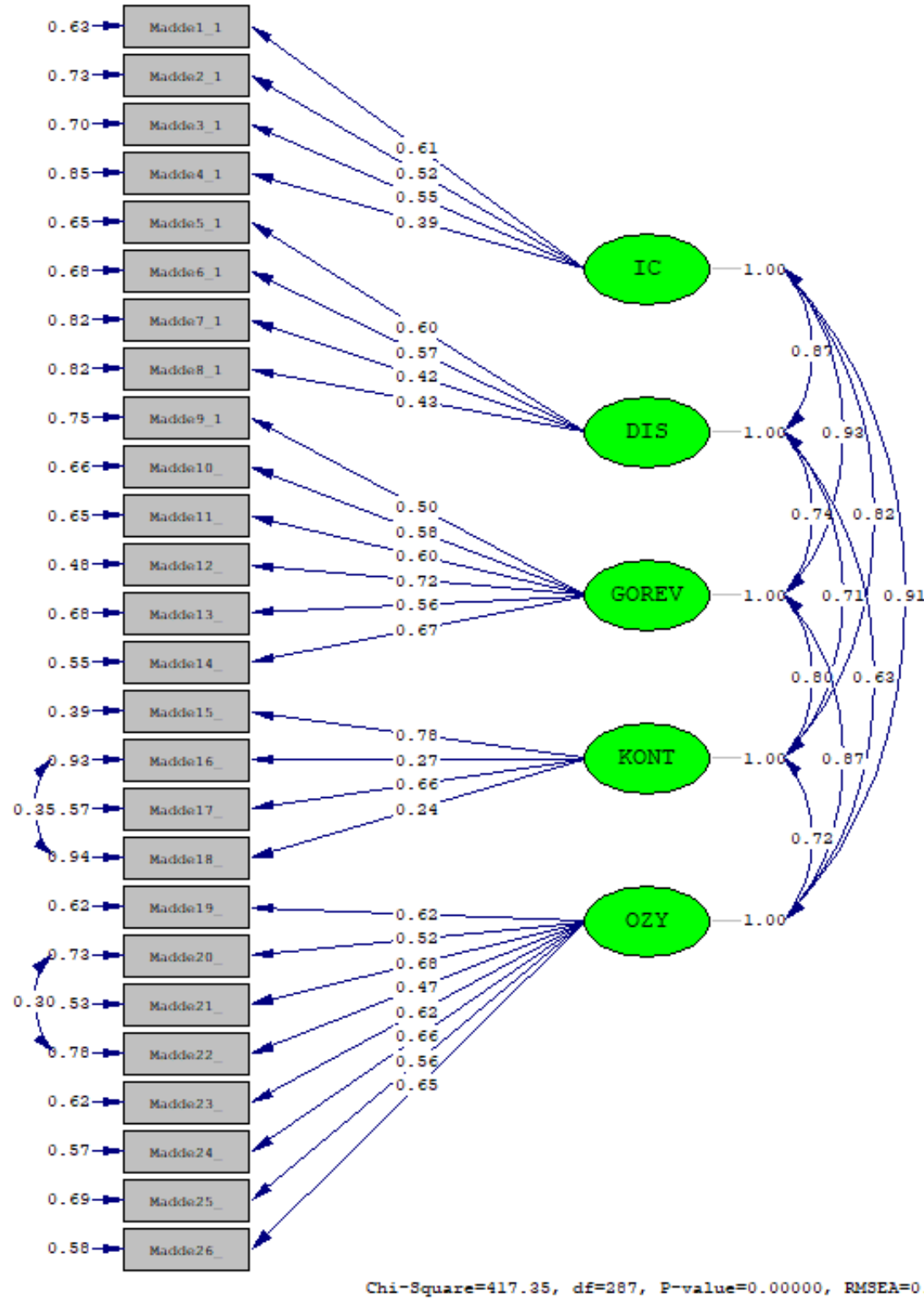
Çalışma doğrudan bir uyarılma olduğundan dolayı direkt olarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin orijinal halinde olduğu gibi altı faktörlü yapı üzerinden doğrulama çalışmaları yapılmıştır. Fakat son "test kaygısı" alt boyutunun çalışmadığı ve düşük faktör yük değerlerine sahip olduğu görülmüştür. İlkokul 4. sınıf düzeyinde sınav kaygısının henüz yeterli ölçüde oluşmamış olabileceği sonucuna ulaşılarak bu faktörün çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu alt boyutun çıkarılmasının ardından, ölçeğin beş faktörlü yapısı, iki adet modifikasyonla (Madde 16 ve 18; Madde 20 ve 22) birlikte doğrulanmıştır. Modifikasyon önerisi verilen maddeler incelendiğinde, bu maddelerin birbirine çok yakın ve benzer değişkenleri ölçtüğü belirlenmiştir. Ölçeğin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şu şekildedir:

Tablo 1.

Birinci Düzey DFA Uyum İndeksi Değerleri

Gruplar	DFA Sonuçları
χ^2	417.35
Sd	287
χ^2/Sd	1.454
RMR	0.0357
SRMR	0.0528
RMSEA	0.042
CFI	0.980
NNFI	0.977
GFI	0.889
AGFI	0.864

Uyum indeksleri birlikte incelendiğinde, çoğu indeksin mükemmel uyum gösterdiği; görece düşük olan uyum değerlerinin ise kabul edilebilir değerlere çok yakın olduğu saptanmıştır (Jöreskog ve Sörböm, 1993; Sümer, 2000; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin bu haliyle beş faktörlü yapısı doğrulanmıştır ve yol analizi şeması Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Birinci Düzey DFA'ya göre Yol Analizi Şeması

İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi'ne (DFA) Göre Bulgular

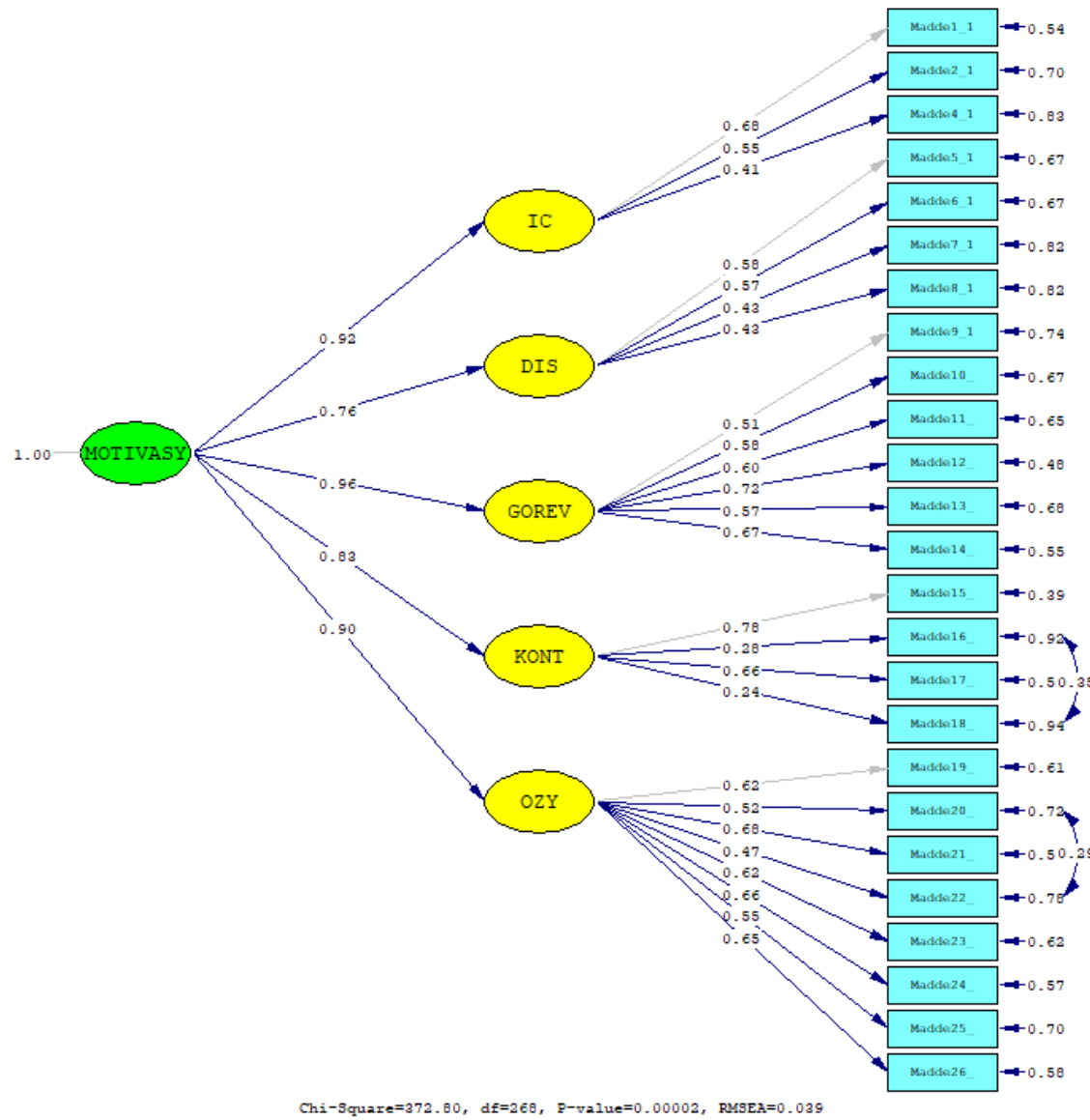
Gelecekteki araştırmaların alt amaçları doğrultusunda kullanılmak üzere, ölçeğin toplam puanının da kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Motivasyonun daha genel bir değişken olarak anlaşılması ve açıklanması amacıyla ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda ulaşılan uyum indeksi değerleri şu şekildedir:

Tablo 2.

İkinci Düzey DFA Uyum İndeksi Değerleri

Gruplar	DFA Sonuçları
χ^2	372.802
Sd	268
χ^2/Sd	1.391
RMR	0.0350
SRMR	0.0511
RMSEA	0.039
CFI	0.982
NNFI	0.980
GFI	0.898
AGFI	0.876

Yapılan ikinci düzey DFA sonucunda ilk olarak “not positive definite” uyarısı alınmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde içsel motivasyon yönelimi faktörü ile motivasyon genel boyutu arasında oldukça ileri düzeyde yüksek bir ilişkiden dolayı bu uyarının verildiği anlaşılmıştır. Ping (2009)’a göre bu hatayı alan bir araştırmacı, sorunlu boyuttan teker teker madde atımı yaparak bu hatayı giderebilir. Dolayısıyla içsel motivasyon yönelimi boyutunda maddeler teker teker çıkarılarak bu hata giderilmeye çalışılmıştır. En sonunda 3. madde ölçekten çıkarıldığında, bu hata ortadan kalkmıştır. Aynı zamanda uyum indeksi değerleri de incelendiğinde, birinci düzey faktör analizine ve madde atılmadan yapılan ikinci düzey faktör analizine göre uyum değerleri daha da iyileşmiştir. Ölçeğin uyum indekslerinin çoğunlukla mükemmel uyum düzeyinde olduğu, düşük olan uyum indekslerinin ise kabul edilebilir değerlere oldukça yakın olduğu görülmektedir (Jöreskog ve Sörböm, 1993; Sümer, 2000; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). İkinci düzey DFA sonucunda ulaşılan yol analizi şeması aşağıda verilmiştir.



Şekil 2. İkinci Düzey DFA'ya göre Yol Analizi Şeması

Toplam puanlar ve alt faktör puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, korelasyon değerlerinin 0.671 ve 0.868 arasında değiştiği görülmektedir. Alt faktörler arasındaki korelasyon değerleri ise 0.511 ve 0.634 arasında değişmektedir. Buradan hareketle tüm alt boyutların hem birbiriyle hem de toplam puanla arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ($p < 0.01$) içerisinde olduğu yorumu yapılabilir. Ölçeğin herhangi bir alt faktöründe yüksek bir puan alan öğrencinin, diğer alt faktörlerde de yüksek puan alması oldukça olasıdır

Tablo 3.

Alt Boyutlar ve Toplam Puana İlişkin Korelasyon Katsayıları ve Betimsel İstatistikler

Faktör	X	S	Pearson Korelasyon Katsayıları				
			1	2	3	4	5
1. İçsel Hedef Yönelimi	9.65	1.83	-	0.423	0.572*	0.502*	0.581*
2. Dışsal Hedef Yönelimi	13.91	1.96		-	0.506*	0.411*	0.438*
3. Görev Değeri İnançları	19.51	3.32			-	0.540*	0.678*
4. Öğrenme için Kontrol İnançları	12.77	2.22				-	0.444*
5. Algılanan Öz Yeterlik	25.48	4.45					-
Toplam	81.30	11.00	0.751*	0.662*	0.870*	0.701*	0.873*

* $p < 0.01$

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında, örneklem grubu ölçek maddelerinden aldıkları puana göre sıralanmış ve ölçek maddeleri, en düşük puanı alan %27'lik grup ile en yüksek puanı alan %27'lik grup için bağımsız örneklem için t testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda her madde için iki grup arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p < .05$). Ölçeğin madde analizi çalışmaları ise madde-toplam korelasyon puanları ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyon puanları 0.258 ile 0.631 arasında değişmektedir. Güvenirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı İçsel Hedef Yönelimi için 0.530, Dışsal Hedef Yönelimi için 0.554, Görev Değeri İnançları için 0.773, Öğrenme için Kontrol İnançları için 0.588, Algılanan Öz Yeterlik için 0.825 ve ölçeğin tümü için 0.901 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin son hali beş alt boyutta 25 maddeden oluşmaktadır. Alınabilecek en fazla puan 100 iken en düşük puan 25'tir. Ölçek puanlarının artması, bireyin daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (MSLQ) Motivasyon Alt Ölçeği Türk Dili'ne ve ilkokul 4. sınıf düzeyine uyarlanmaya çalışılmıştır. Ölçme aracı öğrencilerin motivasyon düzeylerini, İçsel Hedef Yönelimi, Dışsal Hedef Yönelimi, Görev Değeri İnançları, Öğrenme için Kontrol İnançları, Algılanan Öz Yeterlik gibi beş alt boyutta ölçmektedir.

Ölçeğin uyarlama çalışması için gerekli izinler alındıktan sonra, ölçeğin orijinal maddeleri Türkçe'ye çevrilerek, ilkokul 4. sınıf yaş düzeyine uygun hale getirilmiştir. Çevirisi tamamlanan maddeler, dil uzmanları tarafından kontrol edilmiştir. Arkasından bu maddelerin, ilkokul 4. sınıf düzeyine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Sınıf Eğitimi ve Motivasyon alanında çalışan akademisyenlerden görüş alınmıştır. Bu aşamalardan sonra taslak form İzmir ve Karaman ilinde öğrenim görmekte olan 258 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma bir ölçek uyarlama çalışması olduğu için açıklayıcı faktör analizi yapılmadan, doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Ölçeğin uyarlama çalışmaları, iki düzey DFA ile gerçekleştirilmiştir. İlk düzey DFA'da alt faktörlerin bir yapı içerisinde bir uyum gösterdiği doğrulanmıştır. İkinci düzey DFA'da ise ölçeğin alt faktörleri bir bütün olarak incelendiğinde, motivasyon üst faktöründen oluşan yapıyı doğrulamaktadır (Jöreskog ve Sörböm, 1993; Sümer, 2000; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Alt boyutların birbirleriyle ve toplam puanla olan ilişki düzeyleri incelendiğinde, her bir boyut diğer boyutlarla ve toplam puanla pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ($p < 0.01$) içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik açısından incelendiğinde ise ölçeğin alt faktörleri ve bir bütün olarak tümünün Cronbach's Alpha değerleri güvenirlik şartlarını sağlamaktadır.

Öğrenmede Motive Edici Stratejiler Ölçeği (MSLQ) Motivasyon Alt Ölçeği 4'lü likert tipinde hazırlanan 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, İçsel Hedef Yönelimi, Dışsal Hedef Yönelimi, Görev Değeri İnançları, Öğrenme için Kontrol İnançları, Algılanan Öz Yeterlik olarak beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin toplam puanı da bir bütün olarak motivasyon değişkenini açıklamak noktasında kullanılabilir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe, bireyin daha yüksek motivasyon düzeyine sahip olduğu yorumu yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aktan, S. ve Tezci, E. (2013). Matematik motivasyon ölçeği (MMÖ) geçerlik güvenirlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(4), 57-77.
- Altun, S. ve Erden, M. (2006). Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (1994). *Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection*. Boston: Springer.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: wH Freeman.
- Comrey, A.L ve Lee, H.L.(1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Cook, D. A. ve Artino Jr, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical education*, 50(10), 997-1014.
- Credé, M. ve Phillips, L. A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and individual differences*, 21(4), 337-346.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deci, E. L. (1992). Article commentary: on the nature and functions of motivation theories. *Psychological Science*, 3(3), 167-171.

- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 519-538.
- Duncan, T. G. ve McKeachie, W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J. ve Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Fulmer, S. M. ve Frijters, J. C. (2009). A review of self-report and alternative approaches in the measurement of student motivation. *Educational Psychology Review*, 21(3), 219-246.
- Gottfried, A. E. (1986). *Manual for the children's academic intrinsic motivation inventory*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Jöreskog, K. G. ve Sörböm, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling with the Simplis Command Language*. Lincolnwood: Scientific Software International Inc.
- Karadeniz, S., Büyüköztürk, S., Akgün, O. E., Çakmak, E. K. ve Demirel, F. (2008). The Turkish adaptation study of motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) for 12-18 year old children: Results of confirmatory factor analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 108-117.
- Khamis, V., Dukmak, S. ve Elhoweris, H. (2008). Factors affecting the motivation to learn among United Arab Emirates middle and high school students. *Educational studies*, 34(3), 191-200.
- Marsh, H. W. (1992). *Self description questionnaire—II manual*. Sydney: University of Western Sydney.
- Martin, A. J. (2016). *The Motivation and Engagement Workbook* (16. baskı). Sydney: Lifelong Achievement Group (www.lifelongachievement.com).
- Murphy, P. K., ve Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53.
- Pajares, F. (2008). *Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning*. D.H. Schunk ve B. J. Zimmerman (Ed.), Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications içinde. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ping, R.A. (2009). *How does one remedy a 'not Positive Definite' message?* Erişim adresi: <http://home.att.net/~rpingjr/NotPD.doc>
- Pintrich, P. R. (1988a). A process-oriented view of student motivation and cognition. *New Directions for Institutional Research*, (57), 65-79.
- Pintrich, P. R. (1988b). Student learning and college teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, (33), 71-86.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. *Advances in Motivation and Achievement*, 6, 117-160.
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667.
- Pintrich, P. R. ve DeGroot, E. (1990). Quantitative and qualitative perspectives on student motivational beliefs and self-regulated learning. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., García, T. ve McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies questionnaire (MSLQ)*. Minnesota: Ann Arbor.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. ve McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.
- Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 116-119.
- Schunk, D. (2011). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri*. (Çev. Ed. Muzaffer Şahin) 2. Basım, Nobel.
- Slavin, R. E. (2000). *Educational psychology: Theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43(1), 5-14.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

- Suksamram, A. (2003). Factors relating to self-regulated learning of the first year nursing students (Yayımlanmamış doktora tezi). Mahidol University, Tayland.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tavşancıl, E. (2002), *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Thongnour, D. (2002). Self-efficacy, goal orientations, and self-regulated learning in Thai students (Yayımlanmamış doktora tezi). Oklahoma State University, Amerika Birleşik Devletleri.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. Academic Press.
- Zimmerman, B. J. ve Cleary, T. J. (2006). *Adolescents' development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skills*. F. Pajares ve T. Urdan (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 45-69) içinde. Greenwich, CT:Information age.



Araştırma Makalesi

**Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri:
Karaman İlinde Bir Araştırma**

**Primary School Teachers Views for Inclusive Education: A Research
in Karaman**

Research Article

Erdal DEMİR*1

Meryem USTA²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Aralık, 2019
Cilt 1, Sayı 2
Sayfalar: 81-98
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 27.11.2019
Kabul : 20.12.2019

Özet

Son yıllarda eğitim sistemi içerisinde, kaynaştırma eğitime yönelik çalışmaların arttığı gözlenmektedir. Kaynaştırma eğitimi ile öğrencilerin örgün eğitim çerçevesinde akranı olan diğer öğrenciler ile birlikte öğrenim görmesi amaçlanmaktadır. Türkiye’de de Milli Eğitim Bakanlığı öncülüğünde, okullarda kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yer verilmektedir. Yasal düzenlemeler ve kurumsal yapılanmalar ekseninde uygulamaya konulan kaynaştırma eğitiminde okul-aile-öğretmen işbirliği önem arz etmektedir. Buradan hareketle hazırlanan çalışmanın temel iddiası, “kaynaştırma eğitimi sürecinde, öğrenci-öğretmen iletişimini artırabilmek ve öğrencinin sınıfa/okula uyumunu sağlayabilmek adına aile ile etkileşim içinde hareket edilmesi ve öğretmenler başta olmak üzere okulda tüm aktörlerin süreci sahiplenmesi gerektiğidir”. Bu iddia ekseninde hazırlanan çalışmanın temel amacı Karaman ili örneği üzerinden hareketle sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik görüşlerinin tespit edilmesidir. Çalışmada Karaman il merkezinde devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili düşüncelerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bilgi ve bulgular değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden faydalanılarak 25 sınıf öğretmeni ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşme sonucunda elde edilen bilgi ve bulgular betimsel analizi yöntemiyle değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara göre, araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin çoğunluğu kaynaştırma eğitime yönelik olumlu bakış açısı duymaktadır. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik materyallerin yetersiz olduğu, kaynaştırma eğitimi sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin iyileştirilmesi gerektiği, kaynaştırma eğitimi verecek öğretmenlere yönelik konu ile ilgili etkili ve işlevsel eğitim verilmesinin elzem olduğu çalışmanın diğer sonuçlarıdır. Kaynaştırma eğitime yönelik başarıyı artırmada fiziksel şartların iyileştirilmesi, Rehberlik Araştırma Merkezleri ve üniversiteler başta olmak üzere kurumsal destek alınması, bunların yanında aileler ile etkileşim içinde hareket ederek, ailelerin konu ile ilgili farkındalıklarının artırılması ve bilinç düzeyinin iyileştirilmesi gerektiği öğretmen görüşleri dikkate alınarak ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğrencileri, sınıf öğretmenleri

Abstract

In recent years, it has been observed that studies on inclusive education have increased within the education system. Inclusive education is intended to enable students to study together with other peer students within the framework of formal education. In Turkey, under the leadership of the Ministry of Education, emphasis was given to inclusive education practices in schools. School-family-teacher cooperation is important in inclusive education implemented in the axis of legal regulations and institutional structures. The main claim of the study is that "in the process of inclusive education, in order to increase student-teacher communication and to ensure student's compliance with

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

December, 2019
Volume 1, No 2
Pages: 81-98
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

¹ Karaman Abdurrahim Karakoç İlkokulu Müdürü, Türk Dili ve Edebiyatı Bilim Uzmanı, erdaldemir972@hotmail.com

² Karaman Ayrancı Yavuz Sultan Selim İlkokulu Sınıf Öğretmeni, Sınıf Eğitimi Bilim Uzmanı, meryemusta83@gmail.com

the class / school, all actors in the school, especially teachers, should have ownership of the process.” The main purpose of the study prepared on the basis of this claim is to determine the views of the classroom teachers towards inclusive education based on the example of Karaman province. In this study, the information and findings obtained from the interviews conducted in order to determine the opinions of the classroom teachers working in public schools in the city center of Karaman on inclusive education were evaluated. Within the scope of the research, 25 classroom teachers were interviewed face-to-face by using semi-structured interview technique. The information and findings obtained as a result of the interview with teachers were evaluated by descriptive analysis method. According to the findings and results obtained from the research, the majority of the teachers included in the research have a positive view towards inclusive education. Other results of the study are that the materials for inclusive students are insufficient, the methods and techniques used in inclusive education process should be improved, and effective and functional training is provided for teachers who will provide inclusive education. In order to increase the success of inclusive education, improvement of physical conditions, receiving institutional support especially from Guidance Research Centers and universities, and acting in interaction with families, it was revealed that teachers' opinions should be increased and awareness of families should be increased. In order to increase the success of inclusive education, improvement of physical conditions, receiving institutional support especially from Guidance Research Centers and universities, and acting in interaction with families, it was revealed that teachers' opinions should be increased and awareness of families should be increased.

Keywords: inclusive education, inclusive students, primary school teachers

* Corresponding author

Article Info:

Received : 27.11.2019

Accepted : 20.12.2019

GİRİŞ

Bireyler toplumun vazgeçilmez bir parçasıdır. Bireylerin yeteneklerini toplum yararına kullanmak, yöneltmek ve verimli kılmak büyük ölçüde bireylerin iyi eğitilmelerine ve sağlıklı yetiştirilmesine bağlıdır. Çağdaş eğitim günümüzde, bireysel farklılıkları dikkate alınarak bireylere ihtiyaçları doğrultusunda hizmet sunmak üzere planlanmaya başlanmıştır. Özel gereksinimli bireylerin topluma kazandırılması ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi noktasında kaynaştırma eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, “özellikleri uygun olan engelli çocukların normal ve/veya özel eğitim (idari, eğitim/öğretim ve destek) personelinin sorumluluğu altında, bireysel eğitim programları çerçevesinde, eğitimsel/sosyal ve süre olarak normal yaşlılarıyla bütünleştirilmesi” şeklinde tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, kaynaştırma eğitimi engelli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999: 25). Günümüz eğitim sistemi içerisinde, farklılıklar zenginlik olarak değerlendirilerek ve bu farklılıkların doğurduğu olumsuz sonuçların bireysel eğitim yöntemleri kullanılarak olumlu davranış değişikliğine dönüştürülmesi önem arz etmektedir. Buradan hareketle son yıllarda, okullarda kaynaştırma eğitimi uygulamasının önemli bir gereklilik olarak ön plana çıktığı söylenilebilir.

Türkiye’de de yasal çerçeve ve kurumsal düzenlemeler ile birlikte kaynaştırma eğitimi uygulamaları son dönemde etkin bir şekilde uygulanmaya çalışılmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin (2018) Temel İlkeler ve Amaçlar bölümünün 5. maddesinin a bendinde “bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim hizmeti sunulması esastır” hususu özel eğitimin temel ilkeleri içerisinde sayılmaktadır. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik eğitim hizmeti sunulmasında özel eğitim uygulama okulları/merkezleri etkin rol oynamaktadır. Bunun yanında, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve Rehberlik Araştırma Merkezleri koordinasyonu ve yönlendirmesi doğrultusunda öğrencilerin engel durumları göz önünde bulundurularak okullarda belli sınıflarda kaynaştırma öğrencilerine yer verilmekte ve ilgili öğrencilere kaynaştırma eğitimi verilmektedir.

Kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğrencilerinin toplumsal hayata, okula, öğretmenlerine ve arkadaşlarına uyumuna katkı sağlaması noktasında önemli bir mekanizma olarak değerlendirilmektedir. Diğer taraftan, eğitimde bireysel farklılıkların ve farklı engel durumlarının öğrencilerin okula uyumu ve akademik başarı düzeylerini olumlu veya olumsuz yönde etkilediği hususu tartışılmaktadır. Gök (2012) çalışmasında kaynaştırma eğitimine yönelik uygulamalardan kaynaklı sorunlara vurgu yapmıştır. Kaynaştırma eğitiminden kaynaklı ortaya çıkan en temel sorun öğrencilerin okula ve sınıfa uyumu noktasında zorluklar yaşamasıdır. Bunun dışında, okulun fiziksel imkanları ve öğretmenlerin konu ile ilgili donanımının yetersiz kalması da diğer sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yönetimi ve öğretmenlerin süreci istenilen ölçüde sahiplenememesi ve ailelerin ilgisinin düşük düzeyde kalması kaynaştırma eğitiminin başarı düzeyini olumsuz etkileyen hususlar olarak değerlendirilebilir.

Sorunların yerinde tespit edilmesi, uygulayıcıların görüşlerinin alınarak sorunlara çözüm üretilmesi kaynaştırma eğitiminin başarısını artıracaktır düşüncesi çalışmanın ortaya çıkışının temel sebebidir. Bu cümleden hareketle sınıf öğretmenlerinin görüş ve düşüncelerinin tespit edilerek, kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunların ortaya konulması ve sorunlara yönelik çözüm önerileri getirilmesi çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda hazırlanan çalışma kapsamında ilk olarak, literatür taraması sonucunda konu ile ilgili daha önce yapılan çalışmalar irdelenmiştir. Daha sonra, araştırmanın yöntemine yer verildikten sonra, Karaman il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik gerçekleştirilen araştırma ile öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri alınarak, durum tespiti ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmaya dâhil edilen öğretmenlere kaynaştırma eğitimi ile ilgili sorun alanları hakkındaki görüşleri sorulmuş, bu sorunları çözebilmek adına ne tür tedbirlerin alınması gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçların tartışıldığı son bölümde ise konu ile ilgili genel bir değerlendirmede bulunulmuş, elde edilen

bulgular ışığında çözüm önerileri ortaya konularak çalışma nihayetlendirilmiştir. Bu çerçevede hazırlanan çalışma nitel bir araştırmadır. Çalışmada betimleyici analiz yönteminden ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

İlkokullarda Kaynaştırma Eğitimi ve Öğretmen Görüşlerine İlişkin İlgili Araştırmalar

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını bazı psiko-sosyal değişkenler açısından Sivas ili örneği üzerinden hareketle irdeleyen Yekeler (2005) tarafından yürütülen araştırmaya Sivas İli Şehir ilköğretim okullarında 2004-2005 eğitim öğretim yılında görev yapan 141 sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyet, mezun oldukları bölüm, mesleki kıdemleri ve yaş değişkenleri açısından katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar bulunmadıkları tespit edilmiştir. Bununla beraber; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları, sınıf mevcudu, özel eğitim konusunda alınan lisans dersi, eğitim hayatı boyunca özel gereksinimli bir öğrenciyle çalışmış olma durumu, aile bireyleri içinde özel gereksinimli bir birey bulunma, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma, rehberlik hizmetleri, özel eğitim konularında hizmet içi eğitim kursuna katılma, okutulan sınıfın derecesi ve okul rehberlik servisinden ihtiyaç olan desteği alma değişkenlerine göre de anlamlı farklılıklar bulunmadığı sonucu ortaya konulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerini Uşak ili örneği üzerinden irdeleyen Battal (2007) tarafından yürütülen araştırmaya 23 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 285 sınıf öğretmeni ve 104 branş öğretmeni dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine muhtaç öğrencileri tanıma konusunda yeterli oldukları; sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin uygulama, değerlendirme alanlarında da kendilerini yeterli gördükleri ancak tanılama ve ilke basamaklarında gerekli yeterliliğe sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır. Bunun sebebi olarak da lisans düzeyinde yeterli bir kaynaştırma formasyon eğitimi almamış olabilecekleri tespitinde bulunulmuş, bu nedenle de sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerine yönelik kaynaştırma eğitime ilişkin tanılama, ilke, uygulama ve değerlendirme basamaklarında yeterince bilgiye sahip olabilmeleri için hizmetçi eğitim programları düzenlenmesine yönelik öneriler getirilmiştir.

