



CİLT/ VOLUME: 2 SAYI/ ISSUE: 1
OCAK, 2020/ JANUARY, 2020

MUALLİM RIFAT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (MREFD)
JOURNAL OF MUALLİM RIFAT FACULTY OF EDUCATION

Yayın Kurulu/ Editorial Board

Editör/ Editor

Prof. Dr. Muhammet Ruhat YAŞAR

Editör Yardımcıları/ Associate Editors

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif KARAMAN

Dr. Öğr. Üyesi Yakup DOĞAN

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin AKAR

Dil Editörleri/ Language Editors

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif KARAMAN

Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim SARI

Sekreteryaya/ Editorial Assistants

Arş. Gör. İlknur AKYILDIZ SARIBAŞ

Yayın Danışma Kurulu/ Review Board

Prof. Dr. Hüseyin DOĞRAMACIOĞLU, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Doç. Dr. Veli BATDI, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi H. Kübra ERKINAY TAMTAMIŞ, Mardin Artuklu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Alper YETKİNER, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Türkan ÇELİK, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Mehmet Emin ÖZTÜRK, Erciyes Üniversitesi

Dr. O. Tayyar ÇELİK, Pamukkale Üniversitesi

Dr. Neslihan ÜNLÜOL ÜNAL, Sinop Üniversitesi

Dr. Mustafa KARNAS, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN

*Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Araştırmalar: Bir İçerik
Analizi*

Sayfa 1-15

Cansu ÖZCAN - Fitnat KAPTAN

*2008-2017 Yılları Arasında Sosyobilimsel Konulara İlişkin Yapılan
Çalışmaların İncelenmesi*

Sayfa 16-36

Gülşah PARLAK KALKAN

Gaziantep Yer Adlarında Katmanlaşma

Sayfa 37-47

Mustafa KARNAS

*A Guide for Special Educators: How to Develop Effective Goals and Objectives
for Children with Disabilities*

Sayfa 48-59

Evgin ÇAY

*Müzik Eğitimi Dersinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Katkısının Özel Eğitim
Öğretmenlerinin Görüşleriyle Belirlenmesi*

Sayfa 60-79

Editörden,

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi'nin çok değerli yazarları, hakemleri ve okuyucuları,

2019 yılında yayın hayatına başlayan dergimiz birinci yılını doldurmuş bulunmaktadır. Dergimizin ikinci yılının ilk sayısını sizlere sunmaktan mutluluk duyuyoruz. Dergimizin ulusal ve uluslararası saygın dizinlerde taranmasına yönelik çabalarımızın büyük bir özveri ile devam ettiğini siz değerli yazar ve okurlarımıza bildirmek isteriz. Dergimizin yayın hayatına başlamasından itibaren desteğini bizden esirgemeyen Kilis 7 Aralık Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Mustafa Doğan KARACOŞKUN'a teşekkürü bir borç biliriz. Dergimizin bu sayısının yayınlamasında emeği geçen editör yardımcıları Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif KARAMAN'a, Dr. Öğr. Üyesi Yakup DOĞAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin AKAR'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca dergimizin bu sayısında dizgi ve düzenleme aşamasında emeği olan Arş. Gör. İlknur AKYILDIZ SARIBAŞ'a teşekkür ederim.

Dergimizin bu sayısında huzurlarınıza beş farklı çalışma ile çıkmaktayız. Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Araştırmalar: Bir İçerik Analizi, 2008-2017 Yılları Arasında Sosyobilimsel Konulara İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi, Gaziantep Yer Adlarında Katmanlaşma, A Guide for Special Educators: How to Develop Effective Goals and Objectives for Children with Disabilities, Müzik Eğitimi Dersinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Katkısının Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleriyle Belirlenmesi adlı çalışmaları ile bu sayımızda yer alan tüm yazarlara saygı ve şükranlarımı sunarım.

Akademik hayatta yer alan tüm meslektaşlarımızı, öğretmenlerimizi, araştırma yapmaya gönüllü tüm öğrencilerimizi, yazarlarımızı dergimizin yeni sayısında çalışmalarını bizimle paylaşmaya ve bizlere hakem olarak katkı sunmaya davet ediyor, sizleri aramızda görmekten ötürü onur ve mutluluk duyacağımızı bilmenizi istiyorum.

Prof. Dr. Muhammet Ruhat YAŞAR



Research on Technology Leadership of the Educational Administrators: A Content Analysis [♦]

Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN¹

¹ Cumhuriyet University, Sivas

ARTICLE INFO

Article History:

Received 09.09.2019
Received in revised form 29.09.2019
Accepted 26.11.2019
Available online 30.01.2020

ABSTRACT

The content analysis of the research on the technology leadership of the education administrators is the purpose of the research. National and international theses and articles published in 2010-2016 years and reached by ULAKBİM, Google Academic and Cumhuriyet University Library search engines were examined. The obtained works have been classified by using the publication classification form developed by Sözbilir, Kutu and Yaşar (2012). The studies were analyzed by publication language, distribution by years, distribution by topic, subject distribution, method, content, data collection tool, data analysis, publication index. As a result of the analysis of the data, it has been revealed that most of the studies conducted in the field of education management and they are common in years between 2012-2013, more than half of them are published in Turkish and rest of them is published in English. Technology leadership, technology leadership self-efficacy and technology leadership perception are more studied in the classification of education managers' technology leadership. The studies on education administrators' technology leadership are predominantly published in Higher Education institution followed by national and others in international publication index. As a result, it is suggested that action research be conducted on this subject.

© 2020JMRFE. All rights reserved

Keywords:

Leadership; technology; technology leadership; education manager; education managers' technology leadership.

Extended Abstract

Purpose

There are different leadership approaches according to different areas and needs about leadership of education managers. New leadership theories include different leadership approaches such as value-based, ethical, quantum, learning, shared leadership. Technology leadership is concerned with the ability of school administrators to play the role they play in today's conditions in order to meet the rapid growth of the age and the share that the change brings to the educational process. Sincar (2015) emphasized the need for individuals who are able to combine their knowledge, skills and experience with a system based on information technology, educated, with a certain field expertise, able to take responsibility and thinking beyond the boundaries. These needs can be addressed by looking for ways to save from adherence to traditional school management standards and traditional management

[♦] This study was presented at IETS (International Educational Technology Symposium) in Sivas, 27-28 October 2017.

¹ Corresponding author's address: Cumhuriyet University, Faculty of Education, Sivas
e-mail: koybasi.fatma@gmail.com

techniques. The fact that education managers are technology leaders will make it easier for them to create effective schools, change and innovation. Technology leadership is tire leadership of the manager who takes an active role in the application of technology and reconciles human and information technology components in this process (Hamzah, Nordin, Jusoff, Karim and Yusof, 2010). An American-based organization has worked extensively in identifying and characterizing technology leadership. Technology Society in International Education for ISTE (International Society for Technology in Education), with a leadership approach that has emerged since 2000's. Since the technology leadership approach is a rather new topic, it may contribute to literature in the terms of analyzing of the studies related to this subject on different concepts, different methods and samples. From this point of view, the aim is to classify the studies on the technology leadership of education managers according to different variables.

Method

Limitations of the study are national and international theses and articles reached by search engines of ULAKBiM, Google Academic and Cumhuriyet University Library published between 2010 and 2016. Classification variables are limited to publication language, publication year, field of study, method, content, data collection tool, data analysis and index of studies published. The method of the research is to examine the document known as documentary screening. A systematic review of existing records and documents is called a documentary scanning /document method (Best, 1959). A common approach to document analysis is content analysis, which is a quantitative analysis; an implicit measurement that documents cannot be affected by the use of researchers (Robson, 2015). In this research, data were obtained from national and international theses and articles reached through search engines of ULAKBiM, Google Academic and Cumhuriyet University Library published between 2010 and 2016. A total of 32 studies, which were published between 2010 and 2016, were obtained with the above mentioned search engines. The obtained works are classified by utilizing the publication classification form developed by Sozbilir, Kutu and Yasar (2012). Classification variables include publication language, distribution by years, distribution by area, subject distribution, method, content, data collection tool, data analysis, publication index. The data were analyzed in terms of frequencies and percentages according to the content analysis and classification variables.

Results and Conclusion

Between 2010 and 2016, 32 studies on educational technology leadership have been accessed. While researches are more intensive in 2012-2013, there is considerably less research in 2016. It is seen that 20% (62.5%) of studies related to educational technology leadership are published in Turkish and 12% in English (37.5%). It was found that 59,375% (19) of the studies were related to the field of educational administration and supervision and followed by 21,875% (7) of the studies related to educational psychology. It was found that 22 of the studies related to educational technology leadership were made by the quantitative method (69%) followed by the mix method (16%) and the qualitative method (12%) and the less preferred method by compilation method (3%). It has been found that majority of the educational technology leadership studies form technology leadership self-efficacy (31.25%);

followed by technology leadership perception (28,125%). Most of the data collection tool on educational technology leadership is scale (59%), 15% of them is semi structured interview form and NETS-A / ISTE and 5% of them is survey. Other data collection tools are document review (3%) and metaphors (3%). Most studies related to educational technology leadership are published in Higher Education Institution Thesis (40%) and Turkish Publication Index (21%). Studies with SSCI publication index have a 15% share; DOAJ, EBSCO and ERIC have a 9% share. No practical research has been found on the topic of technology leadership of education administrators. The publication of the works in English is limited number. The studies on education administrators' technology leadership are predominantly published in the Higher Education Council, followed by national and others in the international publication index. Technology leadership, technology leadership self-efficacy and technology leadership perception are more studied in the classification of education managers' technology leadership. No practical research has been found on the topic of technology leadership of education administrators.

Suggestions

It is suggested that action research be conducted on this subject. It may be advisable to publish the works in English, as the publication of the works in Turkish can reach a limited number of readers and researchers. It can be suggested that the new studies to be carried out in this area can be realized by -using mixed method- both quantitative and qualitative methods together.



Eğitim Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Araştırmalar: Bir İçerik Analizi[♦]

Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN¹

¹ Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihi:
Alındı 09.09.2019
Düzeltilmiş hali alındı
26.09.2019
Kabul edildi
26.11.2019
Çevrimiçi yayınlandı
30.01.2020

ÖZET

Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin yapılan araştırmaların içerik analizinin yapılması, araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda 2010-2016 yılları arasında yayınlanan ULAKBİM, Google Akademik ve Cumhuriyet Üniversitesi Kütüphanesi arama motorları ile ulaşılan ulusal ve uluslararası tez ve makaleler incelemeye alınmıştır. Elde edilen çalışmalar yayın sınıflama formundan yararlanarak sınıflandırılmıştır. Çalışmalar, yayın dili, yıllara göre dağılımı, alana göre dağılımı, konu dağılımı, yöntem, içerik, veri toplama aracı, veri analizi, yayın indeksi açısından analiz edilmiştir. Verilerin analizleri sonucunda teknoloji liderliği ile ilgili yapılan çalışmalara 2012-2013 yıllarında sık rastlandığı, çalışmaların yarısından fazlasının Türkçe diğerlerinin ise İngilizce yayınlandığı, çalışmaların çoğunda eğitim yönetimi alanında çalışıldığı ortaya çıkmıştır. Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği ile ilgili yapılan çalışmaların içeriklerine göre sınıflandırılmasında daha çok teknoloji liderliği öz-yeterliği ile teknoloji liderlik algısının yer aldığı tespit edilmiştir. Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği ile ilgili yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak YÖK tezde yayınlandığı, bunu takiben ulusal ve uluslararası yayın indekslerinde olduğu da görülmüştür. Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği konusunda herhangi bir uygulamalı araştırmaya rastlanmamış olup bu konuda eylem araştırması yapılması önerilebilir. Çalışmaların daha çok Türkçe yayınlanması sınırlı sayıda okuyucu ve araştırmacıya ulaşabileceği için çalışmaların İngilizce dilinde yayınlanması önerilebilir. Bu konuda yapılacak yeni çalışmaların hem nicel hem de nitel yöntemin bir arada kullanılması ile karma yöntemle gerçekleştirilmesi önerilebilir.

© 2020MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Liderlik; teknoloji; teknoloji liderliği; eğitim yöneticisi; eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği

Giriş

Eğitim yöneticilerinin liderliği kapsamında farklı alan ve ihtiyaçlara göre farklı liderlik yaklaşımları bulunmaktadır. Yeni liderlik kuramları arasında değer temelli, etik, kuantum, öğrenen, paylaşılan liderlik gibi değişik liderlik yaklaşımlarına rastlanmaktadır. Bunlardan teknoloji liderliği, çağın hızlı gelişiminin ve değişiminin eğitim sürecine getirdiği payını karşılayabilmek için okul yöneticilerinin üstlendiği rolleri günümüzün koşullarına göre oynayabilmesidir. Okul yöneticileri, eğitim sürecinde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma ve teknoloji kullanımında kolaylık sağlamanın getirdiği imkânları okula girdi olarak sağlama-

[♦] Bu çalışma 27-28 Ekim 2017 Sivas'ta UETS 'de (Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu) bildiri olarak sunulmuştur.
¹ Sorumlu Yazarın Adresi: Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas
e-posta: koybasi.fatma@gmail.com

teknoloji liderlik yaklaşımını benimseme- konusunda rollerini yerine getirmek durumundadırlar.

Sincar (2015) günümüzde bilgi teknolojilerine dayalı bir sistemi kullanarak kendi bilgi, beceri ve deneyimini birleştirebilen, eğitilmiş, belirli bir alanda uzmanlığı olan, sorumluluk alabilen ve içinde bulunduğu sınırların ötesini düşünerek üreten bireylere gereksinim duyulduğuna vurgu yapmıştır. Bu gereksinimler, okul yöneticileri açısından genel bir bakış açısıyla var olan, alışılmış okul yöneticiliği standartlarına ve geleneksel yönetim tekniklerine bağlılıktan kurtarmanın yollarını aramakla giderilebilir. Eğitim yöneticilerinin, eğitim sürecinde etkin rol oynamalarına imkân verecek bilgi, becerilere sahip olmaları yanında yeniliklere açık olmaları da önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim yöneticilerinin teknoloji lideri olmaları etkili okul oluşturmalarında, değişim ve yenilik sağlamalarında kolaylık sağlayacaktır. Çünkü teknoloji liderliğinin anahtar kelimeleri, okul, değişim, sürdürülebilir kavramları ile ortaya çıkmıştır (Davies, 2010). Brooks-Young'a (2002), Ajjan ve Hartshorne'e (2008) göre bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretme-öğrenme etkinliklerine yansımada ve yararlı biçimde kullanılmasında yönetsel destek okul yöneticilerine bağlıdır.

Teknoloji liderliği, teknolojiyi uygulamada aktif rol alarak bu süreçte en önemli olarak insan ve bilgi teknolojileri bileşenlerini uzlaştırmaya çalışan yönetici liderliğidir (Hamzah, Nordin, Jusoff, Karim ve Yusof, 2010). Anderson ve Dexter (2000) teknoloji liderini eğitim sürecinde bilgi teknolojilerinin etkili ve faydalı kullanımına ilişkin eylemlerde bulunan kişi olarak betimler. Tanzer'e (2004) göre teknoloji lideri; teknolojinin örgütte etkili ve verimli kullanılmasında gerekli eş güdümlenmeyi yapan, örgütü bu konuda etkileyen, yönlendiren ve yöneten kişidir.

Günümüz koşulları, teknolojinin, eğitimle her alanda bütünleşmesine olanak vermiş olup bu durum okul yöneticilerini farklı yeterliliklere sahip olmaya zorlamış ve okul müdürlerinin teknoloji liderlik göstermeleri beklenmeye başlanmıştır (Afshari vd., 2009). *Teknoloji liderliği*, okulda liderliği belirleyen bir değişkendir. Örgütsel kararları, politikaları ya da okulun tamamında bilgi ve iletişim teknolojilerinin faydalı ve etkili kullanımına ilişkin eylemleri temsil eder (Anderson ve Dexter, 2005).

Teknoloji liderliği 2000'li yıllardan sonra ortaya çıkan bir liderlik yaklaşımı olmakla birlikte teknoloji liderliğinin tanımlanmasında ve özelliklerin belirlenmesinde kapsamlı çalışma yapan Amerikan kökenli olan ISTE (International Society for Technology in Education) Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu teknoloji liderliğinde önder olmuştur. 2002 yılında yayınlanan ISTE, NETS-A adı verilen Yöneticiler için Ulusal Eğitim Teknoloji Standartları 2009 yılında tekrar geliştirilmiştir. Hacıhafizoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2010) tarafından bu standartlar Türkçeye şu şekilde uyarlanmıştır: i) vizyoner liderlik: teknoloji ile bütünleşmiş mükemmeliyeti ve değişimi destekleyen bir vizyon geliştirme; ii) dijital çağ öğrenme kültürü: öğretimde dijital öğrenme kültürü oluşturma; iii) profesyonel uygulamada mükemmellik: eğitimcileri güçlendiren profesyonel öğrenme ve yeniliğe dayalı ortam geliştirme; iv) sistematik gelişim: dijital çağ liderliğinde okulun sürekli gelişimini sağlama; v) dijital vatandaşlık: dijital kültürün gelişimini destekleyici öğrenme ortamları tasarlama.

Okul yöneticilerinin NETS-A standartlarına ne kadar uygun davranış gösterdiklerine ilişkin çalışmalar, ulusal ve uluslararası düzeyde üzerinde durulan bir konu olarak ele alınmıştır (Anderson ve Dexter, 2005; Yu ve Durrington, 2006; Hacıfazlıoğlu vd., 2010). Teknoloji liderliği ile ilgili çalışmalar teknoloji liderliği öz-yeterliği (Can, 2008; Bülbül ve Çuhadar, 2012; Banoğlu, 2011); teknoloji liderlik algısı (Irmak, 2015; Gültekin, 2013) teknoloji liderlik rolleri (Baş, 2012; Smith, 2010); teknoloji liderliğe ilişkin tutum (Tanzer, 2004; Karadağ, Sağlam ve Baloğlu, 2008) vb. konular üzerinde yoğunlaşmıştır. Teknoloji liderliği yaklaşımı alan yazında oldukça yeni bir konu olması yönünden bu konu ile ilgili çalışmaların farklı kavramlarla ilişkisi, farklı yöntemler ve örneklemeler üzerinde incelenmesi alan yazındaki açıklığı kapatmada etkili olabilir.

Bu noktadan hareketle, çalışmanın amacı eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliğini konu alan çalışmaları farklı değişkenlere göre sınıflandırmaktır. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği (ISTE) tam olarak 2009 yılında geniş ve kapsamlı bir şekilde teknoloji liderliğini ele almış ve bu yıldan sonra teknoloji liderliği ile ilgili çalışmalar ağırlık kazanmıştır (ISTE, 2009). Bu bağlamda çalışmanın sınırlılığı 2010-2016 yılları arasında yayınlanan ULAKBİM, Google Akademik ve Cumhuriyet Üniversitesi Kütüphanesi arama motorları ile ulaşılan ulusal ve uluslararası tez ve makalelerdir. Sınıflandırma değişkenleri, yayın dili, yayın yılı, çalışılan alan, yöntem, içerik, veri toplama aracı, veri analizi ve çalışmaların yayınlandığı indeks ile sınırlıdır. Çalışmanın amacı doğrultusunda şu alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

1. Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin araştırmaların yayınlandıkları yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin araştırmaların yayınlandıkları dile göre dağılımı nasıldır?
3. Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin araştırmaların çalışma alanlarına göre dağılımı nasıldır?
4. Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin araştırmaların yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
5. Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin araştırmalar içeriklerine göre nasıl dağılım göstermektedir?
6. Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin araştırmaların veri toplama aracına göre dağılımı nasıldır?
7. Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin araştırmaların veri analizine göre dağılımı nasıldır?
8. Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin araştırmaların yayınlandığı indekse göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Var olan kayıt ve belgelerin sistemli bir şekilde incelenmesine dayanan belgesel tarama/doküman incelenmesi (Best, 1959) ile yürütülen bu araştırmanın yöntemi doküman incelemesidir. Yazılı dokümanlar olarak kitap, gazete, dergi, ilan, mektup veya filmleri, TV programları, resimleri, tablolar olabilir. Doküman analizinde yaygın bir yaklaşım, dokümanın içindeki nicel analizin içerik analizi olmasıdır; yani dokümanların araştırmacıların

kullanımından etkilenemediği bir örtülü ölçümdür (Robson, 2015). Belgesel taramanın en önemli özelliği, araştırmacı ile belge arasında bir iletişim sağlamanın zorunlu olmasıdır (Karasar, 2007).

Veri Toplama Araçları

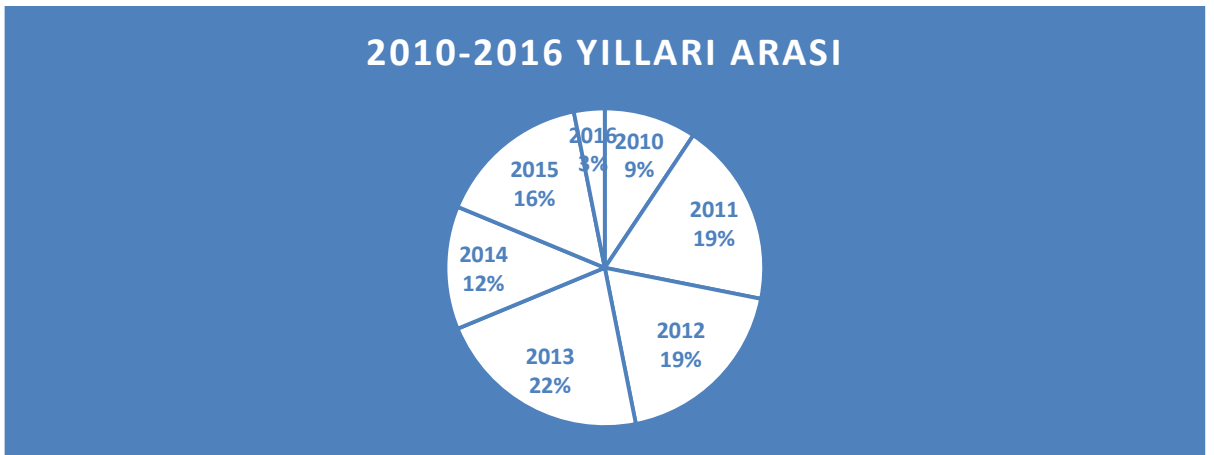
Bu araştırmada veriler, 2010-2016 yılları arasında yayınlanan ULAKBİM, Google Akademik ve Cumhuriyet Üniversitesi Kütüphanesi arama motorları ile ulaşılan ulusal ve uluslararası tez ve makalelerden elde edilmiştir. Teknoloji liderliği ile ilgili çalışmalardan sadece eğitim yönetimcilerinin teknoloji liderliğini konu alan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir. Yukarıda adı geçen arama motorları ile elde edilen 2010-2016 yılları arasında yayınlanmış toplam 32 çalışmaya ulaşılmıştır.