Çankaya (2010) tarafından yürütülen araştırmada, İlköğretim 1. kademedeki kaynaştırma eğitimi ile ilgili uygulamalar sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin olarak kişilerin ve kurumların tutumlarının genelde olumlu olduğu, kaynaştırma uygulamalarının da eğitim alan öğrencilere olumlu etkileri olduğu öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak tespit edilmiştir. Ayrıca özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim alan öğretmenlerin, eğitim almayanlara göre kendilerini daha yeterli gördükleri saptanmıştır. Bununla birlikte; yaş, cinsiyet, yerleşim yeri gibi sosyo-demografik değişkenler dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin kendilerini yeterli görme anlamında farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

Eksi (2010) tarafından yürütülen çalışmada, sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumları karşılaştırılmıştır. Araştırma İstanbul ili Anadolu yakası Pendik, Maltepe, Kadıköy, Sultanbeyli, Tuzla ilçeleri ilköğretim okullarında ve özel eğitim ve rehabilitasyon okullarında görevli öğretmenler ile sınırlandırılmıştır. Araştırma sonucunda, özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerine yönelik verilen kaynaştırma eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarına devam edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Kaynaştırma sınıfındaki öğretmenin yükünü hafifletmek için sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması ve kaynaştırma uygulamasının nasıl yürütüleceğine ilişkin bilgilendirme cd ve kitapçıklar hazırlanıp öğretmenlere dağıtılması gerektiği yönünde tespit edilmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin lisans eğitimi döneminde faydalı olacağı kaynaştırma eğitime yönelik dersler almaları, sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim kurumlarında kaynaştırma eğitiminin nasıl yapıldığını yaparak-yaşayarak öğrenmelerinin olumlu katkıları sunacağı ve sınıf öğretmeni adayları özel eğitim okullarına da staja gönderilebileceği yönünde öneriler ortaya konulmuştur.

Babaoğlu ve Yılmaz (2010) "Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri" konulu çalışmalarına, Burdur il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 40 sınıf öğretmeni dâhil etmiştir. Çalışma sonucunda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmının kaynaştırma eğitime yönelik herhangi bir eğitim almadığı; bunun yanında katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Demir ve Açar (2011) tarafından "Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Tecrübeli Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri" konusunda yürütülen çalışma, Çanakkale ilinde görev yapan ve kaynaştırma öğrencisi olan 151 sınıf öğretmeni içerisinden öğretmenlik sürecinde sınıfında en az bir kaynaştırma öğrencisi olan ve kaynaştırma öğrencisine ders vermiş olan 45 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda görüşme yapılan 45 sınıf öğretmenin 31'inin kaynaştırma eğitimini desteklemediği tespit edilmiştir.

Ergin, Akseki ve Deniz (2012) tarafından yapılan çalışma, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine yürütülmüştür. Çalışma 2008-2009 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde Ankara il merkezinde 15 ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya 90 sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin; bilimsel, teknolojik ve toplumsal değişmelere uyum sağlayabilmek, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazanabilmek, kendilerini geliştirebilmek için hizmet içi eğitim faaliyetleri gerekli gördüğü sonucu ortaya

konulmuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyacının olduğu ve özellikle dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü, hiperaktivite, eğitim teknolojisi (bilgisayarı öğretim amaçlı kullanma vd.) konularında hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının öncelikli olarak karşılanması gerektiği yönünde tespit edilmiştir.

Camadan (2012) tarafından yürütülen çalışmada "Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamaya İlişkin Öz Yeterliklerinin Belirlenmesi" konusu araştırılmıştır. Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 107 sınıf öğretmeni aday ve Rize ili Çayeli ilçesinde görev yapan 131 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 238 kişi araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırmada; öğretmenler ile kıyaslandığında öğretmen adaylarının, kaynaştırma eğitime ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterlikleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kaynaştırma eğitimindeki yeterliklerini algılayışlarında, erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülürken, BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinde ise gerek öğretmenlerin gerekse öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere kıyasla kaynaştırma eğitime ve BEP hazırlamaya ilişkin olarak kendilerini daha yeterli gördükleri yönünde sonuca varılmıştır.

Kaynaştırma eğitimi alan öğrencisi bulunan ilkökul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri konusunda, Gök (2013) tarafında gerçekleştirilen araştırmada, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Antalya İli Kepez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı üç ilkökulda görev yapmakta olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 10 sınıf öğretmenin görüşleri ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere dayanılarak; kaynaştırma öğrencisi ile yaşanan iletişim sorunları, diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisini kabullenememesi, sınıfların kalabalık oluşu; bu nedenle öğretmenin kaynaştırma öğrencisine yeterli zamanı ayıramadığı yönünde öğretmen görüşleri ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, kaynaştırma öğrencileri için fiziki imkânların yetersizliği ve sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni arasındaki koordinasyon sorunu, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar araştırmada ön plana çıkan bulgulardır.

Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla Gülyüz (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Zonguldak İli Alaplı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı üç ilkökulda görev yapmakta olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 10 sınıf öğretmenin konu ile ilgili görüşlerini kapsamaktadır. Bununla birlikte araştırmada, Zonguldak İli Alaplı ve Ereğli İlçelerinde görev yapmakta olan 200 sınıf öğretmeni ile Bülent Ecevit Üniversitesinde halen eğitim görmekte olan 195 sınıf öğretmeni adayına uygulanan anket sonuçları irdelenmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime karşı olan görüşleri arasında her hangi farka rastlanmamıştır. Nitel verilerin analizi sonucunda ise; sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimini gerekli gördüğü, bunun yanında kaynaştırma eğitiminin günümüzdeki uygulamalarına karşı olumsuz görüşleri olduğu tespitinde bulunulmuştur.

Gülyüz ve Özdemir (2015) tarafından yürütülen çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırmaya, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Zonguldak İli Alaplı ve Ereğli İlçelerinde görev yapmakta olan 200 sınıf öğretmeni ile Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD'da eğitim görmekte olan 195 sınıf öğretmeni aday dâhil edilmiştir. Araştırmada, sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik görüşleri arasında her hangi farka rastlanmadığı tespitinde bulunulmuştur. Araştırmada ayrıca, sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri adaylarının kaynaştırma eğitime karşı olumlu görüşe sahip olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime karşı olan tutumlarının mesleki kıdemlerine göre değiştiği belirlenerek; mesleğin ilk on yılında bulunan öğretmenlerin, on yıl üstü süre görev yapan öğretmenlere kıyasla kaynaştırma eğitimi hakkında daha olumlu görüşe sahip oldukları tespiti ortaya konulmuştur.

Balo (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilkökullardaki kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında Elazığ ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi 15 ilköğretim okulunda görev yapan 78 sınıf öğretmeni, 18 idareci ve 13 rehber öğretmen dâhil olmak üzere toplam 109 kişi araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıflarında ve okullarında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenleri, okul müdürleri ile rehber öğretmenlerin büyük çoğunluğu kaynaştırma uygulamaları konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, katılımcılar kaynaştırma uygulamaları ile yeterli eğitimi almadıklarını, kaynaştırma öğrencilerinin normal akranları üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olduğunu, ailelerle işbirliği yaparken değişik konularda zorluklar yaşadıklarını, Rehberlik Araştırma Merkezleri ile zaman zaman sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra sınıf öğretmenleri ile rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik kullandıkları planlar sorgulanmış, genelde Bireyselleştirilmiş Eğitim Planını (BEP) uyguladıkları görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenleri, okul müdürleri ve rehber öğretmenler kaynaştırma eğitiminde bazı materyaller kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda, görsel, işitsel ve öğrencinin bireysel özelliklerine göre materyaller kullanılmasının, fiziki ortamların kaynaştırma eğitime hazır hale getirilmesinin önemli olduğu tespit edilmiş; öğrenme sürecinde teknoloji kullanımının ve öğrencinin yapılandırıcı yaklaşıma uygun olarak yaparak yaşayarak öğrenmesinin faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anılan ve Kayacan (2015) tarafından yürütülen çalışmada, kaynaştırma eğitime yönelik öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmada, Eskişehir'de görev yapan 10 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış mülakat tekniğinden yararlanılarak ilkökullarda uygulanan kaynaştırma eğitime yönelik gerçekleştirilen görüşme sonucunda elde edilen verilere

yer verilmiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutum besledikleri sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik planlı bir eğitim almadıkları, kaynaştırma öğrencisi olan sınıflardaki diğer velilerin bu öğrencilere yönelik genelde olumsuz düşünmedikleri, öğretmenlerin sınıf yönetiminde ve bu öğrencileri kontrol etmede zorlandıkları tespit edilen diğer sonuçlardır.

Kara (2016) tarafından yürütülen araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki üç resmi ilkokulda görevli 40 sınıf öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, okul ve sınıfın fiziki şartlarının, sınıf mevcutlarının, kaynaştırma eğitimi sürecindeki tüm ilgililerin desteğinin sınıf öğretmenin iş yükünü hafiflettiği ve motivasyonunu arttırdığı saptanmıştır. Öğrencilerin yetersizlik türlerinin sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutum geliştirmelerinde etkili olduğu bir diğer araştırma sonucudur. Ayrıca, konu hakkında bilgi sahibi olan sınıf öğretmenlerinin, bilgi sahibi olmayanlara göre özel gereksinimli öğrencilere daha olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

“Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitimine İlişkin Deneyimleri” konulu araştırma Esmer, Yılmaz, Güneş ve Tarım (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 10 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada kaynaştırma eğitiminde öğretmenler ile diğer paydaşlar arasında yeterli düzeyde işbirliğinin olmadığı, öğretmenlerin bu süreçte hem kişisel hem de mesleki olarak çeşitli sorunlar yaşadıkları ve ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi sürecinde akademik başarılarının arttığı ve kişisel gelişimlerinde de olumlu ilerlemeler elde ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gülgür ve Yazçayır (2019) tarafından “Türkiye’de Kaynaştırma Eğitime Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine Odaklanılmış Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Sentezlenmesi: Meta- Etnografik Bir Çalışma” başlıklı bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada, kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği lisansüstü eğitim tezleri değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Araştırmada, çalışmalarda ortak temalar ve ortak olmayan temaların ortaya konulması bakımından karşılaştırmalı ve keşfedici bir analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Buna bağlı olarak kaynaştırma eğitime ilişkin mevcut durum; kaynaştırma eğitime ilişkin sorunlar ve kaynaştırma eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik beklentiler şeklinde üçlü bir tema ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda, kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okul ve sınıflarda gelişim odaklı eylem araştırmasına dayalı araştırmaların gerçekleştirilmesi gerektiği yönünde görüş belirtildiği tespiti ortaya konulmuştur.

Deniz ve Çoban (2019), “Kaynaştırma Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı çalışmalarında, 2007-2017 yılları arasında 20 farklı üniversitede ve 25 farklı branş öğretmeniyle gerçekleştirilen 33 lisansüstü tezi irdelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin, büyük bir bölümünün kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları; sınırlı düzeyde uyarılma çalışması ve işbirliği yaptıkları; kaynaştırma eğitime uygun fiziksel donanım imkânlarına sahip olmadıklarına işaret eden bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenler tarafından kaynaştırma eğitiminin ayrı okul ve sınıflarda yapılması gerektiğine yönelik önerilerin ortaya konulmuş olması araştırmanın diğer sonucu arasında yer almaktadır.

YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan ve/veya daha önce kaynaştırma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimi konusuna yönelik algılarını belirlemeye yönelik Karaman il merkezinde sınıf öğretmenlerine yönelik gerçekleştirilen araştırmanın yöntemi ele alınmaktadır. Bu kapsamda, araştırmanın modeli, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi konularına değinilmektedir.

Araştırmanın Modeli, Deseni ve Çalışma Grubu

Araştırmada, betimleyici olgu bilim deseni kullanılmıştır. Betimleyici olgu bilim deseninde deneyime ilişkin algı, düşünce, hatıra ve duygular aracılığı ile araştırılan olguya karşı bilinçli bir yönelim olmaktadır. Araştırmada kullanılan bu desene, katılımcıların algı ve deneyimleri olduğu gibi ortaya konulmaktadır. Öğretmenlerin görev sürelerince yaşamış oldukları tecrübelerden yola çıkarak bilişsel esnekliğin kullanımına ilişkin betimlemelere yer verilen çalışmada bilişsel esneklik olgusuna odaklanılmıştır (Aygün ve Taşkın, 2019: 1477-1478). Çalışma nitel bir araştırma içermektedir. Araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılarak Karaman il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşme sonucunda elde edilen bilgi ve bulgular betimsel analiz yöntemiyle değerlendirmeye tabi tutulmuş ve yazıya aktarılmıştır. Araştırma sürecinde katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmelerde araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Tablo 1.

Karaman İli Genel ve İl Merkezinde Görev Yapan Öğretmen Sayıları

Karaman İl Genelinde Görev Yapan Öğretmen Sayısı	3044
Karaman İl Merkezinde Görev Yapan Öğretmen Sayısı	2435
Karaman İl Genelinde Görev Yapan Sınıf Öğretmeni Sayısı	597
Karaman İl Merkezinde Görev Yapan Sınıf Öğretmeni Sayısı	484

Kaynak: Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Kasım 2019 Verileri

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, Karaman il merkezinde 2435 olmak üzere il genelinde toplam 3044 öğretmen görev yapmaktadır. 484'ü Karaman il merkezinde olmak üzere il genelinde toplam 597 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre 2019 yılı Kasım ayı itibarıyla Karaman il merkezinde 484 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır.

Daha önce kaynaştırma eğitimi vermiş ve/veya halen sınıfında kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin olduğu sınıf öğretmenleri tercih edilmiştir. Tercih edilen bu sınıf öğretmenleri içinden seçilen 25 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenleri ile Eylül-Ekim 2019 tarih aralığında görüşme gerçekleştirilmiştir. Buradan hareketle, çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerin zamanla görüşlerinin değişeceği dikkate alınarak çalışma yapıldığı dönemle sınırlıdır. Ayrıca, çalışma araştırmaya katılan çalışma grubu ile sınırlıdır.

Tablo 2.

Karaman İli Geneli ve İl Merkezinde Öğrenim Gören Kaynaştırma Öğrenci Sayıları

Karaman İl Genelinde Öğrenim Gören Kaynaştırma Öğrenci Sayısı	1141
Karaman İl Merkezinde Öğrenim Gören Kaynaştırma Öğrenci Sayısı	1013
Karaman İl Genelinde Öğrenim Gören Kaynaştırma İlkokul Öğrenci Sayısı	368
Karaman İl Merkezinde Öğrenim Gören Kaynaştırma İlkokul Öğrenci Sayısı	349

Kaynak: Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Karaman Rehberlik Araştırmaları Merkezi Müdürlüğü, Kasım 2019 Verileri

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, Karaman il merkezinde 1013 olmak üzere il genelinde toplam 1141 kaynaştırma öğrenci öğrenim görmektedir. 349'u Karaman il merkezinde olmak üzere il genelinde ilkokullarda öğrenim gören öğrenci sayısı toplam 368'dir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada alan taraması sonucunda oluşturulan ve sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulayan veya daha önce bu eğitimi vermiş olan sınıf öğretmenlerinin bu konuyla ilgili görüşlerini almayı amaçlayan, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Karaman il merkezinde görev yapan, kaynaştırma eğitimi vermiş ve/veya halen bu eğitimi vermeye devam eden sınıf öğretmenleri içinde seçilen 25 sınıf öğretmeni ile görüşme gerçekleştirebilmek adına öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerini içeren 13 soruluk bir form hazırlanmıştır. "Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşme Formunun" ortaya konulması noktasında konu ile ilgili literatür taranmış görüşme soruları bu çalışmanın yazarları tarafından hazırlanmıştır. İlgili alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ve sorulara son şekli verilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu çerçevesinde, öğretmenler ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilerek araştırma uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşme sonucunda elde edilen bilgi ve bulgular betimsel analiz yöntemiyle değerlendirmeye tabi tutulmuş ve bilgiler/bulgular yazıya aktarılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada, Karaman il merkezinde farklı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılarak yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusuna yönelik görüş ve düşünceleri irdelenmiştir. Gerçekleştirilen görüşme sonucunda elde edilen bilgi ve bulgular betimsel analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Tablo 3.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kod	Brans	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Yaş Aralığı	Öğretmenlik Hizmet Süresi	Okuldaki Hizmet Süresi	Kaç Yıldır Bu Sınıf Okutuyorsunuz	Sınıf Mevcudu	Sınıfta Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrenci Sayısı
K1	Sınıf Öğretmeni	Erkek	Lisans	30-39	11-15 yıl	0-5 yıl	4 yıl	15-20	1
K2	Sınıf Öğretmeni	Kadın	Lisans	30-39	11-15 yıl	11-15 yıl	1 yıl	21-25	1
K3	Sınıf Öğretmeni	Erkek	Lisans	50-59	21 yıl üstü	6-10 yıl	2 yıl	15-20	1
K4	Sınıf Öğretmeni	Kadın	Lisans	40-49	21 yıl üstü	0-5 yıl	1 yıl	21-25	-
K5	Sınıf Öğretmeni	Erkek	Lisans	50-59	21 yıl üstü	6-10 yıl	2 yıl	26-30	-
K6	Sınıf Öğretmeni	Kadın	Lisans	30-39	11-15 yıl	0-5 yıl	2 yıl	21-25	1
K7	Sınıf Öğretmeni	Erkek	Lisans	50-59	21 yıl üstü	6-10 yıl	3 yıl	21-25	1
K8	Sınıf	Kadın	Lisans	40-49	21 yıl üstü	16-20 yıl	1 yıl	21-25	1

	Öğretmeni								
K9	Sınıf Öğretmeni	Erkek	Lisans	40-49	16-20 yıl	6-10 yıl	3 yıl	21-25	1
K10	Sınıf Öğretmeni	Erkek	Lisans	40-49	21 yıl üstü	11-15 yıl	2 yıl	21-25	1
K11	Sınıf Öğretmeni	Kadın	Lisans	30-39	11-15 yıl	0-5 yıl	2 yıl	15-20	1
K12	Sınıf Öğretmeni	Kadın	Lisans	30-39	11-15 yıl	6-10 yıl	2 yıl	21-25	1
K13	Sınıf Öğretmeni	Erkek	Lisans	40-49	16-20 yıl	6-10 yıl	4 yıl	21-25	1
K14	Sınıf Öğretmeni	Kadın	Lisans	30-39	11-15 yıl	6-10 yıl	3 yıl	21-25	1
K15	Sınıf Öğretmeni	Erkek	Yüksek lisans	30-39	11-15 yıl	0-5 yıl	1 yıl	21-25	1
K16	Sınıf Öğretmeni	Kadın	Lisans	30-39	11-15 yıl	0-5 yıl	1 yıl	21-25	1
K17	Sınıf Öğretmeni	Erkek	Yüksek lisans	40-49	21 yıl üstü	6-10 yıl	4 yıl	26-30	2
K18	Sınıf Öğretmeni	Kadın	Lisans	30-39	11-15 yıl	0-5 yıl	2 yıl	21-25	2
K19	Sınıf Öğretmeni	Kadın	Lisans	40-49	21 yıl üstü	16-20 yıl	4 yıl	21-25	1
K20	Sınıf Öğretmeni	Erkek	Lisans	40-49	21 yıl üstü	11-15 yıl	2 yıl	21-25	1
K21	Sınıf Öğretmeni	Erkek	Lisans	40-49	16-20 yıl	11-15 yıl	2 yıl	26-30	1
K22	Sınıf Öğretmeni	Kadın	Lisans	40-49	21 yıl üstü	11-15 yıl	3 yıl	26-30	1
K23	Sınıf Öğretmeni	Kadın	Lisans	40-49	16-20 yıl	6-10 yıl	3 yıl	21-25	1
K24	Sınıf Öğretmeni	Erkek	Lisans	40-49	16-20 yıl	0-5 yıl	1 yıl	15-20	-
K25	Sınıf Öğretmeni	Erkek	Lisans	50-59	21 yıl üstü	6-10 yıl	2 yıl	15-20	1

Tabloda görüldüğü üzere, araştırmada 13 erkek 12 kadın olmak üzere daha önce sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve halen sınıfında kaynaştırma öğrencisi mevcut bulunan 25 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin 23'ü lisans mezunu iken 2'si yüksek lisans mezunu olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların 9'u 30-39 yaş aralığında olduklarını beyan etmişlerdir. 40-49 yaş aralığında olan katılımcı öğretmenlerin sayısı 12; 50-59 yaş aralığında olduğunu belirten öğretmenlerin sayısı ise 4'dür.

Katılımcı öğretmenler hizmet süreleri bakımından incelendiğinde, 9 öğretmen 11-15 yıl arası hizmet sürelerinin olduğunu belirtmiştir. 5 öğretmenin 16-20 yıl arası hizmeti var iken; 11 öğretmenin hizmet süresi 21 yılın üzerindedir.

Görev yaptıkları okuldaki hizmet süreleri bakımından katılımcı öğretmenleri dağılımı incelendiğinde, 8 öğretmen 0-5 yıl arası bu okulda görev yaptığını belirtmiştir. 10 öğretmenin 6-10 yıl arası; 5 öğretmen 11-15 yıl arası; 2 öğretmen ise görev yaptığı okulda 16 yıl ve üzeri sürede hizmetinin olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerden 6'sı bir yıldır bu sınıfı okuttuğunu beyan etmiştir. İki yıldır bu sınıfı okuttuğunu belirtenlerin sayısı 10; Üç yıldır bu sınıfı okuttuğunu belirtenlerin sayısı ise 5'dir. 4 öğretmen ise dört yıldır bu sınıfı okutmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf mevcutları incelendiğinde, 5 öğretmenin sınıfında 15-20 öğrenci; 16 öğretmenin sınıfında 21-25 öğrenci; 4 öğretmenin sınıfında ise 26-30 arası öğrenci bulunmaktadır.

Son olarak sınıflarında kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayıları değerlendirildiğinde, 2 öğretmenin sınıfında ikişer kaynaştırma öğrencisinin yer aldığı; 20 öğretmenin sınıfında birer kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu görülmüştür. 3 öğretmenin sınıfında ise hiçbir kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır. Burada tekrar edilmesi gereken bir husus, ilgili sınıflarda görev yapan 3 öğretmenin daha önceki yıllarda kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda derse girmiş olmasıdır.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin demografik bilgilerine yer verildikten sonra, katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşleri çalışmanın bundan sonraki kısmında irdelenmektedir

Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Sınıf Öğretmenlerin Görüş ve Düşünceleri

İlk olarak, katılımcı öğretmenlere "kaynaştırma eğitimi gerekli midir? Neden? sorusu yöneltilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin çoğunluğu kaynaştırma eğitiminin gerekli olduğunu beyan etmiştir. Öğrencilerin sosyalleşmeleri (K2) ve sosyal olarak hayatlarını mutlu bir birey olarak sürdürmeleri için (K1) gerekli olduğu görüşü ortaya konulmuştur. Benzer şekilde katılımcı öğretmenlerden ikisi, "öğrencinin akranları ile olması onu sosyalleştirir. Bu yüzden

kaynaştırma eğitimi gereklidir” (K11, K24) şeklinde beyanda bulunmuştur. Kaynaştırma eğitiminin olumlu yanlarının daha fazla olduğu (K15) ve kaynaştırma eğitimi alan öğrenciye faydalı olacağı (K4) görüşleri ön plana çıkmıştır. Kaynaştırma eğitiminin gerekliliğini vurgulayan diğer katılımcı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

K3: ...Gereklidir. Diğer öğrencilerden yararlanabilir. Zamanla onlarla kaynaşabilir.

K7: ...Sınıf ortamını bozmayan çocuklar için gerekli ve faydalı olduğuna inanıyorum. Çocuğun yaşlıları ile iletişime geçmesini ve sosyalleşmesini sağlar.

K12: ...Evet gereklidir. Kaynaştırma eğitimi sayesinde öğrencinin olumlu davranışlar gösterme eğilimi artar, kendine güveni artar, öğrenciye göre düzenlenebilen bir eğitim ortamında başarı oranı yükselir.

K14: ...Gereklidir. Diğer öğrencilerden farklı olmadığını çocuğun anlaması için.

K16: ...Kaynaştırma eğitimi gereklidir. Çünkü özellikle hafif bir düzeyde sorunlu olan öğrencinin dışlanmaması, hayatını yaşlıları gibi devam ettirebilmesi için, topluma kazandırmak için bu eğitim şart.

K17: ...Gereklidir. Kaynaştırma eğitimi akranlarına göre yetersiz olan öğrencilerin ek çalışmalarla seviyesinin üstüne çıkarma çabasıdır.

K18: ...Gereklidir. Sınıf düzeyinin altında yetersizliği bulunan öğrencilerin belirli gelişimi sağlaması için önemlidir.

K20: ...Evet gereklidir. Arkadaşlık ilişkileri, kendine özgü bir öğrenme tekniği ve ortamı için gereklidir.

K22: ...Gereklidir. Çünkü bu çocuklarla uğraşıldığı zaman kazanılabileceğini düşünüyorum.

K25: ...Evet gereklidir. Çocuk sınıf ortamından kopmadan kendisini yetiştirir.

Kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz görüş bildiren öğretmenler, özel alt sınıflar ve yönlendirme eğitimi yapılması (K5) ve özel bir okulda eğitim görmeleri gerektiğini (K21) vurgulamışlardır. Olumsuz görüş bildiren diğer öğretmenler şu hususları vurgulamıştır:

K8: ...Hayır gerekli değildir. Bu öğrencilerin alanında uzman kişiler tarafından eğitilmesi gereklidir. Ayrıca bu öğrenciler, bazen sınıftaki diğer öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine engel olabilmektedir.

K9: ...Gereksizdir. Çünkü sınıfta sadece o öğrencimiz yok. Diğer öğrencilere de daha fazla zaman ayırmalıyız.

K10: ...Gerekli değildir. Çünkü özel teknikler gerektiren bir çalışmayı bağlamından kopartmaktadır.

Kaynaştırma eğitimin olumlu yanları ile birlikte dezavantajlı yönlerine de atıf yapılmıştır. Katılımcı öğretmenlerden birisi, “Kaynaştırma eğitimi kaynaştırma öğrencisinin ötekileştirmemek adına faydalı. Fakat öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmaması öğrenci için dezavantaja dönüşebilir. Sınıf için öğrenci kaybına sebep olabilir” (K6) şeklinde görüş bildirmiştir.

İkinci olarak, katılımcı öğretmenlere “Kaynaştırma öğrencilerine yönelik kurs, seminer gibi eğitim faaliyetlerine katıldınız mı? Bu alanda verilen eğitim ve diğer faaliyetleri yeterli görüyor musunuz? Yetersizse bu faaliyetleri geliştirmeye yönelik neler yapılmalıdır? sorusu yöneltilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin yirmisi, kaynaştırma öğrencilerine yönelik kurs, seminer gibi eğitim faaliyetlerine katıldığı beyan etmişlerdir. Bu eğitimlere katılan öğretmenlerden sadece üçü eğitimlerin yeterli olduğunu ifade etmiştir (K2, K15, K23). Diğer öğretmenler eğitimlerin yeterli olmadığını ve geliştirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir:

K1: ...Katıldım. Yeterli görmüyorum. Eğitimler slayt ve video sunumundan ibaret olmamalı. Uygulamalı eğitime daha fazla yer verilmelidir.

K3: ...Katıldım. Yetersiz buluyorum. Bu faaliyetler daha etkin ve amacına uygun yapılmalıdır.

K5: ...Katıldım. Yeterli bulmuyorum. Projeksiyon ile internetten indirilmiş teknik terimlerin okunması benim sınıfın veya buna hiçbir fayda ermez. Rehberlik alanında uzman kişiler alanda görmeli ve öğretmenle ortak çalışmalıdır.

K7: ...Evet katıldım. Hayır, yeterli bulmuyorum.

K8: ...Evet. Bu tür faaliyetleri sunan kişilerin yeterince eğitilmediğini ve uzman olmadıklarını düşünüyorum. Verilen eğitimler teoriden öteye geçmiyor.

K9: ...Katıldım. Bu alanda yapılan eğitimler konunun uzmanı tarafından yapılmalı.

K10: ...Katıldım. Verilen eğitimler genellikle diğer eğitimlerden farksızdı. Eğitim planlayıcısı, uygulayıcısı ve kursiyerler üçlü sacayağında da değişmesi gerekenler var. Ciddiyet planlama isteklilik gibi.

K11: ...Kaynaştırma öğrencilerine yönelik kurslara katıldım. Verilen eğitimlerin yeterli görmüyorum. Kurs veya seminerlerde sadece evrak ve yazılı materyal bilgi veriliyor. Öğrenciye yönelik bilgiler bulunmuyor.