Veri Analizi

Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilen yayın sınıflama formu, eğitim bilimlerinde yapılan çalışmaları sınıflandırmak için kullanılan yayın formlardan biridir. Bu çalışmanın kapsamı da eğitim olduğu için elde edilen çalışmalar, Sözbilir, Kutu ve Yaşar'ın (2012) yayın sınıflandırma formu ile analiz edilmiştir. Yayın sınıflama formunda yayın yılı, yayın dili, alana göre dağılımı, yöntem, içerik, veri toplama aracı, veri analizi, yayın indeksi ilişkin bilgiler yer almıştır. Veriler, içerik analizi ile sınıflama değişkenlerine göre tablo halinde frekans ve yüzde olarak çözümlenmiştir.

Bulgular

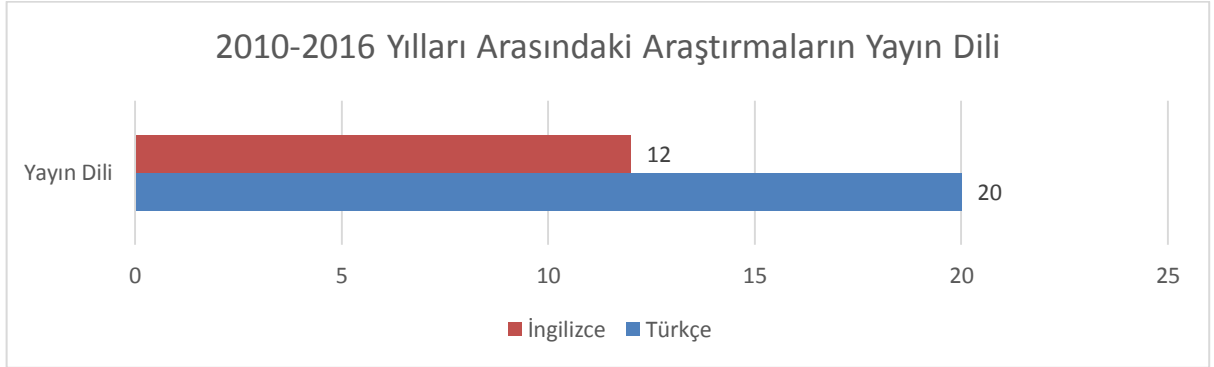
Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği ile ilgili çalışmalar, yayın sınıflama formunda yer alan özelliklerine göre sınıflandırılmıştır. Çalışmalar, sırasıyla yayın yılı, dili, alan, yöntem, içerik, veri toplama aracı, veri analizi ve indeksi bakımından sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler, frekans ve yüzde olarak analiz edilerek tablolarda gösterilmiştir. Aşağıda 2010-2016 yılları arasında yayınlanan araştırma kapsamındaki çalışmaların yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular yer almaktadır.



Grafik 1: Araştırmaların Yayın Yılına Göre Dağılımı

Grafik 1 incelendiğinde 2010-2016 yılları arasında eğitim teknoloji liderliği ile ilgili 32 araştırmaya ulaşıldığı görülmektedir. Çalışmaların, 2012-2013 yıllarında yoğunluk kazandığı 2016 yılında ise oldukça az çalışıldığı görülmektedir.

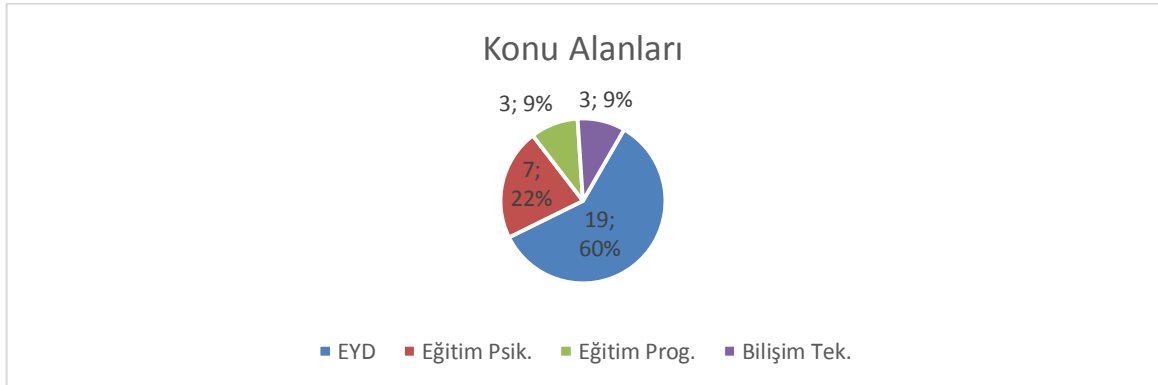
Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin çalışmaların yayın diline göre dağılımı ise aşağıdaki grafikte şu şekildedir:



Grafik 2: Araştırmaların Yayın Diline Göre Dağılımı

Grafik 2’de 2010-2016 yılları arasında eğitim teknoloji liderliği ile ilgili çalışmaların 20’sinin (%62,5) Türkçe, 12’sinin İngilizce (%37,5) olarak yayınlandığı görülmektedir. Teknoloji liderliğini konu alan çalışmaların daha çok Türkçe dilinde yayınlanmış olduğunu fakat İngilizce olarak yayınlanan çalışmaların da azımsanmayacak sayıda olduğu belirtilebilir.

Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin çalışmaların konu alanlarına göre dağılımı aşağıda verilmiştir.

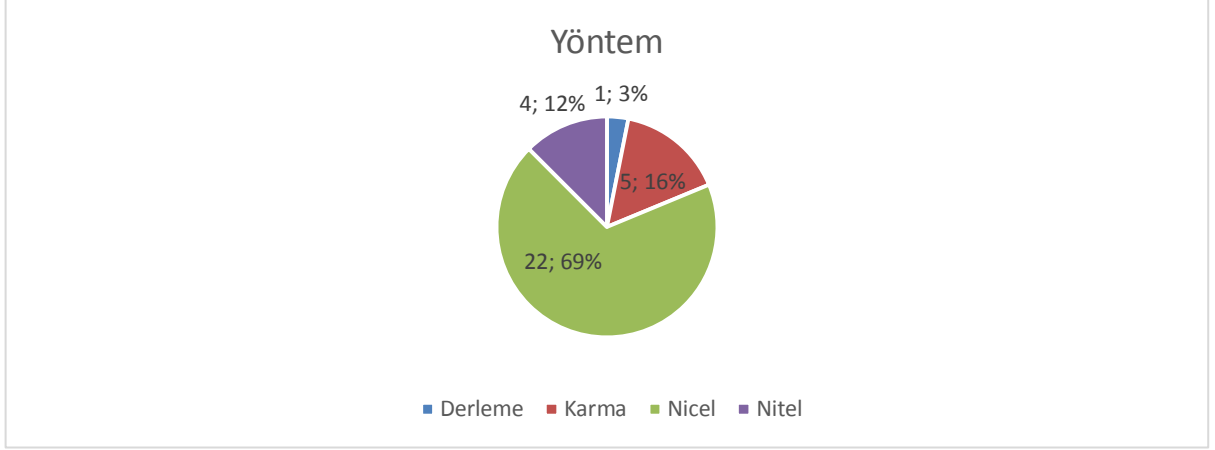


Grafik 3: Araştırmaların Konu Alanlarına Göre Dağılımı

Grafik 3’te 2010-2016 yılları arasında eğitim teknoloji liderliği ile ilgili çalışmaların en çok % 59,375’inin (19) eğitim yönetimi ve denetimi alanı ile ilgili olduğu; daha sonra %21,875’inin (7) eğitim psikolojisi ile ilgili olduğu görülmektedir. Eşit frekanslara sahip olan çalışmaların en az eğitim programları ile bilişim teknolojileri % 9,375 (3) alanında yer aldığı ortaya çıkmıştır. Teknoloji liderliğinin eğitim yöneticileri tarafından uygulama alanı bulması, çalışmaların eğitim yönetimi ve denetimi alanında ağırlık kazanmasına kaynaklık etmiş olabilir. Diğer taraftan teknoloji liderliğin eğitim psikolojisi ile ilişkisi olan çalışmaların da azımsanmayacak sayıda olduğu ifade edilebilir. Eğitim programları ile bilişim teknolojileri konu alanlarının teknoloji liderliği ile ilişkili olduğu çalışmaların diğer çalışmalara göre en az ve eşit sayıda olmaları, bilişim teknolojisi konu alanı için ilginç bir sonuçtur. Çünkü teknoloji

liderliği, eğitim programlarına göre daha çok bilişim teknolojisi ile ortak disipline sahip beklentisini karşılamadığı şeklinde yorumlanabilir.

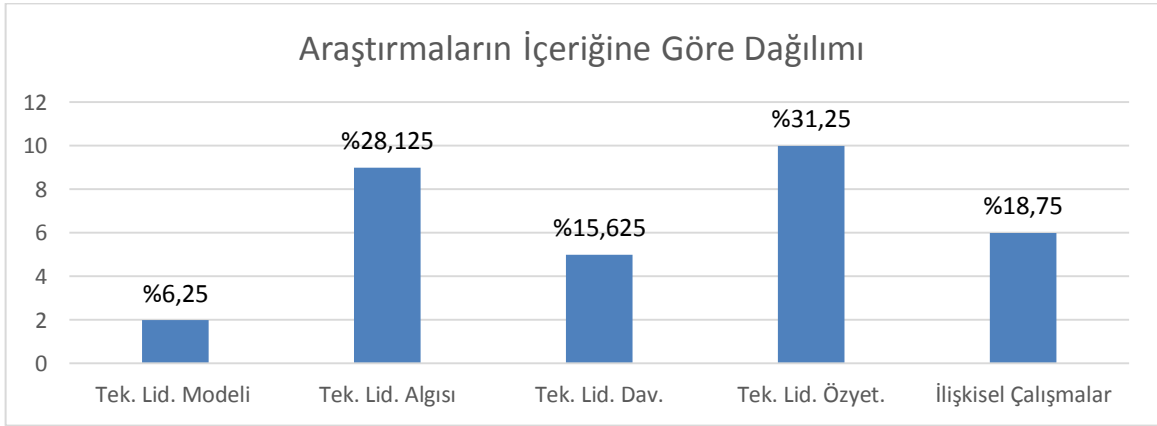
Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin çalışmaların yöntemlerine göre dağılımını Grafik 4'te verilmiştir.



Grafik 4: Araştırmaların Yöntemlerine Göre Dağılımı

Grafik 4'te 2010-2016 yılları arasında eğitim teknoloji liderliği ile ilgili yapılan çalışmaların 22'sinin nicel yöntemlerle (%69) yürütüldüğü; karma yöntemle (%16) nitel yöntemin (%12) daha az tercih edildiği en az ise derleme yönteminin (%3) tercih edildiği görülmüştür.

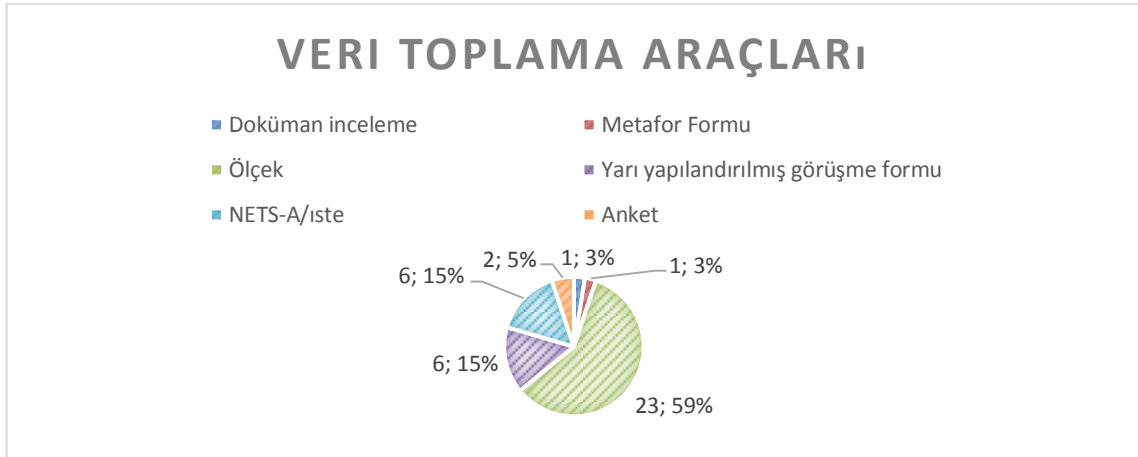
Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin çalışmaların içeriğine göre dağılımı aşağıda verilmiştir



Grafik 5: Araştırmaların İçeriğine Göre Dağılımı

Grafik 5'te 2010-2016 yılları arasında eğitim teknoloji liderliği ile ilgili çalışmaların çoğunun teknoloji liderlik öz yeterliği (%31,25) ; bunu takiben teknoloji liderlik algısı (% 28,125) ile ilgili olduğu görülmektedir. Teknoloji liderliği ile ilişkisi olup olmadığı kavramların incelendiği çalışma %18,75 olup; teknoloji liderlik davranışlarının konu alındığı çalışma ise %15,625'lik dilime sahiptir. En az ise teknoloji liderlik modeli oluşturma ile ilgili yapılan çalışmalardır (% 6,25).

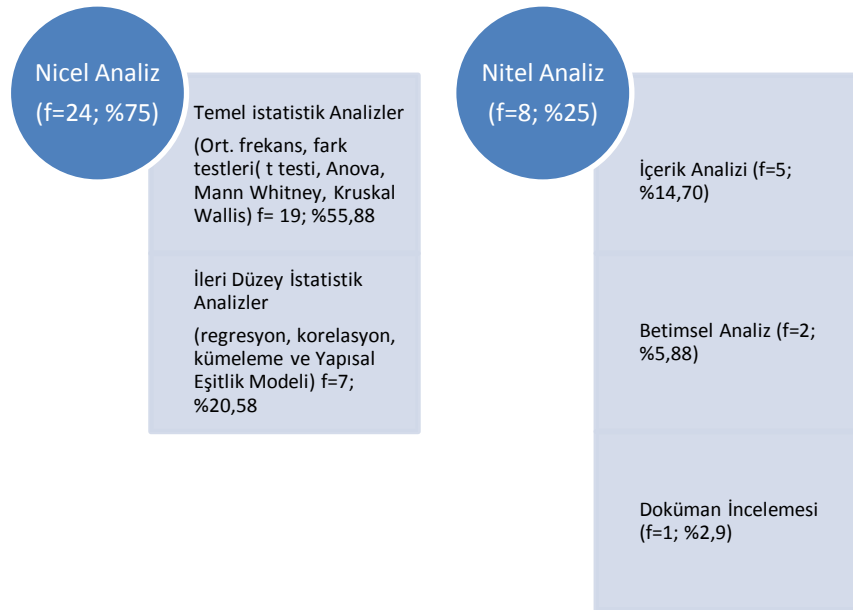
Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımı aşağıda verilmiştir



Grafik 6: Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Grafik 6’da 2010-2016 yılları arasında eğitim teknoloji liderliği ile ilgili çalışmaların verilerinin %59’unun ölçek; %15’inin yarı yapılandırılmış görüşme formu ve NETS-A/İSTE ile bir kısmının ise anket ile (% 5) toplandığı görülmüştür. Diğer kalan kısmının ise doküman incelemesi (%3) ve metafor formu (%3) yardımıyla toplandığı belirlenmiştir.

Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin çalışmaların veri analizine göre dağılımı ise aşağıda verilmiştir.

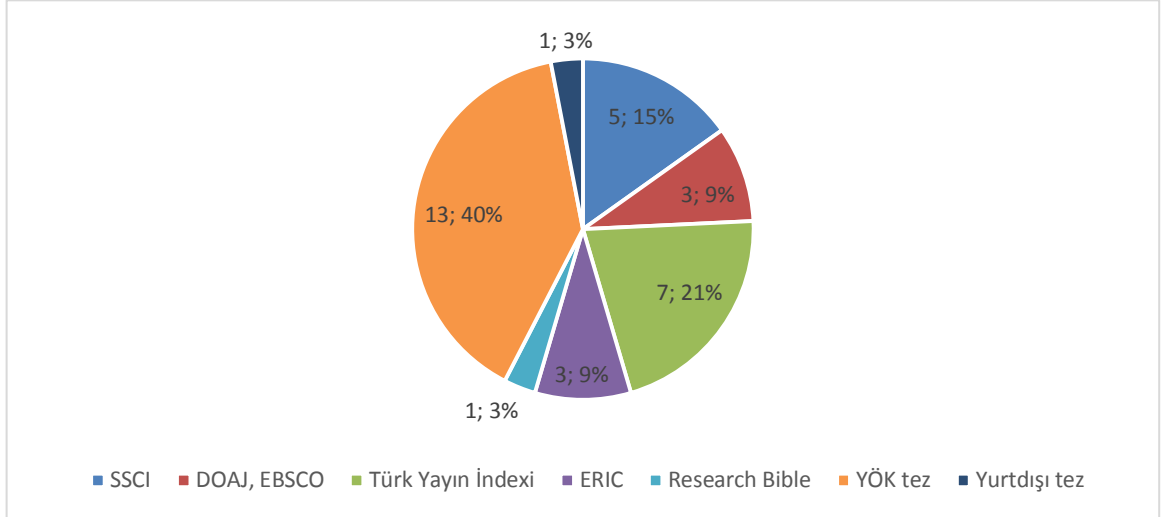


Grafik 7: Araştırmaların Veri Analizine Göre Dağılımı

Grafik7’de 2010-2016 yılları arasında eğitim teknoloji liderliği ile ilgili çalışmaların verilerinin %75’inin nicel analiz ile %25’inin ise nitel analiz ile çözümlendiği görülmektedir. Nicel analizlerden en çok temel istatistik analizler (%55,88) yer alırken diğerleri ise ileri istatistik analiz teknikleri ile (%20,58) çözümlenmiştir. Bunun yanında nitel analiz

tekniklerinden en çok %14,70 ile içerik analizi, %5,88'lik dilimle betimsel analiz en az ise %2,99 dilimlikle doküman incelemesi yer almıştır.

Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin çalışmaların yayın indeksine göre dağılımı aşağıdaki gibidir.



Grafik 8: Araştırmaların Yayın İndeksine Göre Dağılımı

Grafik 8’de 2010-2016 yılları arasında eğitim teknoloji liderliği ile ilgili çalışmaların en çok YÖK Tez kapsamında (%40) yayınlandığı ikinci çoğunluğun ise %21 ile Türk Yayın İndeksi olduğu görülmektedir. SSCI’lı yayın indeksine sahip olan çalışmalar %15’lik dilime sahipken; DOAJ, EBSCO ve ERIC % 9’luk dilimde bulunmaktadır. En az ise %3’lük dilimle çalışmalardan birinin Research Bible İndeksinde yayınlandığı görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği ile ilgili 2010-2016 yılları arasında yapılan çalışmaları sınıflandıran çalışmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve yorumlar bu bölümde her bir değişkene göre ele alınmıştır. Öncelikle teknoloji liderliği ile ilgili yapılan çalışmaların 2012-2013 yıllarında sık rastlandığı bulgulanmıştır. Teknoloji liderliğinin 2002 yılında ilk kez gündeme gelmiş olması ve 2009 yılında NETS-A standartlarının güncelleştirilmesi ilgili çalışmaların daha sonraki yıllarda ağırlık kazanmasına neden olmuş olabilir. Aynı zamanda 2015’te azımsanmayacak sayıda ilgili araştırmalar mevcutken 2016 yılında oldukça az çalışmaya rastlamak bu konuya bir soru işareti getirmektedir. Son yıllara doğru teknoloji liderliği konusunda araştırmaların sayısının doğrusal olarak azalma durumu olmasa da 2016 yılında bu sayının oldukça az olması tesadüfî bir sonuç olabilir. Çünkü bazı çalışmaların kabul edilme, yayınlanma süreci zaman almış olabilir.

Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği ile ilgili yapılan çalışmaların yarısından fazlasının Türkçe olarak diğer kısmının ise İngilizce dilinde yayınlandığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın arama motorları dâhilinde daha çok Türkçe yayımlanan araştırmalara ulaşılmasına kaynaklık etmiş olabilir. Amerika’da ulusal eğitim yöneticileri için teknoloji liderliği standartlarının geliştirilmiş olması (ISTE, 2009), çalışmaların yayın dilinin daha çok İngilizce dilinde olabileceği beklentisini yarattığını da burada dip not olarak belirtebiliriz.

Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunun eğitim yönetimi alanında çalışılmış olması beklenen bir durum olmakla beraber diğer alanlarda da çalışıldığı ortaya çıkmıştır. Liderlik başlı başına bir yönetim konusudur. Eğitim yöneticilerinin liderliğini teknoloji açısından değerlendirmek çalışmaların çıkış noktası olmuştur. Bunun yanında farklı alanlarda özellikle öz-yeterlik bağlamında ele alınan çalışmaların eğitim psikolojisi ile bağdaştırıldığı, öğretimde niteliği artırmaya yönelik teknoloji liderliğin kapsamını değerlendiren eğitim programları ve bilgisayar kullanımı ile teknoloji liderliğinin ilişkisini ele alan bilişim teknolojileri de diğer çalışma alanlarıdır. Bu alanlarda teknoloji liderliği ile ilgili araştırmaların yapılması, hem liderliğin çok boyutlu bir özellik olduğunu (Reddin, 1971) hem de teknolojinin birçok alanla bütünleştiğini gösteren (İnam, 2004) bir durum olarak değerlendirilebilir.

Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımında en yüksek payı nicel yöntemdir. Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği algıları, tutumları, teknoloji liderlik öz-yeterlikleri, okul iklimi, eğitim-öğretim işleri ile ilişkisi vb. araştırma problemleri çalışmaların nicel yönetime yoğunlaştığını göstermektedir. Karma yöntemin, sıralamada ikinci çoğunluğu almasına rağmen nicel yöntemle yapılan çalışmalara nazaran oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Nitel çalışmaların da yüzdelik dilim (%12) üzerinden değerlendirildiğinde oldukça az olduğu yorumu yapılabilir. En az tercih edilen yöntem ise derleme çalışmadır. Derleme çalışmanın bir tarama niteliği taşıması teknoloji liderliği konusunda oldukça geniş bir literatürün varlığını düşündürse de ilgili çalışma eğitim yöneticilerin teknoloji liderliği modelini oluşturmak üzerinedir.

Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği ile ilgili yapılan çalışmaların içeriklerine göre sınıflandırılmasında daha çok teknoloji liderliği öz-yeterliği ile teknoloji liderlik algısının yer aldığı görülmüştür. Bir konuda ne kadar yeterli olup olmadığını düşündüğümüz kavram olarak öz-yeterliliğin teknoloji liderlik bağlamında incelenmesi olasıdır. Çünkü teknolojiyi kullanma, okuldaki paydaşların teknoloji kullanımını sağlama veya dijital işlemler okul yöneticilerinin teknik işlerinde sıklıkla karşılaştığı bir durumdur (Benedetto, 2006). Yaşadığı deneyimler sonucu teknoloji liderliği yeterliliğine ilişkin algılarının incelenmesi bir çeşit algı düzeylerinin belirlenmesi olup betimsel taramalarda sıklıkla ele alınan bir problem konusudur.

Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği ile ilgili yapılan çalışmaların veri toplama araçlarının ölçek olması doğrudan ortaya çıkan bir zincirleme sonuçtur. Çünkü çalışmalar nicel yöntemlerle yürütüldüğü için nicel yöntemlerde ölçek ve anket daha yaygın kullanılmaktadır. Yine nitel yöntemde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanılması da olağan bir sonuçtur. Çoğu veri toplama araçları genel araştırmalarda kullanılan yöntemler arasındadır. Veri toplama araçları içerisinde NETS-A formunun yer alması teknoloji liderliğine özgün bir veri toplama aracı olduğunu göstermektedir.

Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği ile nicel yöntemin daha çok kullanıldığı çalışmaların veri analizlerinde de nicel yöntemin gerektirdiği işlemler yer almıştır. Ortalama, frekans, algı-tutum-düzyer farkların olup olmadığı gibi basit düzeyli istatistik analizler daha ağırlıklıdır. İleri istatistik analizlerinin de azımsanmayacak sayıda olduğu ortaya çıkmıştır.

Diğer taraftan nitel yöntemle ele alınan çalışmaların veri analizlerinde ise ağırlığı içerik analizi almıştır. Betimsel analize nazaran doküman incelemesi oldukça fazla sayıdadır.

Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği ile ilgili yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak YÖK tezde yayınlandığı, bunu takiben ulusal ve diğerlerinin uluslararası yayın indeksinde olduğu görülmüştür. Tez konusu olarak teknoloji liderliğinin çalışılması literatüre yaptığı katkı yanında eğitim örgütlerine de katkı getirebilecek olasılığa sahip olması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Daha önce yayın dilinin Türkçe olarak yaygın olmasının bu çalışmanın sınırlılığı olan arama motorları ile ilgili olabileceği yorumu burada da geçerli görülebilir. Yaklaşık %40'ının uluslararası indekste olması teknoloji liderliği ile ilgili araştırmaların evrensel çapta ulaşımına olanak vermesi yönünden çok da düşük bir yüzdelik payına sahip olmadığı belirtilebilir.

Öneriler

- Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği ile yapılan çalışmaların farklı değişkenlere göre betimlenmesi sonucunda aşağıdaki önerilere yer verilebilir.
- Eğitim yöneticilerin teknoloji liderliği konusunda herhangi bir uygulamalı araştırmaya rastlanmamış olup bu konuda eylem araştırması yapılması önerilebilir.
- Çalışmaların daha çok Türkçe yayınlanması sınırlı sayıda okuyucu ve araştırmacıya ulaşabileceği için çalışmaların İngilizce dilinde yayınlanması önerilebilir.
- Çalışmaların çoğu nicel yöntemle gerçekleştirilmesinden dolayı yeni çalışmaların hem nicel hem de nitel yöntemin bir arada kullanılmasına imkân veren karma yöntemiyle gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Teknoloji liderlik modelleri alan yazında araştırmacılar tarafından çalışılmış olmasına rağmen bu konuda oldukça az sayıda çalışma ortaya çıkmıştır. Teknoloji liderlik modelleri ile ilgili çalışmaların yerel boyutta betimlenmesini sağlayacak eylem veya uygulamalı çalışmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A. & Fooi, F. S. (2009). Technology and school leadership. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(2), 235–248.
- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80.
- Anderson, R. E. & Dexter, S. L. (2000) School technology leadership: incidence and impact. Teaching, learning and computing: 1998 national survey (No. 6). Minneapolis, MN: Center for Research on Informational Technology and Organisation.

- Anderson, R. E. & Dexter, S. L. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49–82.
- Baş, E. D. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle okul iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Benedetto, R. (2006). *How do independent school leaders build the educational technology leadership capacity of the school*. Unpublished Doctoral Dissertation, Drexel University.
- Best, J.W. (1959). *Research in education*. (1970 second ed.). Prentice Hall.
- Brooks-Young, S. (2002). *Making technology standards work for you: A guide for school administrators*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Davies, P.M. (2010). On school educational technology leadership. *Management in Education*, 24(2), 55-61.
- Gültekin, F. (2013). *Ortaöğretim Yöneticilerinin teknoloji liderliği-öz-yeterlik algıları*. Yüksek Lisan Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. & Dalgıç, G. (2011b). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin algıları: Metafor analizi örneği [School administrators' perceptions of technology leadership: an example for metaphor analysis]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 97–121.
- Hamzah, M. I. M., Nordin, N., Jusoff, K., Karim, R. A. & Yusof, Y. (2010). A quantitative analysis of Malaysian secondary school technology leadership. *Management Science and Engineering*, 4(2), 124–130.
- Irmak, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin "teknoloji liderliği" düzeylerine ilişkin algıları*. Yüksek Lisan Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- ISTE (2009). National Educational Technology Standards (NETS-A) and Performance Indicators for Administrators. International Society for Technology in Education (ISTE). Recuperado de (http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForAdministrators/2009Standards/NETS-A_2009.pdf)
- İnam, A. (2004). Teknoloji-bilim ilişkisinin insan yaşamında yeri, 29/09/2019 tarihinde <http://www.yeniturkiye.com/samplechapters/88/002.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Karadağ, E., Sağlam, H., & Baloğlu, N. (2008). Computer supportive education (CSE): a research about attitude of primary school administrators. *The Journal Of International Social Research*, 1(3), 251-266.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın
- Reddin, W.J. (1971). *Managerial effectiveness 3-D*, USA: Mc Graw-Hill.

- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırmaları* (Çev.: Şakir Çinkır ve Nihan Demirkasımoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sincar, M. (2015). Teknoloji liderliği. (Ed. Necdet Konan) *Eğitim Yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (ss.21-41). Ankara: Pegem Akademi
- Sincar, M., & Aslan, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 571-595.
- Smith, D. (2010). Making the case for the leadership role of school librarians in technology integration. *Library Hi Tech*, 28(4), 617-631.
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon & D. Jorde (Eds). *The World of Science Education: Handbook of Research in Europe* (pp.341-374). Rotterdam: Sense Publishers.
- Tanzer, S. (2004). *Mesleki ve teknik öğretim okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yu, C., & Durrington, V. A. (2006). Technology standards for school administrators: An analysis of practicing and aspiring administrators' perceived ability to perform the standards. *NASSP Bulletin*, 90(4), 301-317.



Investigation of the Studies on Socioscientific Issues between 2008-2017

Cansu ÖZCAN¹, Fitnat KAPTAN²

^{1,2} Hacettepe University, Ankara

ARTICLE INFO

Article History:

Received 19.10.2019

Received in revised form 23.11.2019

Accepted 13.01.2020

Available online 30.01.2020

ABSTRACT

The aim of science education in the education system is to contribute to the development of problem solving skills by establishing the knowledge, value, attitude and skills of the students with a more functional purpose. In order to achieve this, students need to discuss the socioscientific issues and their decision-making skills. Considering this dimension of study, it is very important to examine socioscientific issues in the aim of raising scientific literacy individuals, which is the vision of the science curriculum (Zeidler, Sadler, Simmons, & Howes, 2005). In this study, firstly the researches about the socioscientific issues were analyzed document analysis and the descriptive analysis was used in the analysis of the data. In this context, the sample was completed with the selection of theses and articles open to access between 2008-2017 according to criterion criteria. In the studies examined, it was found that pre-service teachers selected as a sample and the most discussed themes about socioscientific issues were the level of arguments and knowledge level. At the end of the study, it was found that the level of knowledge about socioscientific issues was low in the study findings. As a result of all the findings, suggestions are given according to the program elements.

© 2020 JMRFE. All rights reserved

Keywords:

socioscientific issues, socioscientific issues teaching, science curriculum, descriptive analyze

Extended Abstract

Purpose

Today, socioscientific issues are among the issues under the scope of Science-Technology-Society- Environment (STSE) learning field of 2004 Science and Technology Curriculum (Ministry of Education Science and Technology Curriculum, 2013). In addition, the program aims to train all individuals as literate and many initiatives have been implemented or are being implemented for the purpose of raising scientific-literacy individuals (after the 2004 Curriculum of Science). It has been observed that the 2013 Science Curriculum includes instructional purposes that draw attention to the use of socioscientific issues in producing scientific thinking. It can be argued that the content of the 2018 Science Curriculum, which is one of the teaching objectives, has been further expanded to emphasize the fact that in addition to scientific thinking, it helps in the development of reasoning and decision making skills. It is emphasized that science educators are not enough to teach science content, and students should be inclined to the real problems of society (Sadler, 2011). Socioscientific issues have emerged as a result of the interaction process between science and

¹ Corresponding author's address: Hacettepe University, Institute of Educational Sciences, Department of Mathematics and Science Education, Science Education, Ankara
e-mail: cansuoocan992@gmail.com

society (Zeidler, Walker, Ackett and Simmons, 2002). Based on this, developed countries have included socioscientific issues in science programs. This research aims to present the tendencies of the studies on socioscientific issues in general and the suggestions related to the program elements. In this context, the following questions have been identified:

1. What themes have emerged about the socioscientific issues in the studies examined?
2. Which samples have been studied extensively in about socioscientific issues?
3. What are the specific theme / themes about socioscientific issues in the studies examined?
4. What are the less specific theme / themes about socioscientific issues in the studies examined?

Method

In this study, qualitative research was carried out, data collection technique was used document analysis, data analysis method was used as descriptive analysis. Steps followed respectively in the document analysis section; access to the document, to check the authenticity, to understand the document, to analyze the data and to use the data. In the descriptive analysis section, the data are summarized and interpreted according to the themes determined (Yıldırım and Şimşek, 2016). Descriptive analysis was performed in four stages. It was completed as a framework for descriptive analysis, data processing according to the thematic framework, identification of findings and interpretation of findings. In this study, national and international theses and articles on socioscientific issues were examined. In determining the theses and articles discussed, the studies were chosen by using criterion sampling from the purposeful sampling methods. Twenty-four studies, including twelve national theses, two international theses, eight national papers, and four international articles, which were accessible from the years 2008-2017 and from socioscientific and socioscientific issues by ProQuest and EBSCO databases, were examined as a criterion. These studies are coded as national theses (UT), international theses (IAT), national articles (UM) and international articles (UAM).

Results

In Table 1, the themes of the thesis and the articles which constitute the sample of the study are determined and then the distribution according to the studies examined is tabulated with numerical data. In the last column, the total number of themes related to all theses and articles is given. According to this, in the thesis and articles intensively the themes of argument and knowledge level are mentioned; and found that metacognition, judgment, opinion, metaphor, decision-making and risk perception are the themes that are less themes. Table 2 summarizes the samples of national and international theses and articles. According to this, samples of national and international theses and articles were found to be pre-service teachers.

Twenty-four studies, including twelve national theses, two international theses, eight national articles and four international articles, were examined in Table 3. For the analysis of

the findings, descriptive analysis is applied and the findings are summarized and interpreted. For descriptive analysis, national theses (UT) resorted to international theses (UAT), national articles (UM), and international articles (UAM). According to the themes extracted from the data, the data were processed and then the findings were defined and explanations were given. In general, it is observed that the level of knowledge about socioscientific issues, the development of arguments and the effects of socioscientific issues on self-efficacy development are examined. In addition, critical thinking, epistemological beliefs, attitudes, and socioscientific-based teaching were included in the content.

Discussion

There are studies that say that socioscientific issues contribute to the development of critical thinking skills (UT1, UT3, UT8), epistemological beliefs (UT2, UT3, UT7) and metacognitive skills (UT3), reasoning skills (UT9). It can be said that critical thinking skills are generally effective in the development of the argument. There are studies (UT4, UT5, UT6, UT8, UM1, UM4, UM7) that say that it contributes to the development of field knowledge of socioscientific issues. In the studies examined, it was found that the development of the field information is not the factor in the development of the argumentation skill. In addition, it has been determined that teacher candidates generally have incomplete knowledge in socioscientific issues. In general, they point out that media use is the most preferred way of accessing information (UT4, UM7). There are studies examining the attitude towards socioscientific issues (U11, UM1). It has also been found that the increase in science learning skills has been found to have a positive impact on holding (UM11) and a negative attitude towards socioscientific issues. This situation may have led to the development of negative attitudes from the lack of knowledge, even if the prospective teachers did not meet with socioscientific concepts during undergraduate education or even acquaintances.

Conclusion

In general, researchers have identified situations that affect socioscientific issues. Individuals have come to the conclusion that socioscientific issues are important to reason (Sadler, 2003). Sadler and Zeidler (2004) pointed out that the dimensions that influence the individual's decision about socioscientific issues are their personal experience, family, level of knowledge about the issues and cultural influence. Zeidler et al. (2005) stated that personal and social dimensions are important in understanding the content and content of socioscientific issues. Teaching ideas require knowledge of scientific values, personal experiences and ethical values (Nuangchalerm, 2009). In studies, the level of knowledge about socioscientific issues is low and the result is negative in terms of variables such as self-efficacy and attitude. In this context, it can be said that studies on socioscientific situation-based learning approach showed favorable developments on the sample group. In relation to this situation, it seems to be very important to integrate socioscientific issues into the science program.

It can be said that it is necessary to use socioscientific issues as a pedagogical strategy to perform science literacy functionally (Zeidler et al., 2005). In this way, it is thought that it will turn into a nourishing process that allows the development of skills such as scientific thinking and decision making. At this point, it can be suggested that primarily teacher and

teacher candidates internalize socioscientific issues and integrate them with their teaching methods. Teacher and teacher candidates have a big role in the participation of socioscientific issues in the curriculum. At this point, it can be suggested that teacher and teacher candidates should be supported with pre-service and in-service trainings in order to provide their competencies related to socioscientific issues. As a result, in our schools, which are a reflection of the society, it is thought that there is a need for a program designed in the context of educational psychology, educational policy and educational philosophy.



2008-2017 Yılları Arasında Sosyobilimsel Konulara İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Cansu ÖZCAN¹, Fitnat KAPTAN²

^{1,2} Hacettepe Üniversitesi, Ankara

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihi:
Alındı 19.10.2019
Düzeltilmiş hali alındı
23.11.2019
Kabul edildi
13.01.2020
Çevrimiçi yayımlandı
30.01.2020

ÖZET

Eğitim sisteminde fen eğitiminin amacı, öğrencilerin bilgi, değer, tutum ve becerilerin daha işlevsel oluşturulması ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlamasıdır. Bunun gerçekleştirilmesi için, öğrencilerin sosyobilimsel konular hakkında tartışma ve karar verme becerilerinin öne çıkarılması gerekmektedir. Çalışma bu boyutuyla, fen bilimleri öğretim programının vizyonu olan, fen okuryazarı birey yetiştirme hedefinde sosyobilimsel konuların incelenmesi son derece önemlidir (Zeidler, Sadler, Simmons & Howes, 2005). Bu çalışmada, sosyobilimsel konularla ilgili yapılan araştırmaların doküman incelemesi yapılmış sonrasında elde edilen verilerin analizinde, betimsel analizden yararlanılmıştır. Bu bağlamda, örneklem 2008-2017 yılları arasında yürütülen erişime açık tez ve makalelerin ölçüt kriterlerine göre seçilmesiyle yürütülmüştür. İncelenen çalışmalarda, örneklem olarak öğretmen adaylarının seçtiği; sosyobilimsel konular hakkında en çok vurgulanan temaların argüman ve bilgi düzeyi olduğu saptanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının genellikle sosyobilimsel konulara ilişkin bilgi düzeyinin düşük olduğu bulunmuştur. Tüm bulgular sonucunda, program öğelerine yönelik önerilere yer verilmiştir.

© 2020MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

sosyobilimsel konular, sosyobilimsel konuların öğretimi, fen bilimleri öğretim programı, betimsel analiz

Giriş

Günümüzde, bilim-toplum arasında bir etkileşim olduğu ve bu etkileşimin toplum ihtiyaçlarını ortaya çıkarma konusunda etkin olduğu söylenebilir. Bu durumun bir sonucu olarak, sosyobilimsel konuların ortaya çıktığı düşünülmektedir (Zeidler vd., 2002). Sosyobilimsel konular, fen ile öğrenci yaşamı arasında en anlamlı bağlantıları keşfetmeyi amaçlar. Bu bağlamda sosyobilimsel konular, öğrencilerin diyalog kurması ve tartışma yapmasını gerektiren konularda kullanılabilir. Ayrıca sosyobilimsel konular, önemli bilimsel ve çevresel konuların olası çözümüne ilişkin kararlara varma sürecinde ahlaki boyut ve etik kaygıların değerlendirilmesini de içerir. Bu bakımdan, sosyobilimsel konular, bilimin doğası ve eleştirel düşünme becerisi öğretim boyunca bir araya getirilmiştir (Sadler, Chambers ve Zeidler, 2004). Fen eğitimcilerinin fen içeriğinde yer alan bu becerilere ulaşmada yeterli olmadığı, öğrencilerin toplumun gerçek problemlerine eğilim göstermeleri gerektiğine vurgu

¹ Sorumlu Yazarın Adresi: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara
e-posta: cansuoocan992@gmail.com

yapılmıştır (Sadler, 2011). Buna bağlı olarak gelişmiş ülkeler fen programlarına sosyobilimsel konuları dâhil etmiştir. Bu araştırma, sosyobilimsel konulara ilişkin yapılan çalışmaların genel olarak hangi eğilimler üzerinde olduğu, buna bağlı olarak program öğelerini içeren öneriler sunmayı amaçlamıştır.

Sosyobilimsel konular, öğrencilerin söylemle meşgul olmasını gerektiren bilimsel ve sosyal içerikli konular olarak tanımlanabilir. Konular genellikle tartışmalı ve olası çözümleri bulmak için ahlaki gerekçeleri gerektirir (Zeidler ve Nichols, 2009). Buradaki nihai hedef, öğrencilere ilgi çekici ve anlamlı olan, kanıta dayalı muhakeme gerektiren ve bilim içeriğini anlamaya yönelik bir bağlam oluşturmaktır (Sadler, 2004; Zeidler ve Nichols, 2009).

Sosyobilimsel konular kesin çözümleri olmaksızın açık uçlu problemlerdir ve çok sayıda makul çözümlere sahip olma eğilimindedir. Sosyobilimsel konular, klonlama, kök hücre ve genetiğiyle oynanmış gıdalar gibi biyo-teknolojik gelişmelerle; küresel iklim değişikliği ve arazi kullanımı kararları gibi çevresel sorunlarla ilgili olabilir (Sadler ve Zeidler, 2005). Sosyobilimsel konuların etki alanları, iklim değişikliği ve genetik teknolojilerin kullanımı noktasında küresel boyutta veya yeni bir enerji santralinin yerini belirleme noktasında yerel boyutta ortaya çıkabilir. Tüm bunlar, insan etkinliğinin neredeyse her alanında bilim ve teknolojinin ilerlemesine bağlı olarak ortaya çıkan sosyal, etik ve ahlaki çatışmalardan kaynaklanmaktadır (Lee ve Witz, 2009).

Bu bağlamda, sosyobilimsel konuların genel özellikleri aşağıda maddeler halinde verilmiştir;

- Toplum için önemli olması,
- Bilimde bir temel oluşturan görüş belirtmesi,
- Siyasi ve toplumsal çerçevelerle birlikte yerel, ulusal ve küresel boyutları ele alınması,
- Değerler ve ahlaki gerekçeler içeriyor olması,
- Sürdürülebilir kalkınma bilincini oluşturması,
- Olasılık ve risklerden bazılarını anlamayı gerektirir olması,
- Tam doğru yanıtlar olmaması (Ratcliffe ve Grace, 2003)

Zeidler'e (2014) göre sosyobilimsel konular, fen okuryazarlığının önemli bir bileşeni olarak öğrencilerin kendi hayatlarına entegre ederek bilimi öğrenmesini sağlayan önemli bir fen eğitimi alanıdır. Sosyobilimsel konular, bilimle kavramsal ya da teknolojik bir ilişkiye sahip doğada tartışmalı olan çeşitli toplumsal ikilemleri temsil etmektedir (Kolstø, 2001; Zeidler vd., 2002). Bu konuyla ilgili bazı çalışmalarda, fen eğitimcilerinin, öğrencilerin bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sonuçlarını anlamaları için yeterince bilgilendirmeleri gerektiğini vurgulamıştır (Mertens ve Hendrix, 1990). Bu durumla ilişkili olarak fen eğitimin temel amacı öğrencilere sosyal, çevresel ve ahlaki etik konularda uygun, sorumlu ve etkili eylemde bulunma istekliliğiyle donatma olmalıdır (Hodson, 2003). Sosyobilimsel durumların öğrenme sürecinde kullanılmasında iki varsayım ileri sürülmüştür (Zeidler ve Nichols, 2009):

1. Öğretim sürecinde öğrencilerin ilgilerini çekebilecek bilimsel niteliğe sahip senaryoların seçimi ve öğrencilerin bu senaryolar üzerinde tartışmaları.
2. Argümantasyon bağlamı içerisine sosyobilimsel durumlar eklenerek, bilimsel niteliğe sahip argümanları kullanarak karara varma sürecini içeren öğretim sürecin sağlanması.