K12: ...Evet katıldım. Yeterli görmüyorum ama birebir bu öğrencilerle iletişime girerek yapılan çalışmaların daha etkili olacağına inanıyorum.

K13: ...Aldım ama bu kurslardan alınan bilgilerle gerçek saha farklıdır.

K16: ...Evet aldım. Ama çok yetersizdir. Eğitimci slâyttan okudu biz dinledik. Alanında gerçekten uzman olan kişilerin örnek olaylar eşliğinde olmasını isterdim. Eğitim veren kişi nitelikli donanımlı olmalı.

K17: ...Katıldım. Yeterli değildir. Teoriye yöneliktir. Faaliyetler uygulamalı olmalı.

K18: ...Katıldım. Yetersizdir. Sunum şeklinde hazırlanan kurslar oldukça sıkıcıdır. Doğal ortamda uygulamalı olarak gerçekleştirilmelidir.

K19: ...Evet. Yeterli değildir. Konusunda yetkili kişilerin kursları vermesi gerekir.

K20: ...Evet katıldım. Konuya ilişkin seminerler yararlı oluyor ama her zaman daha verimli de yapılabilir.

K22: ...Bu konuda eğitim aldım. Bu alanda verilen eğitim yetersiz. Sınıf içi uygulamalarla desteklenmelidir.

K25: ...Evet katıldım. Kurs ve seminer sayısı arttırılırsa öğretmen için faydalı olur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sadece beşi kaynaştırma öğrencilerine yönelik kurs, seminer gibi eğitim faaliyetlerine katılmadığını belirtmiştir (K4, K6, K14, K21, K24).

K4: ...Katılmadım. İhtiyaç duyulması halinde bilgiye ulaşılabileceğini düşünüyorum.

K6: ...Kaynaştırma öğrencilerine yönelik herhangi bir kurs ya da seminere katılmadım. Bu alanda verilen eğitim yetersiz.

K14: ...Üniversitede aldığım bilgilerle sınırlı kaldım. Bu konu ile ilgili eğitim faaliyetleri yeterli değil.

Üçüncü olarak, katılımcı öğretmenlere “Kaynaştırma öğrencilerine yönelik hazırlanmış materyaller yeterli midir? Materyal yetersizse materyal geliştirmeye yönelik neler yapılmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse çoğunluğu, kaynaştırma öğrencilerine yönelik hazırlanmış materyallerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Materyal geliştirmeye ve materyal kullanımına yönelik ortaya konulan görüşler aşağıda sıralanmıştır.

K1: ...Yetersizdir. EBA tarzında öğretmenlerin ve paydaşların materyal hazırlayabileceği siteler kurulmalı. Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenin eğitim ödeneği arttırılmalıdır.

K3: ...Yeterli değil, öğrencinin durumuna göre araç gereçler ve sınıf ortamı hazırlanabilir.

K4: ...Her okulda bu öğrencilere yönelik, ilgilerini çekecek alanlar oluşturulabilir.

K6: ...Kaynaştırma öğrencilerine yönelik materyaller yetersiz. Materyal geliştirmede öğretmenlere de rehberlik yapılması gerekir.

K7: ...Kaynaştırma öğrencilerine yönelik hazırlanmış bir materyal görmedim. Olup olmadığını bilmiyorum. Sınıfta normal öğrencilere verilen kitapların aynısını kaynaştırma öğrencilerine veriyoruz.

K8: ...Yetersizdir. Materyal geliştirmeye yönelik yarışmalarda ödül alan ürünlerin, üretilip okullara dağıtılması gerekir.

K9: ...Kaynaştırma öğrencilerine yönelik materyal yok denecek kadar azdır.

K11: ...Kaynaştırma öğrencilerine yönelik materyaller yetersizdir. Kendi öğrencime ben materyal hazırlamaya çalışıyorum.

K12: ...Normal sınıflarda bu öğrenciler için materyaller yeterli değil. Bizler sınıf öğretmeni olarak ders anlatırken çeşitli materyaller kullansak da, bu öğrencilerimiz için ayrıca daha görsel somut dokunulabilir.

K14: ...Yeterli değil. Sınıfın gerisinde kaldıkları için kapasite olarak daha basit konularda bireysel eğitim olmalı.

K15: ...Kaynaştırma öğrencileri için bağımsız bir ödenek olmalıdır.

K16: ...Materyal seçimi çocuğun sorununa yönelik, kişiye özel seçilmeli. Örnek, kişisel bakım, öz bakımda yetersizse, alanla ilgili öğretimle ilgili göze kulağa vs. hitap eden materyaller olmalı ki, yaparak yaşayarak öğrensin.

K17: ...Yetersizdir. Kaynaştırma eğitimini içeren sınıf seviyelerine uygun kaynak kitap gerekli.

K18: ...Bu alanda yeterli materyal yoktur. Bu alanda kaynak kitaplar oluşturulmalı.

K19: ...Yeterli değil. Sınıfta öğrenci için uygun olan materyaller öğretmen için temin edilmelidir.

K25: ...Yetersizdir. Materyaller öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde güncellenmelidir.

Materyallerin yeterli olduğunu üç öğretmen (K20, K22, K23) beyan etmiştir. Katılımcı öğretmenlerden birisi, kaynaştırma öğrencilerine yönelik özel hazırlanmış materyal kullandım memnun kaldım. Bu materyaller yıldan yıla bakanlığımız tarafından geliştiriliyor (K20) şeklinde ifadede bulunmuştur.

Dördüncü olarak, katılımcı öğretmenlere “Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yararlanılan yöntem ve teknikler nelerdir? Sizce kullanılan bu yöntem ve teknikler yeterli midir? Yeterli değilse, bu alanda neler yapılmalıdır? Sorusu yöneltilmiştir

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı kaynaştırma eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin yetersiz olduğunu, bir kısmı ise yeterli fakat geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Kaynaştırma eğitiminde yararlanılan ve yararlanılması gereken yöntem ve tekniklerle ilgili farklı görüşler ortaya konulmuştur.

K1: ...Sunuş yolu kullanılıyor. Yetersizdir. Uygulamalı hizmet içi eğitim alınmalıdır.

K2: ...Birebir iletişim kurma ve sosyalleşmesi için sınıftaki diğer çocuklara açıklama yaparak işbirliği yapmalarını sağlamak.

K3: ...Görsel, uygulamalı yaparak, yaşayarak olmalıdır.

K6: ...Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yararlanılan çoklu zeka ve farklılaştırılmış öğretim uygulamaları tam anlamıyla uygulanırsa yeterlidir.

K9: ...Sınıf öğretmenleri sınıf içerisinde tüm öğrencilere aynı yöntemleri kullanmaktadır.

K11: ...Öğrenciye yazma veya görsel olarak yöntem ve teknikler uygulanabilir. Öğretmenler kendi öğrencilerine hazırladıkları materyalleri ve yöntem tekniklerini paylaşarak gelişme sağlanabilir.

K12: ...Doğrudan öğretim yaparak yaşayarak öğrenme, grupla öğrenme teknikleri kullanılabilir. Bu teknikler kullanırken içerisine öğrenciyi direkt dahil edebilirsiniz öğrenme daha kalıcı olacaktır.

K13: ...Diğer öğrencilere yönelik yöntem ve teknikler kullanılabilir. Ekstra bir yöntem gerektirmez.

K14: ...Yeterli değildir, geliştirilmelidir.

K15: ...Kullanılan yöntem ve teknikler konusunda eğitimler verilebilir.

K16: ...En güzeli yaparak yaşayarak hissederek öğrenmelerini sağlamak. Her ders için yöntem ve teknikler farklı olur. Yeterlilik kullanım alanına ve kullanım sıklığına göre değişir.

K17: ...Doğrudan öğretim keşif yoluyla öğrenme ve işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri kullanılmalıdır.

K18: ...Bu alanda sınıflarda genel yöntemler uygulanmaktadır. Yöntemler yeterli değildir. Öğrencilere yönelik yöntemler ile ilgili öğretmenler bilinçlendirilmelidir.

K20: ...Destek eğitimi kapsamında birebir tam öğrenme, gözlem yoluyla, yaparak yaşayarak, öğrenme yöntem ve tekniklerini başarıyla uyguladık. Yeterli oldu.

K21: ...Akran öğrenimden yararlanılmalıdır.

K22: ...Birebir tüm öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme yöntemlerini kullandım.

K25: ...Yeterlidir. Doğrudan öğrenme yöntemi işbirliğine dayanan öğrenme yöntemi vb.

Beşinci olarak, katılımcı öğretmenlere "Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında, fiziksel ortam (sınıf ortamı), sınıf öğretmenin tutumu ve diğer öğrencilerin konu hakkında bilgi sahibi olması ne derece etkili olmaktadır? Sorusu yöneltilmiştir

Belirtilen bu hususların tamamının, kaynaştırma eğitiminin etkinliğini sağlamada önemli olduğu belirtilmiştir (K8, K19, K21, K24). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında, sınıf ortamı ve sınıf öğretmenin tutumunun etkili olduğu yönünde görüş birliği sağlanmıştır. Bununla birlikte diğer öğrencilerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi sahibi olmasının işleri kolaylaştıracağı yönünde görüşler ortaya konulmuştur. Bu konuda ortaya konulan görüşler şu şekilde sıralanabilir:

K1: ...Çok etkilidir. Bu öğrenciler özeldir. Ortamları da özel olmalıdır.

K2: ...Çocukların durumdan haberdar olması işbirliğini kolaylaştırıyor.

K3: ...Kaynaştırma eğitimi alan öğrencinin daha kısa sürede eğitim ortamına (kaynaşmasına) yardımcı olabilir.

K5: ...Mutlaka etkili olur fakat bu öğrencilerin özel alt sınıflara ayrılması veya yönlendirme yapılarak, hayata hazırlanması daha etkili ve yararlı olur. Çünkü sınıfta daha zeki çocuklarında öğretmene ihtiyacı vardır.

K6: ...Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında, sınıf öğretmenin ve diğer öğrencilerin bilgi sahibi olması çok önemlidir. Öğrencilerin kaynaştırma öğrencisini benimsemeleri ve empati kurmaları açısından bilgi sahibi olmaları faydalı olur.

K7: ...Sınıf ortamının kaynaştırma öğrencisine uygun tasarlanmış olması bu öğrencilerin hayatını kolaylaştıracağı için hem mutlu olmasına hem de başarılarının artmasına yardımcı olur.

K8: ...Bu faktörlerin hepsi son derece etkilidir.

K11: ...Sınıf ortamında öğretmen öğrenciyi sınıfa dâhil etmezse, öğrencilere çocuğu dışlatır. Kaynaştırma öğrencisini kaybeder. Kendini mutsuz hissetmesi her türlü eğitim ve uygulamayı öğrenmesini yavaşlatır.

K12: ...Öğretmen önceden öğrenci hakkında bilgi sahibi olursa, sınıfını, materyalleri öğrencinin arkadaşlarını bu konuda bilgilendirmesi daha etkili olacaktır.

K13: ...Öğrencinin engel durumu bu konuda önemlidir. Bazı öğrencilerde ön bilgi var, bazılarında olmayabilir.

K14: ...Arkadaşının yetersiz olduğu konuyu bilmeleri çocukların diğer çocukları karşı olumlu olabiliyor. Yardımcı olmaya çalışıyorlar.

K15: ...Eğitimi ve bilinçli öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde oynadığı rol büyüktür.

K16: ...Fiziksel ortam, öğretmenin tutumu, sadece kaynaştırma değil, bütün öğrenciler için etkilidir. Diğer öğrencilerin sahip olduğu bilgiler vb. kaynaştırma öğrencisine karşı tutumları da bağlı.

K17: ...Bu konuda fiziksel ortam öğrencinin ihtiyaçlarını karşılar mahiyette ise öğretmen donanımlı ise öğrenciler bilinçli ve yardımsever ise bu eğitimde başarı artar.

K18: ...Fiziksel ortam öğrencilere yönelik olmalıdır. Sınıf öğretmeni öğrencileri daha çok desteklemeli.

K20: ...Öğretmen ve aile tutumu çok hayati öneme sahip. Ayrıca sınıf velileri ve arkadaşlarının duyarlılığı da destek oluyor.

K22: ...Ailenin tutumu çok önemlidir. Öğrenciyi tanıması ve benimsemesi gerekli.

K25: ...Başarıyı arttırmaktadır. Öğrenci seviyesine inmeyi sağlamaktadır.

Altıncı olarak, katılımcı öğretmenlere “kaynaştırma eğitimi sürecinde, öğrenci aileleriyle ilişkiler nasıl bir etki oluşturmaktadır? Kaynaştırma öğrencilerinin başarısını artırma noktasında aileden kaynaklı karşılaştığınız sorunlar var mı?” sorusu yöneltilmiştir.

Kaynaştırma eğitimi sürecinde öğrencilerin aileleriyle etkileşim içinde hareket edilmesinin başarı düzeyini artıracığı yönünde görüş birliği hakimdir. Bununla birlikte, ailenin süreci sahiplenmemesi ve çocuğun durumunu kabullenmemesi hususu başta olmak üzere aileden kaynaklı sorunların varlığının yadsınamaz olduğu belirtilmiştir. Buradan hareketle kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin aileleri ile birlikte iletişimin artırılması gerektiği belirtilmiştir:

K1: ...Aileler çocuklarının üst düzey yetersizlikleri kabullenmek istemiyor veya aile çocuğunu tamamen yetersiz görerek işin ucunu baştan bırakıyor.

K2: ...Ailenin olumlu tutumu çok önemli

K3: ...Ailenin çocuğun durumunu kabullenmesi gerekir. Öğretmen ve çocuk arasında köprü oluşturulmalıdır. Çocuğunun durumunu iyi tanımalı, olumsuz yönlerini de kabul edip buna göre davranmalıdır.

K4: ...İlgili ailede başarı sağlanabiliyor. Aile çocuğun durumunu kabul etmişse sorun olmuyor.

K5: ...Aileler çocuklarının durumunu kabullenmekle zorlanıyor. Hatta kaynaştırma geldiği için öğretmen değiştiren velilere rastladık.

K6: ...Kaynaştırma öğrencisi velisiyle öğretmenin sıkı diyalog içerisinde bulunması çok önemlidir. Ailenin yönlendirilmesi ve çocuğun desteklenmesi adına ilişkiler sıkı olmalıdır.

K7: ...Olumlu bir etki oluşturur. Aile bazen durumu kabullenme de zorluk çekiyor. Durumun farkında olan ailenin çocukları ile daha kolay yol alınıyor.

K8: ...Aileler çocuklarının durumlarını kabullenmekte zorlanmaktadırlar. Aileler okulda ve öğretmene güvendiği takdirde sorunlar aşılabilmektedir.

K11: ...Kaynaştırma öğrenci hakkında aileler öğrenemeyecek korkusu, ilgilenmemeleri gibi sorunlar yaşanabilir. Öncelikle öğrencinin ailesi öğretime yardım etmesi sağlanarak sorun çözülebilir.

K12: ...Kaynaştırma eğitimi sürecinde aile en az öğrenci kadar önemli faktördür. Aile ile işbirliği içinde olunması, evde verilen etkinliklerin tekrarında öğrenciye destek açısından da okulda öğrenci için ekstra çalışmalar etkili olur.

K13: ...Ben şimdiye kadar kaynaştırma eğitimi vermedim. Bu yüzden fikrim yok.

K14: ...Aile çok önemli. Çocuğunun durumunu kabul ettiğinde gelişme olabiliyor.

K15: ...Ailelerin kaynaştırma öğrencilerini normal görmeye çalışmaları bir sorundur.

K16: ...Aile çocuğunun durumunun farkındaysa ve kabul ediyorsa, ilerlemesi için gayret gösterip öğretmeni de destekliyorsa sıkıntı olmuyor.

K17: ...Öğrencilerin gelişimi hakkında velilere bilgilendirme yapılmalı. Ev ziyaretleri ve rutin toplantılar önemlidir.

K18: ...Ailelerle yapılan iletişim öğrencilerin sorunlarını aşmada etkili olmaktadır. Aile bilinçsizliği, iletişim eksikliği işbirliğine yönelik eksikler vardır.

K19: ...Aile çok önemlidir. Ailenin çocuğunun durumunu, seviyesini iyi bilmesi gerekir.

K20: ...Aile ile kurulan diyalog, görüş alışverişi, karşılıklı samimiyet ve anlayışla hiç sorun yaşamadım.

K21: ...Aile okul ilişkileri önemlidir.

K22: ...Aile çok önemli. Aileyle hiçbir sorun yaşamadım.

K23: ...Tabiki aile çoğu zaman kabul etmediği için sorunlar çıkıyor.

K24: ...Aile ile iletişim çok önemlidir. Çocuğun gelişimi için olumludur.

K25: ...Öğrenci öğretmen veli saç ayağı oluşturmaktadır.

Yedinci olarak, katılımcı öğretmenlere “kaynaştırma eğitimi alanında velilere yönelik ne gibi etkinlikler yürütülmektedir? Bu faaliyetleri yeterli buluyor musunuz? Bu alanda velilerde farkındalık oluşturmak adına ne gibi çalışmalar yapılmalıdır? Sorusu yöneltmiştir

Kaynaştırma eğitimi sürecinde öğrencilerin velilerinin farkındalıklarının artırılması ve konu ile bilinç düzeylerinin geliştirilmesi için yapılan ve yapılması gereken etkinlik faaliyetler hakkında öğretmenlerin görüşleri şu şekilde olmuştur:

K1: ...Dünya ve ülkemizde başarı elde etmiş özel insanlarla tanıştırılmalı. İl ve ilçelerde bu öğrenci ve velilerin kaynaşma lokalleri olabilir.

K2: ...Velilerin durumu kabullenmeleri desteklenmelidir.

K3: ...Velilere de seminer vs. verilmeli, bunlar maalesef yeterli değildir.

K4: ...Etkinliklere katılımları sağlanabilir.

K6: ...Veliler bilgilendirilmeli. Velilerde farkındalık oluşturulmalıdır. Veliler için yürütülen çalışmaları eksik buluyorum.

K7: ...Öğrenci hakkında veliye bilgi verilir. Rehberlik servisi ile görüşür. Veliye verilecek psikolojik desteğin her şeyden kıymetli olduğunu düşünüyorum.

K8: ...Velilere yönelik nasıl bir faaliyet yapıldığını bilmiyorum. Ama onlara da gerekli eğitimler verilmeli diye düşünüyorum.

K11: ...Kaynaştırma öğrencisini sınıftaki bütün aktivite ve etkinliğe katarak veliyi ve öğrenciyi kazanabiliriz.

K12: ...Bazı veliler çocukları için endişeli olabilirler. Bunlara yönelik seminer çalışmaları aile toplantıları yapılabilir.

K13: ...Okul rehberlik servisimiz bu konuda belli aralıklarla briefing veriyor.

K14: ...Bazı veliler bu durumu kabul edemiyor. Velinin öğretmen dışında birisi tarafından çocuğun durumu konuşulmalı.

K15: ...Velilere farkındalık oluşturmak için kendilerine eğitim verilmelidir.

K16: ...Problemleri biriktirmeden hemen iletişim kurarak bildiriyorum. Birlikte daha çok zaman geçiriyoruz. Okulda okul dışında etkinlikler yapıyoruz.

K17: ...Velilere sık sık ev ziyareti yapılmalı. Onlara yönelik seminer konferans verilmeli. Faaliyetler yetersizdir.

K18: ...Veli ziyaretleri, kurslar, seminerler düzenlenmelidir. Faaliyetler yetersizdir. Kaynaşma günleri düzenlenir.

K19: ...Velilere yönelik etkinlik yok. Yapılması ve velilerin konuyla ilgili bilgi sahibi olması gerekir.

K20: ...Velilere çocuğa en doğru yaklaşım tarzını göstermede konuyla ilgili, temel bilgileri edindirme de, psikolojik destek almada bazı çalışmalara ihtiyaç vardır.

K22: ...Rehber öğretmen tarafından velilere bilgi verilmektedir.

K23: ...Velilere kurslar verilmeli. Öğrencilere geliştirici sosyal alanda kurslar açılmalı.

K24: ...Velilere yönelik yapılacak eğitimlerde velinin mutlaka aktif katılımı sağlanmalıdır.

K25: ...Zaman zaman okulumuzdaki rehberlik öğretmenimiz öğrenci velilerini bilgilendirici toplantılar yapmaktadır.

Sekizinci olarak, katılımcı öğretmenlere “kaynaştırma eğitimi noktasında sınıf öğretmenlerinin tutumu nasıl olmalıdır? Kaynaştırma eğitimini uygulayan öğretmenler kendilerini geliştirme konusunda neler yapmalıdır? Sorusu yöneltmiştir

Araştırmaya katılan öğretmenler, kaynaştırma eğitimi noktasında sınıf öğretmenlerine önemli görevler düştüğünü belirtmiştir. Kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin kendilerini geliştirme noktasında neler yapması gerektiği yönünde farklı görüşler ortaya konulmuştur:

K1: ...Bu öğrencilerle daha özel ilgilenmelidir. Akademik yayınları takip edebilmelidir.

K2: ...Öncelikle çocuğu tanımalı ve ona uygun ortam oluşturmaya çalışmalı.

K3: ...Rehberlik araştırma merkeziyle iletişim içinde ve diğer kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerle bilgi alışverişinde olmalıdır.

K4: ...Ayrı bir ilgi gerektiği için sınıf öğretmenleri zorlanıyor. Rehber öğretmenlerinden yardım alınabilir.

K5: ...Mümkün olduğunca sezdirmemeli. Bu çocukla mutlaka gruplara alınmasında yardımcı olunmalı. Onlara da görevler verilmelidir.

K6: ...Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler kurs ve seminerlere katılarak kendilerini geliştirebilir.

K8: ...Allah bol sabır versin. Bence öğretmen hoşgörülü olmalı, biraz vurdumduymaz olmalı, kaynaştırma öğrencisine farklı davranmamalı.

K11: ...Kaynaştırma öğrencisini sever ve yardım etmeyi öğretmeyi istemelidir. Kaynaştırma öğrencisi diye sınıfın bir köşesine kayıp yok diye davranmamalıdır.

K12: ...Kaynaştırma öğrencileri dışlanmamalıdır. Bu öğrenciler sadece diğer öğrencilere göre daha özel bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Kendilerini geliştirebilecek bireylerdir. Öğretmen gerekli çabayı gösterirse zaten bu öğrenciler öğrenebilirler. Sabırlı olunmalı ve işbirliği içinde çalışmalar yapılmalıdır.

K14: ...Çocuğu olduğu gibi kabul etmeli. Ama derslerde çocuğu diğerlerinden ayırmamalı.

K15: ...Hizmet içi eğitim faaliyetleri, yüksek lisans vb. eğitimler verilebilir.

K16: ...Benim öğrencim diğer konuda arkadaşlarıyla aynı kategori de düşünölmek istiyor. Ayrı tutulmaktan rahatsız oluyor. Bu yüzden yeterli olduğu konularda daha fazla ön plana çıkarıyorum.

K17: ...Sınıf öğretmeni öğrencinin yetersizlik alanını tespit etmelidir. Onlar karşı hassas ve duyarlı olmalıdır.

K18: ...Sınıf öğretmeni olumlu tutum sergilemelidir. Bu alanda eğitici kitaplar okunmalıdır.

K19: ...Yöntem ve teknikler araştırılmalı.

K20: ...Kaynaştırma öğrenciye güven verici, cesaretlendirici, umut veren bir moral kaynağı olmalıdır. Uzmanların görüşlerini ve ilgili yayınların takibini yapmalı.

K22: ...Kaynaştırma öğrencisini destekleyici, motive edici sözler söyleyerek ona destek olmalı.

K24: ...Yeni gelişmeleri mutlaka takip etmeliyiz.

K25: ...Akademik yayınları takip etmeli ve öğrenciye sağ duyuyla yaklaşmalıdır.

Dokuzuncu olarak, katılımcı öğretmenlere "kaynaştırma eğitiminde okul yönetimi ve okul çalışanlarının süreci benimsemesi nasıl bir etki oluşturur? Sorusu yöneltilmiştir

Kaynaştırma eğitiminde okul yönetimi ve okul çalışanlarının süreci benimsemesini pozitif/olumlu etki yapacağı (K1, K2, K10, K14), kaynaştırma öğrencisi açısından olumlu sonuçlar doğuracağı (K6), kaynaştırma eğitimi sürecine katkı sağlayıp, süreci hızlandıracağı yönünde görüşler ortaya konulmuştur (K3). Sürecin sahiplenilmesinin başarıyı artıracığı yönünde diğer görüşler şu şekilde sıralanabilir:

K7: ...Okul yönetimi ve okul çalışmaları öğretmenin yükünü hafifletici bir tutum içinde olması gerekebilir.

K8: ...Olumlu olacağı kanaatindeyim. Ama benimsemek sorunu çözmeye değil sorunu kabullenmeye yarar.

K11: ...Okul idaresi ve yönetimin ilgisi eğitim ve öğretimi etkili hale getirir.

K12: ...Eğer sınıf öğretmeni ekstra destek eğitime ihtiyacı olduğunu düşünüyorsa öğrencisinin, bu noktada okul yönetimi destek eğitime uygun prosedürlerde öğretmenini desteklemelidir.

K15: ...Süreci benimsemek, sahiplenmek başarı oranını şüphesiz artırır.

K16: ...Öğrencinin problem seviyesine göre beklentiler olmalı. Yapamayacağı hiçbir şeyden sorumlu tutulmamalı. Problem bilindiği için sorun da olmayacaktır.

K17: ...Okul yönetimi planlama ve süreci iyi takip etmelidir. Veli ve öğretmen arasındaki koordinasyonu sağlamalı.

K18: ...Okul yönetimi, öğretmen ve velilere eğitici faaliyetler yapmada öncülük etmelidir.

K19: ...Öğretmen ve öğrenciye yardımcı olunması için beraber hareket edilmeli, öğretmenin istek ve sıkıntıları dikkate alınmalıdır.

K20: ...Okulda çocuğun kabul gördüğünü gözlemlemek, okul yönetimi ve diğer personelle olumlu iletişim kurmak çocuğun eğitim ortamına katkı sağlar.

K22: ...Okulda çocuğun mutlu olabilmesi için okul yönetiminin ve okul çalışanlarının ilişkilerinin iyi olması gerekmektedir.

K24: ...Eğitim öğretim bir takım çalışmasıdır. Olumlu katkıları olacaktır.

K25: ...Planlı bir işbirliğinin ve kabullenmenin başarıyı arttıracığını düşünüyorum.

Onuncu olarak, katılımcı öğretmenlere "kaynaştırma eğitimini iyileştirme ve geliştirme faaliyetleri kapsamında destekleyici olarak bu alanda çalışma yapan Rehberlik Araştırma Merkezleri, İlkokullar ve Üniversitelerle nasıl bir işbirliği yürütölmelidir? Sorusu yöneltilmiştir

Kaynaştırma eğitimi sürecinde, farklı kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılmasının, kaynaştırma eğitimini iyileştirici ve geliştirici etkisinin olacağı yönünde görüş birliği hâkim olmuştur. Bu konuda kişi ve kurumlarla nasıl bir işbirliği yürütöleceği konusunda farklı görüşler ortaya konulmuştur:

K1: ...Tüm paydaşlar iletişim halinde olmalı.

K3: ...Sürekli iletişim halinde olunmalı onlardan destek alınmalı.

K4: ...Sık sık toplantılar yapıp karşılaşılan sorunlar tartışılabilir, çözüm yöntemleri geliştirilebilir.

K6: ...İşin içine kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenleri de olmalıdır. Çünkü uygulayıcı olan öğretmenlerdir.

K7: ...Rehberlik araştırma merkezleri bir öğrenci ile görüştüğünde karar vermeden öğretmenle sadece evrak üzerinden değil yüz yüze de görüşmeli. Sınıf ortamında gözlemi yapılmalı. Ona göre karar verilmeli.

K8: ...Diğer ülkelerdeki yayınlar, uygulamalar incelenmeli, Türkçeye çevrilmeli, faydalı olanların okunması teşvik edilmeli.

K12: ...Temelden başlanmalıdır. Ne kadar erken teşhis edilirse çocuktaki farklılık, bu kurumlar bir arada yürütmelidir çalışmalarını. Rehberlik araştırma merkezlerindeki bireyleri gözlemlenmelidir. Yetkililer sürekli iletişim halinde olmalıdır.

K15: ...Yüksek lisans gibi eğitim seviyeleri, tüm öğretmenler için çekici hale getirilmelidir.

K16: ...Nitelikli eğitimler tarafından eğitim verilmeli. Sadece seminer sürecinde değil problemle karşılaşıldığı anda her zaman açık kapı olmalı.

K17: ...Üniversite bu alanda öğrenci, öğretmen velilere yönelik eğitici, bilgilendirici faaliyetler yapmalıdır.

K18: ...Birlikte işbirliğini arttırmalıdır. Eğitici faaliyetlerin düzenlenmesinde katkıda bulunmalıdır.

K19: ...Sınıf öğretmenine yöntem materyal konusunda yardımcı olmalılar.

K20: ...Son yıllarda rehberlik ve araştırma merkezleri, üniversite ile okulların yeterli düzeyde işbirliği yaptığını inanıyorum.

K24: ...Kaynaştırma eğitimi faaliyetleri bu kurumlarla eşgüdüm halinde yürütülmelidir.

K25: ...Planlama, uygulama ve geri dönüşlerin nasıl alındığı konularında işbirliği yapmalarının doğru olduğunu düşünüyorum.

On birinci olarak, katılımcı öğretmenlere “kaynaştırma öğrencilerine yönelik ayrı bir sınıf oluşturulmalı mıdır? Böyle bir sınıfın oluşturulmasının avantajları ve dezavantajları nelerdir? Sorusu yöneltilmiştir

Kaynaştırma öğrencilerine yönelik ayrı bir sınıf oluşturulmasının uygun olmayacağı yönünde görüş belirten öğretmenler (K7, K11, K12, K16, K17, K18, K24, K25) bu tip bir sınıf oluşturulmasının olumsuz etkileri olacağını belirtmiştir:

K7: ...Ayrı bir sınıf oluşturmak için öğrencilerin özelliklerinin birbirine yakın olması gerekir. Fakat her kaynaştırma öğrencisi diğerinden çok farklılık göstermektedir. Birinin öğrenme güçlüğü varken diğerinin ortopedi sorunu oluyor. Ayrı sınıfı olumlu bulmuyorum.