Bu öğrenme sürecinde kullanılan iki varsayımın çalışmalara yansımaları devamında açıklanmıştır. Sosyobilimsel konuların öğretiminde tercih edilen yöntemlerin arasında ilk olarak argüman gelmektedir. Bilimsel açıdan ahlaki ve etik durumlarla ilgili argümanlar ve kanıtlar kullanarak karar vermeyi içeren öğretim süreci olması (Sadler, 2004b) bakımından, sosyobilimsel konuların öğretimi devamında açıklanan yöntemlerden en fazla tercih edilendir. Kullanılan bir diğer yöntem problem senaryolarıdır. Bu yöntemde bilimsel boyutlara sahip etik ve ahlaki durumları içeren öğrencilerin ilgisini çekebilecek senaryolar seçilir ve öğrenciler bu senaryolarla ilgili tartışmalara yönlendirilebilir (Dolan, Nichols ve Zeidler, 2009; Evren ve Kaptan, 2014). Öğrenciler birbiriyle etkileşim içerisinde savdukları görüşü açıkça ifade edebilmektedir. Son yöntem ise ikilem kartları kullanımınıdır. Bu yöntemde, belli bir konuda ortaya konulan iki durumun doğru ya da yanlış olmaması açısından sosyobilimsel konuların öğretiminde kullanılır.

Sosyobilimsel konular, çok yönlü perspektiflerle incelenebilir. Basit çözümlere karşıdır. Bireysel değer ve sosyal söylem üzerine kurulu karmaşık karar verme süreçlerine ihtiyaç duyar (Zeidler vd., 2005). Öğrencilerin bilimin epistemolojisine olan katkılarının derinleştirmeye, sosyobilimsel konular arasındaki kültürel ve toplumsal cinsiyete dayalı farklılıkların farkındalığının geliştirilmesine, sosyobilimsel söylemlerin, akıl yürütme ve diyalog kurma becerilerinin öğretilmesine, gerçek dünyadaki olaylara odaklanarak öğrencilerin anlamlı söylemlerle meşgul olmasına olumlu katkılar sağlayacaktır. Fen eğitimi öğrencilerinin bilişsel ve ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmasına ve "işlevsel" bir fen okuryazarlığı gelişimine katkı sağlayabilir. Kısacası, sosyobilimsel konular, öğrencilerin iddialarını değerlendirmelerine, kanıtları analiz etmelerine, sosyal etkileşim ve söylem yoluyla bilimsel konuların çoklu perspektiflerini değerlendirmelerine olanak tanır (Zeidler, 2014).

Son on yılda sosyobilimsel konular, fen bilimleri eğitimi literatüründe öne çıkan bir kavram haline gelmiştir. Sosyobilimsel konular, öğrencileri fen ile ilgili konularda söylem ve kararlar almaya hazırlamak için daha iyi bir hedef oluşturan yaklaşımları temel alan bir olgudur (Sadler, 2011). Bu yaklaşımlardan en dikkat çeken fen-teknoloji-toplumdur (Yager, 1996). Ancak fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ) içeren diğer yaklaşımlar, sürdürülebilirlik eğitimi ve içeriğe dayalı fen eğitimi sosyobilimsel yaklaşım ile ortak özelliklere sahiptir. FTTÇ'nin tutarlı bir çerçeve eksikliği sebebiyle, 1990'ların sonlarında sosyobilimsel konuların alanına odaklanmaya başlamıştır. Sosyobilimsel konular, öğrenme deneyimlerini, öğrencilerdeki karakter, beceri ve epistemolojik inanç gelişimini göz önüne alan teorik bir çerçeveye oturarak daha da genişlemiştir (Zeidler vd., 2005). Öğrencilerin, yalnızca çevrelerindeki dünyada değil, aynı zamanda kendi ahlaki durumlarının bilime olan etkisi üzerinde düşünmeye yönlendirilmesi, sosyobilimsel eğitiminin temel hedefidir (Zeidler ve Keefer, 2003). Sosyobilimsel konular, aynı zamanda bilimin etik boyutlarını da göz önünde

bulundurarak, öğrencilerin duygusal gelişimin bir parçası olarak ifade edilmiştir (Zeidler vd., 2002).

Sosyobilimsel konular, ilk olarak 2004 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı içerisinde FTTÇ öğrenme alanı altında yer alan konulardan biri olmuştur (MEB, 2013). Bu program ve sonrasındaki fen programlarında ortak hedef, tüm bireyleri fen okuryazar yetiştirmek olarak belirlenmiş ve birçok girişim fen okuryazar birey yetiştirme amacına yönelik olarak uygulanmış ya da uygulanmaktadır. Sonrasında, 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında, bilimsel düşünce üretme noktasında sosyobilimsel konuların kullanımına dikkat çekilerek öğretim amaçları içerisinde yer verilmiştir. Sosyobilimsel konular, son program olan 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı amaçları içerisinde yer almış, bu program sosyobilimsel konuların bilimsel düşünmeye ilaveten muhakeme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesine de yardımcı olduğu noktasına vurgu yapmıştır.

Sosyobilimsel konulara ilişkin alanyazın taramasında, sosyobilimsel konulara dayalı öğretim (Pedretti, 1999; Nuangchalerm, 2009; Keast ve Marangio, 2015; Yapıcıoğlu ve Kaptan, 2017), sosyobilimsel konulara yönelik tutum (Qin ve Brown, 2007; Cebesoy ve Şahin, 2013), argüman oluşturma (Wu ve Tsai, 2007; Forbes ve Davis, 2008; Iordanou ve Constantinou, 2014; Kutluca ve Aydın, 2017; Robertshaw ve Campbell, 2013), sosyobilimsel konulara ilişkin yeterlik düzeyi (Eş, Işık-Mercan ve Ayas, 2016; Harman ve Çökelez, 2017; Muğaloğlu, Doğanca-Küçük ve Güven, 2016), sosyobilimsel konulara yönelik karar verme (Çepni, Ayvaci ve Bacanak, 2006; Kolsto, 2006; Albe, 2007), sosyobilimsel konulara yönelik bilgi düzeyi (Bal, Samancı ve Bozkurt 2007; Soysal, 2012; Genç ve Genç, 2017) temalarının incelendiği belirlenmiştir. Son yıllarda, sosyobilimsel konuların fen bilimleri öğretim programında yer almasında hareketle, alanyazında hangi örneklem ve hangi değişkenlerle çalışıldığının incelenmesi, fen programının bir boyutunun uygulanabilirliği hakkında yorumda bulunabilme açısından önemlidir. Bu araştırma, sosyobilimsel konulara ilişkin yapılan çalışmaların genel olarak hangi eğilimler üzerinde olduğu, buna bağlı olarak program öğelerini içeren öneriler sunmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada, sosyobilimsel konuların eğilimlerini incelemek amaçlanmıştır ve bu duruma ilişkin aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İncelenen çalışmalarda, sosyobilimsel konular hakkında hangi temalar ortaya çıkmıştır?
2. İncelenen çalışmalarda, sosyobilimsel konular hakkında en fazla hangi örnekleme çalışılmıştır?
3. İncelenen çalışmalarda, sosyobilimsel konular hakkında en çok vurgulanan tema/temalar hangileri olmuştur?
4. İncelenen çalışmalarda, sosyobilimsel konular hakkında en az vurgulanan tema/temalar hangileri olmuştur?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma olarak yürütülmüş, veri toplama tekniği doküman inceleme, veri analiz yöntemi olarak betimsel analizden yararlanılmıştır. Doküman inceleme,

araştırılması hedeflenen olay hakkında yazılı materyale ulaşılmasını kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman inceleme kısmında sırasıyla takip edilen basamaklar; dokümana ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanı anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanmadır. Araştırma problemlerine rehberlik edecek dokümanlara ulaşılmış sonrasında her bir dokümanın asıl kaynaklar olduğu belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak ölçüt örnekleme seçilmiş, elde edildokümanların amacına göre analiz edilmesi için betimsel analiz yapılmıştır. Çeşitli veri toplama tekniklerinden elde edilen veriler, belirlenen temalara göre özetlenip ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılan betimsel analiz dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Sırasıyla, betimsel analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre veri işleme, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması şeklinde tamamlanmıştır.

Örneklem

Bu çalışmada, sosyobilimsel konulara ilişkin yapılan ulusal/uluslararası tez ve makaleler incelenmiştir. İncelenen tez ve makaleler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Ölçüt olarak, 2008-2017 yılları arasında olan, sıralamada başta bulunan (örneğin, ilk oniki ulusal tez bunların yıllara göre oranlı seçimi), ProQuest ve EBSCO veri tabanlarından “sosyobilimsel ve sosyobilimsel konular” ile “socioscientific issues” anahtar sözcükleriyle erişime açık olanlar belirlenmiştir. Çalışmada, oniki ulusal tez, iki uluslararası tez, sekiz ulusal makale ve dört uluslararası makale olmak üzere toplamda yirmidört çalışma incelenmiştir. Belirlenen çalışmalar, ulusal tezler (UT)/uluslararası tezler (UAT) ve ulusal makaleler (UM)/uluslararası makaleler (UAM) şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Analizde ilk olarak, doküman incelemesi yapılmış sırasıyla; dokümana ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanı anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma basamakları takip edilmiştir. Araştırma problemlerine rehberlik edecek dokümanlara ulaşılmış sonrasında dokümanların asıl kaynak oldukları belirlenmiştir. Nitel araştırmaya uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme seçilmiştir. Elde edilen verilerin analizi için betimsel analize başvurulmuş ve dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Sırasıyla, betimsel analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre veri işleme, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması şeklinde tamamlanmıştır. Betimsel analiz için, ulusal tezler (UT)/uluslararası tezler (UAT) ve ulusal makaleler (UM)/uluslararası makaleler (UAM) şeklinde kodlamalara başvurmuştur. Verilerden çıkarılan temalara göre veriler işlenmiş sonrasında tablo yapılarak elde edilen bulgulara tanımlanmış ve açıklamalarına yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma problemleri ve bulgulara dönük verilere yer verilmiştir. Birinci, ikinci ve dördüncü araştırma problemlerinin cevaplanmasına yönelik olarak Tablo 1 oluşturulmuştur. Tabloda çalışmanın örneklemini oluşturan tez ve makalelerin temaları belirlenmiş sonrasında sayısal verilerle tablolaştırılmıştır. Son sütunda tez ve makalelere ilişkin temaların toplam sayısına yer verilmiştir. Tablo bulgularına göre, incelenen tez ve makalelerde en çok vurgulanan temalar, argüman ve bilgi düzeyi olmuşken, en az vurgulanan

temalar, üstbiliş farkındalık, muhakeme, görüş, metafor, karar verme ve risk algısı olduğuna ulaşılmıştır.

Tablo 1. Tez ve Makalelerin Temalara Göre Dağılımı

Temalar	Ulusal Tez (UT)	Uluslararası Tezler (UAT)	Ulusal Makaleler (UM)	Uluslararası Makaleler (UAM)	Toplam
Metafor	-	-	1	-	1
Karar verme	-	-	-	1	1
Risk algısı	-	-	1	-	1
Muhakeme	1	-	-	-	1
Görüş	1	-	-	-	1
Üstbiliş farkındalık	1	-	-	-	1
Bilimsel düşünme	1	-	1	-	2
Tutum	1	-	1	-	2
Kritik düşünme	2	-	-	-	2
Epistemolojik inanç	3	-	-	-	3
Öğretim	1	2	-	1	4
Öz-yeterlik	1	-	3	-	4
Bilgi düzeyi	2	-	3	-	5
Argüman	3	-	1	2	6

Üçüncü araştırma probleminin cevaplanmasına yönelik olarak Tablo 2 oluşturulmuştur. Tabloda ulusal/uluslararası tez ve makalelerin örneklemleri özetlenmiştir. Buna göre, ulusal/uluslararası tez ve makalelerin örneklemlerini en çok öğretmen adaylarının oluşturduğu saptanmıştır.

Tablo 2. Ulusal/Uluslararası Tez ve Makalelerin Örnekleme göre Dağılımı

Örnekleme	Ulusal/Uluslararası Tez ve Makaleler
Öğretmen adayı	23
Öğretmen	1

Tablo 3. Ulusal/Uluslararası Tez ve Makalelerin Tema/Temaların Açıklamalarının İncelenmesi

Kod	Ulaşılan tema/temalar	Açıklamalar
UT 1	Kritik düşünme, argümantasyon kalitesi	Fen bilimleri öğretmen adaylarının kritik düşünme becerileriyle argümantasyon geliştirmesi sağlanmıştır. Kritik düşünmeyi etkileyen dört ana faktörün, kişisel deneyim, sosyal faktörler, etik konular ve teknolojiden duyulan endişe olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
UT 2	Epistemolojik inanç ve tartışma	Fen bilimleri öğretmen adaylarının epistemolojik inançlar ve tartışma eğilimlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek düzeyde tartışma eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir.
UT 3	Kritik düşünme, epistemolojik inanç ve üstbiliş farkındalık	Fen bilimleri öğretmen adaylarının argüman sayısı ile epistemolojik inançları; üstbiliş farkındalık ile sosyobilimsel konulara yönelik kritik düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
UT 4	Bilimsel düşünme	Öğretmen adaylarının bilimsel düşünme becerileri ve bu beceriyi kullanma noktasında eksiklikler olduğu ulaşılmıştır.
UT 5	Bilgi düzeyi	Öğretmen adaylarının bilgi düzeyi, sosyobilimsel argümantasyon kalitesinin belirlenmesinde etken olmadığı sonucuna ulaşılmış ve ilgili konuda bilgi düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir.
UT 6	Bilgi düzeyi	Fen Bilimleri öğretmen adaylarının bilgi düzeyi, bilimsel ve sosyobilimsel argümantasyon seviyesini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Argümantasyon becerileri etkileyen etmenlerin beceri, kişisel deneyim ve ilgi olduğu belirlenmiştir.
UT 7	Öz-yeterlik ve epistemolojik inanç	Fen bilimleri öğretmen adaylarının orta düzeyde öz-yeterliğe sahip olduğu saptanmıştır. Öz-yeterliğin epistemolojik inançlardan etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kod	Ulaşılan tema/temalar	Açıklamalar
UT 8	Argümantasyon kalitesi	Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilgi düzeyi ve eleştirel düşünme becerilerinin argümantasyon becerisinde önemli olduğu sonucuna varılmıştır.
UT 9	Muhakeme becerisis	Sosyobilimsel konulara ilişkin geliştirilen ders programıyla, fen bilimleri öğretmen adaylarının muhakeme becerisinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.
UT 10	Görüş ve yaklaşım	Öğretmen adaylarının bilim tanımı konusunda hemfikir olmadıkları saptanmıştır. Genel olarak, bilim ve teknolojiye karşı olumlu tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Bilimin iki yönlü olabileceği örneğin çevreye zarar verebileceği gibi çevre sorunlarına çözümler üretebileceği belirtilmiştir. Olumlu ve olumsuz yayınlanan haberleri okuyan öğretmen adaylarının olumsuz haberlere aşına oldukları, olumlu haberleri yeni gördükleri sonucu bulunmuştur.
UT 11	Tutum	Fen öğrenme becerisinin artmasıyla sosyobilimsel konulara yönelik tutumun artacağı sonucu bulunmuştur.
UT 12	Sosyobilimsel konular ve öğretimi	Sosyobilimsel konuları bilenlerin, sosyobilimsel konulara yönelik başarılı örnekler sundukları belirlenmiştir. Sosyobilimsel konuların sınıfta öğretiminin çeşitli gerekçelere (zaman, maddiyat, hazırlık) zor olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının fen bilimleri dersine sosyobilimsel konuları entegre etmesi hususunda öz-yeterliklerinin düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
UT13	Fen okuryazarlık ve argümantasyon kalitesi	Sosyobilimsel durum temelli öğrenme yaklaşımıyla, fen bilimleri öğretmen adaylarının fen okuryazarlık ve argümantasyon kalitesinin olumlu etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki öğretmen adayları sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımı hakkında en çok “anlamli öğrenme” boyutuna vurgu

		yaparken, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının “beceri kazandırma” boyutuna vurgu yaptığı belirlenmiştir. Sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımının dezavantajları olarak her iki grupta “öğretmene, öğrencilere, öğrenme- öğretim sürecine yönelik dezavantajlar ve öğrenme ortamı yetersizliği” den bahsedildiği saptanmıştır.
UAT 1	Sosyobilimsel temelli eğitim	Öğrenci merkezli eğitimle sosyobilimsel konuların birleştirilmesinin yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.
UAT 2	Sosyobilimsel temelli eğitim	Sosyobilimsel temelli eğitimin, sorumluluk paylaşma, içerik ve pedagojik uzmanlık kazanmaya teşvik edeceği sonucuna ulaşılmıştır.
UM 1	GDO’ lu besinlerle ilgili bilgi, risk algısı, tutum ve öz-yeterlik	Genel olarak fen bilimleri öğretmen adaylarının GDO’ lu besinlerle ilgili bilgi sahibi oldukları, risk algılarının yüksek olduğu ve tutumlarının olumsuz olduğu bulunmuştur. GDO konusunun öğretiminde ise öğretmen adaylarının orta düzeyde öz-yeterlikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
UM 2	Öz-yeterlik	Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin, öğretmen adaylarının sosyobilimsel konularda öz-yeterliklerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının bilgi düzeyinde eksiklikler olduğuna ulaşılmıştır.
UM 3	Bilimsel düşünce	GDO ların bilimsel bir perspektif geliştirmek için etkili yol olabileceği sonucu bulunmuştur.
UM 4	Bilgi düzeyi	Öğretmen adaylarının nükleer kavramına ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğu ve var olan bu bilgiyi medya aracılığıyla öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.
UM 5	Argümantasyon kalitesi	Sosyobilimsel argümantasyon kalitesinin tartışılan konuya göre değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
UM 6	Metafor gelişimi	Öğretmen adaylarının organ bağışına ilişkin olumlu metaforlar geliştirdikleri bulunmuştur.
Kod	Ulaşılan tema/temalar	Açıklamalar

UM 7	Bilgi düzeyi	Öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığı sonucu bulunmuştur. Ayrıca, sosyobilimsel konulara ilişkin bilgiye ulaşmada en fazla medya kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.
UM 8	Öz-yeterlik	Fen bilimleri öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuları öğretme öz-yeterlikleri incelendiğinde, uygulama sonrasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumunun aksine öğrenci başarısında önemli bir artış olduğu sonucuna varılmıştır.
UAM 1	Sosyobilimsel temelli eğitim	Sosyobilimsel temelli eğitimin, düşünme, karar verme, bilimsel akıl yürütme ve sosyal katılıma teşvik edeceği sonucu bulunmuştur.
UAM 2	Argümantasyon kalitesi	Toulmin Argumentation Protocol (TAP)'ın bilimsel argüman oluşturma yeteneğini olumlu etkilediği sonucu bulunmuştur.
UAM 3	Argümantasyon kalitesi	Argüman geliştirme becerilerinin, farkındalığın artırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
UAM 4	Karar verme	İkilemlerin kullanımı sonucunda, öğretmen adaylarının fen öğretimindeki yaklaşımları keşfettikleri ve kararlarının değiştirdikleri bulunmuştur.

Verilerden çıkarılan temalara göre Tablo 3 oluşturularak elde edilen bulgular tanımlanmış ve açıklamalarına yer verilmiştir. Çalışmaların genel olarak sosyobilimsel konular hakkındaki bilgi düzeyini belirleme, argüman gelişimi ve sosyobilimsel konuların öz-yeterlik gelişimine etkisinin incelendiği görülmektedir. Bunun yanı sıra kritik düşünme, epistemolojik inançlar, tutum, sosyobilimsel temelli öğretim gibi konularının içerikte yer aldığı belirlenmiştir.

Tartışma

Sonuç olarak, kritik düşünme, epistemolojik inanç, bilgi düzeyi, üstbilis farkındalık bilimsel düşünme, öz-yeterlik, argüman, muhakeme, görüş, tutum, öğretim, metafor, karar verme ve risk algısı temaları ortaya çıkmıştır. İncelen tez ve makalelerde en çok vurgulanan temalar, argüman ve bilgi düzeyi iken, en az vurgulanan temalar, üstbilis farkındalık, muhakeme, görüş, metafor, karar verme ve risk algısı olduğu saptanmıştır. Bu durumun genel olarak çalışmalarda nitel yöntem tercih edilmesinden ve öğretim programının bilgi merkezli olarak tasarlanmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca örneklem olarak daha

çok öğretmen adaylarının tercih edildiği bulgusuna da ulaşılmıştır. Bunun öğretmen adaylarının kolay ulaşılabilir örneklem olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Sosyobilimsel konuların bilgi düzeyi gelişimine katkı sağladığını (UT4, UT5, UT6, UT8, UM1, UM4, UM7) bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara ilişkin bilgi düzeylerinde genel olarak eksik bilgiye sahip oldukları saptanmıştır. Bilgiye ulaşma konusunda medya kullanımının en fazla tercih edildiği belirtmiştir. (UT4, UM7). Bu bulgu, modern toplumlarda eğitiminin ailede başladığı ve süreç içerisinde bilgiye ulaşma konusuna kitle iletişim araçlarının etkin olduğu sonucunu desteklemiştir (Demirel, 2017).

Çalışmalarda sosyobilimsel konulara ilişkin bilgi düzeyinin düşük oluşu ve bu durumla ilişkili olarak öz-yeterlik ve tutum gibi değişkenlerin olumsuz olduğu sonucu da ortaya konmuştur. Bu duruma istinaden sosyobilimsel durum temelli öğrenme yaklaşımının yapıldığı çalışmalarda örneklem grubu üzerinde olumlu gelişmeler gösterdiği söylenebilir. Bu durum düşünüldüğünde, sosyobilimsel konuların fen bilimleri programına entegre edilmesinin son derece önemli olduğu sonucuna varılmaktadır.

Genel olarak sosyobilimsel konuları etkileyen durumlar araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Bireylerin sosyobilimsel konularda muhakeme becerilerinin önemli olduğu bulgusuna varılmıştır (Sadler, 2003). Sadler ve Zeidler (2004), bireyin sosyobilimsel konularla ilgili karar vermesini etkileyen boyutların kişisel deneyim, aile, konuya ilişkin bilgi düzeyi ve kültür etkisi olduğunu belirtmiştir. Zeidler vd. (2005) sosyobilimsel konulara ilişkin bilgi düzeyi ve içeriğin anlaşılmasında kişisel ve sosyal boyutların önemli olduğunu söylemiştir. Bununla ilişkili olarak öğretim fikirlerinin öğrenilmesinde bilimsel değerlerin, kişisel deneyimlerin ve etik değerlerin bilinmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşılır (Nuangchalem, 2009).

Sosyobilimsel konuların öz-yeterlik gelişmesine katkı sağladığını söyleyen çalışmalar bulunmaktadır (UT7, UT12, UM1, UM8). Genel olarak, öğretmen adaylarının orta öz-yeterlik düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyobilimsel konuların derse entegre edilmesi hususunda, öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin düşük olduğu sonucunu da varılmıştır. Sosyobilimsel konuların öğretime ilişkin öğretmen adayları zaman, fiziksel olanak ve hazırlık süreçlerine sıcak bakmadıklarını belirtmiştir (UT12). Öğrenenlerin eğitim durumlarının düzenlenmesinde işe koşulacak adım, öğrenme yaşantılarının bir düzen teşkil etmesidir. Buna göre öğretmenin, giriş/hazırlık etkinlikleri, gelişme etkinlikleri ve sonuç etkinliklerini (Demirel, 2017) planlaması gerekmektedir.

Sosyobilimsel konulara yönelik tutumu inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (U11, UM1). Fen öğrenme becerisinin artmasıyla tutum arasında pozitif ilişki olduğuna (UM11) ulaşılmıştır. Ayrıca, sosyobilimsel konulara yönelik olumsuz tutum olduğu da bulunmuştur. Bu durumun sebebi, öğretmen adaylarının sosyobilimsel konularla lisans eğitimi boyunca tanışmamları ya da tanışsalar bile bilgi eksikliğinden doğan olumsuz tutum gelişimi olabilir. Sosyobilimsel konuların lisans eğitiminde olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin görsel, işitsel ve devinişsel öğrenme stilleri (Barsch, 1996) dikkate alınarak öğrenme ortamlarının düzenlenmesi son derece önemlidir.

Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin, sosyobilimsel konular hakkında bilgi sahibi olmaları istendik bir durumdur. Bu durumun gerçekleştirilmesinde araştırma yapmaları ve anlamlı kararlar verebilmeleri önemli bir noktadır. Fen okuryazarı bireyler yetiştirme hedefiyle, sosyobilimsel konuların hedef-içerik bağlamında daha fazla ele alınması ve buna bağlı olarak fen programlarındaki yerinin geliştirilmesi önerilebilir. Ayrıca, toplum merkezli program modellerinde bahsi geçen gerçek sorunlar yani toplumsal sorunlara yönelme durumu, sosyobilimsel konular aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Böylece, toplumun ferdi olan öğrencilerin kendilerini toplum sorunları hakkında sorumlu hissetme dürtülerini uyandıracaktır.

Sosyobilimsel konuların fen bilimleri öğretim programında sadece amaç olarak verilmesinin dışında, konulara entegre edilmesi önerilebilir. Örneğin, öğrencilerin sosyobilimsel konuları içselleştirebilmesinin sağlanması ve gündelik yaşam problemlerinin farkına varılmasında, çözüm odaklı olmaları son derece önem arz eder. Bu durumun gerçekleştirilebilmesi için, ders kitaplarında herhangi bir konunun “sosyobilimsel konularla ilişkisi/bağlantısı” şeklinde yer verilmesi önerilebilir. Ayrıca, öğrenme-öğretme süreci düşünüldüğünde, sosyobilimsel konuların öğretimine dayalı yaklaşım belirlenerek ders planlarının oluşturulması önerilebilir.

Mevcut fen eğitimi programı genel olarak düşünüldüğünde, bilgi merkezli ve başarı odaklı olması nedeniyle sosyobilimsel konulara yönelimi zorlaştırmaktadır. Oysaki birbiriyle etkileşimde olan, Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) ile sosyobilimsel konuları içeren, ilgi çekici bir fen eğitimi programı tasarlanmalıdır (Hughes, 2000). Ayrıca, Lee, Khalick ve Choi'e (2006) göre, sosyobilimsel konuların öğrenilebilmesi için öğrencilerin akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğunu söylemiştir. Sonucunda, Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) ile sosyobilimsel konularının birbirini destekleyen bir yapı olarak fen programında yer verilmesi önerilebilir.

Fen okuryazarlığını işlevsel olarak gerçekleştirmek için pedagojik bir strateji olarak sosyobilimsel konuların kullanılmasının gerekli olduğu söylenebilir (Zeidler vd., 2005). Böylelikle, bilimsel düşünme ve karar verme gibi becerilerin gelişimine imkân tanıyan birbirini besleyen bir süreç haline dönüşeceği düşünülmektedir. Tam da bu noktada, öncelikle öğretmen ve öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuları içselleştirmeleri ve kendi öğretim yöntemleriyle bütünleştirmeleri önerilebilir. Sosyobilimsel konuların öğretim programında yer alması hususunda öğretmen ve öğretmen adaylarına büyük görevler düşmektedir. Bu noktada öğretmen ve öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara ilişkin yeterliklerini sağlamaları gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önerilebilir. Sonuç olarak, toplumun bir yansıması olan okullarımızda, eğitim psikoloji, eğitim politikası ve eğitim felsefesi bağlamında tasarlanan bir programa ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Al, S. (2015). *Pre-service science teachers' perceptions of socioscientific issues: global warming as a case*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik

- Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (UT10)
- Albe, V. (2008). Students' positions and considerations of scientific evidence about a controversial socioscientific issue. *Science & Education*, 17(8-9), 805-827.
- Bal, Ş., Samancı, N. K. & Bozkurt, O. (2007). University students' knowledge and attitude about genetic engineering. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(2), 119-126.
- Baltacı, S. (2013). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki (gdo'lu besinler) öğretimöz yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin epistemolojik inançlarilelişkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü, Bolu. (UT7)
- Barsch, J. R. (1996). *Barsch Learning Style Inventory*. AcademicTherapyPublication. Novato, CA: USA.
- Cansız, N. (2014). *Developingpreservicescienceteachers' socioscientific reasoningthrough socioscientific issues-focusedcourse*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (UT9)
- Cebesoy, B.Ü. & Dönmez-Şahin, M. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(37), 100-117. (UM2)
- Cinici, A. (2016) Balancing the prosandcons of GMOs: socio-scientificargumentation in pre-service teachereducation, *International Journal of Science Education*, 38:11, 1841-1866. (UM3)
- Cook, K. L. (2012). *Can wereallymake a difference? Exploringpre-service teachers' experiencewithsocio-scientificissuesaimingfordemocraticparticipation in science*. Doctor of Philosophy Thesis, Indiana University, Indiana. (UAT1)
- Çepni, S., Ayvacı, H. Ş. & Bacanak, A. (2006). *Fen eğitime yeni bir bakış: Fen-Teknoloji-Toplum*. Ankara: Pegem.
- Demir, B. & Düzleyen, E. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin gdo bilgi düzeylerinin incelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. 27-30 Haziran 2012, Niğde.
- Demiral, Ü. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki argümantasyon becerilerinin eleştireldüşünme ve bilgi düzeyleriaçısından incelenmesi: GDO örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon. (UT8)
- Demirel, Ö. (2017). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dolan, T., Nichols, B., & Zeidler, D. (2009). Using socio-scientificissues in primaryclassrooms. *Journal of Elementary Science Education*, 21, 1-12.
- Eş, H., Işık Mercan, S & Ayas, C . (2016). Türkiye için yeni bir sosyo-bilimsel tartışma:

- Nükleer ile yaşam. *Turkish Journal of Education*, 5 (2), 47-59. (UM4)
- Evren, A. & Kaptan, F. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel durum temelli öğretim and önemi. *EAB 2014 VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları, 5-8 Haziran 2014* (s. 389-402). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Forbes, C. T. & Davis, E. A. (2008). Exploring preservice elementary teachers' critique and adaptation of science curriculum materials in respect to socioscientific issues. *Science & Education*, 17, 829-854.
- Genç, M. & Genç, T. (2017). Türkiye'de sosyo-bilimsel konular üzerine yapılmış araştırmaların içerik analizi. *E – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-26.
- Harman, G. & Çökelez, A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kimya, fizik ve biyoloji kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46 (46), 75-95. (UM6)
- Hodson, D. (2003). Time for action: science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25, 645–670
- Hughes, G. 2000. Marginalization of socioscientific material in science–technology– society science curricula: some implications for gender inclusivity and curriculum reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(5): 426–440.
- Iordanou, K., & Constantinou, C. P. (2014). Developing pre-service teachers' evidence-based argumentation skills on socio-scientific issues. *Learning & Instruction*, 34, 42-57. (UAM3)
- İşbilir, E. (2010). *Investigating pre-service science teachers's quality of written argumentations about socioscientific issues in relation to epistemic beliefs and argumentativeness*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (UT2)
- Karahan, E. (2017). *Case studies of secondary school teachers designing socioscientific issues- based instruction and their students' socioscientific reasoning*. Doctor of Philosophy Thesis, University of Minnesota, ABD. (UAT2)
- Keast, S., & Marangio, K. R. (2015). Values and knowledge education (VaKE) in teacher education: Benefits for science pre-service teachers when using dilemma stories. In Y. Suan (Ed.), *The XVI International Organisation for Science and Technology Education Symposium (IOSTE BORNEO 2014)* (Vol. 167, pp. 198 - 203). (UAM4)
- Kutluca, A. Y. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının klonlamaya ilişkin bilimsel ve sosyobilimsel argümantasyon kalitelerinin alan bilgisi yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. (UT6)
- Kutluca, A. Y. & Aydın, A. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: oluşturmacı öğretimin etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 217-236. (UM5)

- Kolsto, S. D. (2001). 'To trust or not to trust,...'-pupils' ways of judging information encountered in a socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 23(9), 877-901.
- Kolsto, S. D. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk-focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28(14), 1689- 1716.
- Kutluca, A. & Aydın, A . (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: oluşturmacı öğretimin etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 217-236.
- Lee, H., Abd-El-Khalick, F., & Choi, K. (2006). Korean science teachers' perceptions of the introduction of socio-scientific issues into the science curriculum. *Canadian Journal of Math, Science and Technology Education*, 6(2), 97-117.
- Lee, H., & Witz, K.G. (2009). Science teachers' inspiration for teaching socio-scientific issues: Disconnection with reform efforts. *International Journal of Science Education*, 31, 931-960
- Mertens, T. R., & Hendrix, J. R. (1990). The popular press, scientific literacy in human genetics, and bioethical decision-making. *School Science & Mathematics*, 90(4), 317-322.
- Muğaloğlu, E., Küçük, Z. & Güven, D. (2016). Pre-service science teachers' self-efficacy beliefs to teach socio-scientific issues. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 95-110. (UM8)
- Nuangchalerm, P. (2009). Development of socioscientific issues-based teaching for preservice science teachers. *Journal of Social Sciences*, 5(3): 239-243. (UAM1)
- Özdemir, N. & Çobanoğlu, E. O. (2008). Türkiye'de nükleer santrallerin kurulması ve nükleer enerji kullanımı konusundaki öğretmen adaylarının tutumları. [Prospective teachers' attitudes towards the use of nuclear energy and the construction of nuclear plants in Turkey] *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 218-232.
- Öztürk, N. (2011). *Investigating pre-service science teachers' informal reasoning, epistemological beliefs and metacognitive awareness regarding socioscientific issues: a case for nuclear power plant construction*. Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Qin, W. & Brown, J.L. (2007). Public reactions to information about genetically engineered foods: Effects of information formats and male/female differences. *Public Understanding of Science* 16(4), 471-488.
- Pedretti, E. (1999). Decision making and stseducation: exploring scientific knowledge and social responsibility in schools and science centers through an issue-based approach. *Journal of School Science and Mathematics*, 99(4), 174-181.
- Ratcliffe, M. & Grace, M. (2003). *Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues*. Maidenhead: Open University Press.

- Robertshaw, B. & Campbell, T. (2013). Constructing arguments: Investigating pre-service science teachers' argumentation skills in a socio-scientific context. *Science Education International*, 24(2), 195- 211.
- Sadler, T. D. (2004a). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Sadler, T. D. (2004b). Moral and ethical dimensions of socioscientific decision- making as integral components of scientific literacy. *The Science Educator*, 13, 39-48.
- Sadler, T. D. (2011). Situating socio-scientific issues in classrooms as a means of achieving goals of science education. In Sadler, T. D. (Ed.), *Socio-scientific issues in the classroom: Teaching, learning, and research* (pp. 1-9). The Netherlands: Springer.
- Sadler, T. D., Chambers, F. W., & Zeidler, D.L. (2004). Student conceptualisations of the nature of science in response to a socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 26(4), 387-409.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education*, 89(1), 71-93.
- Sıbiç, O. (2017). *Preservice science teachers' views towards socioscientific issues and socioscientific issue- based instruction*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. (UT12)
- Soysal, Y. (2012). *Sosyobilimsel argümantasyon kalitesine alan bilgisi düzeyinin etkisi: genetiği değiştirilmiş organizmalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu. (UT5)
- Sönmez, A., & Kılınç, A. (2012). Preservice science teachers' self-efficacy beliefs about teaching GM Foods: The potential effects of some psychometric factors. *Necatibey Journal of Science and Mathematics Education*, 6(2), 49-76. (UM1)
- Topçu, M. S. (2008). *Fen öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki kritik düşünme yetenekleri ve bu yetenekleri etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. (UT1)
- Turan, B. (2012). *İlköğretimöğretmen adaylarının bilimsel düşünmealışkanlıklarının, sosyabilimsel konular kullanılarak belirlenmesi ve karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon. (UT4)
- Türkmen, H., Pekmez, E. & Sağlam, M . (2017). Fen Öğretmen Adaylarının Sosyo-Bilimsel Konular Hakkındaki Düşünceleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (2), 448-475. (UM7)
- Wu, Y. T. & Tsai, C. C. (2007). High school students' informal reasoning on a socioscientific issue: Qualitative and quantitative analyses. *International Journal of Science Education*, 29(9), 1163-1187.
- Yager, R. E. (1996). History of science/technology/society as reform in the United States. In R E Yager (eds). *Science/Technology/Society: As reform in science education*. Albany: State University of New York Press.

- Yapıcıoğlu, A. E. (2016). *Fen bilimleri öğretmen eğitiminde sosyobilimsel durum temelli yaklaşım uygulamalarının etkililiğine yönelik bir karma yöntem çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (UT13)
- Yapıcıoğlu, A.E. & Kaptan, F. (2017). Sosyobilimsel konu temelli öğretimyaklaşımı uygulamalarının etkililiğine yönelik bir karma yöntem çalışması, *Eğitim ve Bilim*, 42 (192), 113-137.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yolagiden, C. (2017). *Öğretmen adaylarının fen öğrenme becerisi, fen okuryazarlığı ve sosyobilimsel konulara yönelik tutumları arasındaki ilişkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş. (UT11)
- Zeidler, D. L. (2014). *Socioscientific issues as a curriculum emphasis: Theory, research and practice*. In: N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 697–726). New York: Routledge.
- Zeidler, D. L., & Keefer, M. (2003). The role of moral reasoning and the status of socioscientific issues in science education: Philosophical, psychological and pedagogical considerations. In D. L. Zeidler (Ed.), *The role of moral reasoning and discourse on socioscientific issues in science education*(pp. 7-38). The Netherlands: KluwerAcademic Press.
- Zeidler, D. L. & Nichols, B. H. (2009). Socioscientific issues: TheoryandPractice. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 49-58.
- Zeidler, D. L., & Sadler, T. D. (2008a). The role of moral reasoning in argumentation: Conscience, character and care. In S. Erduran & M. PilarJimenez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research*(pp. 201-216). The Netherlands: SpringerPress.
- Zeidler, D. L., Walker, K. A., Ackett, W. A. & Simmons, M. L. (2002). Tangled Up In Views: Beliefs In The Nature Of Science And Responses To Socioscientific Dilemmas. *Science Education*, 86, 343-367.



Stratification on Place Names of Gaziantep

Gülşah PARLAK KALKAN¹

¹ Kilis 7 Aralik University, Kilis

ARTICLE INFO

Article History:

Received 09.11.2019

Received in revised form 06.01.2020

Accepted 13.01.2020

Available online 30.01.2020

ABSTRACT

Gaziantep, which is one of the most ancient cities of the world, hosted many civilizations since prehistoric ages. This is because of its location – it is located on the historical Silk Road that interconnected Asia Minor, Middle East and far east- and its convenient weather condition as well as arable soil. Therefore this city was a very dynamic region in terms of politics and socio-culture. Having been located by Hittite, Assyrian, Mitanni, Romans, Meds, Persian, Alexander, Constantinople, Islam, Turkish-Islam civilizations, in parallel it has a multi-cultural social structure. This multi-cultural structure makes itself efficient from daily routines to architecture, even from place names to personal names in the city. In this study, it is going to be tried to set a framework of which historical background have the place names of this strategic city, even we do not have exact information. It is going to be made use of ruins and antique of ancient civilizations for this purpose.

© 2020 JMRFE. All rights reserved

Keywords:

Gaziantep, Place names, Stratification

¹ Corresponding author's address: Kilis 7 Aralik University, Muallim Rifat Faculty of Education, Kilis
e-mail: gulsahparlak@kilis.edu.tr



Gaziantep Yer Adlarında Katmanlaşma

Gülşah PARLAK KALKAN¹

¹ Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihi:
Alındı 09.11.2019
Düzeltilmiş hali alındı
06.01.2020
Kabul edildi
13.01.2020
Çevrimiçi yayımlandı
30.01.2020

ÖZET

Dünyanın en eski şehirleri listesinde yer alan Gaziantep; Ön Asya, Ortadoğu ve Uzakdoğu'yu birbirine bağlayan İpek Yolu üzerinde bulunması ve ayrıca iklim şartlarının elverişli, topraklarının verimli olması gibi sebeplerle tarih öncesi çağlardan beri pek çok medeniyete ev sahipliği yapmıştır. Dolayısıyla bu şehir, her dönemde hem siyasal hem de sosyo-kültürel bakımından çok yoğun değişikliğin ve hareketliliğin yaşandığı bir coğrafya olmuştur. Tarih boyunca Hitit, Asur, Mitanni, Roma, Med, Pers, İskender, Bizans, İslam, Türk-İslam medeniyetlerine vatan olan bu şehir; bugün, hala etnik bakımdan oluşturduğu karma yapıya paralel olarak çok zengin bir kültürel dokuya sahiptir. Şehirdeki bu karma ve zengin kültürel doku, günlük yaşayış pratiklerinden mimari yapıya ve hatta yer adları sisteminden kişi adlarına kadar her konuda kendini hissettirmektedir. Söz konusu bu çalışmada da stratejik bir öneme sahip Gaziantep'in yer adları sistemindeki adların, kim tarafından ne zaman ya da nasıl oluşturulduğunu kesin olarak bilememekle beraber, en azından bölgede hüküm süren medeniyetlerden kalan buluntular ışığında hangi dönemde kullanıldığının genel bir çerçevesi çizilecektir.

© 2020 MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Gaziantep, yer adları, katmanlaşma

Giriş

Adlandırma olgusu, insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanoğlu hem kendi varlığını hem de yeryüzünde gördüğü, algıladığı şeylerin varlığını öncelikle tanımlayarak-adlandırarak somutlaştırmıştır (Şenel, 2013). Bu adlandırma esnasında her birey ya da toplum, kendi düşünce dünyasına, hayatı algılayışına ve içinde bulunduğu sosyo-kültürel şartlara göre adlar tercih etmiştir. Dolayısıyla adlarla ilgili bugüne kadar yapılan çalışmalardan da anlaşıldığı üzere; basit ve birbiriyle hiçbir bağı yokmuş gibi görünen adların, genel bir çerçevede değerlendirilmeleri neticesinde şaşırtıcı boyutta bir kültürel sistemi ve algılayış biçimini kodlayan ipuçları olduğu anlaşılmaktadır.

Her bir adın gerisindeki ipuçlarının çözümlenerek genel bir yaklaşımla değerlendirilmesi neticesinde kültürel açıdan çıkarımlara ulaşılabileceği gibi adların ait olduğu dönemde kullanılan dil ile ilgili bilgilere de ulaşmak mümkün olacaktır. İşte bu maksatla yapılan sorgulama neticesinde oluşan bilim dalının adı “*Onomastik*” yani “*Adbilimi*”dir.