K11: ...Hayır kaynaştırma öğrencileri sınıf içine dâhil edilmelidir. Ayrı sınıf öğrenciyi mutsuz eder.

K12: ...Bu öğrenciler özel eğitime ihtiyaçları olsa, zaten özel eğitim uygulama okullarına giderlerdi. Farklı bir sınıfta, ayrı tutularak eğitim görmeleri, normal ilkokullarda dışlanmalarına sebep olabileceği için, bence sınıf içinde diğer arkadaşlarıyla eğitim almalıdır.

K16: ...Öğrencinin seviyesine bağlı bir durum. Çok ağır değilse uyum sağlayabiliyorsa kesinlikle normal sınıfta devam etmeli. Diğerleri gibi kaynaştırmalı öğrencileri de, diğerleriyle yaşamayı öğrenmelidir.

K17: ...Oluşturulması yanlıştır. Böyle bir sınıf oluşturulması öğrencileri ve velileri akranlarından soyutlar.

K18: ...Hayır. Hiçbir avantajı olamaz. Öğrenciler akranlarıyla normal eğitim ortamında eğitim görmelidir.

K24: ...Oluşturulmamalıdır. Bu tip çocuklar akranlarıyla beraber eğitim almalı, ama uzmanlar destekleyici eğitimler vermelidir.

K25: ...Oluşturulmamalıdır. Eğer hepsi kaynaştırma eğitimi olan öğrencilerden bir sınıf oluşturulursa çocuklar olumlu etkileşim içine giremez.

Kaynaştırma öğrencilerine yönelik ayrı bir sınıf oluşturulmasının uygun olacağı veya öğrencinin durumuna göre değerlendirilmesi gerektiği yönünde görüş belirten öğretmenler (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K14, K15, K20, K22) bu tip bir sınıf oluşturulmasının etkilerini şu şekilde sıralamıştır:

K1: ...Öğrencinin durumuna göre değerlendirilebilir. Otizmlili bir öğrenci ile hafif düzey yetersiz bir öğrencinin ortamı aynı olmamalı.

K2: ...Durumu ağır öğrencilere ayrı bir sınıf oluşturulmalı. Ağır öğrenciler diğer öğrencileri olumsuz etkileyebilir.

K3: ...Çok ağır düzeyde olanlar için mutlaka olmalıdır.

K4: ...Ayrı bir sınıf olmalı ama arada sırada olsa diğer normal sınıftaki etkinliklere katılmalı.

K5: ...Evet bu konuda eğitim almış özel eğitim öğretmenlerinin daha faydalı olacağını düşünüyorum.

K6: ...Kaynaştırma öğrencilerine ayrı bir sınıf oluşturulmalıdır. Bu sınıflarda kendilerini daha iyi ifade edeceklerini düşünüyorum.

K8: ...Kesinlikle oluşturulmalı. Birebir ilgilenmek açısından ayrı sınıf daha uygundur. Diğer öğrencilerin de hakkı gözetilmelidir.

K14: ...Oluşturulmalıdır. Çocuk kendi gibi olan öğrencilerin yanından kendini daha mutlu ve başarılı hisseder.

K15: ...Ayrı bir sınıf imkânlar dâhilinde oluşturulabilir.

K20: ...Kısmen bire bir öğrenme ortamı çocuğa kaliteli bir öğretim ortamı sağlar. Ancak bazen de arkadaşlarıyla birlikte olması gerekir.

K22: ...Çocuğun seviyesine göre sınıf oluşturulabilir. Böyle bir sınıfta olan öğrencileri de kendi yaşlarıyla iletişim kurabilmesi adına bazı günler gönderilebilir.

On ikinci olarak, katılımcı öğretmenlere “kaynaştırma öğrencilerin sınıfa ve okula uyumunu sağlamada neler yapılmalıdır? Sorusu yöneltilmiştir

Kaynaştırma öğrencilerinin sınıfa ve okula uyumunu sağlamada neler yapılması gerektiği konusunda farklı görüşler ortaya konulmuştur:

K1: ...Evdeki ortamında bulunan ve hoşuna giden özel materyaller okula getirilebilir.

K2: ...Öğrenciyi tanımalı ve aile ile işbirliği yapmalı.

K3: ...Okul öğretmen veli işbirliği içinde olmalıdır.

K6: ...Öğrenciler bu konuda bilgilendirilirse öğretmen ve diğer öğrenciler işbirliği içerisinde hareket ederse uyumu kolaylaşır.

K7: ...Öğretmenin olumlu bir tutum geliştirmesi, diğer öğrencilerin durumdan haberdar edilmesi, kaynaştırma öğrencisinin değerli bir birey olduğunun hissettirilmesi gerekir.

K11: ...Kaynaştırma öğrencisi zor olmasına rağmen ilgi her şeyi çözer.

K12: ...Onlara mutlu olabilecekleri bir ortamda oldukları hissi verilmelidir. Dışlanmadıkları, diğer öğrenciler gibi normal oldukları düşündürülmelidir. Yapabilecekleri her türlü etkinlikte yer almalarına izin verilmelidir.

K13: ...Bazı kaynaştırma öğrencileri okula daha hazır ve istekli olabilir.

K14: ...Durumu kabul edilip, normal bir şekilde davranılmalıdır.

K16: ...Dışarıda pasif rol vermektense, içeride aktif rol almalılar. Öğretmen olarak biz onlara farklı, diğerlerinin dikkatini çekecek şekilde davranmazsak onlarda ortama daha rahat, uyum sağlarlar. Akran davranışlarından etkilenir. Öğretmende arada set olur.

K17: ...Veli gezileri düzenlenmelidir. Bilgilendirme faaliyetleri yapılmalıdır. Sosyal kültürel etkinlikler yapılmalıdır.

K18: ...Bol bol oyunlar oynatılmalıdır. Sınıf içinde görevler verilmelidir.

K19: ...Öğretmen, öğrenciler, rehberlik servisi, idare ve veliyle birlikte hareket edilmelidir.

K20: ...Okul yönetimi, öğretmen aile, çevre, materyaller, moral motivasyon bir bütün olarak işlev görmelidir.

K22: ...Öğretmen, veli, okul, rehber öğretmen işbirliği içinde olmalı.

K24: ...Veli ile iyi iletişim kurulmalı. Çocuğun bütün özelliklerini öğrenmeliyiz.

K25: ...Saygı sevgi ve özveriyle daha fedakar olmak ve konuları öğrenci seviyesine indirerek anlatmak gerekir.

On üçüncü olarak, katılımcı öğretmenlere “kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve sorunlara yönelik çözümler ile ilgili başka söylemek istedikleriniz nelerdir? Sorusu yöneltilmiştir

Araştırmaya dahil edilen öğretmenler, kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları sorunların neler olduğunu ve sorunlara yönelik hangi çözümler sunulması gerektiği konusunda farklı görüşler ortaya koymuştur:

K1: ...Destek eğitim odaları amacı dâhilinde kullanılırsa daha iyi olur.

K3: ...Kaynaştırma olan öğrenciler ilgililer tarafından sınıf içinde gözlemlenmeli, öğrencinin durumuna göre rapor verilmelidir.

K6: ...Kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenin yükü fazla ve sınıfta birlikte bu öğrencilerin eğitim ve öğretime katılımı zor olmakta. Ekstradan sabır ve emek isteyen bir öğretim sürecidir.

K11: ...Öğrenciyi sınıfta etkinlik yapmak zorluyor. Etkinlik bulmak zor oluyor. Özveri isteyen bir durumdur.

K12: ...Bu öğrenciler engelli değildir, sadece biraz daha özel eğitime ihtiyacı olan bireylerdir. Bunu unutmamak gerekir.

K16: ...Olması gereken seviyenin çok altındaysa uyum daha zor. Eğitim hizmetlerinin aynı anda onun seviyesine göre olması gerekir. Ailenin kabullenemeyebilir. Buna çözüm olarak, farkında olmak, aileyle işbirliği içinde olmak, aktif rol vermek.

K17: ...Bu alanda veli, öğretmen, öğrencilere yönelik bilinçlendirme faaliyetlerine yönlendirmeliyiz. Çalışmalarda süreç iyi takip edilmelidir.

K18: ...Bütün kurumlarla işbirliği yapılmalıdır; Aile Sosyal Politikalar, Gençlik Spor ve Milli Eğitim Bakanlıklarıyla etkileşim içinde hareket edilmelidir.

K20: ...Kaynaştırma öğrencisi ve aileye bakış açımızı zenginleştirmeli ve yeterli hale gelmelidir.

22: ...Bütün öğretmenlere kaynaştırma eğitimi programı aldırılmalı.

K24: ...Çocuğu olduğu gibi kabul etmeliyiz. Özellikle aile kabul etmelidir.

K25: ...Aileler bu konuda daha da bilinçlendirilirse kaynaştırma eğitiminde daha çok başarı yakalanabileceğine inanıyorum.

Araştırmada elde edilen bilgiler dikkate alındığında, kaynaştırma eğitimi veren ve/veya verecek olan öğretmenlere yönelik kaynaştırma eğitimi programı düzenlenmesi, öğrenci-öğretmen-veli etkileşiminin sağlanması önemli bir husustur. Kaynaştırma eğitimi sürecinde rol oynayan, kamu kurum ve kuruluşları, özel sektör kuruluşları ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliğine gidilmesi de önem arz etmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) ve diğer yasal düzenlemeler ve özel eğitime yönelik faaliyet gösteren kurumsal mekanizmalar göz önüne alındığında, Türkiye’de eğitim-öğretim faaliyetlerinin her kademesinde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yer verilmeye çalışıldığı, kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin örgün eğitimi içerisinde akranları arasında normal eğitim seviyelerine çıkarılmasına yönelik çabaların ortaya konulduğu dikkati çekmektedir. Bu bağlamda, anayasal güvence altına alınmış eğitim hakkı ekseninde, kaynaştırma eğitimine yönelik ortaya konulan kanun, yönetmelik, genelge gibi yasal düzenlemelerin hayata geçirilmesi önem arz etmektedir. Bununla birlikte, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, İl Milli Eğitim Müdürlükleri’nde Özel Eğitim ve Rehberlik Şubeleri ve illerde Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlükleri aracılığıyla kaynaştırma eğitime yönelik çalışmalar ve faaliyetler yürütülmektedir. Kaynaştırma eğitime yönelik kurumsal çerçeve içerisinde okul müdürlükleri ve öğretmenler de önemli görevler yürütmektedir.

Buradan hareketle ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik bakış açılarını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda elde edilen bilgiler ve bulgular dikkate alındığında ortaya konulacak tespitler şu şekilde sıralanabilir:

Araştırmanın ilk bulgusu, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik bakış açısının olumlu olduğudur. Bu çerçevede, araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin çoğunluğunun (20 öğretmen) kaynaştırma eğitiminin gerekli olduğu yönünde beyanda bulduklarının altı çizilebilir. Kaynaştırma eğitimi ile öğrencilerin davranışlarının olumlu yönde iyileştiği ve öğrenci başarı düzeylerinin yükseldiği yönünde yaygın kanaat oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok küçük bir kısmı (5 öğretmen) kaynaştırma eğitiminin gerekli olmadığını belirtmiş ve kaynaştırma eğitimi alacak öğrencilerin kendi düzeyindeki sınıflarda kapsayıcı bir eğitim görmelerinin daha uygun olacağı yönünde görüş ortaya koymuşlardır. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili daha önce gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, Çankaya (2010), Güteryüz (2014), Güteryüz ve Özdemir (2015), Anılan ve Kayacan (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar da benzer sonuçlar elde edilmiş ve öğretmenler kaynaştırma eğitime yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Bunun yanında, Ekşi (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada “özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu” tespiti dikkati çekmektedir. Demir ve Açar (2011) tarafından yürütülen çalışmada ise farklı bir bulgu ortaya konulmuş, “görüşme yapılan öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisinin kaynaştırma eğitimini desteklemediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci bulgusu; araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (20 öğretmen) kaynaştırma öğrencilerine yönelik kurs, seminer gibi eğitim faaliyetlerine katıldığı sadece 5 öğretmenin bu alanla ilgili herhangi bir etkinliğe katılmadığıdır. Bunun yanında, kaynaştırma eğitime yönelik gerçekleştirilen etkinlik ve faaliyetlerin verimli, etkin ve işlevsel olmadığı; neredeyse tüm öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Eğitim faaliyetlerinde görev alan öğretmenlerin yeterli donanımına sahip olmadığı, alana hâkim olmadığı, eğitimlerin uygulamaya yönelik değil teorik bilgiler içerdiği yönünde eleştiriler ortaya konulmuştur. Konu ile ilgili daha önceki çalışmalar incelendiğinde Yekeler (2005) tarafından yürütülen çalışmada sınıf öğretmenlerinin özel eğitim konularında hizmet içi eğitim kursuna katıldıkları görülmüştür. Battal (2007) tarafından yürütülen araştırmada ise farklı bir bulgu ortaya konulmuş ve “sınıf öğretmenlerinin lisans düzeyinde yeterli bir “Kaynaştırma Eğitimi” almamış olabilecekleri tespitinde bulunulmuş, bu nedenle de sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerine yönelik kaynaştırma eğitimine ilişkin tanılama, ilke, uygulama ve değerlendirme basamaklarında yeterince bilgiye sahip olabilmeleri için hizmetçi eğitim programları düzenlenmesine” yönelik öneriler getirilmiştir. Ergin, Akseki ve Deniz (2012) tarafından yapılan çalışmada ise yine farklı bir bulgu ortaya konulmuş ve “dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü, hiperaktivite, eğitim teknolojisi (bilgisayarı öğretim amaçlı kullanma vd.) konularında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının öncelikli olduğu” sonucu tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, kaynaştırma öğrencilerine yönelik hazırlanmış materyallerin yetersiz olduğu görüşüdür. Bu görüş, katılımcıların neredeyse tamamı tarafından ifade edilmiştir. Kaynaştırma eğitime yönelik materyallerin olmadığı ve öğrencilerin seviyesine uygun olarak materyal geliştirmenin gerekli olduğu araştırmada tespit edilmiştir. Konu ile ilgili önceki çalışmalar incelendiğinde Ekşi (2010) tarafından yürütülen çalışmada “sınıf öğretmenlerine yönelik kaynaştırma uygulamasının nasıl yürütüleceğine ilişkin bilgilendirme cd ve kitapçıklar hazırlanıp öğretmenlere dağıtılması gerektiği yönünde tespit bulunulmuştur.” Balo (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise sınıf öğretmenleri, okul müdürleri ve rehber öğretmenler kaynaştırma eğitiminde bazı materyallerin kullanılması gerektiğinin önemini ifade etmiştir. Araştırmada, görsel, işitsel ve öğrencinin bireysel özelliklerine göre materyaller kullanılmasının önemli olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü bulgusu, “kullanılan yöntem ve tekniklerin iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve yöntem teknikler konusunda eğitimler verilmesi kaynaştırma eğitiminde başarı düzeyini artıracaktır” yönünde tespit ortaya konulmasıdır. Konu ile ilgili

daha önceki çalışmalar incelendiğinde Balo (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada “öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak yaparak yaşayarak öğrenmesinin faydalı olacağı” sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın beşinci bulgusu kaynaştırma eğitimi uygulamalarında, fiziksel ortamın (sınıf ortamı) etkili olduğudur. Bunun yanında, sınıf öğretmenin tutumunun ve diğer öğrencilerin konu hakkında bilgi sahibi olmasının kaynaştırma eğitiminde başarı düzeyini artıracığı yönünde görüş oluşmuştur. Konu ile ilgili daha önceki çalışmalar incelendiğinde Yekeler (2005) tarafından yürütülen çalışmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarında anlamlı farkların bulunmadığı ve bu konuda olumlu bir tutum sergilendiği tespit edilmiştir. Çankaya (2010) tarafından yürütülen araştırmada da “kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin olarak kişilerin ve kurumların tutumlarının genelde olumlu olduğu” sonucu tespit edilmiştir. Ekşi (2010) tarafından yürütülen araştırmada ise farklı bir bulgu ortaya konulmuş “özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu” belirlenmiştir. Gök (2013) tarafından yapılan araştırmada ise “öğrencilerin kaynaştırma öğrencisini kabullenememesi” gibi farklı bir bulgu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın altıncı bulgusu, ailelerle etkileşim içinde hareket edilmesi, ailelerin/velilerin bilinçlendirilmesi ve ilgi düzeyinin artırılması kaynaştırma eğitiminin başarı düzeyini artıracığıdır. Konu ile ilgili daha önceki çalışmalar incelendiğinde Anılan ve Kayacan (2015) tarafından yürütülen çalışmada, “kaynaştırma öğrencisi olan sınıflardaki diğer velilerin bu öğrencilere yönelik genelde olumsuz düşünmedikleri” yönünde tespit ortaya konulmuştur. Balo (2015) tarafından yürütülen araştırmada “ailelerle işbirliği yaparken değişik konularda zorluklar yaşadıkları” gibi bir bulguya rastlanmıştır.

Araştırmanın yedinci bulgusu, kaynaştırma eğitiminde okul yönetimi ve okul çalışanlarının süreci benimsemesi ve içselleştirmesinin başarı düzeyini artıracığıdır. Konu ile ilgili daha önceki çalışmalar incelendiğinde Kara (2016) tarafından yürütülen araştırmada “kaynaştırma eğitimi sürecindeki tüm ilgililerin desteğinin sınıf öğretmenin iş yükünü hafiflettiği ve motivasyonunu arttırdığı” saptanmıştır. Esmer, Yılmaz, Güneş ve Tarım (2017) tarafından yürütülen araştırmada ise farklı bir bulguya ulaşılmıştır. Çalışmada “kaynaştırma eğitiminde öğretmenler ile diğer paydaşlar arasında yeterli düzeyde işbirliğinin olmadığı, öğretmenlerin bu süreçte hem kişisel hem de mesleki olarak çeşitli sorunlar yaşadıkları” sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sekizinci bulgusu; kaynaştırma eğitimi iyileştirme ve geliştirme faaliyetleri kapsamında destekleyici olarak bu alanda çalışma yapan Rehberlik Araştırma Merkezleri, İlkokullar ve Üniversitelerle işbirliği içerisinde hareket edilmesinin kaynaştırma eğitiminin işlevselliğini artıracığıdır. Konu ile ilgili daha önceki çalışmalar incelendiğinde Esmer, Yılmaz, Güneş ve Tarım (2017) tarafından yürütülen çalışmada “kaynaştırma eğitiminde öğretmenler ile diğer paydaşlar arasında yeterli düzeyde işbirliğinin olmadığı” tespitinde bulunulmuştur. Benzer bir sonuçta Balo (2015) tarafından yürütülen çalışmada ortaya çıkmıştır. Buna göre “sınıf öğretmenleri ve okul idarecilerinin, Rehberlik Araştırma Merkezleri ile zaman zaman sıkıntılar yaşadığı” şeklinde bir bulgu ortaya konulmuştur.

Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere yönelik ayrı bir sınıf oluşturulmasının doğuracağı sorunları dikkate alarak, kaynaştırma eğitiminin normal sınıf içerisinde diğer öğrenciler ile birlikte yürütülmesinin başarı düzeyini artıracığı yönünde görüşler de dikkati çekmektedir. Bununla birlikte, kaynaştırma öğrencilerine yönelik ayrı bir sınıf oluşturulmasının sağlayacağı avantajları da vurgulayan görüşler ortaya konulmuştur. Konu ile ilgili daha önceki çalışmalar incelendiğinde Deniz ve Çoban (2019) tarafından yapılan çalışmada “öğretmenler tarafından kaynaştırma eğitiminin ayrı okul ve sınıflarda yapılması gerektiğine” yönelik öneriler dikkati çekmektedir. Anılan ve Kayacan (2015) tarafından yürütülen çalışmada ise “öğretmenlerin sınıf yönetiminde ve bu öğrencileri kontrol etmede zorlandıkları” gibi farklı bir bulgu tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen tespit ve bulgular dikkate alındığında, kaynaştırma eğitiminin iyileştirilmesine yönelik olarak ortaya konulabilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Kaynaştırma eğitimi veren/verecek olan öğretmenlerin lisans ve lisansüstü eğitim düzeyinde akademik ilgi ve bilgi düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmaların yanı sıra sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimi döneminde kaynaştırma eğitimine yönelik dersler müfredata konulabilir.
2. Öğretmenlere yönelik, kaynaştırma eğitimi konusunda verilecek hizmet içi eğitim programlarının içerik ve uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik girişimlere ağırlık verilerek bu ekseninde, öncelikle yerel ve bölgesel çevre şartları dikkate alınmak suretiyle uygulamaya dönük eğitim programları oluşturulabilir.
3. Kaynaştırma eğitime yönelik kongre, sempozyum, seminer ve çalıştay gibi akademik faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde üniversiteler başta olmak üzere, diğer kurum ve kuruluşlar ile işbirliği gerçekleştirilebilir.
4. Materyal geliştirme konusunda beceri atölyeleri yaygınlaştırılabilir ve öğrencilerin yapılandırmacı yaklaşım modelini destekler türde eğitim görmelerine imkân sağlayacak değişik materyallerin üretilmesi sağlanabilir.
5. Aile, öğretmen, okul yöneticisi işbirliğini arttıracak veli görüşmeleri ve ziyaretleri, işbirliğini arttıracak konferans, seminer, çalıştay gibi bilimsel toplantılara ağırlık verilebilir.
6. Kaynaştırma uygulamasının nasıl yürütüleceğine ilişkin bilgilendirme amaçlı CD ve kitapçıklar hazırlanabilir, sınıf ortamı ve fiziki şartlar öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılar şekilde yeniden düzenlenebilir ve sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılabilir.

Çalışmanın sonucu olarak, bundan sonra yürütülecek akademik çalışmalarda ve akademik araştırma yapacaklara şu öneriler sunulabilir. Kaynaştırma eğitime yönelik, sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin karşılaştırıldığı, sınıf öğretmen adayları ve sınıf öğretmenlerinin mukayeseli bir şekilde değerlendirildiği nitel çalışmalar yürütülebilir. Araştırmalarda öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim durumları gibi demografik veriler ile kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin başarı düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını analiz eden nitel ve nicel araştırma tekniklerinden yararlanılan karma yöntemle başvuru çalışmaları gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Anılan, H. & Kayacan, G. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Gözüyle Kaynaştırma Eğitimi Gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 74-90.
- Aygün H.E & Taşkın Ç.Ş. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Kapsamında Bilişsel Esnekliğe İlişkin Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (4), 1475-1499.
- Babaoğlu, E. & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Balo Damla, E. (2015). *İlkokullardaki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi* (Uşak İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Camadan, F. (2012). Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine ve BEP Hazırlamaya İlişkin Öz Yeterliliklerinin Belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Çankaya, Ö. (2010). İlköğretim 1. Kademedeki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Deniz, E. & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 734-761.
- Demir, M. K. & Açar, S. (2011). Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Tecrübeli Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Diken, H. İ. & 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.
- Eksi, K. (2010). *Sınıf Öğretmenleri ile Özel Eğitim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi ile İlgili Tutumlarının Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ergin, İ., Akseki, B. & Deniz, E. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 055-066.
- Esmer, B., Yılmaz, E., Güne, A. M. & Tarım, K. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerinin Eğitimine İlişkin Deneyimleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma Eğitimi Öğrencisi Bulunan İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve bu Zorluklarla Başa Çıkma Yöntemleri*, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya.
- Güleryüz, B. (2014). *Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine Karşı Olan Görüşlerinin Belirlenmesi*, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.
- Güleryüz, B. & Özdemir, M. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-63.
- Gülgür, H. & Hasanoğlu- Yazçayır, G. (2019). Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine Odaklanılmış Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Sentezlenmesi: Meta- Etnografik Bir Çalışma, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, 7(2), 845-872.
- Kara, Z. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Öğrencilerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2019). Kasım 2019 Yılı Verileri. Karaman: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme (ARGE) Yıllık Faaliyet Raporu.
- Karaman Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlüğü (2019). Kasım 2019 Yılı Verileri. Karaman: Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlüğü Raporu.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-hizmetleri-yonetmeli-yayimlandi/icerik/1089>, pdf. Erişim Tarihi: 11.12.2019.
- Yekeler, B. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Psikososyal Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Sivas Merkez İlköğretim Okulları Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.



Derleme Makale

Frankfurt Okulu Bağlamında Eleştirel Teori ve Eğitim

Critical Theory Within the Context of Frankfurt School and Education

Literature Review

Şenay KAVURGACI*¹ Abdullah SELVİTOPU²

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Aralık, 2019
Cilt 1, Sayı 2
Sayfalar: 99-108
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 30.10.2019
Kabul : 11.11.2019

Özet

Bu çalışmanın amacı, Frankfurt Okulu'nun kuruluş tarihini, amacını, eleştirel düşünceleriyle dikkat çeken Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse ve Jürgen Habermas'ın fikirlerini irdelemek ve söz konusu fikirlerin eğitime yansımalarına değinmektir. Bu çerçevede okulun kuruluşuna ilişkin çeşitli dönemselleştirmeler sunulmuş, dönemlerin özellikleri ele alınmış, öncü fikir insanlarının görüşleri incelenmiş ve "Eleştirel Teori" ile özdeşleşme sürecine değinilmiştir. Diğer yandan "Frankfurt Okulu serüveni nedir? Eleştirel Teori bakış açısıyla eğitim paydaşlarının buldukları konunun önemi nedir? Eğitim paydaşlarına düşen görevler nelerdir ve kültür endüstrisi eğitime nasıl yansımaktadır?" gibi soruların muhtemel cevaplarına ilişkin değerlendirilmeler yapılmıştır. Çalışma sonunda Eleştirel Teori ile eğitim sistemi birlikte ele alınıp yorumlanmış ve eğitim paydaşlarına çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Eğitim, Eleştirel Kuram, Frankfurt Okulu

Abstract

The purpose of this study is to examine the foundation period and main goal of Frankfurt School, with the ideas of Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse and Jürgen Habermas, and focus on the educational issues. Firstly, foundation periods were presented and the characteristics of those periods were also dealt. Ideas of leading intellectuals of that School and the process of transforming "Critical Theory" were discussed. Some evaluations were made considering the questions "What is the adventure of Frankfurt School?", "What is the importance of the point of education stakeholders within the perspective of critical theory?" and "What are the duties of education stakeholders and how does the cultural industry concept effect education?" Some suggestions were made for education stakeholders by considering critical theory and education together.

Keywords: Education, Critical Theory, Frankfurt School

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

December, 2019
Volume 1, No 2
Pages: 99-108
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

: 30.10.2019 : 30.10.2019
: 11.11.2019 : 11.11.2019

¹ Karaman Mareşal Mustafa Kemal İlkokulu, senaykavurgaci@gmail.com

² Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Education, asehri@kmu.edu.tr

GİRİŞ

Orta çağ, Batı için akıl ve bilimden uzak karanlık bir tünel olarak tasvir edilebilir. Çünkü, Orta çağ en genel anlamıyla metafizik ve dogmatizm'in doruk noktasına ulaştığı bir dönem olarak adlandırılır. Skolastik düşüncenin baskın olduğu Orta çağ tünelinin Rönesans ve Reform dönemleri ile zifiri karanlıktan kurtularak gün ışığına kavuştuğu düşünülmektedir. Aydınlanma, çoğu sosyal bilimcinin savunduğu gibi bilim ve sanatla beraber ampirik gözlemlere dayalı Pozitivizm ile gerçekleşmiştir. Ancak aklın dogma fikirlere, bilimin fizikötesine üstünlüğü, sosyal ve beşerî bilimleri gölgede bırakmıştır. Bu bağlamda Frankfurt Okulu üyeleri Pozitivist düşüncüyü anti-pozitivist bir tavırla eleştirmektedir. Theodor W. Adorno ve Max Horkheimer pozitivizmi ne tam olarak kabul etmişler ne de reddetmişlerdir. Her iki düşünür de pozitivizmin, dini ve somut olmayan fikirlerin yerine, duyusal tecrübeleri geçirecek teoloji ve doğaötesinden (metafizik) bağımsızlaşma adına olumlu bir katkıda bulunduğunu onaylar. Adorno'ya göre pozitivizm, bilgiyi ampirik bilgi türünden başka bilgi türleriyle ele almamış ve kendine sorular sor(a)madığından sınırlarını idrak edememiş ve bu yüzden giderek ideolojik bir hal almıştır. Bunlara ek olarak iki düşünür de Comte'un "*Bilmek, öngörmek, öngörmek ise kontrol etmektir.*" cümlesini pozitivizmin dar bilgi düşüncesine sahip olduğu yönünde değerlendirerek bu düşüncenin sosyal bilimlerin sahasını sınırlandırdığını ifade eder. Horkheimer'e göre bu sınırlandırmanın sebebi, pozitivistlerin a-priori (deneyden önce) düşünceleri reddeden, gözlenebilen olguları kutsayan fenomenalist eğilimli olmasıdır. Ancak iki düşünür de Hegel'in savunduğu "*Öznenen bağımsız bir nesnenin olması beklenemez.*" fikrini destekler (Beart, 2010). Horkheimer'e göre Pozitivizm "teknokratik egemenliğe" arka çıkar. Sadece mevcut olana katılarak mevcut siyasal sistemi kutsar, köklü değişiklikleri engeller ve siyasal durgunluğa sevk eder. Buna ek olarak, doğru bir toplumsal yaşamın ortaya çıkmasını elde etmeyen/edemeyen, eksik ve yanlış yönlendirici bir yaklaşımdır (Bottomore, 1997). Adorno ve Horkheimer'e göre ise Pozitivizm toplumsal sistemdeki arızaları onarma ve sistemdeki bozukluğu restore etmeyi amaçlar. İki düşünür toplumsal olayların sebepleri olarak sadece ekonomiyi görmeyip, toplumun ekonomi dışında diğer boyutlarda da irdelenmesi gerektiğini dile getirir (Beart, 2010).