¹ Sorumlu Yazarın Adresi: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Kilis
e-posta: gulsahparlak@kilis.edu.tr

Ad bilim, yeryüzündeki canlı veya cansız her şeyin adını inceleyen bilim dalıdır. İçerik ve malzeme bakımından pek çok disiplinle sıkı bağı ve etkileşimi olan bu çalışma alanı, bazı yönlerden anlam bilime de yakın, ancak yöntem itibariyle ondan ayrılmaktadır. Ad bilim, daha çok sözcük-kavram alanı mevzularından hareketle insanların sözcükleri nasıl oluşturduğu ve oluştururken hangi şartlardan ve durumlardan etkilendiği gibi sorulara cevap arar. Bu sorgulama neticesinde oluşan ve oldukça kapsamlı bir çalışma alanına sahip olan ad bilim içinde zamanla pek çok alt dallar oluşmuştur: kişi adları bilimi, yer adları bilimi, dağ adları bilimi, su adları bilimi gibi.

Ad bilimin alt dallarından biri olan “*Toponomi*”, “*Yer Adları Bilimi*” demektir. Yer adlarını; yapı, köken, anlam gibi çeşitli yönlerden inceleyen bu bilim dalının malzemesini oluşturan coğrafya adları, herhangi bir topluluğun, üzerinde yaşadığı toprakları kendine yurt edinme çabasının en önemli ve en somut delilleridir. Yeni yerleştikleri coğrafyayı vatan bilen insan toplulukları; bu coğrafyanın dağını, tepesini, ovasını, yaylasını, deresini, çeşmesini, akarsuyunu, yolunu adlandırırken kültür belleklerindeki kodlardan-tarihe damgasını vuran önemli kişi, renk, hayvan, bitki ya da geçim kaynağı olan herhangi bir malzeme adı-faydalanmışlardır. Oluşum sürecinde, toplulukları millet yapan unsurlarla sıkı bağı olan yer adları için “milletlerin üzerinde yaşadığı coğrafyanın onlara ait olduğunu gösteren kayıtlı belgeler” demek mümkündür.

Yer adları, toplumların kültür belleğini kodlayan simgeler ya da kısa anlatılar olarak kabul edildiğinde, bu sistemle ilgili yapılacak her çalışma, aynı zamanda o topraklarda yaşayan toplumun duyusunu, düşüncesini, geçirdiği tarihsel dönemleri ve toplumsal olayları hatta geçim kaynakları ya da günlük yaşam pratiklerini açıklayacak birer adım olacaktır. Ayrıca yer adlarının her biri, toplumu oluşturan bireyler tarafından verildiğine göre, kişilerin duygu, düşünce ve yaşayışları ile bu adlar arasında kuvvetli bir bağı olması kaçınılmazdır. Neticede birbiriyle alakasız gibi duran binlerce coğrafya adının incelenmesiyle bunların meydana getirdikleri ad düzeni; yani kültür, tarih, yaşayış düzeni somutlaştırılabilir (Karaboran, 1982).

Dil incelemeleri ile kültürel doku arasındaki bağı çok kuvvetli olduğunun ispatı niteliğinde olan bu çalışma alanının; bir ülkenin çeşitli sebeplerle yazılı kaynaklarla tespit edilemeyen tarihinin ortaya çıkarılmasında ve halkın üzerinde yaşadığı coğrafyayı hangi psikoloji ile adlandırdığı gibi sorulara cevap bulunmasında oldukça önemli bir rolü vardır. (Settarov, 1992). Söz gelimi “susuz” şeklindeki bir köy adından yola çıkarak, o köydeki su yokluğu ya da su ile ilgili birtakım sıkıntıların yaşanmasına bağı olarak bu adın verildiği gibi bir bilgiye ulaşmak mümkündür. Ağaç, bitki, renklerden yeşil ve tonlarının adlarına dayanan bir coğrafyanın yer adları, o coğrafyanın yemyeşil bir ova olabileceği bilgisini anımsatırken; “Ayrancılar” adını taşıyan bir köy de, verimli tarlaları ve güzel bahçeleri olan bir yerden ziyade sürülerin, çobanların ve hayvan yetiştiricilerinin yaşadığı bir yer olduğu bilgisini anımsatır (Robert, 1980).

Dil açısından olduğu kadar kültürel açıdan da büyük önem arz eden bu alanda, Türkiye dışında yapılan çalışmalar oldukça ileri düzeyde ve belli bir sisteme oturtulmuş durumdadır. Fransa’da Augusto Longnon, Albert Douzat, Cocheris gibi adlar, konuyla ilgili çalışmalar yapmış; 1938’de ise Paris’te Uluslararası I. Toponymie ve Anthroponymie Kongresi

düzenlenmiştir. Aynı şekilde İtalya’da, İspanya’da, Almanya’da ve Slav ülkelerinde de toponim çalışmalarının eski bir geçmişi vardır.

Türk toponomisi ile ilgili ilk bilgileri, Kaşgarlı Mahmut *Divanulüğati’t- Türk* adlı eserinde aktarmaktadır. Kaşgarlı’nın eserine aldığı haritada yirmi Türk boyu temel olarak alınmış, bu boyların alt grupları olan çeşitli soylar ve uruklar -Türk boylarının onomastik yayılım ve durumlarını gölgelemek için- haritada belirtilmemiştir.

Türkiye’de toponomi çalışmaları, Cumhuriyet öncesinde -sayısı fazla olmamakla birlikte- ve özellikle sonrasında hız kazanmıştır. Osmanlı Dönemi’nde kaleme alınan seyahatnamelerde yer adlarıyla ilgili önemli bilgiler olsa da, bunlar günümüzdeki toponomi usulleri çerçevesinde değil, daha çok ansiklopedik bilgi tarzında (Çalık, 2002) olmasına karşın, Cumhuriyet ile birlikte yapılan çalışmalar toponomi çerçevesine daha yakındır. Türkiye’de bu amaçla yapılan çalışmalar arasında öncü kabul edilebilecek olanı, 11-13 Eylül 1984’te Ankara’da yapılan “*Yer Adları Sempozyumu*” dur. Sempozyumda sunulan bildirimler, genellikle yer adlarının tasnif denemelerinden oluşmaktadır.

Gaziantep Yer Adlarında Katmanlaşma

Yer adlarının oluşum zamanlarını kesin bir dille söylemek mümkün değildir. Ancak coğrafyanın iskân tarihinden yola çıkarak yer adlarının en azından ait olduğu dönemi tespit etmek olasıdır. Uzun-kısa bu zaman dilimini karşılamak üzere kullanılan *katman* (Ada, 2012) “Altında veya üstünde olan kayaçlardan gözle veya fiziksel olarak az çok ayrılabilen, kalınlığı 1 santimetreden az olmayan tortul kayaç birimi, tabaka” şeklinde tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük, 2005, s.1107). Bu çalışmanın da amacı, yer adlarının geçtiği en eski kaynağı bulmaktan ziyade ait olduğu dönem ile ilgili çıkarımlara ulaşmak olduğu için *katman* tanımlaması tercih edilmiştir. Zira bölgede yapılan kazılar neticesinde ulaşılan bilgilerle, yer adının geçtiği söylenen kaynaktan çok daha eski döneme ait bir kaynakta bulunabilme ihtimali göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla bu çalışmada, Gaziantep iline ait yer adları, mevcut tarihi bilgiler ışığında genel bir çerçevede değerlendirilerek üç farklı katmanda tasniflenmeye çalışılmıştır. Tasnifler oluşturulurken kullanılan yer adları, 2014 yılında Prof. Dr. Ahmet Buran yönetiminde tamamlanan “*Gaziantep İli Yer Adları Üzerine Bir İnceleme*” adlı doktora tezinden alınmıştır.

1. İlkçağ uygarlıkları katmanı

Gaziantep ve çevresinde ilk çalışmalar, 1946 yılında Prof. Dr. Enver Bostancı tarafından merkeze bağlı Dülük köyünün Mertmenge yöresinde başlatılmıştır. Yapılan araştırmalar neticesinde ilk insanlar tarafından kullanılma olasılığı yüksek olan mağara ve sığınaklarda bulunan değişik aletlerin, insanlık tarihinin en uzun bölümünü oluşturmasıyla birlikte ilk insan atalarının ortaya çıkışı, insan yapımı ilk araçların üretilmesiyle insanlaşma sürecine giriş dönemi olan “Paleolitik Çağa” ait olduğu tahmin edilmektedir. İnsanlığın avcılık ve toplayıcılıktan üretici duruma, göçebelikten yerleşik hayata geçtiği dönem olan “Neolitik Çağa” ait olduğu sanılan az miktarda boyalı, kaba hamurlu seramik örnekleri ise Gaziantep-Sakçagözü’nde yapılan kazılarda tespit edilmiştir. Yöredeki “İlk Tunç Çağı” yerleşmesi ise Tilmen Höyük’ tür. MÖ 4000 yıllarından itibaren Anadolu ve Doğu Anadolu’da çok geniş bir alanda yaşamış olan bir kültür birliği ortaya çıkmıştır. Hurriler

adıyları anılan bu kültür, MÖ 1700-1800 arasında Antep yöresinde yirmi küçük krallık oluşturmuştur ve merkez olarak da Tilmen Höyük'ü kullanmıştır (Ceyhan, 1999).

Gaziantep ve yöresi, MÖ 1200 ve 1800 arasında Hitit (Eti) Uygarlığı'nın merkezi olmuştur. Bu dönemde Dülük şehri, Etilerin önemli din merkeziydi. Dülük gibi Karkamış, Zincirli ve Cabahöyük de önemli Hitit şehirleri olmuştur.

Hitit Devleti'nin parçalanmasından sonra bu topraklarda bir süre Kargamış Krallığı hüküm sürmüştü; sonrasında yörede, sırasıyla Mitanniler, Urartular, Asurlar, Medler, Persler, Büyük İskender ve Selokidler, Kommagene Krallıkları hüküm sürmüşlerdir. Kommagene dönemlerinde Romalılar, bölgede egemenlik kurmuş, bu dönemde Dülük bir Roma kenti olmuştur. Ayrıca Zeugma (Belkıs), Para, Bonta Birecik kentleri oldukça önem kazanmıştır (Güngör, 2004).

Yukarıda bahsi geçen dönemlerden tespit edilen ve bugün varlığını koruyan yer adları ve açıklamaları (Güllü, 2010; Güzelbey, 1984; Külek, 2010; Sevinç, 1983) şu şekildedir:

1.1. Dülük

Bölgede yapılan kazılardan elde edilen buluntulara göre, Dülük kentinin ilk Tunç Çağı'nda kurulduğu belirlenmiştir. Roma ve Bizans dönemlerinde de merkez olma konumunu koruyan kent, Sasanilerle Hamdanilerin yönetimindeyken önemini yitirmiş; yerini daha güneyde kalan ve Arap kaynaklarında Ayıntap olarak geçen yerleşim yerine bırakmıştır. Bugün, Gaziantep ilinin 10 km kuzeyinde yer alan Dülük, dünyanın en eski yerleşimlerinden biri olarak gösterilmektedir (Balta, 2010).

Gaziantep'e ait kaynaklarda "Doliche, Dolicha, Dolica, Dolium, Dolicenus, Dolichenus" gibi farklı şekillerde aktarılan *Dülük* adının Yunanca kaynaklı olduğu belirtilmektedir (Çitçi, 2009).

1.2. Tilmen höyük

Tilmen Höyük, 24 metre yüksekliği ile bölgenin en büyük höyüklerinden olup, İslahiye'nin 10 km doğusundadır. Höyükte yapılan incelemeler neticesinde elde edilen buluntularla M.Ö. 3000 yılının son dönemlerinde burada bir höyük şehri olduğu tespit edilmiştir (Gaziantep, 1995).

1.3. Yesemek

İslahiye'nin 22 km güneyinde yer alan Yesemek ilk kez, 1890'da Luschen tarafından bulunmuştur. Ön Asya'nın en büyük açık hava heykel atölyesidir.

Bölge halkının *Heykel Tarlası* adını verdiği Yesemek Açık Hava Müzesi'nde keşfedilen *Ayı Adam heykeli*, Yesemek'in önemli yapıtlarından biridir. Bu; ayı kafalı, insan gövdeli bir yaratık figürüdür. Bölgede *Ayı Adam* dışında 300 civarında heykel tespit edilmiştir. Ancak gün yüzüne çıkarılmayı bekleyen pek çok eser olduğu tahmin edilmektedir.

1.4. Rumkale

Rumkale, Yavuzeli'ne bağlı, Halfeti yakınlarında, Fırat ile Merziman Çayı'nın birleştiği bir tepe üzerindedir. Antik dönemlerdeki adı "Hromgla" iken sonradan bozularak Rumkale'ye dönüşmüştür.

1.5. Zeugma(Belkis)

Nizip-Birecik yolunun kuzeyinde, Nizip ilçesine 10 km uzaklıkta Kavunlu köyü yakınlarındadır. Adını, Kommagene ve Mezopotamya'yı birleştiren tarihi köprüden almaktadır. Burada Hitit, Asur, Roma, Bizans ve İslam dönemlerinden kalıntılar vardır (Ceyhan, 1999).

Zeugma, Nizip ilçesinin doğusunda, Birecik Baraj gölünün kıyısında yer alan Belkis köyü yakınındaki yedi tepe üzerinde kurulduğu için “Belkis” şeklinde de anılmaktadır (Balta, 2010).

1.6. Karkamış

Gaziantep ilinin güneydoğusunda bulunan bir ilçe olan “Kargamış” adına ilişkin iki rivayet aktarılmaktadır: 1. Bu ad, Sümerlerin ünlü destanı Gılgamış'a dayanmaktadır. Gılgamış Destanı'na göre Uruk hâkimi Kral Gılgamış, kendisi gibi olan Engidunüm'un ölümünden sonra, ölüm korkusu nedeniyle Uruk'tan ayrılır ve Mezopotamya'da gitmediği yer kalmaz. En son, bugün Karkamış diye adlandırılan bu bölgeye gelir ve yerleşir; onun gelişinden sonra bu topraklar, aynı adla anılır. 2. Bugün, Gaziantep'in bir ilçesi olan Karkamış'ın, yaklaşık 93 hektarlık bir alana yayılan Hititlerin ilk yerleşim alanı olduğu tahmin edilmektedir. Karkamış adı da, o dönemde kurulan Hitit kent devletinin adıdır (Balta, 2010).

2. Türk Katmanı

2.1. Selçuklular-Beylikler-Osmanlı dönemi

Özellikle Anadolu Selçukluları döneminde, Gaziantep ve çevresine Moğollardan kaçan Türkmen boyları yerleşmiştir. Bu dönemlerde, şehirde çok etkin bir Türkmen yerleşmesi başlamış olup şehrin dağma, tepesine ve köyelerine verilen adlardan da anlaşılmaktadır ki; pek çok Oğuz boyu bu bölgede yerleşime tabi tutulmuştur.

15 Oğuz boyundan yaklaşık 152 oymak, bölgede iskân edilmiştir. Bunlardan bir kısmı, Anadolu ve Rumeli'nin başka bölgelerine yerleşmek üzere şehirden ayrılırlar da, yöredeki Oğuz boyları kaynaklı aile ve yer adları, bu bölgenin çok zengin bir Oğuz yerleşme coğrafyası olduğunu göstermektedir (Güngör, 2004).

Şehre ait yer adlarında tespit edilen “boy-soy-oymak” adları Tablo 1'de görüldüğü gibidir (Yalman, 1977):

Tablo 1. Boy-Soy-Oymak Adlarına Dayanan Yer Adları

Yer Adı	Unvan	Yer Adı	Unvan
Acaroba	Köy	Akçaburç	Köy
Akçakent	Köy	Akçakoyunlu	Köy
Akçaköy	Köy	Akçamezra	Köy
Alagöz	Köy	Alahacı	Köy
Arabanbademli(Gökçepayam)	Köy	Araplar	Mahalle
Aşağıbayındır	Köy	Bademli	Mahalle
Bağlıca	Mahalle	Bakırca	Köy
Balaban	Köy	Ballık	Köy
Barak	Mevki	Barak(Karkamış)	Köy

Bayatlı	Köy	Beşdeli	Köy
Boyno	Mahalle	Bozalioğlu	Köy
Bozovası	Köy	Bulak	Dere
Bügdüz	Köy	Cided(Yeniyazı)	Köy
Çakal	Tepe	Çanakçı	Köy
Çerçili	Köy	Dimışkılı	Köy
Dipçepni	Mahalle	Dündarlı	Köy
Elifoğlu	Köy	Elmalı	Mevki
Fakılı	Köy	Hacıköy	Köy
İbrahimli	Köy	İnkilap	Mevki
Kabaklar	Köy	Kamışlı	Köy
Karabıyıklı	Köy	Karacaören	Köy
Karadede	Köy	Karedinek(Övündük)	Köy
Karagöz	Mahalle	Karahüseyinli	Köy
Karaman	Köy	Karasakal	Köy
Karataş	Mevki	Karayusuflu	Köy
Kartalköy	Köy	Keçikuyusu	Tepe
Keçili	Köy	Kıllı	Tepe
Kınnap(Ulaşlı)	Köy	Kirkiz(Kumla)	Köy
Kirlialıcı	Köy	Körhacıobası	Mevki
Köseler	Köy	Küçükmasere(Yağdöver)	Köy
Mandollu(Bağtepe)	Köy	Mercanlı	Köy
Milelis(Göçmez)	Köy	Morcalı	Köy
Muhaciriatik(Nogaylar)	Köy	Oğuzeli	Köy
Sarıca	Pınar	Sarılar	Köy
Siloovası	Köy	Süleymanovası	Köy
Tokdemir	Köy	Ufacık	Köy
Yaycı	Köy	Yazır	Köy
Yeniyapan	Köy	Yukarıbayındır	Köy

1967 yılında, Türkçe olmadığı gerekçesiyle 12.200 köy adı değiştirilmiştir. Yukarıdaki tabloda, adı değiştirilen köy adları parantez içerisinde gösterilmiştir.

2.2. Cumhuriyet dönemi

Yer adlarının değiştirilmesinde kimi zaman devlet kimi zaman da toplum etkilidir. Toplumun etkili olduğu değişiklikler genellikle yerleşim yeri sakinlerinin rahatsız edici, hoş karşılanmayacak tanımlamalara sahip yer adlarının değiştirilmesini isteme talebiyle gerçekleşmektedir. Türkiye’de devlet yönetiminde, yer adlarının büyük bir kısmının değiştirilme sebebi ise yer adlarını *Türkçeleştirmektir* (Erkınay Tamtamış, 2019). Nitekim 1967 yılında İçişleri Bakanlığı, 7260 sayılı Kanunla **“yabancı kökten geldiği ve iltibasa yol açtığı”** sebebiyle 12.200 yerin adını değiştirmiştir. Ancak bu çalışmalar, kapsamlı araştırmalar neticesinde yapılmadığından kimi Türkçe yer adları ve bölge tarihi açısından oldukça önemli olan boy-soy-oymak adlarına dayanan yer adları da değiştirilmiştir.

Aşağıdaki tabloda adı değiştirilen köyler yer almaktadır. Parantez içindeki adlar ise; Cumhuriyet sonrasında yukarıda bahsedilen nedenle adı değiştirilerek verilen yeni adlar Tablo 2’de görüldüğü gibidir.