"Frankfurt Okulu" kelimesinin içinde geçen "okul" kavramı iki anlam içermektedir. Bu anlamlardan biri; amacı eğitim-öğretim olan bir kurumu, diğeri ise kendine ait bir düşünce sistemini ifade eder (Dellaloğlu, 2014). Araştırmayı ön planda tutan okul, eğitim maksadını ikinci plana atmıştır (Dellaloğlu, 2003). Düşünce sisteminin oluşmasında etkisini gösteren isimler; Max Horkheimer, Erich Fromm, Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Leo Löwenthal, Henryk Grossmann, Friedrich Pollock, Karl August Witt, Franz Borkenau, Franz L. Neumann, Otto Kirchheimerfogel ve Jürgen Habermas olarak sayılabilir (Kızılcelik, 2008). Kuruluşundan bu yana bazı isimler öne çıkarak önemli çalışmalara imza atmış ve Frankfurt Okulu bu isimlerle parlak dönemler yaşamıştır. Frankfurt Okulu'na ilişkin çeşitli dönemselleştirmeler yapılmıştır. Örneğin; Tom Bottomore (1997) Frankfurt Okulu'nun gelişimini dört döneme ayırmaktadır.

1. 1923-1933 yılları arasında Marksist düşüncenin hâkim olduğu dönem,
2. 1933-1950 yılları arasında Yeni-Hegelciliğin benzerlerinden farklı düşüncelerin etkin olduğu sürgün dönemi,
3. 1950-1970 yılları arasında Herbert Marcuse'un öne çıktığı/Okulun düşünsel, siyasal alanda etkili olduğu dönem,
4. 1970 ve sonrası ise Marksizmden uzaklaşarak çökmeye başladığı ve Marx'ın yeniden özgün eleştirisinin yapıldığı Habermas dönemi (Bottomore, 1997).

Diğer bir dönemselleştirmede ise Frankfurt Okulu'nun kuruluşu, üyeleri ve üyelerinin görüşleri bakımından farklılıklar dikkat çekmektedir.

1. 1923-1930 yılları arasında Grünberg Dönemi,
2. 1930-1933 yılları arasında Horkheimer Dönemi,
3. 1933-1950 yılları arasında A.B.D Dönemi,
4. 1950-1970 yılları arası Frankfurt'a Dönüş,
5. 1970 ve sonrası Habermas Dönemi. (Rutli, 2011).

Frankfurt Okulu'nun tohumu 1923 yılında F. Weil'in babasından aldığı maddi yardım ile Almanya topraklarında, suyu ve güneşi olan Marksist düşünce ile beslenerek filizlenmiştir. Marksist düşüncüyü yeniden yorumlayan okul, Kurt Albert Gerlach ve Carl Grünberg ile büyümüştür. 1930'da Max Horkheimer'ın okul yöneticiliğine gelmesiyle birlikte Frankfurt Okulu, pozitivizmi eleştirerek boy vermiş, gelişmiş ve köklenmeye başlamıştır. 1933 yılında Nazi iktidarı ile kara kış yaşayan Okul, yerinden edilerek A.B.D topraklarında yaşamaya başlamıştır. Okul, Amerika'ya taşınmasına rağmen düşünürler Almanca yazmaya devam ederek Alman olma özelliğini her zaman korumuştur (Jay, 2014). Çünkü, Okulun tohumları Almanya'da filizlenmiş, Almanya'nın suyu, havası, toprağı ile var olmuştur. Frankfurt Okulu, M. Horkheimer'e katılan T. Adorno ile daha da büyümüştür. "Aydınlanmanın Diyalektiği" ve "Kültür Endüstrisi" ile Frankfurt Okulu görkemli bir hale kavuşmuş ve bu görkeme Marcuse da "sahte ihtiyaçlar" kavramı ile destek vermiştir. Horkheimer'in Geleneksel ve Eleştirel Teori makalesi ile Okul, Eleştirel Teori ile anılmaya başlanmıştır. 1950 yılında anavatanı Almanya'ya dönen Frankfurt Okulu'nun yeni döneminde Horkheimer ve Adorno'nun yerini Jürgen Habermas almış ve "İletişimsel Eylem Kuramı" ile 1970 sonrası dönem başlamıştır.

FRANKFURT OKULU'NUN KURULUŞU

Frankfurt Okulu ilk olarak "Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü" adında 3 Şubat 1923'te Frankfurt Üniversitesi'ne bağlı olarak kurulmuştur (Bottomore, 1997). Enstitü'nün Frankfurt'ta kuruluşuna öncü olan doktora öğrencisi Felix Weil'in (Kızılçelik, 2008) babası, enstitüye yıllık 120.000 Mark vererek yardımda bulunmuştur. Dolayısıyla bu para enstitünün araştırmalarında Frankfurt Üniversitesi'nden bağımsız pozisyonunu korumasını sağlamıştır. Marksist düşüncenin çizgisinden giden enstitü "Marksizm Enstitüsü" isminin kışkırtıcı olması nedeniyle bu isimden vazgeçmiştir. "Felix Weil Sosyal Araştırmalar Enstitüsü" ismini de enstitü kuruluşunda maddi destek sağlayan F. Weil karşı çıkarak bu teklifi "*kurulacak enstitünün kurucusunun verdiği para ile değil, Marksizm'e bir bilim olarak yapacağı katkılarla ün kazanmasının daha önemli olduğunu*" söyleyerek Marksizm düşüncesinin ön planda olması gerekçesiyle kabul etmemiştir. Son olarak okula Toplumsal Araştırmalar Enstitüsü ismi verilmiş, 1950 yılından sonra da Frankfurt Okulu olarak anılmaya başlanmıştır (Jay, 2014).

1923-1930 YILLARI ARASINDA GRÜNBERG DÖNEMİ

Weil, Pollock ve Horkheimer profesör olmadığından kurallar gereği (Enstitü Yöneticisinin Frankfurt Üniversitesinden bir profesör olması) Marksist tarihçi Kurt Albert Gerlach yöneticiliğe getirilmiştir (Kızılçelik, 2008). F. Weil enstitüye önerdiği başkan adayı Gerlach diyabetten dolayı 36 yaşında hayatını kaybetmiştir. Kısa vadeli bir yöneticilik olsa da Gerlach, sekiz bin ciltlik bir kütüphaneyi enstitüye miras bırakmıştır. Gerlach'ın vefat etmesiyle, Enstitü'nün başkanı olması için ikna edilen Carl Grünberg, hukuk ve siyaset bilimi profesörü olarak görev yaptığı Viyana Üniversitesi'nden ayrılarak Frankfurt'a gelmiştir (Jay, 2014). Grünberg, Enstitü'nün 1924'deki açılış konuşmasında kapitalist sistemi Marksist bir perspektifle irdelemeyi ve yeniden anlamlandırmayı amaçladıklarını dile getirmiştir (Bottomore, 1997). Daha çok "Grünberg Arşivi" olarak bilinen "Sosyalizm ve İşçi Hareketleri Tarihi Arşivi" editörlüğünü yapan Grünberg, geçirdiği kalp krizi sonucunda Enstitü yöneticiliğini bırakmıştır (Kızılçelik, 2008). Grünberg'den sonra Max Horkheimer, 1930 yılında Enstitü başkanı olmuş ve yöneticiliği sürecinde Enstitü siyasal bir parti ile bağlantı kurmamıştır (Slater, 1998).

1930-1933 YILLARI ARASINDA HORKHEİMER DÖNEMİ

Horkheimer'ın görev yaptığı Almanya (1930-1933) ve ABD dönemi (1933-1950) genel olarak çekirdek kadronun olduğu, Eleştirel Teori bakımından Enstitü'nün tanınmaya başlandığı, üretkenliği, konuların çeşitliliği ve etkinliği açısından parlak bir dönem olarak nitelendirilmektedir (Kızılçelik, 2008). Eleştirel Teori, Horkheimer ile "gerçek kimliğini" kazanmış ve bu kimlik Marksist sosyal-tarihsel teori olarak adlandırılmıştır. Bu bağlamda Max Horkheimer, Grünberg döneminde sadece teoride kalan Enstitü'nün amaçlarını hem teori hem de pratik anlamda daha üst düzeyde farklılaştırmıştır (Slater, 1998). Öte yandan diğer bir değişiklik ise 20 yıldır 15 cilt olarak yayımlanan Grünberg Arşivi'nin Enstitü çizgisinde olmadığı ve Avusturya Marksizm'ine olan yakınlığı (Viyana'da Kant ve Pozitivizm akımı görüşünde olan bir okul) gerekçesiyle yayınlanmasına son verilmesidir (Jay, 2014). Söz konusu arşivin yerini Sosyal Araştırmalar Dergisi almıştır. Sosyal Araştırmalar Dergisi'nin Grünberg Arşivi'nden farkı, içeriğin çeşitliliğinin artarak zenginleşmesi, makalelerin daha kısa olması ve Enstitü'nün düşüncelerini yansıtmasıdır (Rutli, 2011). Derginin bir başka önemli farkı da Horkheimer'ın, Grünberg'in ekonomiye yoğunlaşırken göz ardı ettiği psikolojiyi özellikle Freud psikolojisini de dergi konularına dâhil etmesidir (Stauth ve Turner, 2005). Grünberg zamanında ihmal edilen kültürel üst yapının Horkheimer döneminde ilgi odağı haline gelmesi bir diğer farklılaşma ve yenileşme hareketi olarak kabul edilmektedir (Kızılçelik, 2008). Horkheimer, 1931 yılında "Toplum Felsefesinin Bugünkü Durumu ve Toplumsal Araştırma Enstitüsünün Amaçları" başlıklı açılış konuşmasında (Slater, 1998), Enstitü'nün din, devlet, ekonomi, hukuk ve kültür gibi alanlarda yapılan çalışmalarla toplumsal hayata katkı sunacağını vurgulamıştır. Bu gelişmelerle birlikte sosyal ve felsefi bilimlerin bileşimi olan "eleştirel sosyal teori" düşüncesi kavramsallaşmıştır (Kellner, 1989).

Bu noktada Eleştirel Teori'nin özelliklerine değinmek önemlidir. Eleştirel Teori, bilgiyi eylemden daha üst düzeyde ve eylemin dışında tutmaz ve bu yüzden bilgiyi fetişleştirmez. Buna ek olarak, insanlar özgür olmadıkları için taraf tutmadan bilimsel araştırma yapılabileceğini gerçekçi bulmaz. Horkheimer'e göre araştırmacı, incelediği nesnenin bir parçasıdır. Geleneksel Kuram ise düşünce ve eylemi birbirinden ayrı tutarak aralarına sınır koyar (Jay, 1997) Başka bir deyişle Eleştirel Teori disiplinler arasındaki sınırları zayıflatır ve disiplinler ötesiyle ilgilenerek Geleneksel Teori' den ayrılır (Kızılçelik, 2008). Geleneksel Kuram'da zihnin ürettiği düşünce ve davranış aralarında var olduğu düşünülen sınırdan dolayı birbirinden ayrıdır ve birbirlerine karışmazlar. Eleştirel Teori bağlamında düşünüldüğünde ise zihnin ürettiği düşünce ve davranış birbirlerinin parçası olup, uyum içinde birbirine karışarak bütünleşir. Söz konusu bütünleşme, disiplinler arası olma özelliğidir. Eleştirel Teori özgür olmanın yollarını açma amacındadır. Bundan başka öznenin aktif olmasını isteyen Eleştirel Teori doğru bir bilinçlenmeyle ve insanların hür eylemleriyle statükonun yeniden üretiminin aşılabileceğini iddia eder (Balkız, 2004). Özetle, toplum itaat prangalarından kurtularak özgürleşecektir ve özgürleşen bireylerin meydana getirdiği zenginlik yoluyla statükonun varlığı yanan bir mum gibi yavaş yavaş yok olmaya mahkûm olacaktır.

1933-1950 YILLARI ARASINDA ABD DÖNEMİ

1933 yılında Almanya’da Nazilerin devlet yönetimini ele geçirmesiyle Enstitü, “devlete karşı eğilimler taşıdığı” gerekçesiyle kapatılmıştır. Nazi iktidarı, Enstitü kütüphanesi bünyesindeki altmış binden fazla kitabı kendi yönetimine almıştır. 1933 yılında Frankfurt Üniversitesi’nden atılan Horkheimer, bu dönemde üniversiteden ilk atılan bilim insanı olarak Alman tarihine geçmiştir. Daha sonra Enstitü üyeleri Marksist düşünceye meyilli Rusya’yı yerleşim yeri olarak seçenekleri dışında tutmuş, İngiltere ve Fransa’dan da bu konuda ılımlı bir yaklaşım görmemişlerdir. Sonuç olarak, 1934 yılında Enstitü New York’a yerleşmiş ve İngiltere, İsviçre, Fransa, Cenevre’de de şubeler açmışlardır. Böylece kapitalist sistemin göbeğinde bulunan New York (Jay,2014) ahtapot misali Enstitü’nün merkezi olurken, şubelerini açtığı Avrupa ülkeleri ise ahtapotun kolları konumunda çalışmalara devam etmiştir. Enstitü Amerika’da bulunmasına rağmen Enstitü üyeleri çalışmalarını Sosyal Araştırmalar Dergisi ile Almanca yazarak sürdürmüşlerdir. Derginin Fransızca ve İngilizce makalelere nadiren yer vermesi ya da Almanca yazılarına ek olarak bu yazıları İngilizce ve Fransızca olarak ana hatlarıyla yayınlaması Amerikanlaşma’yı onaylamadıklarını göstermektedir. Diğer yandan dergi, İngilizce yayın yaparak Amerika’da bilinen bir dergi olmayı ikinci plana atmış ve Enstitü, II. Dünya Savaşı’na kadar geçmişini unutmadan “Alman” kimliğini korumuştur. Adorno ve Horkheimer, II. Dünya Savaşı nedeniyle 1947 yılına kadar basılamayan “Aydınlanmanın Diyalektiği” (Jay,2014) adlı eserlerinin önsözünde “aslında amaçlarının insanlığın gerçekten insani bir düzeye çıkmak yerine, niçin yeni türden bir barbarlığa düştüğünü anlamaktan fazlası olmadığını” belirterek yaşanan barbarlıkta Aydınlanma’ya sorumluluk yüklemişlerdir. Adorno ve Horkheimer’e göre Aydınlanma’nın ilerleme amacının pratikteki şekli gerilemedir. Aydınlanmanın Diyalektiği eserinde savunulan düşünce; “Aydınlanma’nın kendi kendini tahrip edici” dir (Horkheimer ve Adorno, 2014).

Adorno ve Horkheimer’in Aydınlanma eleştirisi; totaliterlik, teknoloji, bilim ve araçsal akıldır (Kızılçelik, 2013). Araçsal akıl, önüne çıkan her şeyi özdeşleştirerek şeyleştirir (Vandenbergh, 2016). Bu çerçevede teknoloji günümüzde toplumu ve tabiatı kontrol altına almaktadır. İnsanlar bunun farkında olmadan teknoloji akıntısına kapılıp şeyleşmekte ve çeşitlilik yok olmaktadır. Akıntıya sürüklenenleri görenler mücadele etmek yerine kendini tıpkı diğerleri gibi teknoloji tahakkümünün ellerine bırakmaktadırlar. Dolayısıyla bireyler etkileşime girerek tıpkı domino taşları gibi birbirinin araçsallaşmasına vesile olmaktadır. Bu bağlamda benzer bireyler olmayı normal olarak karşılamakta ve başkalarının da tek tipleşmesi adına farkında olmadan hizmet vermektedir. Aydınlanmanın Diyalektiği adlı kitabın “Kitlelerin Aldatılması olarak Aydınlanma” bölümünde geçen bilinen ve önemli bir konu da “Kültür Endüstrisi” kavramıdır. Bu kavramla Adorno, modern kapitalizmin oluşturduğu kültür ve bu kültürün var ettiği zihniyete açıklık getirmeyi amaçlamıştır (Horkheimer ve Adorno, 2014). Kültür Endüstrisi, sosyo-ekonomik statüden ötürü oluşan hem üst hem de alt düzey kültürü zarara uğratacak şekilde ortak noktada buluşturur. Spekülasyonlarla ciddiyeti yok edilen üst düzey kültür oluşmakta; bütünsel bir toplumsal denetim olmadığından ortaya çıkan alt düzey kültürün isyankarlığı, uygarlaştırma yoluyla ortadan kalkmaktadır (Adorno, 2007b). Bu şekilde kültür endüstrisi düşük ve yüksek kültürü olumsuz etkilemektedir.

Adorno’nun Kaliforniya’da sinemaya arabayla gidilmesi ve bronzlaşmak hakkındaki tüketim kültürü dikkatini çeker. Orta sınıfın hafta sonlarını nasıl geçirdikleri ile ilgili standart dışı bir görüşü vardır. Adorno, serbest vaktin sakinleşmek, üzen ve gerginlik yaratan olaylardan uzaklaşmak ve stres atmaktan ibaret olmadığı düşüncesindedir. Aksine serbest vakit, nitelikli bir yaşam için ilerlemek ve gerekli malzemelere sahip olmaktır. Serbest vakit, insanların birbiriyle kurdukları münasebetleri anlamasına yardımcı olacak, politika konulu kitaplar okuma, öğretici filmler izleme, kolektif yaşam platformunda var olandan farklı olanları yapmak için insanı cüretkâr yapan müzikleri dinlemektir. Dergiler, gazeteler, sosyal medya, TV, sinema, Adorno bakışıyla “Kültür Endüstrisi”ni oluşturan ve hiç de iyi niyetli olmayan araçlardır. İnsanlar siyasi hareketlilik, açık saçık haberler, edep çizgisini aşan film ve diziler ile meşgul edilerek oyalanmaktadır. Bu bağlamda toplum cam fanus içine hapsedildiğini idrak edememektedir. Toplum cam fanustan habersiz yaşarken Kültür Endüstrisi, uzay konulu serüvenlerin yaşandığı filmler, diğer yarısını bulduğunda mutlu olabileceğini vurgulayan şarkıları ön plana çıkarmaktadır. Toplum, saygı ve sevgi çerçevesinde toplu yaşamın da mutluluk getirebileceği düşüncesinden uzaklaştırılmaktadır. Bu bağlamda Adorno gözüyle kültür endüstrisi insanların dikkatini dağıtarak oyalamaktadır (Düşünbil Dergisi, 2016). İnsanlar, bir ip yumağı gibi karmaşık siyasi haberlerle, beş çayında izlenen acıklı hayat öykülerini konu alan programlarla, ahlaki sınırları aşan ve hiç öğretici olmayan diziler, filmlerle, sosyal medya aracılığıyla ve zaman kaybından başka bir şey olmayan bağımlılık yapan teknolojik oyunlarla meşgul edilmektedir.

Filmler efektler yoluyla izleyicinin vermesi beklenen tepkileri daha önceden tanımlamıştır. Seyirciden filmde yola çıkarak düşünmesi değil, filmde geçen olaylar ile kendisine takdim edilen düşünceleri hazırca alması beklenir (Adorno, 2007a). Sorun çözme odaklı macera ya da polisiye filmleri, izleyicinin yalnızca filmdeki olaylar dizisini takip etmesini, istenilen yerde şaşırmasını, korkmasını, tepki vermesini ister (Adorno, 2009). Eğlenceler, oyunlar, güldürüler aracılığıyla üretilen kültür endüstrisi, gerçek mutluluğa değil, yaşamdaki sorunlarla ilgilenmemeye yönlendirir. Hayatın sorunlarını bir süreliğine unutturarak kişiyi sisteme dahil etmek için dinlendirir (Atiker, 1998). Bu bağlamda egemen güç, insanların sorunlarını arka plana atarak, sorunları yokmuş gibi davranmasını sağlamaktadır. Böylece çiftçinin daha iyi verim alması için tarlasını nadasa bırakması gibi egemen güç de insanların problemlerini hatırlamalarını eğlencelerle engelleyerek onları dinlendirir ve yeniden üretime dâhil eder.

Kültür endüstrisi ile reklamlar ayrılmaz ikilidir. Reklamlar, kapitalist sistemin hoşgörüsü, empati, hassasiyet, sakinlik, sevgi gibi kavramlardan uzak olmasını fırsata çevirirler. Topluma satmak istediği ürün ile toplumun asıl ihtiyacı olan bu kavramlar arasında bağlantı kurarlar. Reklamların arkadaşlar ve aile ile birlikte piknikte vakit geçirmek, bisiklete binmek, yürüyüş yapmak gibi aktiviteleri göstermesinin nedeni toplumun dostluk ve komşuluk ilişkilerini istediğini bilmesidir. Ancak endüstriyel ekonomi, toplumun bu arzusunun izleyici konumunda kalmasını istemektedir Böylece reklamların izlenmesiyle, son model arabaların sahip olduğu maksimum hızın gerçekte kullanılma imkânı olmasa da satın alma eylemine iten duygu canlı tutulmaktadır (Düşünbil Dergisi, 2016). Günümüzde lüks arabalar alınmakta, elmaslarla donatılmış elbise bir kere dışında giyilmemektedir. Son kullanma tarihi bir yıldan az olan kıyafetlerin model ve renk modasını takip etmek damarlara şırınga ile enjekte edilmektedir. Dolayısıyla modayı takip etmeye yönelik modaya bağımlı olma davranışı oluştuğundan sahte ihtiyaçları alma isteğinde de istikrar sağlanmaktadır.

Amerika’da tüketici eğilimlerini gösteren anketlerin arkasında yatan neden Adorno’nun dikkatini çektiğinden arkadaşları ile bir F Ölçeği hazırlar. Faşistleri ortaya çıkarma amacıyla olan bu ölçek, Batı Almanya’da her okulda uygulanmıştır. Ankette belirlenen maddelere katılım dereceleri sorulmuştur. Bu anketle psikolojik ve kültürel etmenlerin, ekonomik ve siyasi nedenlere göre toplum ilerlemesini daha çok olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Düşünbil Dergisi, 2016). Otoriteryen kişiliği belirlemek amacıyla olan F Ölçeği dokuz boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar;

- Gelenekçilik; Otoriteye aşırı bağlılık,
- Otoriteryen Boyun Eğme; Ait olunan gurubun ideolojik yönlerine boyun eğmeye yönelik tutum,
- Saldırganlık; Geleneksel değerlere karşı gelenleri cezalandırma eğilimi,
- Öznelci Bakış Karşıtlığı; Yaratıcı düşünmeye karşı olma,
- Boş inançlı kalıp yargılı olma; Kadercı düşünme eğilimi,
- Güç iddiası; Güçlü kişilerle özdeşleşme,
- Sinisizm; İnsanlara karşı genelleşmiş bir düşmanlık,
- Yansıtma; Dünyada olup bitenin vahşi ve tehlikeli olduğuna inanma,
- Cinsellik; Cinsel objelere karşı abartılı ilgi olarak belirtilmiştir (Augostinos, Walker ve Donaghue, 2006).

F Ölçeği, Almanya’da Nazi davranışlarını ve onun toplum içinde nasıl meydana geldiğini, yayıldığını ve benimsendiğini ifade etme amaçındadır. Adorno ve arkadaşlarına göre bu soruların yanıtı aile içindeki kurallardır. Katı ve tutarsız aile düzeni, otoriteye itaat eden ve kendi fikirlerini söylemekte eksiği olan fertler yetiştirmektedir. Bunun sonucunda mazoşist olan birey, ailenin standartlarına erişebilme çabasında olur ve kendisinin doğduğu andan beri yetersiz olduğu hissine kapılır. Birey, ideal dünya ve içinde yaşadığı kötü dünya olmak üzere farklı iki dünyayı kavrar. Dolayısıyla birey, özgün ahlaki değerini oluşturmakta güçlük çeker ve günlük şartlara göre biçimlenen bir ahlaki anlayışa sahip olur. Sert aile disiplini neticesinde cezalandırıcı bir algı geliştirir. En önemlisi ise otorite eylemlerine karşı bireyin açıkça söyleyemeyeceği bir nefret oluşturmasıdır. Psikanalitik açıdan bu nefretin oluşturduğu gerilimi düşürmek için kişiler, kendinden büyük ve güçlü olmayan, güçlerinin yetebileceği bireylere yönelir (Augostinos, Walker ve Donaghue, 2006).

Adorno ve Horkheimer’in kültür endüstrisi görüşüne paralel diğer bir okul üyesi ise Herbert Marcuse’dür. Düşünürü göre tüketim kültürü “sahte ve yanlış ihtiyaçlar” meydana getirerek modern toplumda satın alma isteği uyandırmaktadır. Sahte ihtiyaçlarla oluşan sahte mutluluklar ile insanlar, iktisadi sistemin kurulu düzenine boyun eğmektedir (Jameson, 1997). Böylece iktisat, kültürü araçsallaştırarak tüketicide yanlış gereksinimler oluşturur (Atiker, 1998). Marcuse, “Tek Boyutlu İnsan” isimli eserinde emperyalizm ile toplumu denetim altında tutmak için tüketim kültürünün yarı bireysellik yarattığını savunur (West, 1998). Öte yandan bireyler, ideoloji tahakkümü ile zaruri ihtiyaçların ne olduğuna karar verme yetkisine sahip olamayacaklardır (Marcuse, 1997). Birey tıpkı bir nehir gibi gerçek ihtiyaçlarının oluşturduğu kavisleri çize çize özgürce yol alarak mutluluk denizine ulaşabilecektir. Ancak mutluluk denizinde kapitalist sistemin tüketim ve sahte ihtiyaçlar girdabına kendini kaptırmamak çok zor bir ihtimaldir. Kültür endüstrisi nehirlerin önüne setlerle yön vererek gerçek mutluluk denizine ulaşmayı engelleyecektir. Diğer yandan barınma, giyim ve beslenme gibi hayati ihtiyaçların ulaşılabilir kültür düzeyinde olduğu (Marcuse, 1997) ya da bedensel ihtiyaçları gidermek konusunda özgür olduğu söylenebilir (Şan ve Hira, 2007).

1950-1970 YILLARI ARASI FRANKFURT’A DÖNÜŞ.

Okul’un Frankfurt’taki yerel yönetim ve resmi çevresi, Dünya Savaşı’nın ardından Amerika’da etkisini göstermeye başlayan Frankfurt Okulu üyelerinin Frankfurt’a geri dönmeleri için ısrarcı bir teklifte bulunmuşlardır. Frankfurt Okulu’nun çekirdek kadrosunu oluşturan üyeleri Horkheimer, Adorno ve Marcuse Frankfurt’a geri dönme konusunda ortak noktada buluşmamışlardır. Horkheimer ve Pollock’ın Frankfurt’a geri dönme sebebi Enstitü’ye olan içten bağlılığıdır. Adorno’nun geri dönme sebebi ise Alman diline ve felsefesine olan bağlılığıdır. Frankfurt Okulu teorisyenlerinin farklı geri dönme nedenleri olsa da onların dönmelerindeki en önemli neden, Almanya’da yeni bir öğrenci kuşağı yetiştirme hedeflerinin olmasıdır. Bu bağlamda Adorno, Horkheimer ve Pollock’un geri dönmesiyle 16 yıl önce kapatılan Sosyal Araştırmalar Enstitüsü 13 Temmuz 1949’da tekrar kurulmuştur (Jay, 2014). Horkheimer, Frankfurt Üniversitesi’nin Edebiyat Fakültesi dekanı olduktan 1 yıl sonra 56 yaşında üniversite rektörü olarak görev başına gelmiştir. Horkheimer bu görevlerine ek olarak Chicago Üniversitesi’ndeki

öğretim üyeliği görevini de sürdürmüştür. Adorno ise profesör unvanını almış ve enstitüde “yönetici yardımcısı” olmuştur. Amerika’da ekonomik ve siyasi nedenlerle yayınlanamayan Sosyal Araştırmalar Dergisi yeniden yayınlanmaya başlamıştır. Pollock ve Horkheimer Almanya’ya geri dönmelerinin ardından 1958 yılında enstitüden emekli olmuşlardır. Görevi sona eren Horkheimer’e Goethe Ödülü (Frankfurt’ta verilen en yüksek onur ödülü) verilmiştir (Jay, 2014). Enstitünün yöneticisi olan Profesör Adorno ile enstitüde yeni bir dönem başlamıştır. Böylece Frankfurt Okulu’na önemli katkıları olan Horkheimer’in 25 yıllık etkisi son bulmuştur (Kızılçelik, 2008).

Enstitünün çekirdek kadrosu Almanya’ya geri dönmüş ancak Löwenthal, Marcuse, Kirchheimer ise Amerika’da kalmışlar (Jay, 2014). Adorno ve Marcuse, çalışmalarında modern toplum, kitle kültürü, sanat, müzik, teknoloji, estetik, siyaset ve öğrenci hareketlerine odaklanmışlardır. Bu dönemde üyelerde hem Marksist düşünceden bir kopukluk hem de düşünce farklılığından dolayı kendi aralarında bir iletişimsizlik söz konusu olmuştur. Marcuse’ün Amerika’da Yeni Sol ve öğrenci hareketlerine yoğunlaşması, onu Adorno, Horkheimer ve Habermas’dan ayırmıştır. Teorisyenler, Claus Offe, Jürgen Habermas, Albrecht Wellmer ile Almanya’da yeni öğrenci kuşağı yetiştirme hedefine ulaşmışlardır. Adorno’nun 1969, Horkheimer’in ise 1973’te ölümüyle 1970 sonrası Jürgen Habermas dönemi başlamıştır (Kızılçelik, 2008).

1970 VE SONRASI HABERMAS DÖNEMİ

Frankfurt Okulu’nun son döneminde bulunan önemli düşünürlerden Jürgen Habermas, Marksizm etkisinden uzaklaşarak yeni eleştiriler getirmiştir. Düşünür, Eleştirel Teori’yi varlıkların rasyonel düşünme gücünden hareketle değil, sembollerin kullanıldığı bir dil ile ele alır (Odabaş, 2018). Ayrıca Habermas, Nazilerin iktidarının uğrattığı tahribatın onarılmasına yönelik bir Eleştirel Teori savunmuştur (Lovat, 2018). Habermas toplumu, öznel dünya, nesnel dünya ve sosyal dünya olmak üzere 3 yaşam alanına ayırır. O, öznel dünyayı “konuşmacının ayrıcalıklı olarak erişebildiği yaşantıların hepsi”; nesnel dünyayı, “haklarında doğru önermelerde bulunabilmenin mümkün olduğu bütün kendilikler”; sosyal dünyayı ise, “yasal olarak düzenlenmiş bütün kişilerarası ilişkilerin hepsi” olarak ifade etmektedir (Habermas, 2001). Bu sınıflamadan sonra 4 ayrı eyleme dikkat çeker. Bunlar; stratejik eylem (Teleolojik eylem), normlara göre düzenlenmiş eylem, dramaturjik eylem ve iletişimsel eylem olarak adlandırılır. Teleolojik eylem, sadece tek bir dünyanın olduğunu kabul etmekte ve yalnızca nesnel dünyayla ilişki kurmaktadır. Normlara göre düzenlenmiş eylem, topluluğun üyelerinin beklentileriyle ilgilidir. Habermas, grup üyelerinin birbirinden beklediği norma uyma davranışını “genelleştirilmiş bir davranış beklentisinin yerine getirilmesi” olarak ifade etmektedir. Dramaturjik eylem, birbirlerinin izleyicisi konumunda olan aktörlerin, öznelliğini karşılıklı sergilemelerindeki amacının seyirciye belli bir şekilde görülmek istemesi olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla dramaturjik eylem, aktörün söylediklerini gerçekten demek isteyip istemediği sorusunu gündeme getirebilir. İletişimsel eylem ise, dil ve eylem yetisine sahip (sözlü ya da sözlü olmayan araçlarla) en az iki öznenin etkileşime girmesidir (Habermas, 2001).

Düşünürün 1981 yılında yayınladığı iki ciltlik “İletişimsel Eylem Kuramı” çalışması toplumsal açıdan önem arz etmektedir. Habermas, bilme kuramını, bölük bilgi gruplarını zihnin hakikati üretme yöntemlerine dayandırmaktadır. Bu bağlamda teknik denetim anlamında “ampirik olarak analitik” söylemi ortaya çıkar, anlamları algılama açısından bir bilme şekli olan “iletişimsel bilgi” ve kendi eylemlerinden kendini yorumlama olan “eleştirel” veya “öz düşünümsel (reflexivity) bilgi” olarak “bilimsel çıkarlar” mevcuttur (Lovat, 2018). Ampirik analitik bilme şeklinde öğretmen bilirkişi, öğrenci ise tecrübesiz olarak iletişime geçer. Bu açıdan iktidar çoğunlukla öğretmende olmakta ancak eleştirel/öz düşünümsel bilme ile öğrencinin kendine güveni ve kendi bilmesini kontrol etme şansı verilmesiyle iktidar öğretmenden öğrenciye doğru kaymaktadır. Eğitimin açık müfredatına eklenen değerler eğitiminin öğrenci tutumuna odaklanması öğrencinin akademik başarısını olumlu etkilemektedir. İletişimsel Eylem Kuramı ile değerler eğitimi analitik-ampirik ve tarihsel-yorumsamacılık bilen olarak değil öz düşünümsel bilgi olarak katkıda bulunur (Lovat, 2018).

Habermas eylemleri “Yaşam Dünyası” ve “Sistem Dünyası” olarak kategorize eder. Sistem dünyasında, iktidar bürokraside yönlendirici olurken ekonomi ya da piyasada para yönlendirici olmaktadır. Sistem Dünyası, iktidar ve ekonomi olarak da açıklanabilir. Yaşam dünyası ise insanların anlayışlarının karşılıklı olması için iletişimlerinde dolaylı olarak kullandığı yorumlayıcı örüntüler ufkunu oluşturur. Eğitim toplumsal entegrasyonun gerçekleştiği bir mekân olarak hem yaşam dünyası hem de sistem olma niteliğini taşımaktadır (Sandberg, 2018). Ayrıca eğitim, bürokrasi ve yasal düzeneğin gücü bağlamında toplumsal öğrenmeden ziyade değerlendirme ve notlara dikkatini toplar ve akademik başarıya odaklanır (Briton, Gereluk ve Spencer, 1998). Bundan dolayı yaşam dünyasında öğrenilen deneyimler sistem tarafından araçsallaştırılarak müfredata uygun hale getirilir (Sandberg, 2018). Yani Habermas’ın vurguladığı gibi “*özerk alt sistemler, kolonyal şeflerin kabile toplumlarını işgal etmesi gibi dışarıdan yaşam dünyasına nüfuz edebilir ve onları bir asimilasyon sürecine zorlayabilir.*” (Habermas, 1987).

FRANKFURT OKULU ÜYELERİNİN GÖRÜŞLERİNİN EĞİTİME YANSIMASI

Frankfurt Okulu üyeleri, yaptıkları çalışmaların kuramsal düzlem olarak düşündükleri Eleştirel Kuram ile anımsanmasını tercih ederler (Therborn, 2015). Eleştirel kuram, Frankfurt Okulu üyelerinden Horkheimer, Adorno, Marcuse ve Habermas’ın, eleştiri

stilleri tarif etmeyi ve toplumdaki baskın yapıları ortaya çıkararak bu yapıları bitirmeyi amaçladıkları bir kuramdır (Wall, 2001). Diğer bir deyişle Eleştirel kuramın amacı, ideolojik baskının hâkim olduğu insanları, bu baskıdan kurtarıp özgürleştirerek seçimlerini özgürce yapabilmesini ve bu seçimlerine göre davranabilmesini sağlamaktır (Peca, 2000a). Eleştirel Kuram “Başkaları için önem arz eden neticelerin kararını kimler alıyor? Bu kişiler karar alabilme gücünü nasıl elde etti?” sorularını sorar (Hinchey, 1998). Eleştirel Kuram, rüzgârı istediği yönden estiren yöneten grubun, yönetilen grubun bulunduğu gemiyi istediği limana sürükleyerek demir atma sürecini inceler ve sorgular. Bu bağlamda eğitimin istendik yönde davranış değişikliği (Yılmaz ve Altinkurt, 2011) şeklinde tanımlanması anlamlıdır. Öğrencilerin kimlik hamuru yoğrulurken istendik malzemeleri katan kim ya da kimlerdir? Bu hamuru istendik davranışlarla şekillendiren kim ya da kimlerdir? Kimlik hamuruna hangi malzeme serpiştirilirse, piştikten sonra etrafa o koku yayılacaktır, ağızlarında onun tadı kalacaktır. Eğitimin bacasından çıkan bu mevcut koku ve tat, katılan malzemeye göre farklılık, orijinallik ve özgünlük içerebilir ya da aynı tipte ve sıradan olma ile beraber egemen güce olan mahkûmiyeti taşıyabilir.

Eleştirel Kuram’a göre hakikat sadece ampirik çalışmalarla ortaya konmamalı, toplumsal çatışmalara ilişkin sosyolojik çözümlere de girilmelidir. Eleştirel bilimsel düşüncenin amacı, mutlak bilginin arttırılması değil, bireyi özgürleştirmektir (Berner, 2013). Bu bağlamda Eleştirel Teori, insanların gizlice sınırlandırılan bağımsızlığını görmesini sağlamak amacıyla (Geuss, 2013). Bu amaç doğrultusunda tek tip bireyin zihninde örülen duvarların tuğlaları birer birer yıkılacaktır. Hür olan bireyde artık değişim başlamıştır. Bireydeki bu değişim, göle düşen su damlasının halka halka büyümesi gibi önce bireyin kendisinde sonra da etrafında iletişim kurduğu herkeste etkisini gösterecektir.

Demirtaş’a (2002) göre, okullar tek tip insan yetiştiren bir kurum olarak görülmekte ve toplum yeniden üretilmektedir. Okullarda resmi müfredatta açık bir şekilde söylenmeden edinilen davranış, değer, tutum ve inançlar olarak tanımlanan gizli müfredat (Petrie, 2004) ile toplumsal denetim sağlanır. İtaat eden ve otoriteye uyan bireylerin yetiştirilmesiyle sağlanan toplumsal denetim ile kültürel yeniden üretim gerçekleşmiş olur (Tezcan, 2003). Ayrıca eğitim bireylere razı olan, tevazu gösteren ve boyun eğen davranışları öğretir (Althusser, 1989). Dolayısıyla okullar, sıfır kilometre zihinlere sahip tek tip öğrenci üreten fabrikanın makineleri olarak görülür. Bu çerçevede Eleştirel Teori, bireyin (öğrenci) toplumun hem öznesi hem de yaratıcısı olması gerektiği düşüncesinden yola çıkar (Therborn, 2015). Başka bir deyişle her biri bulmaca parçası olan öğrenciler bir araya gelerek büyük resmi yani toplumu oluşturur. Resmin ortaya çıkması parçaların uygun yerlere gelmesine bağlıdır. Bulmaca ve parçalar arasındaki etkileşim birbirine bağlıdır ve iç içedir. Bu bağlamda birey hem toplumu var eder hem de toplum tarafından var edilir (McLaren, 2011). Adorno’ya göre, “bilim itaatsiz olana ihtiyaç duyar” işte bu noktada mikro toplum olan okullardaki eğitim kilit noktada, öğretmenler de anahtar konumundadır. Dolayısıyla eleştirel bir eğitimci sadece ölçülebilir, ampirik yöntemleri kullanan teknik bilgiyle değil Habermas’ın savunduğu bireyi bağımsızlaştıran bilgiyle ilgilenir. Kısacası, bu bilgi eşitlik ve adaleti somut hale getirmek için ortam hazırlar (Tezcan, 2005). Böylece bilim bir araç olmaktan kurtulurken eleştiren, analiz ve sentez gücüne sahip, tek tip olmayan heterojen ve özgür öğrenciler yetişmiş olur.

Adorno ve Horkheimer, 1947 yılında yayımlanan “Aydınlanmanın Diyalektiği” isimli eserlerinde kültür endüstrisi kavramını ilk kez kullanmışlardır. Kültür endüstrisinin görevini sorgulayan iki düşünür, kültür endüstrisi ile aklın nasıl araçsallaştırıldığını açıklamışlardır. Buna ek olarak kültür endüstrisiyle kapitalist sistemin tahakkümünü yaygınlaştırmada ve insanların kültürel özelliklerini bir metaya dönüştürmede teknolojinin nasıl kullanıldığını ortaya çıkarmışlardır (Mutlu, 2005). Bu bağlamda 21. yüzyılda değişen ve gelişen teknoloji ile yaygınlaşan internetin de etkisi ile öğrenciler teknolojiye bağımlı hale gelmiştir. Her çeşit teknolojik aleti (özellikle bilgisayar, tablet ve telefon) almak isteyen öğrenciler, tüketici konumunda kapitalist sistemin kâr amacına hizmet etmektedir. Öğrenciler PC, telefon ve tablette öz merak güdülerini harekete geçirerek eğitici ve öğretici film, müzik ve video ile ilgilenmekten ziyade oyunlar oynamakta, filmler izlemektedir. Bu çerçevede öğrenciler, açık havada akranları ile etkileşimde bulunarak benliğini deneyimleriyle oluşturmak yerine evdeki dört duvar arasında kalarak adeta nesneleşmektedirler. Bu bağlamda nesneleşen öğrenci, yaratıcı fikirlerle üretken olmak yerine egemen gücün kontrolünde olan uzaktan kumandalı robotik kuklalara dönüşmektedir. Dolayısıyla öğrencinin, deneyimleriyle kendine has bir kişiliği oluşmamakta ve öğrenci teknoloji vasıtasıyla zihinsel aktivitelerden uzaklaşarak egemen gücün istekleri doğrultusunda hareket etmektedir. Bu süreçte akıl araçsallaşmakta, sosyal etkinliklerden uzaklaşmış ve teknolojiyle meşgul edilerek düşünme ihtiyacı hissetmeyen öğrenci topluluğunun oluşturduğu bir kültür var olmaktadır. Kapitalist sistem, var olan bu kültürle uyumlanmış beyinlere sahip öğrenciler meydana getirmekte ve teknolojik materyalleri kullanarak dizi, film ve sosyal medya ile öğrencinin (bireyin, toplumun) dikkatini istediği noktaya çekebilmektedir. Sonuç olarak, kültürel özellikler metalaşarak kapitalist sistemin tahakkümü daha da genişlemektedir.

Adorno ve Horkheimer’in kültür endüstrisi kuramını Herbert Marcuse, Tek Boyutlu İnsan adlı eserinde “sahte ihtiyaçlar” kavramı ile desteklemektedir. Liberal-kapitalist sistem, köleleştirdiği ve insanlıktan çıkardığı kendi toplumu için devamlı hoşnut edilmesi gereken sahte ihtiyaçlar yarattığı bir siyasal sistemdir. Tüketimden zevk alan birey, bu sistemi yeniden üretmekte, bilerek ya da bilmeden bu sistemin devam etmesinde kendisine verilen görevi yapmaktadır (Marcuse, 1975). Marcuse’un bu görüşünden yola çıkarak reklam, dizi ve filmlerle eğitimde de sahte ihtiyaçlar söz konusu olmaktadır. Kırtasiye malzemelerindeki çeşitlilik (renkli, simli boya kalemleri, çizgi film karakterlerinden oluşan çantalar, defterler, etiketler... vb.) Herbert Marcuse’un düşünceleri kapsamında öğrencileri satın almaya istekli hale getirmektedir. Okul ve sınıf ortamında

aldıkları eğitim materyallerini birbirinden gören öğrencilerin etkileşimi, satın alma güdüsüne hız kazandırmaktadır. Çünkü ihtiyacı olmadığı halde arkadaşında kırtasiye malzemelerini gören öğrenci, ailesine bunu söyleyerek kendisinde de olması için satın almak istemektedir. Böylece tüketmekten haz alan öğrencilerin var olmasıyla yanlış ve sahte ihtiyaçlar eğitimde de aktif bir hal almaktadır.

SONUÇ

Frankfurt Okulu üyeleri, Marksist görüşten yola çıkarak kapitalist sistemi yeniden yorumlamayı amaçlamış ve Pozitivist düşüncenin sosyal ve beşerî bilimleri gölgede bıraktığını eleştirmişlerdir. Horkheimer ve Adorno, "Aydınlanmanın kendi kendini tahrip edişi" sözleri ile Aydınlanmayı barbarlık olarak nitelendirmişlerdir (Horkheimer ve Adorno, 2014). Adorno bakışıyla toplum, kültür endüstrisi ile kapitalist sisteme hizmet etmektedir. Ayrıca boş vakitlerde öğrenciler, eğlence ve popüler kültürle (çizgi film, teknolojik aletlerde oyunlar, sosyal medya) sorunlarını (sorumlulukları yerine getirme, problem çözme becerisi, eleştirel düşünme) geçici olarak unutmakta ve tek tipleşme düzenine yeniden adapte olarak sisteme hizmet için mola vermektedirler. Böylece, öğrenciler kapitalist sistemin ideolojik yapay hormonlarına maruz kalarak tatsız, tuzsuz, renksiz inorganik bireye dönüşmektedir. Adorno ve Marcuse, "sahte ihtiyaçlar" kavramı ile insanların zorunlu ihtiyaçları dışındaki ürünlerin, moda adı altında onların satın alma içgüdülerini uyandırdığını ifade ederler. Böylece ihtiyaç dışı ürünleri satın alan insanlar, kar amacı güden sistemin devamlılığını sağlamaktadır. Frankfurt Okulu'nun son üyelerinden Jürgen Habermas döneminde Frankfurt Okul'u, Marksist düşünceden uzaklaşmaktadır. Habermas'ın İletişimsel Eylem Kuram'ında, eylemlerden biri olan yaşam dünyasında, öğrenilen deneyimler sistem tarafından araçsallaştırılarak müfredata uygun hale getirilmektedir. Ayrıca eleştirel/öz düşünümsele bilme ile öğrencinin kendine güveni ve kendi bilmesini kontrol etme şansı verilmektedir.

Eleştirel Teoriye benimseyen yönetici ve eğitimciler okulun bütün paydaşları ile bir araya gelerek tartışma ortamı yaratabilirler. Böylece okulun değişim ve gelişiminin nasıl olacağına yönelik yapılan konuşmalar okulun demokratik olma yolunda ilerlemesini sağlayacaktır. Bu bağlamda okullarda da var olan ideoloji baskısı törpülenecek ve eğitim paydaşları eleştirel bir kültür oluşturabilecektir (Peca, 2000a). Dolayısıyla okul ile ilgili bir karar alma söz konusu olduğunda, herkesin çekinmeden eleştiri/değerlendirme yaparak konuşma hakkının olduğu elverişli bir okul iklimi var olacaktır (Peca, 2000b). Bu olumlu okul iklimine veliler de dahil edilerek okulun toplumla etkileşimi artırılabilir.

Okul yöneticisi ve diğer paydaşlar, örnek davranışlarıyla topluma ve öğrencilere okulun sadece bilgi aktarılan bir mekân olmadığını göstermek için çaba sarf edebilirler. Okul yöneticisi, öğrencilerin kendilerini tanıyabilme adına gizli yeteneklerinin farkına varmalarını sağlayacak ders içi ve ders dışı etkinlikler düzenleyerek sürece katkıda bulunabilir. Bu şekilde ezberci bir eğitim ve öğretim ortamından çok, uygulamalı bir eğitim ön plana çıkarılabilir. Eleştirel düşünebilen bir okul yöneticisi, eğitim programları konusunda da inisiyatif alabilmeli ve paydaşların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapabilmelidir. Ayrıca toplumsal sorunları, bu sorunların ortaya çıkma nedenleri ve çözümleri konusunda öğrencileri düşünmeye, araştırmaya sevk etmelidir. Okul yöneticileri, farklılığı ve çeşitliliği desteklemeli, eşitlik ve sosyal adaleti her zaman gündeminde bulundurmalıdır (Demirtaş ve Özer, 2015). Eğitimin önce ailede başladığı düşünülüğünde, demokratik, otoriter ve koruyucu ebeveyn tutumlarının, çocukları sosyal, duygusal ve psikolojik anlamda olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Baskının ve sıkı kuralların uygulandığı, çocuklarına karşı otoriter bir tutum sergileyen ailelerde çocuklar devamlı gözetim altındadır. Anne ve babasıyla yapıcı bağlamda tartışamayan, onlara isteklerini söyleyemeyen ya da söylese de istekleri karşılanmayan çocukların kurallara uyma zorunluluğu vardır (Yavuzer, 2007). Otoriter ebeveyne sahip çocuklar, anne ve babasının istekleri doğrultusunda davranmadıklarında dışlanacaklarını ve cezalandırılacaklarını düşünürler. Çocuklar ebeveynlerinden ceza almamak için duygu ve düşüncelerini dile getirmeye cesaret edemezler, anne ve babasına karşı oluşan öfkelerini bastırarak onların beklentileri yönünde itaatkâr bir davranış sergilerler. Çocuklar, duygu ve düşüncelerini bağımsızca ifade edemediklerinden dolayı anne ve babaları tarafından eleştirel düşünen ve sorgulayan özellikleri kısıtlanır (Kulaksızoğlu, 2004). Çocuklar, ebeveynlerin istediği davranışları gösterdiklerinde ise ödüllendirilirler (Yavuzer, 2007). Bu durum çocukların, cezadan kaçınması ya da ödül almak istemesinin yanında ailede aitlik duygusu yaşamak için de anne ve babasının koyduğu kurallara boyun eğmesine neden olabilecektir. Çocuğun ailesi tarafından dışlanma ve yargılanma korkusu da ailesine boyun eğme davranışı göstermesine iten sebeplerden biri olabilir. Bu bağlamda çocuk, yanlış yapmamak için attığı her adımda ve yaptığı her davranışta onaylanma ihtiyacı hissedecektir. Karar verme yetisini, eleştirel düşünme becerilerini kazanamayarak farklı bakış açıları geliştiremeyecektir. Her şeyden önce kendi kimliği oluşmayacağından bulunduğu kabın şeklini ve rengini alan bir sıvı gibi bulunduğu ortamın ahlakına, karakterine ve dünya görüşüne bürünecektir. Çocuğun ailede yaşadığı bu durum eğitim hayatında da devam edecek ve otoriter olarak, akranlarını, yaşıt olarak daha büyükleri ve öğretmenlerini görecektir. Eğitim ortamında da kabul görmek için sorgulamadan itaatkâr olabilir. Hem ailede hem de okuldaki otoriter ortamın altında ezilen çocuk, iletişim kurduğu herkesin kendi varlığından haberdar olması için "beni görün, ben de kendi benliğimle varım" sözlerini kendinden güçsüzlere öfke dolu davranışlarla göstermeye çalışabilir. Otoriter ailelerin, çocuklarına ara sıra fiziksel ceza vermelerinden dolayı bu çocukların şiddet eğilimli olabileceği ve arkadaşlık ilişkilerinde de önemli derecede problemler yaşayabileceği söylenebilir (Semerci, 2007).

Demokratik tutum sergileyen anne babalar, özgür aile ortamında büyüyen çocuğun kendine özgü ve tek olduğunu düşünürler, var olan mevcut özelliklerini ortaya çıkarmasına ve kendini gerçekleştirmesine olanak tanırırlar. (Kulaksızoğlu, 2014). Buna ek olarak, demokratik anne babalar, çocuklarının bireysel gelişimleri doğrultusunda kendilerini ifade edebilmelerine izin verirler. Ayrıca bu yaklaşımı benimsemiş aileler, çocuklarına disiplin ve baskı hususunda aşırıya kaçmadan sınırları belirlenmiş bir özgür ortam sunarlar (Yavuzer, 2007). Demokratik ebeveynler, çocuğun olumsuz davranışları yerine olumlu davranışlarını dikkate alırlar ve bu olumlu davranışını pekiştirirler (Semerci, 2007). Bu bağlamda kendi kararlarını verebilen, karar alma sürecine katılma olanağı verilen, düşünceleri yargılamadan sorulan ve eleştirel düşünme becerileri kazanabilecek ortamlarda büyüyen çocuklara aynı ortam okullarda da sunulmalıdır. Çünkü çocuğun beyninin kıvrımlarında her geçen gün özgür düşünceyi sınırlandıran tahakküm tuğlaları birer birer konularak duvarlar örülmektedir. Bunu engelleyecek sihirli değneğe sahip üç kritik paydaş; aile, öğretmen ve yöneticiler ile eğitim müfredatıdır. Bu üçlü bileşen, ortak noktası olduğu bireye (evlat/öğrenci) rehberlik ederek yeteneklerini açığa çıkarmalı ve kendine ait özgün kimliği ile var olma olanağı verilecek hedeflerle yetiştirmelidirler. Böylece hem aile hem okul hem de toplum benzerlikten uzaklaşarak bir gökkuşağı misali rengârenk kişiliklere sahip olacaktır. Üzerinde baskı ve ideoloji hissetmeyen birey, yerini seven bir filiz gibi büyüdükçe büyüyecek ve dev bir çınara dönüşecektir. Çünkü eleştirel düşünme becerisini kazanmasıyla ideolojinin tek tipleştirici sarmaşıklarından kurtularak özgürleşebilecektir. Bu bağlamda üçlü bileşenin sihirli değneği, etkisini gösterecek ve birey mutlak olarak sunulan bilimsel bilgiyi de sorgulayacaktır. Böylece düşünen bireylere sahip toplum daha üretken, üretken olan toplum da daha yüksek refah seviyesine ulaşabilir.

KAYNAKÇA

- Adorno, T. W. (2007a). *Minima moralia* (Çev. A. Dogukan ve A. Koçak). İstanbul: Metis .
- Adorno, T. W. (2009). *Kültür endüstrisi* (Çev. N. Ülner, M. Tüzel ve E. Gen). İstanbul: İletişim.
- Adorno, T. W. (2007b). *Kültür endüstrisi kültür yönetimi*, (Çev. N. Ülner, M. Tüzel, E. Gen) İstanbul: İletişim.
- Adorno, T. W. ve Horkheimer, M. (2014). *Aydınlanma'nın Diyalektiği*. (Çev. N. Ülner ve E.Ö.Karadoğan). İstanbul: Kabalcı.
- Althusser, L. (1989). *Ideology and ideological state apparatuses*. New York: Monthly Review.
- Atiker, E. (1998). *Modernizm ve kitle toplumu*. Ankara : Vadi.
- Augustinos, M., Walker, I. & Donaghue. (2006). *Social cognition*. Sage, London.
- Balkız, B. (2004). Frankfurt Okulu ve eleştirel teori: Sosyolojik pozitivizmin eleştirisi. *Sosyoloji Dergisi*, (12), 136-158.
- Beart, P. (2010). *Sosyal bilimler felsefesi*. (Çev. Ümit Tatlıcan), İstanbul: Küre.
- Berner, H. (2013). *Pedagojide güncel akımlar*, (Çev. Z. Uludağ, Ç. Uğursal ve N. Bakır) Ankara: Nobel.
- Briton, D., W. Gereluk & B. Spencer. (1998). *Prior learning, assessment and recognition: Issues for adult aducators*. Paper presented at the CASAE Conference Proceedings, University of Ottawa, Ontario, Canada.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. Ş. (2005). *Mutlu ve sağlıklı yarınlar için anne baba eğitimi*. Konya: Eğitim.
- Dellaloğlu, B. F. (2003). "Bir giriş: Adorno yüz yaşında". *Cogito Dergisi*, (36): 13-36.
- Dellaloğlu, B. F. (2014). *Frankfurt Okulu'nda sanat ve toplum*. İstanbul: Say.
- Demirtaş, H. (2002). Eğitimde alternatif paradigmlar. E. Toprakçı (Ed.). *Eğitim Üzerine*. (s.321-367). Ankara: Ütopya.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 206-227.
- Düşünbil Dergisi. (2016). *Adorno: Boş zaman endüstrisi ve kitle kültürü*. 28/08/2019 tarihinde <https://dusunbil.com/> adresinden erişilmiştir.
- Geuss, R. (2013). *Eleştirel Teori Habermas ve Frankfurt Okulu*. (Çev. F. Keskin). İstanbul: Ayrıntı.
- Habermas, J. (2001). *İletişimsel eylem kuramı*, (Çev. M. Tüzel) İstanbul: Kabalcı.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action, Life World and system: A critique of functionalist reason*. Cambridge: Polity.
- Hinchey, P. H. (1998). *Finding freedom in the classroom: A practical introduction to critical theory*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1995). *Aydınlanmanın diyalektiği*, (Çev. Oğuz Özügül) İstanbul: Kabalcı.
- Jameson, F. (1997). *Marksizm ve biçim* (Çeviri: M. H. Doğan). İstanbul: Yapı Kredi.

- Jay, M. (2014). *Diyalektik İmgelem. Frankfurt Okulu'nun Tarihi ve Çalışmaları (1323-1950)*, (Çev. S. Doğan). İstanbul: Ayrıntı.
- Kızılçelik, S. (2008). *Frankfurt Okulu*. Ankara: Anı.
- Kızılçelik, S. (2013). *Frankfurt Okulu*. Ankara: Anı.
- Kellner, D. (1989). *Critical theory, Marxism and modernity*. Cambridge: Polity.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik dönemi ailede çocuk eğitimi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayını, S. 103-134.
- Kulaksızoğlu, A. (2014). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Marcuse, H. (1975). *Tek boyutlu insan*, (Çev. A. Timuçin, T. Tunçdoğan). İstanbul: May.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam, eleştirel pedagojiye giriş*. (Ed: M.Y. Eryaman ve H. Arslan) Ankara: Anı.
- Lovat, L. (2018). Sosyal teori ve eğitim. Foucault, Habermas, Bourdieu, Derrida'yı anlamak. M. Muprhy (Ed), *Jürgen Habermas Eğitimin Gönülsüz Kahramanı* içinde (ss. 117-135.). Konya: Eğitim.
- Mutlu, E. (2005.) *Kitle İletişim Kuramları*, Ankara: Ütopya.
- Odabaş, U. K. (2018). Frankfurt Okulu ya da eleştirel teori üzerine. *Dört Öge*, (14), 211-233.
- Peca, K. (2000a). *Critical educational administration: Research, theory and practice*. Portales, New Mexico: Eastern New Mexico University. [ERIC Number: ED 455564].
- Peca, K. (2000b). *Critical theory in education: Philosophical, research, socio behavioural, and organizational assumptions*. Portales, New Mexico: Eastern New Mexico University. [ERIC Number: ED 450057].
- Petrie, K. (2004). Social Hierarchies in Physical Education: How they contribute to gender construction. *Journal of Physical Education New Zealand*, 37.
- Rutli, E. E. (2011). *Max Horkheimer ve Theodor Adorno'da Eleştirel Teori ve "Kültür Endüstrisi" Kavramı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sandberg, F. (2018). Sosyal teori ve eğitim. Foucault, Habermas, Bourdieu, Derrida'yı anlamak. M. Muprhy (Ed), *Habermas'ın İletişimsel Eylem Kuramı'nın, Önceki Öğrenmelerin Tanınmasında Kullanılması* içinde (ss. 161-184.). Konya: Eğitim.
- Semerci, B. (2007). *Ergen Ruh Sağlığı*. İstanbul: Alfa Basım.
- Slater, P. (1998). *Frankfurt Okulu: Kökeni ve Önemi – Marksist Bir Yaklaşım*, (Çev. Ahmet Özden), İstanbul: Kabalıcı.
- Stauth, G. & Turner B. S. (2005). *Nietzsche'nin dansı*, (Çev. Mehmet Küçük), Ankara: Bilim ve Sanat.
- Şan, M. K., & Hira, İ. (2007). Frankfurt Okulu ve kültür endüstrisi eleştirisi. *Sosyoloji yazıları I*, 324-340.
- Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 53-58.
- Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik kuramlarda eğitim*. Ankara: Anı.
- Therborn, G. (2015). Frankfurt Okulu, *Frankfurt Okulu* (iç.), Çeviren: H. Emre Bağce, Editör: H. Emre Bağce, s.19-54, Ankara: Doğu Batı.
- Vandenbergh, F. (2016). Alman sosyolojisinin felsefi tarihi. (Çev. V. S. Öğütle). İstanbul: Ayrıntı.
- Wall, N. E. (2001). *A critical analysis of the theories, models, and policies of educational administration*. Unpublished Master Thesis. University of New Brunswick: New Brunswick.
- West, D. (1998). *Kıta Avrupası felsefesine giriş*, (Çev. A. Cevizci), İstanbul: Paradigma.
- Yavuzer, H. (2007). *Ana-baba ve çocuk*. 13. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, K., ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(3).