Tablo 2. Cumhuriyet Döneminde Verilen Adlar

Yer Adı	Yer Adı	Yer Adı
Acemi(Toydemir)	Ada(Beyler)	Ağaçlı(Boyno)
Ağcahüyük(Akcahüyük)	Aliabey(Aliagabey)	Araban(Altıntaş)
Antepkarakuyu(Büyükkarakuyu)	Arabanbadence(Gökçepayam)	Araban(Beydili)
Arapuşağı(Bayraktepe)	Ardıl(Köklüce)	Arkık(Çatalısu)
Aşağıkilisecek(Bayramlı)	Aşağılolan(Aşağıyufkalı)	Aşağırumevrek(Uğurova)
Aşağısemavin(İnceyol)	Aşağısilsile(Aslanlı)	Aşağısoru(Elmacık)
Azezi(Yolveren)	Babilge(Kurtuluş)	Barna(Demirkonak)
Batal(Battal)	Bavakır(Törelı)	Bedıran(Muratlı)
Bekik(Akçalar)	Bekiro(Kaşlıca)	Bekmezler(Mağara)
Beledin(Sergili)	Belikan(Yörelı)	Belikanlı(Güllühöyük)
Bereke(Yoğuntaş)	Berviyanlı(Elecik)	Binamli(Boyluca)
Binamliakkuyu(Akkuyu)	Binamliarakuyu(Küçükkarakuyu)	Burnus(Dallıca)
Büyükaraptar(Yeşilce)	Büyükkaracaveran(Büyükkaracaören)	Büyükşemik(Tosunlu)
Cağdın(Çaybaşı)	Cartıl(Budak)	Cesil(Kafırcık)
Ceyde(Erikli)	Cided(Yeniyazı)	Cideyde(Ekinci)
Cobur(Gürbaşak)	Cuba(Akçagöze)	Çakalköy(Damlacık)
Çarpın(Işıklı)	Çıbık(Çubuk)	Çıbekir(Bağbaşı)
Çirkiş(Yolçatı)	Çokşuruk(Yolağzı)	Çörtlen(Yolaçtı)
Dahni(Çavuşbaşı)	Debir(Özyurt)	Dehebi(Çomaklı)
Dertmenge(Köksalan)	Diğerşarkaya(Yenişarkaya)	Dikolar(Dernek)
Dipcepni(Dipcepni)	Dolan(Yeşilyurt)	Dolisa(Seğmeli)
Dostallı(Çubukdiken)	Dönek(Gölçedere)	Düveyli(Eskikonak)
Ehneş(Gümüşgün)	Esmagemreği(Dokur)	Etebek(Atabek)
Fenk(Tuluktaş)	Fiyetli(Söğütözü)	Gemrik(Güveçli)
Germiş(Arıkdere)	Gerrek(Çiltoprak)	Gırlavik(Gürçay)
Gözey(Güzey)	Güdevir(Ekinli)	Gürenis(Bilek)
Gürsu(Yeşildere)	Güvaççe(Beşkuyu)	Habıbköy(Ballı)
Hameyli(Duruköy)	Hamoovası(Bölücek)	Haral(Doğanpınar)
Harari(Taşdeğirmen)	Harnuba(Karadibek)	Hasanuz(Kuruyazı)
Haşona(Çayırılı)	Havice(Onbaşlar)	Havranketileri(Güngördü)
Haydarkanlı(Yolbaşı)	Hengirme(Taşyazı)	Hezek(Sırasöğüt)
Hezekyeniyapan(Tiyekli)	Hezerkaradinek(Yazıbağı)	Hışrın(Doganköy)
Hıyarköy(Bahçeli)	Hırfan(Turnalı)	Hıyam(Salkım)

Humuş(Samanlı)	Hülümen(Öncüler)	Hümeyle(Gülkaya)
Hüseymin(Ermiş)	Ispartınınmezrası(Sarıbaşak)	İntilli(Kozdere)
İzan(Düzbayır)	Kahtın(Erenköy)	Kandevir(Üçdamlar)
Kantara(Adınkaya)	Karaamut(Kepirler)	Karacavıran(Karacaören)
Karadinekızık(Övündük)	Karasaka(Yeşilköy)	Kargamış(Karkamış)
Kaştel(Demirmilitaş)	Kavacık(Yıldıztepe)	Kavunlu(Belkıs)
Keferbostan(Günbulur)	Kefercebel(Altındağ)	Keferdiz(Sapçagöz)
Kefersarı(Kuruçay)	Keferşiş(Doğrular)	Kefertut(Dutlu)
Kefre(Suboyu)	Kefrik(Yeşerti)	Kehriz(Samandöken)
Keklikçe(Keklice)	Keloso(Kelmusa)	Kelpin(Gülpınar)
Kemazanlı(Gözlühüyük)	Kemmuntepe(Karaca)	Kemun(Yığmatepe)
Keret(Adaklı)	Kerhiz(Akbulut)	Kerim(Kaşyolu)
Kertice(Kırath)	Kerzin(Nahrtepe)	Kestan(Yeniceli)
Kırkan(Alaçalı)	Kilisecik(Tanır)	Kinni(Çakırca)
Kirkiz(Kumla)	Kirlialıcı(Serintepe)	Kolletik(Saritepe)
Kotal(Tarlabası)	Koyunbat(Yaşarköy)	Köhmülük(Beğenlik)
Körkün(Büyükşahinbey)	Kupbin(Bağlıca)	Kurudere(Nurdağ)
Küçükraptar(Yığınlı)	Küçükkaracaveran(Küçükkaracaören)	Küçükmasere(Yağdöver)
Küçükşemik(Savaşköy)	Küçüktilhabeş(Küçükerenyolu)	Kürap(Gökçeli)
Kürdikanlı(İncegedik)	Kürdülükersentaş(Kesiktaş)	Küştan(Güder)
Lolacık(Sarıbuğday)	Mandollu(Bağtepe)	Magaraderesi(Oğuzlar)
Mahkanlı(Başaklı)	Mahraman(Cebeler)	Mamiler(Aktaş)
Mavzit(Toğlu)	Mazmahor(Bağlarbaşı)	Melikanlı(Ortaklı)
Melike(Cebeler)	Merçhamis(Yurtbağı)	Mermerli(Gündoğdu)
Mezmekean(Sarayköy)	Milelis(Göçmez)	Miseyri(Kuzuyatağı)
Mizar(Uluyatır)	Mizmiz(Deredüzü)	Mizrin(Yağmuralan)
Muhacirinatik(Nogaylar)	Mukbili(Taşlı)	Muğlamoha(Kuşluca)
Munisa(Yağcılar)	Mülk(Kayalıpınar)	Müsikanlı(Akınyolu)
Nafak(Yalınzbağ)	Nohu(Ayyıldız)	Nurgana(Yeşilkent)
Orul(Sekili)	Oso(Yuvacık)	Pağır(Kardeşler)
Pevirge(Ozanlı)	Romalı(Birlik)	Sarıtmezarı(Sarıt)
Sefkanlı(Karabey)	Seğır(Doğanca)	Seydicano(Çevreli)
Seydüman(Balaban)	Singah(Kıraçgülü)	Siloobası(Süleymanobası)
Silsile(Soylu)	Simo(Tosunlar)	Sipke(Akbayır)
Sokullu(Sokulu)	Süplüce(Kürtosman)	Süpürgüç(Akbudak)
şara(Kelekli)	şarkayadiğır(Eskişarkaya)	şerikanlı(Bilenler)

Şeyhdavut(Erenbağı)	Şıhbilecen(Arslanlı)	Şıhlıcerit(Atalar)
Şibip(Çatalçam)	Şiveydin(Altınyurt)	Şöhme(Üçgöze)
Tahdik(Duraklı)	Tayva(Güzelköy)	Tekdam(Daraca)
Tekhüyük(Karpuzkaya)	Telbizek(Güllüce)	Telibrahim(Uğurtepe)
Tepkanlı(Bereketli)	Tıhnatan(Kaleboynu)	Tıcar(Teketaşı)
Tilbaşar(Gündoğan)	Tilbaşarmezreasi(Belören)	Tilhabeş(Erenyolu)
Tilkeri(Beşköprü)	Tilmagara(İntepe)	Tilmiyan(Fünaltı)
Tilsevek(Ekinveren)	Tilsüman(Subağı)	Torunkersentaş(Çakmaktepe)
Tosbağalı(Akbayır)	Tuhtamur(Tokdemir)	Tutluca(Dutluca)
Tünbel(Yukarıolucak)	Tünp(Yazılı)	Ulumasere(Zeytinli)
Uruş(Dokuzyol)	Üçkilise(Yayıktaş)	Vartana(Taşçanak)
Vasılı(Dibecik)	Yona(Çaybeyi)	Yukarıaraptar(Ülkerli)
Yukarıkilisecik(Kavşak)	Yukarıolan(Yukarıyufkalı)	Yukarısemavin(Yamaçtepe)
Yukarısoru(Tokaçlı)	Zaga(Bozca)	Zanbur(Kovanlı)
Zekteriş(Fıstıklıdağ)	Zemge(Serince)	Zerdegüm(Korucak)
Zergil(Keklik)	Zevkir(Durantaş)	Ziran(Düzce)
Ziranba(Yakacık)		

Sonuç

Yer adlarının oluşum tarihlerini, kesin olarak tespit etmek oldukça güçtür. Ancak bölgede hüküm süren devletlerin egemenlik dönemlerine göre en azından bir **“dönemsel kategori”** oluşturulabilir. Söz konusu çalışma da bu maksatla hazırlanmıştır.

Yer adları listelenirken, şehrin tarihi açısından oldukça önemli tespitlere ulaşılmıştır: Şöyle ki; daha önce de belirtildiği gibi köy adlarının 267’si, 1967 yılında yapılan bir çalışmayla yabancı kökten geldiği-çoğunlukla Arapça ve Farsça (Develioğlu, 1984; Kanar, 2009) gerekçesiyle değiştirilmiştir. Ancak bu çalışma, etraflı araştırmalar neticesinde yapılmadığı için bazı sıkıntılar yaratmıştır. Sözgelimi Türkçe olduğu halde yabancı kökten geldiği düşünülerek değiştirilen pek çok köy adı mevcuttur. Mesela Gaziantep-Nurdağı ilçesine bağlı **“Uruş”** adlı köyün adı **“Dokuzyol”**, Gaziantep-Karkamış ilçesine bağlı **“Gırlavik”** adlı köyün adı **“Gürçay”** olarak değiştirilmiştir. Hâlbuki **“Gırlavik/Gürleyik”** Türkçede **“çağlayan”** manasındaki kelimedir. Daha önemlisi boy-soy-oymak adına dayanan köy adları da değiştirilmiştir: Gaziantep-Şehitkâmil ilçesine bağlı **“Karadinekkızık”** adlı köyün adı **“Övündük”** olarak; Gaziantep-Nurdağı ilçesine bağlı **“Muhacirinatik”** adlı köyün adı ise **“Nogaylar”** olarak değiştirilmiştir (Atalay, 1992; Derleme Sözlüğü, 2009; Eren, 1999). Bu durum, o yöre için tarihi kaynaklarla tespit edilemeyen durumlarda son derece önemli bilgileri şifreleyen yer adlarının kaybolmasına, dolayısıyla bölgedeki kültürel izlerin yok olmasına sebep olmaktadır.

KAYNAKÇA

- Ada, E. (2012). *Eskişehir İli Yer Adları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aksoy, Ö.A. (1942). Gaziantep Ağzında Atasözleri. *Varlık*, 205, 297-301.
- Atalay, B. (1992). *Divanü Lugati't-Türk- I- II-III-IV*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Balta, N. (2010). *Gaziantep yer adları üzerine bir inceleme*. Gaziantep: Gaziantep İl Kültür ve Turizm Müd. Yay.
- Ceyhan, E. (1999). *Gaziantep tarihi*. Gaziantep: Gaziyurt Matbaası
- Çalık, S. (2002). Anadolu'nun tarihi coğrafyası: Anadolu'daki yer adlarının tarihi gelişimi. *Yeni Türkiye Dergisi*, 8(43), 410-417
- Çitçi, A.E. (2009). *İlkçağdan günümüze Gaziantep tarihi*. Gaziantep: Damla Matbaası.
- Derleme Sözlüğü. (2009). *C I-II-III-IV-V-VI*. Ankara: TDK Yayınları.
- Devellioğlu, F. (1984). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lügat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Eren, H. (1999). *Türk dilinin etimolojik sözlüğü*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Erkinay Tamtamiş, H.K. (2019). Mardin'de değiştirilen yer adları üzerine bir tasnif denemesi. *TYB Akademi*, 25, 65-84
- Güllü, R. E.(2010). *Antep Ermeniler-sosyal, kültürel ve siyasi hayat*. İstanbul: Kültür Sanat Yay.
- Güngör, M. B. (2004). *Gaziantep'in coğrafi yapısına ve genel tarihine bakış*. İstanbul: Eren Yay.
- Güzelbey, C. C. (1984). Gaziantep şer'i mahkeme sicillerinde Türkçe kişi adları. *Türk Kültürü Dergisi*, 252, 38-41.
- Kanar, M. (2009). *Arapça-Türkçe sözlük*. İstanbul: Soy Yay.
- Karaboran, H. (1982). Folklor kongresi bildirimleri, açısından yukarı Çukurova, Haymana çöküntü hendeğinde mevki adları. *II. Milletlerarası Türk Folklor Kongresi Bildirimleri*, s.265-272.
- Külek, A. (2010). *71 Numaralı Gaziantep Şer'iyeye Sicili Transkripsiyonu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Parlak Kalkan, G. (2014). *Gaziantep İli Yer Adları Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Robert, L. (1980). Eskiçağ Anadolu'sunda yer adları. *Ege Üniv. Sos. Bil. Fak. Dergisi*, 1(1) 1-12.
- Sevinç, N. (1983). *Gaziantep'te yer adları Türk boyları, Türk aşiretleri, Türk oymakları*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yay.
- Şenel, M. (2013). *Elazığ ili yer adları üzerine bir inceleme*. Elazığ: Manas Yay.
- Yalman, A. R. (1977). *Cenup'ta Türkmen oymakları I-II*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.



Özel Eğitimciler için bir Rehber: Özel Gereksinimli Çocuklar için Etkili Hedef Davranışlar Oluşturma[♦]

Mustafa KARNAS¹

¹ Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihiçesi:
Alındı 17.12.2019
Düzeltilmiş hali alındı
02.01.2020
Kabul edildi
13.01.2020
Çevrimiçi yayımlandı
30.01.2020

ÖZET

Özel gereksinimli çocukların eğitimi bireyselleştirilmiş eğitim programına (BEP) göre yapılmaktadır. Etkili bir BEP hazırlamanın temel maddelerinden birisi çocuğun mevcut olan akademik başarısı ve işlevsel performansı hakkında yeterli bilgiye sahip olmaktır. Her BEP, öğrenciye bir yıl içerisinde kazandırılacak olan hedef davranışları tanımlayan hedef ifadeleri içerir. Etkili bir BEP hedef davranış ifadesi SMART sözcüğünün baş harfleri ile ifade edilen bazı karakteristik özelliklere sahip olmalıdır. Bu çalışma, etkili hedef davranış ifadelerinin karakteristik özellikleri ile ilgili bilgi sağlamak ve örnek hedef davranış ifadelerine yer vermektedir. Ayrıca, bu çalışma, özel gereksinimli bir öğrenci için düzenlenebilecek günlük aktivitelerin nasıl planlanacağını gösteren örnek bir aktivite tablosu içermektedir.

© 2020MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Özel Eğitim, SMART Amaçlar, Aktivite Tablosu

[♦] Bu çalışmanın bir kısmı 7-9 Kasım 2019 tarihinde Gümüşhane'de gerçekleştirilen 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazarın Adresi: Kilis 7Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, KİLİS
e-posta: mustafakarnas@kilis.edu.tr



A Guide for Special Educators: How to Develop Effective Goals and Objectives for Children with Disabilities[♦]

Mustafa KARNAS¹

¹ Kilis 7 Aralik University, Kilis

ARTICLE INFO

Article History:

Received 17.12.2019

Received in revised form 02.01.2020

Accepted 13.01.2020

Available online

30.01.2020

ABSTRACT

Education of children with disabilities is conducted based on Individualized Education Plans (IEP's). One of the key elements of developing an effective IEP is having adequate descriptions of a child's present levels of academic achievement and functional performance (PLAA-FP). Each IEP has goal statements that refer to the target behavior that will be gained in a year. Developing an effective IEP goal requires some characteristics that are represented by letters of the SMART word. This paper provides information about the characteristics of effective IEP goals and some sample goal statements for the children with disabilities. Also, this paper provides a sample activity matrix that informs educators regarding how to develop a daily activity matrix.

© 2020 JMRFE. All rights reserved

Keywords:

Special Education, SMART Goals, Activity Matrix

Introduction

Providing a beneficial and effective education for children with disabilities depends on developing an effective Individualized Education Plan (IEP). One of the key elements of developing an effective IEP is having adequate descriptions of a child's present levels of academic achievement and functional performance (PLAA-FP) (Hedin & DeSpain, 2018). These descriptions provide information about a child's needs, strengths, and interests that form the foundations of IEPs (Spiel, Evans, & Langberg, 2014). They also provide information about how a child's disability affects the child's involvement to the curriculum. All this information is essential to develop effective goal statements and objectives that explain what needs to be accomplished by students. Effective goal statements and objectives needs to have some characteristics. The purpose of this study is to provide information about a) what kind of descriptions can be gathered from a child's PLAA-FP, b) the characteristics of effective goal and objective statements c) activity matrix that may help teachers to organize daily activities for a child with disability.

It can be said that a special education process starts with assessments that helps teachers to gather information about PLAA-FP of a child and organize the educational process

[♦] A part of this study was presented at the 2nd International Social Sciences Congress organized in Gümüşhane, 7-9 November 2019.

¹ Corresponding author's address: Kilis 7 Aralik University, Muallim Rifat Faculty of Education, Kilis
e-mail: karnasm@slu.edu

based on these assessment results. Numerous assessment tools can be used to obtain information about a child's PLAA-FP. For example, Woodcock-Johnson and WISC 3 might be used to get information about a child's intelligence level and academic success. The recent assessment scores should be included to the PLAA-FP and cover detailed descriptions about the child's performance. Academic achievement usually refers to a child's performance in academic domains such as reading, math, science, art, and history (Center for Parent Information and Resources, 2017). Functional performance usually refers to routine activities, everyday living skills (e.g. eating and dressing), social skills (e.g. making friends), behavior skills, and mobility skills (e.g. walking, going up and down stairs) (Center for Parent Information and Resources, 2017). When writing descriptions of a child's PLAA-FP, it is important to consider (a) where the child stands regarding his/her academic achievement and functional performance; (b) how these performances are affected by the child's disability and; (c) child's progress in the general education curriculum (Center for Parent Information and Resources, 2017). Each of these matters is crucial to develop an IEP. First of all, educators have to know a child's standing on each academic domain and daily living skills so that they can develop target behaviors accordingly. Then, the educators have to figure out how a child's disability effects the child's academic achievement and functional performance so that they can plan the educational process to eliminate negative effects of disability. For example, a child with visual impairment may have difficulties on seeing the blackboard that may result in failure on academic achievement. Therefore, some accommodations such as locating the child close to blackboard or using bigger font sizes on the blackboard/smartboard can be done.

There are variety of resources to collect information about a child's PLAA-FP. The information might be gathered from observations, survey results, teacher notes, checklists, and parental comments (Spiel et al., 2014). If the child has an IEP that was previously developed by his/her previous IEP team, this IEP should definitely be reviewed by the new team to get information about the child. In addition, the classroom teacher and special education teacher can monitor and take notes about the child's behaviors, so that these notes can be shared with the other IEP team members. Furthermore, parents are the good resources to provide information about their child. Therefore, they should be given opportunity and should be encouraged to provide information about their child. For example, in case there is a need, IEP team members can obtain information about a specific behavior regarding how this behavior is performed at home. The parents might be asked to monitor the target behavior and take notes about the behavior (Hedin & DeSpain, 2018).

The following are the examples for very brief descriptions of two children Leyla and Ali.¹ These descriptions are limited and written to provide some general idea about what kind of information covered within a child's IEP. In the descriptions some academic, cognitive, and functional performance behaviors are provided.

Description of Leyla

Leyla is 38 months old. Presently, she is able to copy four-piece from board with reversal. She is able to complete a variety of shape sorter toys using trial and error schemes.

¹ Note: All the student descriptions in this study are adapted from anonymous IEPs. The used names are not real names of students but made up by the author

She is able to imitate a variety of block patterns using different colored and sized blocks (up to five blocks). Leyla is not able to imitate block patterns from a model using same sized and colored cubes. In matching skills, Leyla is able to match identical objects and pictures by category of function. She enjoys movement and able to kick and throw a ball, climb up to steps on a slide and runs. However, she does not jump, nor does she track a ball or attempt to trap it with her hands.

Leyla is able to follow verbal directions successfully to point to body parts and clothing on request. She shows understanding for concepts of actions: drinking, reading, brushing, talking, and sleeping. However, she does not demonstrate understanding for concepts of size, spatial, functions of objects, pronouns, and colors. She is able to discriminate strangers from familiar individuals and watch his peers. She imitates actions: claim ownership of toys and is able to recognize himself and family members in photographs. He does not recognize himself or others in mirror image, and does not give personal information (name, age, gender) on request.

Description of Ali

Ali is a 12-year old student. He is involved in general education 6th grade classes and he is receiving inclusion-based special education support and language/speech services. He is usually a quiet person and he has negative attitudes toward school in general. For the tasks that requires language or verbal comprehension, Ali usually provides spoken answers. His spoken answers are below average compared to his peers in regard to use of verbal reasoning ability, vocabulary usage, the recall of acquired bits of knowledge, and sentence length and organization.

Ali uses attentive and maintained good eye contact and he is easily soothed when he gets angry. He generally refuses to join group activities. Although he demonstrates some strength to make and maintain some friendship at school, he presently, appears to be having very significant difficulty in meeting academic and social expectations at school. Ali also says that school time is the saddest time for him. According to her mother, she lies to get out of the trouble. He sometimes says: "I want to die; I wish that I were dead, nobody understands me." He also, acutely sensitive to scolding or verbal reprimands. During the classes, on time "paper and pencil" tasks he uses his left hand as his preferred hand and demonstrates an age-appropriate pencil-grasp.

When Ali is asked about the future, he seems to reveal positive and prosocial attitudes. He would like to be a medical assistant. He also has three following wishes for the future: 1) to be a rich, 2) there was no school, 3) he was older.

How to Write SMART Goals and Objectives

There are some common mistakes that has been done while developing IEP goals. These mistakes can be listed as insufficient individualization, weakness on providing enough detail, lack of awareness on children's present levels of academic achievement and functional performance, and setting up high expectations (Hedin & DeSpain, 2018; Jung, 2007; Pretti-Frontczak & Bricker, 2000). For example, following is an example of a weak goal that can be interpreted differently by different people: "Ahmet's communication skills will improve." This statement does not provide elaborated information that addresses what kind of

communication skills that Ahmet will improve. For example, Ahmet might be nonverbal, so that the goal might be addressing improvements on Ahmet's use of communication device skills or the goal statement might be addressing to improve his use of sign language skills.

The goal statements are usually designed for the target behaviors that will be gained in a year. Objectives are very similar to goal statements, but they refer the short-term statements that can be considered as steps to reach long-term goals and they can be used to track long-term goal statements. In order to make sure goals and objectives do not have aforementioned shortcomings, SMART can be used as a guide by IEP developers. Each letter in SMART is defined as specific, measurable, attainable, realistic/result based, and time bounded respectively (Lawlor & Hornyak, 2012)

Specific

A goal statement should be specific enough to define exactly what the target behavior is (Jung, 2007). By developing specific goals, the IEP team can stay motivated for the concrete, tangible evidence of improvement (O'Neill, Conzemius, & Commodore, 2006). In addition, writing specific goals provides the team to have clear communication and more constructive interference regarding pursuing or changing the goals (Katzenbach & Smith, 1993; O'Neill et al., 2006). When a goal statement is not specific enough, IEP team members can have completely different ideas about the expected target behaviors (Jung, 2007).

Measurable

Measurability of a goal is critically important because measurable goals provide basis for evaluation (O'Neill et al., 2006; Polloway, Patton & Serna, 2009). Goal statements should use precise behavioral terms and can be operationally defined to avoid confounds on evaluation and observer agreement (O'Neill et al., 2006; Polloway et al., 2009). It is more appropriate to use behavioral terms that denote action such as pronounce, write, or identify motorically rather than using vague, general language such as know, understand, or appreciate (Polloway et al., 2009). For example, "Timur will improve his communication skills" may look like a good goal statement, but it is not clear enough and measurable because it does not provide any information about what the measurement criteria and how the communication skill will be measured. On the other hand, the same goal can be stated as "When Timur is given a reading topic at his grade level, he will read loud between 100 and 120 words per minute with no more than 5 mistakes in 4 consecutive trials." This goal statement is measurable because it provides information about the measurement criteria and how much a student is intended to teach communication skills. The evaluation results can be used by IEP teams to adjust programs, resources, staffing, and schedules (O'Neill et al., 2006). In addition, teachers can specifically use the evaluation results to improve their practice and provide feedback to students, so that the students can track their learning process (O'Neill et al., 2006).