Derleme Makale

Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi ve Önemi¹

Science Education and Its Importance in Preschool Education

Literature Review

Taha Kasım Önal*² Deniz Sarıbaş³

Karamanoğlu Mehmetbey
Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi

Aralık, 2019
Cilt 1, Sayı 2
Sayfalar: 109-118
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Sorumlu Yazar

Makale Bilgileri

Geliş : 24.11.2019
Kabul : 27.12.2019

Özet

Çocukların fen ile ilgili ilk deneyimleri doğal çevreleriyle etkileşime geçmeleri ile başlar. Bu ilk deneyimler sonrası, çocuğun araştırma, öğrenme ve çevreyi keşfetme eğilimi yaşamı boyunca devam eder. Eğitim sürecinin önemli bir aşaması olan okul öncesi eğitim döneminde, çocuklara fen ve bilim ilgisinin kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönem fen eğitimini çeşitli yönleri ile ele alarak, önemini ortaya koymaktır. Bu bağlamda okul öncesi dönem fen eğitiminin amacı, özellikleri ve yöntemleri ayrıntılı şekilde ele alınmıştır. Ayrıca, konuya ilişkin olarak aile ve öğretmenin rolü başlıkları üzerinde durulmuştur. Bu çalışma ile, okul öncesi dönem fen eğitiminin önemi konusunda farkındalık yaratılması ve bu eğitimin daha etkin ve verimli hale getirilebilmesi için fikirler sunulması hedeflenmiştir. Ayrıca, konuyla ilgili atılacak adımlara katkı sunulmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Fen eğitimi, fen etkinlikleri, okul öncesi eğitim

Abstract

Children's first experiences with science starts when they interact with their natural environment. After these first experiences, the child's tendency to research, learn and explore the environment continues throughout his life. To gain interest for children about science, has a great importance in the preschool education period which is an important stage of the education process. The aim of this study is, to reveal the importance of science education in preschool period. In this context, characteristics and methods of preschool science education are discussed in detail. In addition, the role of the family and the teacher were discussed. In this way, it is aimed to raise awareness about the importance of preschool science education and to present ideas to make this education more effective and efficient. Also, it is aimed to contribute to the measures will be taken on this subject.

Keywords: Preschool education, science activities. science education

International Journal of
Karamanoğlu Mehmetbey
Educational Research

December, 2019
Volume 1, No 2
Pages: 109-118
<http://dergipark.gov.tr/ukmead>

* Corresponding author

Article Info:

Received : 24.11.2019
Accepted : 27.12.2019

¹Bu çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Deniz Sarıbaş danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanmıştır.

²İstanbul Aydın University, Graduate Education Institute, Preschool Education Program, tahaonal@gmail.com

³Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın University, Faculty of Education, denizsaribas@aydin.edu.tr

GİRİŞ

İnsanlığın varoluşundan bu yana ortaya çıkan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, bu alanda belli bir birikimin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bilim, insanların yaşamını daha kolay, rahat ve güvenilir kılmak amacıyla yapılan araştırmalar neticesinde oluşan bulgu ve deneyimler birikimi olarak tanımlanır. Bu tanımlama çerçevesinde bilimsel gelişmelere ilişkin sürecin insanlığın başlangıcına dek uzanması ve gün geçtikçe, gelişerek ilerlemesi doğaldır. Teknoloji ise, bu bulgu ve deneyimler yardımıyla geliştirilen araçlar ve yöntemler olarak ele alınabilir. Bu bakımdan, bilimsel araştırma ve teknoloji kavramları birbiriyle yakından ilişkili ve iç içe geçmiş kavramlardır. Bilimsel gelişmelere bağlı olarak teknolojinin de ilerlemesi ve değişmesi kaçınılmazdır (Demirci, 1993).

İçinde bulunduğumuz çağ, bireylerden meraklı, araştırmacı ve üretici olmalarının beklendiği bir çağdır. Çünkü, ülkeler arasında üretim, teknoloji ve yeni buluşlar gibi konulardaki rekabet günümüzde oldukça hızlanmıştır. Bu rekabet ortamı ülkeleri bilim, mühendislik ve yenilikçi teknolojilere ilişkin konulara yatırım yapmaya yönlendirmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019).

Genel olarak son yıllarda ortaya çıkan eğitim reformları bilimsel okur-yazarlık⁴ kavramını eğitim sistemi ve programlarına yansıtmaya önem vermektedir. Bu bağlamda eğitim programları bilim, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkiyi kavrayan; fen alanındaki bilgilerini günlük hayatta karşılaştığı problemlerin çözümünde kullanabilen bilimsel okur-yazar bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Ayvacı ve Özbek, 2017).

Bilimsel okur-yazarlık, tüm öğrencilerin gelecekte anlamlı ve üretken işler sürdürme yeteneklerini de geliştirecektir. İş dünyasının giriş seviyesi çalışanlarına öğrenme, akıl yürütme, yaratıcı düşünme, karar verme ve sorunları çözme becerisine sahip olması gerekir. Ek olarak, ekonomik rekabet edebilirlik ile ilgili endişeler, küresel rakiplerimize ayak uydurabilmemiz için fen ve matematik eğitiminin merkezi önemini vurgulamaktadır (National Research Council, 1996).

Erken çocukluk dönemi gelişimin ve öğrenmenin en hızlı olduğu ve çocuğun çevresiyle etkileşim halinde öğrenmenin aktif olarak gerçekleştiği bir dönemdir. Çocuğun erken yaşlarda edineceği deneyimler ve kazanımlar, daha sonraki öğrenim yaşamının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamına da şekil verecek güce sahiptir (Kesicioğlu, 2019). Bu bağlamda, eğitim sürecinin önemli bir aşaması olan erken çocukluk döneminde çocuklara bilim sevgisinin kazandırılması gerek bireyin sonraki yaşamına yön vermesi, gerekse toplumun geneli için sağlayacağı fayda bakımından büyük öneme sahiptir. Çocuğun bu dönemde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi bakımından, fen eğitimi ve bu eğitim kapsamında yürütülecek etkinlikler büyük bir paya sahiptir. Bu çalışmada öncelikle temel kavramlar üzerinde kısaca durulmuş, sonrasında okul öncesi dönem fen eğitiminin amacı, özellikleri ve yöntemleri üzerinde durulmuştur. Okul öncesi dönem fen eğitimi aile ve öğretmenin rolü konusu da ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Çalışma, genel bir değerlendirme ve önerileri içeren sonuç bölümü ile tamamlanmıştır.

Paragraftan önce boşluk bırakılmamalı, sonra ise 8nk boşluk bırakılmalıdır. Bu bölümde araştırma konusunun bilimsel alanyazındaki karşılığı ve temeli, çalışmanın bölümlerine yönelik özet bilgi, araştırmanın önemi, araştırma problemi ve amaçları detaylandırılmalıdır. Paragrafta girinti bırakmadan metnizi bu kısma ekleyiniz. Metin Cambria 12 punto ile yazılmalıdır. Paragraftan önce boşluk bırakılmamalı, sonra ise 8nk boşluk bırakılmalıdır. Bu bölümde araştırma konusunun bilimsel alanyazındaki karşılığı ve temeli, çalışmanın bölümlerine yönelik özet bilgi, araştırmanın önemi, araştırma problemi ve amaçları detaylandırılmalıdır.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KAVRAMI

Çocuğun doğumdan ilkökula başladığı güne kadar geçirdiği yılları kapsayan dönem erken çocukluk dönemi olarak tanımlanmaktadır (Şimşek ve Çınar, 2017). Bu zaman dilimini kapsayan eğitim ise erken çocukluk eğitimi ya da okul öncesi eğitim olarak kabul edilmektedir.

Okul öncesi eğitimin tarihçesine bakıldığında, başlangıç yıllarının 19. yüzyıla karşılık geldiği görülmektedir. Bu yıllarda okul öncesi eğitim okuldan önce gelen bir iki yıla yönelik etkinlikleri kapsamakta ya da daha çok kimsesiz ve yoksul çocukların korunması ve barındırılmasına yönelik olarak ortaya çıkmaktaydı (Şimşek ve Çınar, 2017). Okul öncesi eğitim, tarihsel süreç içinde geliştirilen çeşitli yaklaşımlar ve geçirdiği aşamalar ile şekillenerek günümüze ulaşmıştır. Bu çerçevede; Pestalozzi geliştirdiği doktrinleri ile pedagojiye yön vermiş önemli bir isimdir. Pestalozzi eğitimde annelere önemli görevler düşüğünü belirtmiş ve çocuğa az ancak esaslı malumatın verilmesini savunmuştur. Ayrıca Pestalozzi'ye göre, uygulama olmaksızın eğitimin olması mümkün değildir. Ana okullarının kurucusu olarak bilinen Friedrich Froebel ise, 1840 yılında Blakenburg'da iki eğitim kurumu kurmuş ve okul öncesinde çocukların belli bir plana göre eğitilmesi gerektiğini savunmuştur. Kendisi, oyun ve oyuncağın çocuk gelişimindeki önemini ilk kez vurgulayan isim olmuştur. Yine, dönemini etkilemiş önemli bir erken çocukluk eğitimcisi olan Maria Montessori 1907 yılında "Casa dei Bambini" isimli bir ana okulu kurmuştur. Okulunda tasarladığı modeli uygulamış

⁴Bilimsel okur-yazarlık, kişisel karar alma, sivil ve kültürel işlere katılım ve ekonomik verimlilik için gereken bilimsel kavram ve süreçlere ilişkin bilgi ve anlayışı ifade eder ve belirli yetenek türlerini de içerir. Bilimsel okur-yazarlık, bir kişinin doğal olayları tanımlama, açıklama ve öngörme yeteneğine sahip olduğu; ulusal ve yerel kararların altında yatan bilimsel sorunları tanımlayabildiği, bilimsel ve teknolojik olarak bilgilendirilmiş pozisyonları ifade edebileceği anlamına gelir. <http://www.literacynet.org/science/scientificliteracy.html>

ve başarılı olmuştur. Bu metodun öne çıkan özelliği, gündelik yaşam becerilerinin deneyimlenmesi yoluyla öğrenmenin sağlanmasıdır (Çiydem ve Ahi, 2019).

Günümüzde okul öncesi eğitim faaliyetleri 0-6 yaş grubunda yer alan çocuklara yönelik olarak eğitim kurumları aracılığı ile yürütülmektedir. Bu faaliyetler, çocuğun yaş grubu ve hizmetin çeşidine göre farklı adlar altında yapılmaktadır (Oğuzkan ve Oral, 2003). Bu bağlamda okul öncesi eğitim yöneldiği yaş grupları, bağlı olduğu kurum ya da yürütülen program modelleri gibi konularda geniş bir yelpaze sunmaktadır.

Okul öncesi eğitiminin test puanlarının artışı sağlama gibi kısa-sürelilik etkilerinin yanı sıra, uzun-sürelilik faydaları da bulunmaktadır. İlk olarak, özellikle yoksul öğrenciler ve özel gereksinimli öğrencilerin uzun-sürelilik başarılarını artırma ve bilişsel yeteneklerini geliştirmede etkilidir (Barnett, 1992). Kamu yatırımlarının bütün çocuklar için etkili olabilecek okul öncesi programları bakımından artırılmasının; eğitimsel, sosyal ve ekonomik bakımdan yararları bulunmaktadır (Barnett, 2008). Okul öncesi programlarında bütün çocuklar için etkili fen eğitimi programları hazırlamak ve bunları geliştirmek bu bağlamda büyük önem taşımaktadır.

FEN KAVRAMI

Bilimin birçok dalı, dünyayı anlamak ve keşfetmek için bir araç olarak kullanılmaktadır (Çapan, 2019). Bu bağlamda bilimsel bilgi, içinde yaşadığımız doğayı ve evreni, bilinen somut ve tarafsız unsurlar aracılığıyla anlamayı amaçlamaktadır. Bilim, doğanın gerçeğe uygun tanımını üretme işi olarak tanımlanabilir. Bu süreçte birey özneliliği ve kendi tercihlerini bir kenara koyarak tartmak, ölçmek, zamanlama yapmak, tartışmak ve mantıksal olarak yapılandırılmada bulunmak durumundadır. Bilim kapsamında gerçeğin farklı özelliklerini belirlemek, birbirinden ayırt etmek ve tanımlamak ise gözlem yapmayı, yeterli bilgi ve deneyimi toplamayı gerektirmektedir (Gervais Mbarga ve Jean-Marc). Bilimsel bilgi, suyun neden buharlaştığı ve bitkilerin belirli yerlerde büyüdüğü, hastalığa neyin neden olduğu ve elektriğin nasıl çalıştığı gibi çevremizdeki dünyayı açıklamamıza yardımcı olur (Worth, 2010).

Bireylerin bilimsel kavramları bilmesi, anlaması, yaşadıkları çevrede ortaya çıkan fiziksel, biyolojik, kimyasal olgu ve kavramları anlayabilmesi ve açıklayabilmesi fen kavramı ile yakından ilişkilidir (Bahar ve Aksüt, 2006). Fen kavramı bilimsel süreç becerileri kavramı ile de bağlantılıdır. Çünkü bilimsel süreç becerileri bilimsel yöntemlerin temelini oluşturmada ve altı temel bilim süreç becerisini içermektedir. Bunlar; gözlem, iletişim, sınıflandırma, ölçüm, çıkarım ve tahmindir. Bu temel beceriler, bilim insanların deneyler tasarlaması ve uygulaması sırasında bir araya gelebileceği gibi hepimizin günlük yaşamında da bir araya gelebilir (<http://www.longwood.edu/cleanva/images/sec6.processskills.pdf>). Bu bilgiler çerçevesinde genel olarak fen kavramının, olaylar ve hareketler üzerinde yansıma, düşünme ve gözlemlene sürecini ifade ettiği söylenebilir (MEB, 2016).

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE FEN EĞİTİMİ

Gelişim kavramı, yaşam boyu durmaksızın devam eden bir süreci ifade etmektedir. İnsanın gelişimi sürekli bir akış içinde olmasına karşın, bu akışın kimi zaman hızlandığı kimi zamansa yavaşladığı dönemler bulunmaktadır. Bu gelişim dönemlerinin her biri gelişim evresi olarak adlandırılmaktadır (Aktaş Arnas, Aslan ve Günay Bilaloğlu, 2018).

Bireylerin öğrenmeye ilişkin ilk tepkilerinin anne karnında başladığı söylenebilir. Bilimsel düşüncenin gelişimi ise, doğumdan itibaren beyin ve sinir hücrelerinin gelişim süreci ile yakından ilgilidir. Beyindeki sinir hücrelerinin gelişimi ise, büyük ölçüde okul öncesi yıllarda tamamlanmaktadır. Bu dönemde çocuklar, çevrelerinde olup bitene karşı yoğun bir merak ve öğrenme duygusu içindedirler. Nörobiyolojik araştırmalar, çocuğun içinde bulunduğu ortamın uyaranlarca zengin olmasının, çocukların öğrenme ve beyin gelişimlerini olumlu yöne etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda uyaranlarca zengin bir çevrenin beyin şekillendirme konusunda etkisi olduğu söylenebilir. Beyin, uyaranlar doğru şekilde geldiği ve dönüt aldığı müddetçe doğru şekilde gelişmektedir. (Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2015). Son otuz yılda yapılan bilimsel araştırmalar, insani gelişimin en önemli döneminin doğumdan sekiz yaşına kadarki süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yıllarda bilişsel becerilerin gelişimi, duygusal refah, sosyal yetkinlik, fiziksel ve zihinsel sağlık yetişkin yıllarındaki başarı için güçlü bir temel oluşturmaktadır. Öğrenim yaşam boyunca devam etse de, erken çocuklukta öğrenme süreci diğer dönemlerle eşit olmayacak bir hızda gerçekleşmektedir (United Nations Children's Fund, 2018).

Genel olarak fen eğitimi, çocuğun karşı karşıya kaldığı olayların, durumların ilişkilerini gözlemlenmesi, araştırması ve sonuçlara varması şeklinde tanımlanabilir. Okul öncesi dönem fen eğitimi, çocukların merak duygularından yola çıkarak olayları ve nesnelere tanımları ve keşfetmeleri bakımından zemin hazırlayan; çocuklara günlük yaşamlarında gerekli olan çeşitli becerileri kazandırmaya yönelik olan eğitimidir. Bu aşamadaki fen eğitimi, yaratıcı düşünme yeteneğinin gelişmesi için temel basamak niteliğindedir. Fen eğitimi kapsamında yürütülecek çalışmalarla, çocuklar öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda ne şekilde

kullanabileceklerini görme fırsatı elde ederler. Bu bilgileri kullandıklarında, çevreye nasıl uyum sağlayabildiklerini de gözlemleyebilirler. Okul öncesi dönemdeki günlük etkinlikler, fen eğitimi için temel niteliğindedir. Örneğin, sınıfta ya da bahçede bitki yetiştirilmesi, çocukların toprağı tanımaları ve bitki türlerini öğrenmelerine katkı sunacaktır. Çocukların çeşitli deney ve gözlemler yapabilecekleri bir öğrenme merkezi olan fen ve matematik merkezinin oluşturulması da, çocuklar için uyarıcı bir ortam sağlamaktadır. Bu merkezde yapılan etkinlikler ve bulunan araç gereçler, çocukların zihinsel gelişimlerini desteklemekte ve çevrelerine karşı daha duyarlı olmalarını sağlamaktadır (MEB, 2016).

Basit araçlar yardımıyla gerçekleştirilebilecek fen etkinlikleri eğitimcilere, çocukların ön plana çıkan ve desteklenebilecek alanlarını gözleme fırsatı verir. Örneğin, fen eğitimi dil ve okuma yazmaya hazırlık niteliğindeki çalışmaları ve dil sorunu bulunan çocukların etkinliklere katılımını destekler. Fen eğitimi kapsamında edinilen problem çözme becerileri, çocuğun sosyal alanda karşılaştığı güçlüklerle baş etmesine de destek sunar. Ayrıca, fen eğitimi matematik, sanat, sosyal faaliyetler gibi farklı alanlarla da kolayca birleştirilebilir (Conezio ve French, 2003; Akt. Uyanık Balat, 2011). Bu çerçevede, okul öncesi dönemde yürütülecek etkin bir fen eğitimi çocuğun gelişimi açısından çok yönlü bir fayda sağlayacaktır.

Okul öncesi dönem fen eğitiminin genel çerçevesini ortaya koyabilmek bakımından; bu eğitimin amacı, özellikleri, eğitim sürecine ilişkin yöntemler ile okul öncesi dönem fen eğitiminde ailenin ve öğretmenin rolüne ilişkin konular aşağıda ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM FEN EĞİTİMİNİN AMACI

Okul öncesi eğitim programlarında yer alan fen etkinlikleri, çocukların merak, araştırma ve inceleme eğilimlerini temel almaktadır. Bu etkinlikler, onların doğayı ve çevrelerini tanımlarına, düşüncelerini ifade etmelerine ve sorular sormalarına yardım eden faaliyetlerden oluşmaktadır (Ünal ve Akman, 2006).

Fen ve teknolojiyi anlayabilme bilimsel okur-yazarlık olarak adlandırılmakta ve fen eğitiminin genel amacı bilimsel okur-yazarlığın geliştirilmesi olarak açıklanmaktadır. Bu bakımdan, okul öncesi dönem fen eğitiminin temel amacı, bilimsel okur-yazarlığın başlangıcını oluşturabilmektir (Uyanık Balat, 2011). Elbette, okul öncesi dönemdeki fen eğitiminin amacı, çocukları mutlak biçimde birer bilim insanı yapmak değildir. Fen eğitimi çocuğa; çevreye ve doğaya ilişkin temel bilgilerin verilmesi, duysal ve psikomotor becerilerinin gelişimine katkı sunulması, kendisini ve çevresini anlamlandırmasını sağlayacak temel yaşam becerilerinin kazandırılmasını hedeflemektedir. Toplumdaki bireyler günlük yaşam sürecinde gerekli olan bilgileri öğrenmek durumundadırlar. Bu sayede, geleceğin büyükleri olacak çocuklara doğru tahminler ve gözlemler yoluyla, olay ve olgularla ilgili yorumlama gücü kazandırılmaya çalışılmaktadır (MEB, 2016). Örneğin basit deneyler yoluyla nesne, durum ya da olayla ilgili tahminde bulunma, neden-sonuç ilişkisi kurma, problem durumunu tespit etme ve çözüm üretme gibi kazanımların elde edilmesi mümkündür (<http://okuloncesi.eba.gov.tr/etkinlik/193>). Bu bakımdan okul öncesi dönem fen eğitimi ile genel olarak; çocuğun ilerleyen süreçte yaşamı boyunca karşısına çıkacak sorunları çözme, olay ve durumlar hakkında doğru analiz ve çözümlenmeleri yapabilme ve tercihlerini doğru şekilde yönlendirebilme becerilerinin gelişmesi sağlanmaya çalışılmaktadır.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM FEN EĞİTİMİNİN ÖZELLİKLERİ

Okul öncesi dönem fen eğitiminin yukarıda üzerinde durulan faydalarını ortaya koyabilmesi ve amacına ulaşabilmesi için belli bir nitelikte olması gerekmektedir. Ayrıca, okul öncesi dönem çocuklarının özellikleri, bu döneme yönelik fen eğitiminin geleneksel fen öğretiminden farklı olması sonucunu doğurmaktadır. Tüm toplumlar için genel geçer bir fen eğitimi şablonu sunulması elbette mümkün değildir. Ancak, yapılan bilimsel çalışmalar okul öncesi dönem fen eğitiminin bazı temel özellikleri taşımasını öngörmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi dönemde fen eğitimi kapsamında yürütülecek fen etkinliklerinin aşağıda sıralanan temel özellikleri taşıması beklenmektedir.

Okul öncesi dönem fen etkinliklerinin, çocukların etraflarındaki çevreyi araştırmalarına olanak sağlaması gerekmektedir. Fen etkinlikleri çocukların resimler incelemesi, filmler izlemesi, öğretmen tarafından yapılan etkinliklerin izlenmesi gibi başkaları tarafından sunulan etkinliklere odaklı olmamalıdır. Çocukların etraflarındaki dünyayla etkileşime geçerek ortaya koyacakları etkinlikler bağlamında gerçekleşmeli ve çocuklar bu süreçte aktif olmalıdır (Aktaş Arnas, Aslan ve Günay Bilaloğlu, 2018). Fen etkinlikleri fen bilimi ile ilgili bilgilerin öğretmen aracılığı ile çocuğa aktarılması anlamını taşımamaktadır. Çünkü fen bilgisinin ezberden aktarımı yoluna gidilmesi çocuğun bilişsel gelişim sürecine katkı sağlamayacaktır. Çocuğun bu süreçte deneme, keşfetme ve araştırma yoluyla öğrenmesi gerekmektedir (MEB, 2016).

Okul öncesi dönem fen etkinliklerinin çocuklara geniş zaman dilimleri tanıyarak, çocukların etkinlik süresinde neden-sonuç ilişkisi kurabilmelerine olanak tanınması gerekmektedir. Bu dönemdeki çocukların karşılarına çıkan olaylarla ilgili neden-sonuç

ilişkisi kurabilme becerileri, yetişkinlere göre daha alt düzeyde olduğu için, doğrudan gözlem yoluyla bu ilişkiyi kurabilmeleri önem taşımaktadır (Yalman, 2018).

Okul öncesi dönemdeki çocukların temel bilgi ve becerileri kazanmasının en önemli yollarından biri de oyundur. Keşif ve uygulamalı öğrenmeyi teşvik eden oyun fırsatları ve ortamlar etkili okul öncesi programların merkezinde yer almaktadır (<https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>). Bu bağlamda fen etkinlikleri çocuğun günlük yaşamına, oyununa yerleştirilmiş ve diğer çalışmalarla bütünleştirilmiş olmalıdır. Etkinlikler çocukların fikirlerini başkalarıyla tartışmasını, paylaşmasını ve deneyimlerini sunmasını teşvik etmelidir. Ayrıca etkinliklerin çocukların kendi fikirlerini geliştirmeleri ve sorularını izlemelerini sağlamak için ilgi çekici olması gerekmektedir (Worth ve Grollman 2003; Akt. Uyanık Balat, 2011: 8).

Bu özelliklere ek olarak okul öncesi dönem fen eğitiminin gerek içerik, gerekse kullanılan yöntem ve teknikler bağlamında, çocukların dikkatini ve ilgisini çekecek, çocukların merak duygusunu canlı tutacak şekilde planlanması ve yürütülmesi oldukça önemlidir.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM FEN EĞİTİMİNE İLİŞKİN YÖNTEMLER

Okul öncesi eğitim döneminde, temel fen bilimi kavramlarının öğretilmesi ve bilimsel becerilerin kazandırılması amacıyla yürütülen fen etkinliklerinin *nasıl* gerçekleştirildiği ve bu süreçte kullanılan yöntem ve tekniklerin neler olduğu oldukça önemlidir. Çünkü bu yöntem ve tekniklerin fen eğitiminin amacını gerçekleştirmeye uygun olması, genel olarak okul öncesi dönem fen eğitiminin kalitesinin artırılması bağlamında da önem taşımaktadır. Bu yöntemlerin başlıcaları aşağıdaki şekilde kısaca ele alınabilir:

Deney ve gözlem yöntemi: Deney ve gözlem yöntemi çocuğun dokunarak, görerek, hissederek, yani yaparak ve yaşayarak aktif biçimde katıldığı, öğrenme ve gelişme sürecini destekleyen bir bilim faaliyetidir. Okul öncesi dönemde yapılacak deney ve/veya gözlem etkinliklerinde kullanılacak malzemelerin, kolay temin edilebilir ve çocuklar bakımından güvenilir olması önem taşımaktadır. Bu süreçte deneyin amacı bilgi vermekten ziyade, fen ve doğa sevgisini aşlamak ve bilimsel bilgiyi yapılandırabilmektir. Ayrıca, çocuğa bilimsel bir bakış ve özgüven kazandırması bakımından da etkili bir yöntemdir (Uyanık Balat ve Önkol, 2011). Deney ve gözlemlerin bazen oyun, bazen de sınıf dışı etkinlik şeklinde gerçekleştirilmesi mümkündür. Çocukların odaklanmaları için sürecin içinde olmaları ve eğlenmeleri oldukça önemlidir (Şahin, 2015). Örneğin, bir yiyecek hazırlama deneyi çocukların ölçme ile ilgili birçok kavramı tanıması ve kullanmasını sağlayacaktır (MEB, 2016). Deney ve/veya gözlem etkinliğinin çocuğun ilgisini çekecek ses, renk gibi uyaranlarca zenginleştirilmesi ve kullanılan dilin çocuklarca anlaşılır olması gerekmektedir. Bu etkinlikler sürecinde zarar verici madde ve araç-gerecin kullanımından kaçınılmalıdır. Ayrıca, öğretmenin ilgili deney ve/veya gözlem ile ilgili önceden gerekli hazırlığı ve planlamayı yapması sürecin rahat ilerlemesini, ortaya çıkacak sonuç ve olasılıklarla ilgili fikir sahibi olmasını sağlayacaktır.

Proje yöntemi: Genel olarak proje tabanlı öğrenme, bireysel veya küçük gruplarla doğal koşullar altında yaşama benzer bir yaklaşımla problemlerin çözülmesine yönelik bir öğrenme yaklaşımıdır (Korkmaz ve Kaptan, 2001). Proje temelli öğrenmenin farklı ve özgün yönü, öğretmenlerin ve öğrencilerin geleneksel sınıf ve ders tabanlı öğrenmeden ziyade projeler çevresinde yapıları öğrenmelerini ve benimsemelerini sağlamasıdır. Çocuklar projenin tüm kapsamını anlamayı, yürütmeyi ve de öğretmenlerinin rehberliğinde yapının içine yerleştirmeyi öğrenirler. Bu yöntem çocukların kişilerarası becerilerinin gelişimini, iletişim ve işbirliğini büyük ölçüde geliştirmektedir. Ayrıca, geleneksel sınıf tabanlı öğrenmeye göre kavramları anlamada daha fazla derinlik sağlamak ve öğrencinin yaratıcılığını arttırmaktadır. (<https://elearningindustry.com/project-based-learning-better-traditional-classroom>) Örneğin yapım etkinliği temelli bir proje çalışması; çocukların nesnelere büyük ve küçük modellerinin yapılmasını, boyanmasını, çizim ve gösteriminin yapılmasını içermektedir. Ayrıca çalışma, çocuğun belli bir planlama yapmasını da gerektirmektedir (Çavuş ve Topçu, 2011). Tüm bu aşamalar çocuğun belli kazanımları proje yöntemi ile elde etmesini sağlamaktadır.

Drama yöntemi: Drama yöntemi, fen kavramlarının oyunlaştırılarak öğrenilmesinde etkili bir yöntem olup öğrenme sürecinin zevkli ve kalıcı hale gelmesine de yardım etmekte, çocukların çevrelerindeki olay ve nesnelere kavramlarına katkı sunmaktadır (Uyanık Balat ve Önkol, 2011). Bu yöntemde konu alınan ürünlerin görsel-ışitsel, taktiksel ve duyuşsal öğrenme alanları kullanılmaktadır. Öğrenci merkeze alınmakta ve öğrenme sürecinde aktif hale gelmektedir. Öğretmen bu süreç boyunca rehber rolünde olup temelde öğrencilerin sunumlarını yapmasını sağlamaktadır (Tombak, 2014). Örneğin, çocukların oluşturduğu bir topluluktaki her bir çocuk sırayla öne çıkar ve bir ritim ya da jest ile birlikte kendi ismini söyler. Bir sonraki kişi ise önceki çocuğu taklit ederek adını söyler ve sonrasında kendi özgün söyleme biçimini kullanarak adını söyler. Bu etkinlikteki amaç bireyin kendini ifade eden bir jesti, tartımı ya da ritmi bulmasıdır. <http://www.acevokuloncesi.org/index.php/size-ozel-kaynaklar/drama-1/drama-uygulama-ornekleri?start=1>

Gözlem ve alan gezisi: Genel olarak gözlem, insanların, hayvanların, bitkilerin ya da olayların doğal ortamlarında incelenmesi olarak ifade edilebilir. Ancak, gözlem gelişigüzel yürütülen bir faaliyet değildir. Gözlem belli bir anlam taşıyan ve beş duyu organlarıyla algılama odaklı bir etkinliktir. Gözlem yapmaya sevk eden belli nedenler ve bu bakımdan gözlem sürecinin de bir amacı vardır. Bu amaç belli bir kişi, yer, durum ya da nesneye ilişkin olarak bilgi toplanmasıdır (Küçükturan, 2017). Örneğin, değişik mevsimlerde yapılacak doğa yürüyüşleri ve halk pazarları gezileri çocukların bitkilerdeki, sebze ve meyvelerdeki mevsimsel değişimleri gözlemlenmelerine katkı sunacaktır (MEB, 2016). Gözlem ve alan gezisi etkinlikleri birbiriyle yakından ilgilidir. Çünkü alan gezisi yoluyla çocuklar gezi konusu kişi, yer, durum ya da nesneye yönelik olarak gözlem yapma fırsatını da elde etmektedirler. Alan gezileri çocukların gelişim süreçlerini ve gerçek yaşam deneyimleri destekleyen bir etkinliktir. Alan gezileri çocukların sosyal yaşam deneyimi kazanmaları bakımından da önem taşımaktadır.

Analoji: Okulöncesi dönem fen eğitiminde çok sayıda karmaşık kavramın varlığı ve bunların çocuğa uygun yöntem ve teknikler aracılığı ile sunulması ihtiyacı söz konusudur. Bu noktada analogi yönteminin öğrenmeyi daha kolay ve anlamlı hale getirdiği söylenebilir. Çünkü bu yöntem ile karmaşık kavramlar daha anlaşılır hale getirilmektedir. Edinilmesi istenen bilgi, bilinen bilgiye benzetilerek açıklanmaktadır. Bu bağlamda analogi; bireyde mevcut bilgi ile yeni bilgi arasındaki benzer özellikler bakımından anlamlı ilişkiler kurularak yeni bilginin daha kolay öğrenilmesini sağlamayı amaçlar. Bilinen bilgi kaynak, yeni öğrenilen bilgi ise hedef niteliği taşımaktadır (Öngen ve Aydemir Özalp, 2018). Örneğin basit analogi kapsamında, beynin şeklinin cevize benzetilmesi şekil açısından kaynağa benzetilerek yapılan bir analogidir (Öngen ve Aydemir Özalp, 2018).

Kavram haritaları: Kavram, nesne ya da olayların ortak özelliklerini kapsayacak şekilde ortak bir ad altında toplayan genel ve soyut tasarım olarak tanımlanabilir (<https://sozluk.gov.tr/?kelime=kavram>). Okul öncesi dönem fen eğitiminde kavram haritaları yöntemi ile kavramlar ve kavramlar arası ilişki ve ilkeler ortaya konulur. Ele alınacak konu ile ilgili kavramlar listelenir ve öğretilmek istenen kavramlar aşamalı olarak sıraya dizilir. Fazla detaylı kavramlar için alt gruplar oluşturulabilir (Şimşek ve Çınar, 2017). Kavram haritaları oluşturulurken çocuklar bir beyin fırtınası sürecine girerler ve düşüncelerini özgür şekilde aktarma fırsatı bulurlar. Bu yönden iletişim ve etkileşim ortamı yarattığı için farklı fikirlerin paylaşılmasına olanak tanır. Bu yönüyle kavram haritaları yönteminin çocuklarda yaratıcılığı arttırdığı söylenebilir. Paylaşılan farklı fikirler bir çocuğun ya da grubun düşüncelerini yansıtabilir (Uyanık Balat ve Önkol, 2011).). Örneğin, doğrusal zincirler kavram haritası kapsamında tırtıl ile kıyafet arasındaki aşamalar koza, ipek, kumaş şeklinde ortaya konularak kavramlar ve kavramlar arası ilişkiler belirtilmiş olur (Öngen ve Aydemir Özalp, 2018).

Okul öncesi dönem fen eğitiminde, yöntem konusu oldukça önemlidir. Ancak, başlı başına uygun ve etkin yöntemlerin uygulanması fen eğitimi sürecinin kusursuz ilerlemesi sonucunu doğurmamaktadır. Bazı faktörler eğitim sürecini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Örneğin; okulöncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerinde uyguladıkları yöntem ve teknikleri ortaya koymak ve bu süreçte karşılaştıkları sorunları belirlemek için yapılan bir çalışmanın sonuçları dikkat çekicidir. Çalışma Trabzon'daki anaokullarında görev yapan rast gele seçilmiş elli okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüş; veriler anket ve mülakat yoluyla elde edilmiştir. Sorunlar bağlamında; öğretmenlerin % 84'ü *kalabalık* sınıflarda etkinlik sürecinde hâkimiyetin azaldığını, % 82'si etkinlikler için uygun laboratuvar olmadığını, % 76'sı uygulamada kullanılacak materyal konusunda eksiklik olduğunu, % 68'i programda yer alan fen kavramlarının öğrencilerin seviyeleri için uygun olmadığını, % 60'ı etkinlikler yapabileceği bahçe ve dış alanın yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çalışma kapsamında öğretmenlerin % 54'ünün kavram haritalaması, analogi yöntemi ve proje çalışmaları konusunda bilgilerinin eksik olduğu tespit edilmiştir (Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006). Bu sonuçlar, okul öncesi eğitim sürecinin bütünsel ve çok boyutlu şekilde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Benzer bir çalışmanın, ülkenin Trabzon'a kıyasla daha dezavantajlı bir ilinde yapılması bu konuyla ilgili bilgilerimizi geliştirecektir.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE FEN EĞİTİMİNDE AİLENİN VE ÖĞRETMENİN ROLÜ

Okul öncesi eğitimde genel olarak aile katılımı, bilgi paylaşımı ve uygun ilişki kurulması işlemi olup, çocukların aile ve okul dünyaları arasında bir tutarlılık ağı oluşturmaktadır. Aileler ve öğretmenler kendilerini dinlediğinde, bilgi paylaşımında bulunulduğunda ve onlardan fikir ve öneri aldıklarında desteklendiklerine inanırlar. Ayrıca, ailelerin birbirleri ile etkileşim halinde olmaları da eğitimi destekleyici ve daha iyiye ulaşma noktasında teşvik edici niteliktedir. Genel olarak okul öncesi eğitim ve özelde fen eğitimi bağlamında ailenin etkin ve öğretmen ile işbirliği halinde sürece katılımı; çocuğun, mutlu ve başarılı bir birey olarak hayata hazırlanması ve okul-ev arasında, çocuğun karşı karşıya kalabileceği farklı eğitim tutumlarının ortadan kaldırılması bakımından oldukça önemlidir (Cömert ve Güleç, 2009). Fen ile ilgili konuların yaşamın birçok alanında var olması gerçeği bağlamında, tüm bu alanların sınıfta yürütülen fen eğitimi sürecine dâhil edilememesi normaldir. Bu bakımdan çocuğun ilk olarak fen kavramları ile tanışması, soru sorması ve bu sorulara aile tarafından yeterli ve teşvik edici yanıtların verilebilmesi, temel düzeyde ve eğlenceli fen etkinlikleri yapılması, çocuğa doğayı keşfetme imkânı sunulması çocuğun fene yaklaşımını olumlu yönde etkileyecektir. Nitekim öğrencilerin fen alanına yönelik tutumlarının, ailelerin konuyla ilgili tutumlarından hangi yönde etkilendiğini belirlemek amacıyla yapılan bir araştırmada (Aktamış, Ünal ve Ergin, 2008) ailelerin fen ile ilgilenmesinin öğrencinin günlük yaşamda fen biliminin önemini kavramasına yardımcı olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, ailelerin fen alanına yönelik olumlu tutumları ile öğrencilerin bu konudaki olumlu tutumları arasında bir paralellik olduğu tespit edilmiştir.

Fen eğitimi konusunda ailenin rolü büyük olmakla ilgili konuyla ilgili sistematik eğitim sürecine geçiş, eğitim kurumları ve öğretmenlerle başlamaktadır. Örneğin gece ve gündüz kavramlarının aile tarafından temel düzeyde bir bilgilendirme ile kavratılmaya çalışılması yanında, okul öncesi eğitim kurumunda yürütülecek bir deney etkinliği yoluyla konunun kavranması daha etkin biçimde sağlanabilecektir.

Çocuklar profesyonel anlamda gözlemler yapma ya da hipotezler oluşturma konusunda yetkin olmayabilirler. Ancak, düşüncelerinin doğruluğunu test edebilir, soru sormayı ve bunlara yanıtlar bulmayı öğrenebilir, yaptıkları şeylerin sonuçlarını görebilirler. Nitekim çocuklar çevrelerindeki olayları gözlemlene ve kaydetme yoluyla dünya hakkında bilgi sahibi olmaya başlamaktadır. Öğretmenlerin, çocuklardaki bu duruma ve isteğe önem vermeleri, çocuklardaki merak duygusunu teşvik etmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin de merak duygularını canlı ve etkin tutmaları, çocuklar için güzel bir örnek oluşturacaktır (Ünal ve Akman, 2006).

Öğretmen, sınıf içi ve sınıf dışında düzenleyeceği etkinlikler yoluyla öğrenme fırsatları yaratmaktadır. Bu bakımdan öğretmenin öğrenme ortamını çocukların gelişimini destekleyici şekilde düzenlemesi, çocuğu keşfetme konusunda teşvik etmesi, kendisini de bilimi takip ederek yenilemesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmen, kullanacağı farklı yöntem ve tekniklerle çocukların fen bilimine ilişkin becerilerinin gelişmesini sağlamaya çalışmalıdır (Küçükturan, 2017).

Fen eğitiminde belirli bir niteliğe ulaşılması bakımından, öğretmenlerin esas alacağı belli ölçütlerin bulunması gerekmektedir. Bu bağlamda, Amerika'daki Ulusal Bilim Akademisi⁵ tarafından geliştirilen ve anasınıfından liseye kadar tüm eğitim kademeleri için önerilen standartlar⁶ bulunmaktadır. Öğretmenlerin her kademedeki öğrenciler için sorgulama esasına dayanan bir fen programı oluşturmaları ve öğretmenlerin bunu yaparken;

- Öğretmenlerin yıl boyu ve kısa vadeli hedeflerin bir çerçevesini geliştirmeleri,
- Öğrencilerin ilgi alanları, bilgi, yetenek ve deneyimlerini karşılamak için fen bilgisi içeriğini seçmeleri, uyarlamaları ve müfredatı tasarlamaları,
- Gelişimi destekler nitelikte öğretim ve değerlendirme stratejilerini seçmeleri,
- Öğrencilerin bilimi anlamaları bakımından gelişimi destekleyen öğretim ve değerlendirme stratejileri seçmeleri,
- Disiplinler ve kademeler arası meslektaşları ile çalışmaları, öngörülmüştür (Yalman, 2018:5).

Söz konusu ölçütler okul öncesi dönem fen eğitimi için de geçerli olup, bu ölçütlerin eğitim sürecine aktarılması noktasında öğretmene ciddi bir görev düşmektedir.

Fen ve doğa etkinlikleri konusunda okul öncesi öğretmenlerinin sahip olduğu yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla, rasgele belirlenen on beş öğretmenle gerçekleştirilmiş olan bir çalışmanın sonuçları dikkat çekicidir. Çalışma, Trabzon ili ve Akçaabat ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel on okul öncesi kurumunda yürütülmüştür. Görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin çoğu, fen etkinliğine ilişkin orijinal materyal geliştirme konusunda yetersiz durumdadır. Öğretmenlerin tamamına yakını (yalnızca bir öğretmen, geleneksel yöntemlerin yanında, yeni yöntem ve tekniklere yer verdiğini belirtmiştir) eğitim sürecinde, geleneksel nitelikteki yöntem ve teknikleri kullanmaktadır. Sınıf içi çalışmalar yanında, etkinliklerin bir kısmının sınıf dışına taşınması konusunda yeterli çabanın olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenler fen ve doğa etkinliklerinin yapılmamasına ilişkin olarak; gün boyunca yapılan diğer etkinliklerin yeteri kadar zaman aldığını belirterek bu durumu gerekçelendirmişlerdir (Ayvacı, Devocioğlu ve Yiğit, 2002). Bu sonuçlar, öğretmenlerin fen ve doğa etkinlikleri konusunda yeterli istek ve çaba içinde olmadıklarını ortaya koymuştur. Yine, Amasya ve Sinop illerinde görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin fen kavramlarının öğretilmesi konusunda kullandıkları yöntemlerin tespit edilmesi amacı ile yürütülmüş diğer bir çalışmada öğretmenlerin yeterliliğine ilişkin sonuçlar dikkat çekicidir. Buna göre; Amasya ilinde ki öğretmenlerin yalnızca %19.30'u kendilerini fen ve doğa etkinlikleri konusunda yeterli görmüş, %73.68'i biraz yeterli, %3.51'i ise kendilerini yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Sinop ilinde ise öğretmenlerin %37.04'ü kendini yeterli bulurken, biraz yeterli bulanların oranı %48.14, yetersiz bulanların oranı ise % 11.11 düzeyinde olmuştur. Ayrıca, her iki ilde görev yapan öğretmenlerin yarısından fazlası (Amasya %68.42, Sinop %66.67) kendilerini fen ve doğa alanında materyal geliştirme konusunda yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir (Karaer ve Kösterelioğlu, 2005: 452). Bu ve benzer çalışmaların ortaya koyduğu sonuçlar kişi, yer ve zaman gibi konular bakımından sınırlılıklar içerse de, okul öncesi alanda fen eğitimine ilişkin sorunların tespiti bakımından önem arz etmektedir. Özellikle dezavantajlı illerde görev yapan öğretmenlerin bu konudaki yeterliliklerinin incelenmesi, okul öncesi öğretmen yetiştirme ve okul öncesi fen eğitim programlarının geliştirilmesi açısından önemlidir.

⁵Ulusal Bilim Akademisi 1863 yılında kurulmuş ve temel misyonunun "ülkenin eleştirel düşünürlerinin enerjisini ve zihnini, bilim, mühendislik ve tıpla ilgili temel sorunlara cevap verecek şekilde birleştirmek" şeklinde ortaya koymuştur. <http://www.nasonline.org/about-nas/history/> Bilim eğitimine ilişkin standartların geliştirilmesine bazı ilkeler rehberlik etmiştir. Bu ilkeler; bilimin tüm öğrenciler için olması; bilim öğrenmenin aktif bir süreci içermesi; çağdaş bilim pratiğini karakterize eden entelektüel ve kültürel gelenekleri yansıtmaları; fen eğitiminin geliştirilmesinin sistemik eğitim reformunun bir parçası olmasıdır. <https://www.nap.edu/read/4962/chapter/4>

⁶Akademi "Standart" teriminin birden çok anlamı ifade ettiğini ortaya koymaktadır:

Fen eğitimi standartları kaliteyi ölçmek için belirlenmiş kriterlerdir.

Bunlar; öğrencilerin bildiklerini ve yapabildiklerini, fen programlarının kalitesini, fen öğretimini, fen öğretmenlerini ve programlarını destekleyen sistemin ve politikaların kalitesini ölçmekte ve ulusal ilerlemeyi değerlendirmeye yönelik ölçütler sunmaktadır. <https://www.nap.edu/read/4962/chapter/3#12>.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde eğitim alanında diğer pek çok alanda olduğu gibi, bir değişim süreci söz konusudur. Eğitim alanındaki bu değişim ve dönüşümün şekillenmesi toplumlara göre farklılık gösterse de, bu değişim sürecine yön veren faktörlerin genel nitelikte olduğu söylenebilir. Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı ilerleme, bilginin en değerli kazanım olduğu gerçeğini daha net bir biçimde önümüze koymaktadır. Bir toplumun geleceğini inşa edecek olan çocukların ve gençlerin tüm bu değişim sürecine yabancı kalmamaları, çağın gerektirdiği bilgi ve donanıma sahip olmaları ise, eğitim sistemleri ve bilimsel gelişmeler arasında uyumun sağlanabilmesi ile yakından ilgilidir. Eğitim sisteminin bilimsel ve teknolojik gelişmelere duyarlı ve bu gelişmelerin programlara aktarılma yöntemlerinin belirlenmesi bakımından yenilikçi bir yapıda olması önem taşımaktadır.

Bilgiye ulaşmanın giderek kolaylaştığı ve bilgi kirliliğinin de aynı hızla arttığı günümüz dünyasında eğitim sistemlerinin, doğru bilgiye ulaşmak için gerekli eleştirel ve bilimsel düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda bireylere okul öncesi eğitimden başlayarak etkili bir fen eğitimi verilmesi büyük önem taşımaktadır.

Okul öncesi eğitim, sistematik eğitim sürecinin başlaması noktasında temel teşkil etmesi ve çocukların gelecek yaşam tecrübeleri üzerindeki belirleyici rolü bakımından ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü çocukların bu dönem edinecekleri kazanımlar gelecekte edinecekleri bilgi ve becerileri açısından önemlidir. Çocukların düşünme ve öğrenme becerilerinin geliştirilmesi etkin bir okul öncesi eğitimle mümkündür. Okul öncesi dönemde fen eğitimi genel olarak; çocukların bilimsel kavramları öğrenmeleri, çevrelerinde meydana gelen fiziksel, biyolojik, kimyasal değişimleri anlayabilmeleri ve açıklayabilmelerine yönelik bir eğitimi, yukarıda üzerinde durulan bilimsel süreç becerilerinin çocuğa kazandırılması ve bu temel becerileri günlük yaşamda kullanılabilmesine zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi dönem fen eğitimi, çocuklarda yaratıcı ve eleştirel düşüncenin gelişmesini sağlama konusunda büyük öneme sahiptir. Yaratıcı düşünce, günümüz dünyasında bilimsel bilginin üretilmesi ve bilimsel gelişmelere yön verilmesi konusunda belirleyici bir güce sahip; eleştirel düşünme ise akıl yürütme, analiz ve değerlendirme gibi zihinsel süreçleri içeren önemli bir beceridir.

Okul öncesi dönem fen eğitiminin amacına ulaşabilmesi için aile, okul ve kamu otoritelerinin ortak çaba ve işbirliği içinde hareket etmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönem fen eğitimi alanına ilişkin sorunların tek başına ele alınması ise, doğru bir yaklaşım değildir. Çünkü bu alan diğer konu ve sorunlarla bağlantı içinde olup çok boyutlu bir nitelik arz etmektedir. Bu çerçevede; okul öncesi eğitimin yaygınlaşması ve eğitimin niteliği bağlamında fırsat eşitliğinin sağlanması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin görev yaptıkları yerlerde içinde buldukları koşulların ve yeterliliklerinin araştırılması gerekmektedir. Böylece öğretmenlerin kendilerini ve fen öğretimi bilgilerini güncellemeleri için çeşitli faaliyetlerin (hizmet içi eğitim, seminer, akademi ve eğitim kurumları arasında ortak projeler düzenlenmesi, fen öğretimine ilişkin kılavuz kitapçıklar hazırlanıp sunulması vb.) yürütülmesi ve bunların içeriğinin belirlenmesi mümkün olacaktır. Bunların yanı sıra, okullarda fen etkinliklerinin yürütülmesi için gerekli araç-gereç, materyal ve laboratuvar gibi ilgili donanım konusunda eksikliklerin yerinde inceleme ve geri-bildirim yöntemleri ile tespit edilmesi, eksikliklerin giderilmesi noktasında kamu otoriteleri ve sivil toplum örgütleri ile işbirliği sağlanması, okul öncesi fen eğitimi konusunda atılacak adımlar kapsamında sıralanabilir.

KAYNAKÇA

- Aktamış, H., Ünal, G. ve Ergin, Ö. (2008). Öğrencilerin fene yönelik tutumlarına ailelerinin etkisi. *Aile ve Toplum*. 4(14). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/198097> sayfasından erişilmiştir.
- Alisinanoğlu, F., Özbek, S. ve Kahveci, G. (2015). *Okul öncesinde fen eğitimi*. Ankara: PegemA.

- Arnas Aktaş, Y., Aslan, D ve Günay Bilaloğlu, R. (2018). *Okul Öncesi Dönemde fen eğitimi*. Ankara: Vize.
- Ayvacı, H. Ş. ve Özbek, D. (2017). Okul Öncesi Dönemde Bilimin Doğasının Eğitimi. (Ed.) Hasan Şevki Ayvacı, Suat Ünal. Kuramdan Uygulamaya Okul Öncesinde Fen Eğitimi. Ankara: PegemA.
- Ayvacı, H. Ş., Devocioğlu, Y. ve Yiğit, N. (2002). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. <http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/bkitabi/PDF/OgretmenYtistirme/Bildiri/t277d.pdf>
- Bahar, M. ve Aksüt, P. (2006). *Okul öncesi dönemde fen bilgisi etkinlikleri*. Ankara: Nobel.
- Barnett, W. S. (1992). Benefits of compensatory preschool education. *The Journal of Human Resources*, 27(2), 279-312.
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. <http://epicpolicy.org/publication/preschooleducation> sayfasından erişilmiştir.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2009). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Sosyal Bilimler Dergisi* <https://sbd.aku.edu.tr/V11/comert.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Çapan, A.S., (2019). Matematik Nedir? (Ed.) Gonca Uludağ. *Erken Çocukluk Döneminde Matematik Eğitimi*. Ankara: Atlas Akademik Basım.
- Çavuş, Z. S. ve Topçu Bilir, Z. (2011). *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ve Okul Öncesi Eğitim*. https://www.researchgate.net/publication/289317350_PROJE_TABANLI_OGRENME_YAKLASIMI_ve_OKUL_ONCESI_SI_EGITIM
- Çiydem, E. ve Ahi, B. (2019). II. meşrutiyet dönemi okul öncesi eğitim alanında pedagojik yaklaşım ve etkilenmeler. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*. 8(1). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/683940> sayfasından erişilmiştir.
- Demirci, B. (1993). Çağdaş fen bilimleri eğitimi ve eğitimcileri. *HÜ. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9, 155-160.
- Gervais Mbaraga, G. ve F., Jean-Marc, *Bilim nedir?* <http://www.wfsj.org/course/tr/pdf/ders5.pdf>
- Karamustafaoğlu, S. ve Kandaz, U. (2006) Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26(1), 65-81.
- Karaer, H. ve Kösterelioğlu, M. (2005). Amasya ve Sinop illerinde çalışan okulöncesi öğretmenlerin fen kavramlarının öğretilmesinde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 13(2). http://www.kefdergi.com/pdf/13_2/13_2_14.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kesicioğlu, o. S. (2019). Erken çocukluk Döneminde Matematik Eğitimi ve Önemi. (Ed.) Gonca Uludağ. *Erken Çocukluk Döneminde Matematik Eğitimi*. Ankara: Atlas Akademik Basım.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 193-200.
- Küçükturan, G. (2017). Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi ve Öğretmenin Rolü. (Ed.) Hasan Şevki Ayvacı, Suat Ünal. *Kuramdan Uygulamaya Okul Öncesinde Fen Eğitimi*. Ankara: PegemA.
- [MEB] Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi/Fen ve Matematik Etkinlikleri*. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Fen%20ve%20Matematik%20Etkinlikleri.pdf
- [MEB] Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Stem Eğitimi Öğretmen El Kitabı*. http://tekirdagkodluyor.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/08161229 STEM EYitimi OYretmen El KitabY.pdf
- National Research Council, (1996). *National Science Education Standards*. file:///C:/Users/mrc/Downloads/1-10.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2003). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Öngen, M. ve Aydemir Özalp, T. (2018). Erken Çocukluk Döneminde Fen Öğretim Yöntemleri. (Ed.) Mustafa Sami Topçu, Banu Özkan. *Erken Çocuklukta Fen Eğitimi*. Ankara: Efeakademi.
- Şahin, F. (2015). Okul Öncesinde Fen Kavramları ve Öğretimi. (Ed.) Fatma Şahin. *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi*. Ankara: Hedef.
- Şimşek, N. ve Çınar, Y. (2017). Okul Öncesi Eğitimine Genel Bakış. (Ed.) Naciye Şimşek, Yasemin Çınar. *Okul Öncesi Dönemde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Anı.
- Tombak, A. (2014). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. <https://www.sciencedirect.com/article/pii/S1877042814000000> sayfasından erişilmiştir.
- Uyanık, Balat, G. (2011). Fen Nedir ve Çocuklar Feni Nasıl Öğrenir? (Ed.) Berrin Akman, Gülden Uyanık Balat, Tülin Güler. *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi*. Ankara: PegemA.
- Uyanık, Balat, G. ve Önkol, L. (2011). Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi Öğretim Yöntemleri. (Ed.) Berrin Akman, Gülden Uyanık Balat, Tülin Güler. *Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitimi*. Ankara: PegemA.
- United Nations Children's Fund, (2018). *Learning Through Play*. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>
- Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*. S:30, 251-257. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87679> sayfasından erişilmiştir.
- Worth, K. (2010). *Science in Early Childhood Classrooms: Content and Process*. <http://ecrp.illinois.edu/beyond/seed/worth.html>
- Yalman, D. (2018). Erken Çocuklukta Fen Eğitimi. (Ed.) Mustafa Sami Topçu, Banu Özkan. *Erken Çocuklukta Fen Eğitimi*. Ankara: Efeakademi.

<http://www.literacynet.org/science/scientificliteracy.html>

<https://www.nap.edu/read/4962/chapter/3#12>

<http://www.longwood.edu/cleanva/images/sec6.processskills.pdf>

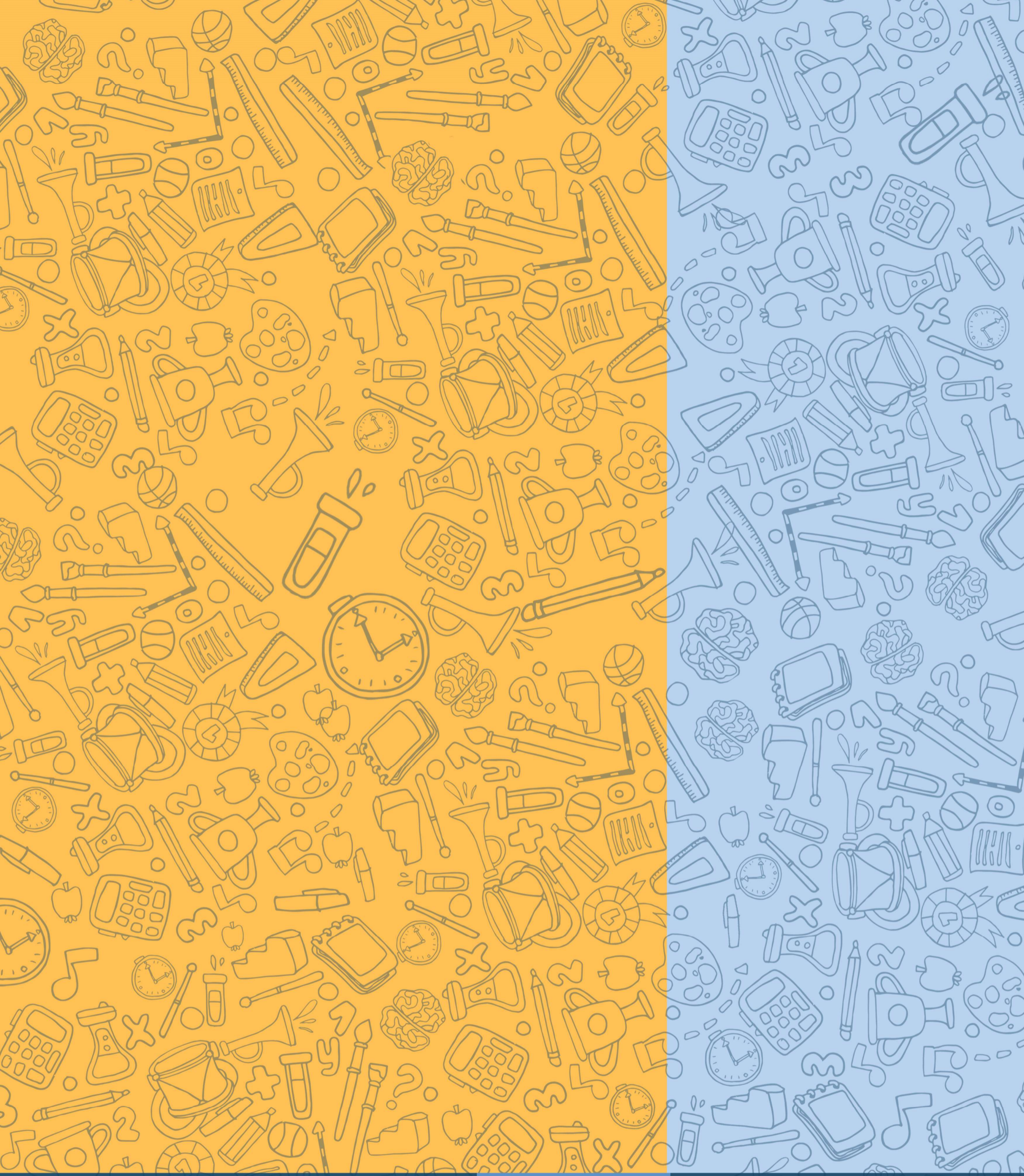
<https://elearningindustry.com/project-based-learning-better-traditional-classroom>

<https://sozluk.gov.tr/?kelime=kavram>

<http://www.acevokuloncesi.org/index.php/size-ozel-kaynaklar/drama-1/drama-uygulama-ornekleri?start=1>

<http://okuloncesi.eba.gov.tr/etkinlik/193>

<https://www.nap.edu/read/4962/chapter/4>



ULUSLARARASI
KARAMANOĞLU MEHMETBEY
EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