Attainable

Attainability is related to how much the IEP team wants to teach and how much energy, motivation, time, and resources they are prepared to put into achieving the goal (O'Neill et al., 2006). These circumstances are addressed based on students' PLAA-FP. Goals

and objectives should be attainable with the resources that the school can provide within the scheduled time frame. For example, for a child with language difficulties, the school may not be able to provide enough training from a speech language pathologist although the child needs more. Therefore, the intended goal for this child should be developed based on how often the child can get language training at school. Furthermore, developing attainable objectives may help the IEP team to track whether the goal is achievable in a scheduled time frame.

Realistic/Result oriented

The definition of R in the SMART has various explanations in different resources. Williams (2012) defined R as realistic/relevant while Jung (2007) defined R as routine based. A realistic goal addresses the child's unique needs that result from the disability and represent realistic growth for the child (Hedin & DeSpain, 2018). The IEP developers should know that one of the factors that make a goal realistic is their effort and commitment to put into education process (Lawlor & Hornyak, 2012). The adequate effort and commitment may have different components such as whether enough evaluations are conducted to determine the ideal goals, or the enough resources are provided to reach the goals. In addition, the IEP developers should consider the school setting and resources when they develop the IEP goals. For example, if a school setting does not have enough resources to achieve a goal, the goal is not realistic for the school although the goal might be realistic for the same child in a different school that has enough resources. It is also important to point out that using positive goal statements create an atmosphere that is helpful in charting student progress and in communication with parents (Polloway et al., 2009). For example, a nonverbal child may hit his peers in order to get their attention. A negative goal statement for this child might be: "When provided the opportunity to work with his friends, Ahmet will not hit his friends to get their attention during 10-minute group activities in four consecutive trials by the end of the school year." On the contrary, a positive goal statement for the same child might be: "When provided the opportunity to work with his friends, Ahmet will use his communication device to get his friends attention during 10-minute group activities for four consecutive trials by the end of the school year."

In addition, it is important to teach the skills that children need in the context in which they need them (Jung, 2007). For example, a student who learned to check the traffic light on the street nearby the school may not generalize this skill while crossing the street nearby the home. Especially, for young children it is not easy to generalize skills to other people, materials, and settings (Jung, 2007). Therefore, the teachers should teach the skills within the context of daily routines and activities (Jung & Grisham-Brown, 2006).

Time lined

A goal statement should be able to be completed in a reasonable amount of time (Lawlor & Hornyak, 2012; Williams, 2012). Goal statements are usually written to be achieved in a 1-year time line and objectives are usually written to be achieved in months depending on the goal (Jung, 2007). Although, writing objectives are optional, they may help the IEP team members to discuss and monitor progress at regular intervals within scheduled time frame (Wright & Wright, 2017).

Educators should consider all SMART goal characteristics while developing goals and objectives. In the following section, sample goals and objectives are developed for Leyla whose characteristics were previously defined. These samples may help teachers regarding how to develop SMART goals and objectives.

Goals and Objectives for Leyla

Academic:

Goal: When provided the appropriate materials and she is asked, Leyla will verbally state the colors of the materials and categorize the materials based on their color with 100% accuracy in four consecutive trials by (target date).

Objective 1: When provided the appropriate materials and she is asked, given no more than two verbal prompt, Leyla will verbally state the colors of the materials with 80% accuracy in three consecutive trials by (target date).

Objective 2: When provided the appropriate materials and she is asked, given no more than one verbal prompt, Leyla will categorize given materials based on their colors with 100% accuracy in three consecutive trials by (target date).

Cognitive:

Goal: When provided the appropriate materials and she is asked, Leyla will imitate 10 block patterns, from a model using with the same size and color, by choosing them among cubes with different colors and sizes with 100% accuracy independently, in four consecutive trials by (target date)

Objective 1:When provided the appropriate materials and she is asked, given no more than two physical prompts, Leyla will imitate block patterns from a model using the cubes with the same size and color by choosing them among variety of cubs with different color, but same size with 80% accuracy independently, in three consecutive trials by (target date).

Objective 2: When provided the appropriate materials and she is asked, given no more than one physical prompt, Leyla will imitate block patterns from a model using the cubs with the same size and color by choosing them among variety of cubes with different color and size with 100% accuracy independently, in three consecutive trials by(target date).

Behavioral and/or Social Emotional

Goal: Leyla will recognize herself and others in mirror image, and will give personal information (name, age, gender) on request with 100% accuracy by (target date)

Objective 1: Given no more than two verbal prompts, Leyla will recognize herself and her friends in the mirror and call them with their names with 80% accuracy by the end of the first academic half.

Objective 2: Given no more than one verbal prompt, Leyla will recognize herself and her friends in the mirror image and will call her friends with their name with 100% accuracy by the middle of the second academic half

Physical (Fine Motors/Gross):

Goal: When provided an opportunity to play with a peer or adult, Leyla will track a ball and attempt to trap it with her hand in 8 out of 10 trials by (target date)

Objective 1: Given no more than two physical prompts by an adult, Leyla will track a ball and attempt to trap it with her hand in 4 out of 10 trials by (target date)

Objective 2: Given no more than one physical prompt by an adult, Leyla will track a ball and attempt to trap it with her hand in 6 out of 10 trials by (target date).

Choosing Effective Strategies and Planning Activity Matrixes

After developing the IEP goals, it is important to choose effective instructional strategies although there is no obligation to include these strategies in the IEP. In order to choose effective strategies, the IEP team should have members who have knowledge about intervention methods and current research on effective strategies. Jung (2007) recommended to use ROUTINE acronym which may help IEP team to evaluate the quality of strategies. Each letter in ROUTINE is stand for Routine-based, Outcome-related, Understandable, Transdisciplinary, Implemented by teacher and family, Nonjudgmental, and Evidence-based, respectively. Therefore, when choosing effective strategies, teachers may look for strategies that have these characteristics. Based on the goals and objectives, IEP team may develop an activity matrix focusing on learning outcomes that are appropriate for the student. An activity matrix can include various domains based on the daily routines the child interacting with. It helps the teachers as a visual reminder to address goal behavior during each routine in each setting (Filler & Xu, 2006-2007).

A teacher may develop variety of matrices depending on the domains and setting (Filler& Xu, 2006-2007). For example, a teacher may develop a daily activity matrix that can be used by parents at home to guide the daily activities of the child. An activity matrix can be an effective tool to organize learning opportunities for children who need special education services (The National Center on Quality Teaching and Learning, 2012). The following sample matrix is developed for a student (Timur), the first columns in the matrix represent the daily routines that occur in the classroom (see Figure 1). The first row identifies the target skills and domains that emphasize activities that lead to target skills.

Student Description and Activity Matrix

Timur is a 12-year and 10-month-old who lives with his mother and 19 year-old sister. Timur has asthma and utilizes a nebulizer when needed. He is currently 7 grade student and receives special education services through the Classroom Support Program (CSP) based on his educational disability of emotional disturbance. Since the beginning of the school year, he has demonstrated a pattern of calling out, noncompliance, and verbally aggressive behavior in school. Moreover, he tends to call out during classroom instruction. He generally becomes augmentative and oppositional when redirected and when he does not get what he wants. Also, he tends to be verbally aggressive with peers. Timur is most likely to demonstrate behavior problems in unstructured settings.

The most difficult time for Timur appears to be when he enters the classroom following a transition. When he arrives the other classroom, he often hesitates to decide where to sit and walk around the classroom instead of sitting and preparing the course materials. Once he sits, he is unwilling to take out the course materials from his bag.

Generally, Timur is the least likely to exhibit behavior problems when his peers around him on task. Moreover, he tends to return to task when his peers ignore inappropriate

behavior. In addition, he appears to be motivated by good grades, positive reinforcement, and feedback.

Timur does not demonstrate cooperation in the classroom. He is defiant and often does the opposite of what he is told. He does not always participate in work or activities and can be disrespectful and aggressive to teachers and his peers. In classroom, he talks excessively and needs constant redirection to stay on task. He is motivated by positive reinforcement and likes individual attention from the staff. Furthermore, according to his mother, for Timur, rewards initiated at home are effective only a few days.

Timur's ability to store information and fluently retrieve it later in the process of thinking falls within the low average range. On the other hand, he performs somewhat better on the Visual-Auditory Learning. Based on the Burns Roe Informal Reading Inventor, Timur is able to accurately and fluently read familiar single and multi-syllabic words through the 5th grade level. Timur can identify word with %70 accuracy at the 6th grade level. At the 7th grade level, even though his word recognition is 99%, his comprehension from the topics is 40%.

Although Timur is 7th grade student, based on a math screen test, he does not demonstrate mastery in the areas of subtraction of 2 or 3 digit numerals with regrouping, or of multiplication of 2-digit by 2-digit numerals with regrouping at 3rd grade level. He reaches frustration at 4th grade level.

Arrangements for Timur

Timur's physical and fine motor skills are at the expected level and his current setting is general education classroom. He receives special education services through the CSP. According to his classroom support program, general education teachers are the main provider of instruction paired with a special education teacher to assist them in the classroom. In the classroom, Timur is sitting close to the teacher table. Moreover, his seat is away from the windows and the classroom door. He is supported on reading and math skills through his CSP by special education teacher in the general education classroom. Since, his understanding is better with visual and concrete materials, teachers are very attentive to provide visual and concrete materials for the instruction. Because he can benefit from a small, highly structured classroom setting, teachers are focusing on involving him in group activities.

Teachers collaborate with parents to promote his involvement in nonacademic extracurricular activities that support his gross motor skills, socialization, and self-esteem. The sample activity matrix in Figure 1 is developed with the involvement of all teachers who are teaching Timur. The activities in the matrix is conducted in the general education classroom. Special education teacher regularly participates in the classroom to support Timur during the reading and math courses and group activities. Timur's target skills on Activity Matrix are evaluated with formative and summative assessments by teachers and special education teacher.

Conclusion and Recommendations

The effectiveness of education for children with disabilities depends on the quality of the IEP and its implementation. The quality of EIP depends on some key elements such as gathering enough information about a child's PLAA-FP and developing goals and objectives that have some characteristics. These characteristics are represented by each letter of SMART

word and listed as (a) specific; (b) measurable; (c) attainable; (d) realistic/result oriented; (e) time lined. A goal statement should be specific enough to measure and attainable for the child. In addition, the goal statement should be realistic so that teachers can demonstrate adequate effort and commitment to reach the goal within the scheduled timeline.

Therefore, when developing IEPs it is recommended teachers to ensure gathering enough information about a child's PLAA-FP and developing goals and objectives with the mentioned characteristics. Also, developing daily activity matrices help the teachers to follow and guide the daily activities addressing the goals. This study provides some sample goal and objective statements that may help teachers when develop IEPs. In addition, a sample daily activity matrix is provided to enlighten teachers regarding how an activity matrix is developed what can be included in a matrix.

Daily Activity Matrix

Student.....:

Date:

Classroom Teacher.....:

Special Education Teacher.....:

Other Teachers.....:

Routine/ Activity	Skills to target	Domain				
		Cognitive	Academic	Behavioral and/or Social Emotional	Physical (Fine Motor/Gross)	Transition/ Vocational
Arrival	Prepare his class materials for the class.	Say "Hello" to his friends and teachers.	Remove the course materials from his bag based on the course content.	Gets ready for the course.	Set up the course materials and pencils on the desk.	States what the next course is.
Reading	Better comprehend the reading topic by re-reading it.	Tells the main points of the topic.	Understand main points of topic.	Read the task topic without compliance.	Can read fluently by re-reading the related topic.	States what the next course is.
Social Studies	Understands the core concepts of social studies topic.	States the concepts of the topic when he is asked.	Summarize core concepts of topic with the instructor's directions.	Response the questions instead of opposing to instructor.	N/A	States what the next hour is (break).
Breaks	Enter classes and exit from the classes and behaves well during break.	States when it is time to enter classes and exit from the classes.	N/A	Talks to a few of his friends during the break.	Does not demonstrate aggressive behaviors to others.	States what the next course is.
Centers/Independent work	Works at least three minutes independently.	Focus on the class for a few minutes without redirection.	Recognizes the difference between group work and independent working.	Stays with his group mates during the group activity.	Communicates respectfully with at least one group mate.	States what the next course is.
Math	Can subtract 2- and 3-digit numerals with regrouping.	Uses visual materials to understand the operations. (Supported by instructor)	Can complete math operations with the support of S.E teacher. (Supported by instructor)	Listens instructor's directions politely.	Can use visual materials appropriately.	States what the next course is.
Get ready to leave	Can arrange his materials to go home.	Gets ready to leave the school.	N/A	Say "Goodbye" to his friends.	Wait until he is allowed to go home.	Leaves the school to go home.

Figure 1. A Daily activity matrix.

REFERENCES

- Filler, J., & Xu, Y. (2006-2007). Including children with disabilities in early childhood education programs individualizing developmentally appropriate practices. *Childhood Education*, 83, 92-98.
- Hedin, L., & DeSpain, S. (2018). SMART or Not? Writing Specific, Measurable IEP Goals. *Teaching Exceptional Children*, 51(2), 100–110.
- Jung, L. A. (2007). Writing SMART objectives and strategies that fit the ROUTINE. *Teaching Exceptional Children*, 39(4), 54–58. doi:10.1177/004005990703900406
- Jung, L. A., & Grisham-Brown, J. L. (2006). Moving from assessment information to IFSPs: Guidelines for a family-centered process. *Young Exceptional Children*, 9(2). 2-11.
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (2005). The discipline of teams. *Harvard Business Review*, 83, 152-170.
- Lawlor, K. B., & Hornyak, M. J. (2012). Smart goals: How the application of smart goals can contribute to achievement of student learning outcomes. *Development in Business Simulation and Exceptional Learning*, 39, 259-267.
- O'Neill, J., Conzemius, A., & Commodore, C. (2006). *The power of SMART goals: Using goals to improve student learning*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Polloway, E., Patton, J., & Serna, L. (2008). *Strategies for teaching learners with special needs* (9th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Center for Parent Information and Resources. (2017). Retrieved from <https://www.parentcenterhub.org/present-levels/>
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention*, 23, 92–105. doi:10.1177/105381510002300204
- Spiel, C. F., Evans, S. W., & Langberg, J. M. (2014). Evaluating the content of individualized education programs and 504 plans of young adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*, 29, 452–468. doi:10.1037/spq0000101
- The National Center on Quality Teaching and Learning. (2012). Activity matrix. Retrieved from <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/no-search/iss/embedded-learning/activity-matrix-presenter-notes.pdf>
- Williams, C. (2012). *MGMT* (5th ed.). USA: South- Western College Publishing.
- Wright, P. W. D., & Wright, P. D. (2017). *Wrightslaw: from emotions to advocacy: the special education survival guide*. Hartfield, VA: Harbor House Law Press.



The Determination of the Contribution of Music Education to Students with Special Needs through the Analysis of Special Education Teachers' Perceptions[♦]

Evgin ÇAY¹

¹ Şehit Ali Borinli Special Education Vocational School, Serdivan, Sakarya

ARTICLE INFO

Article History:

Received 26.12.2019

Received in revised form 07.01.2020

Accepted 13.01.2020

Available online 30.01.2020

ABSTRACT

Music education is among important courses that contribute to mental, physical, and social development of students with special needs. The aim of this study is to determine the contribution of music education to students with special needs by identifying the perceptions of special education teachers. Both quantitative and qualitative research methods have been used in the study. The research has been conducted through explanatory sequential mixed method design. In the first phase of the study, 80 teachers were selected through convenience sampling. The teachers were chosen on a voluntary basis among special education teachers who worked at public special education schools in Bolu, Istanbul, and Sakarya provinces during 2017-2018 academic year. The data has been collected through data collection checklists and calculated as frequencies and percentages in this phase. In the second phase of the study, qualitative data was collected with semi-structured interviews held with 30 teachers. The data obtained has been analyzed using descriptive analysis technique. According to the results, the majority of the participants believe that music education is necessary in the education of students with special needs because it contributes to students' personal development in various ways such as helping them to improve their self-expression skills and life quality, and enhance their communication skills.

© 2020 JMRFE. All rights reserved

Keywords:

Students with special needs, Music, Music education lesson, Mix design

[♦] A part of this study was presented as an conference paper at the International Science and Education Congress held in Afyonkarahisar on 21-24 March 2019

¹ Corresponding author's address: Şehit Ali Borinli Special Education Vocational School, Serdivan, Sakarya
e-mail: evgincay35@gmail.com



Müzik Eğitimi Dersinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Katkısının Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleriyle Belirlenmesi[♦]

Evgin ÇAY¹

¹ Şehit Ali Borinli Özel Eğitim Meslek Okulu, Serdivan, Sakarya

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihiçesi:
Alındı 26.12.2019
Düzeltilmiş hali alındı
07.01.2020
Kabul edildi
13.01.2020
Çevrimiçi yayınlandı
30.01.2020

ÖZET

Müzik eğitimi dersi, özel gereksinimi olan öğrencilerin ruhsal, bedensel ve sosyal yönden gelişmesine katkı sağlayan önemli derslerden biridir. Bu araştırmanın amacı, müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilere katkısının özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmesidir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırma, karma araştırma modellerinden sıralı açıklayıcı tasarım deseni aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. İki aşamada gerçekleştirilen araştırmanın nicel verilerinin toplandığı ilk aşamada kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılarak 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bolu, İstanbul ve Sakarya illerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim okullarında görev yapan, araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 80 öğretmen araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Bu aşamada veriler kontrol listesi aracılığı ile toplanıp, frekans ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise, birinci aşamaya katılan toplam 30 öğretmenden araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu müzik eğitimi dersinin, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde gerekli olduğu, öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade etme becerisini geliştirdiği, iletişim becerilerini arttırdığı, öğrencilerin kişisel gelişimine katkı sağlayarak öğrencilerin yaşam kalitesini arttırdığına yönelik görüş bildirmişlerdir.

© 2020 MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Özel gereksinimli öğrenci, Müzik, Müzik eğitimi dersi, Karma yöntem

Giriş

Müzik, bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etme şekli olduğu kadar toplumların hayat damarlarını besleyerek onların kültürlerini de oluşturur (Uçan, 1997). Eflatun müziği bir eğlence aracı olarak değil, eğitim aracı olarak değerlendirerek eğitimin en gerekli unsuru olarak görmüştür (Akkaş, 1993). Müzik, normal gelişim gösteren çocuklar için önemli olduğu kadar özel gereksinimli çocuklar için de önemlidir. Kınalı'ya (2003) göre müzik; çocuğun ruhsal yapısını sakinleştirebilir, yaşadığı korku, panik ve huzursuzluk yaratan duygu ve düşünceleri azaltabilir. Turan'a (2006) göre ise müzik özel gereksinimli çocukların ruhsal, fiziksel ve akademik olarak gelişmelerini sağlarken çocukların kendilerine güvenmelerini ve başarıyı tatmalarını sağlamaktadır.

[♦] Bu çalışmanın bir kısmı 21-24 Mart 2019 tarihleri arasında Afyonkarahisar'da düzenlenen Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazarın Adresi: Şehit Ali Borinli Özel Eğitim Meslek Okulu, Serdivan, Sakarya
e-posta: evgincay35@gmail.com,

Güven'e (2011) göre özel gereksinimli çocuklar dünyaya gelirken farklı müzikal yeteneklere sahip olmakla birlikte bu tür çocuklar diğer normal gelişim gösteren çocuklar gibi topluma adapte olmada, üyesi olduğu toplumun bireyleriyle iletişim kurmada ve sürdürmede başarılı değillerdir. Müzik ile ilgili olan etkinlikler, özel gereksinimli bireylerin bu tür becerileri yerine getirmede yardımcı olmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008). Bu bakımdan müzik eğitimi özel gereksinimli bireyler için önemli görülmektedir. Müzik eğitimi, temelde özel gereksinimli bireylere bir müziksel davranış kazandırmaya ve kazanılan bu davranışı sürdürmeye yardımcı olur. Müziksel davranış kazandırma yoluyla özel gereksinimli bireylerin çevresiyle olan iletişim ve etkileşimini arttırmayı hedefler (Uçan, 1997). Müzik eğitiminin özel eğitim alanındaki amacı ise özel gereksinimli bireylerin kendilerini ifade edebilmelerinin yanında çevresiyle olan ilişkilerinde onlara yardım etmektir (Turan, 2006). Ayrıca sanat ve müzik eğitimi, öz gereksinimli bireylere tutum ve davranış kazandırmada etkilidir (Güler, 2008). Müzik, özel eğitim alanında müziksel etkinliklerle birlikte bir eğitim aracı olarak kullanılmaktadır (Güven ve Tufan, 2010; Yıldırım ve Albuz, 2010) ve özel gereksinimli çocukların eğitiminde müziğin önemi gün geçtikçe artmaktadır (Uslu, 2007).

Bireysel ya da toplu bir biçimde yapılan ve müziksel etkinliklerden olan çalgı çalmak, bir şarkıya eşlik etmek ya da ritim tutmak müziksel yeteneği ne olursa olsun her çocuğun keyif aldığı etkinliklerdir (Eskioğlu, 2003). Özel gereksinimli çocukların yapmaktan keyif aldığı müziksel etkinliklerin önemine Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi'nde (MEGEP, 2008) değinilmiştir. Buna göre; müzik etkinlikleri ile meşgul olmak özel gereksinimli çocukların stres düzeylerini azaltır, onların güzel vakit geçirmelerini sağlayarak oluşabilecek olumsuz davranışların ortaya çıkmasını engeller. Öz saygılarının ve motivasyonlarının artmasına yardımcı olarak özel gereksinimli çocukların eğlenmesini, ruhen ve bedenen dinlenmelerini sağlar. Müzik etkinleri sayesinde özel gereksinimli çocukların dikkat becerileri, el kol koordinasyon becerileri, işitsel algıları ve dili kullanma becerileri artar. Ayrıca bu tür etkinlikler, özel gereksinimli çocukların sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Havlat, 2006; Stephenson, 2006). Bu yüzden müzik eğitimi derslerinde etkinlikler planlanırken bazı hedefler göz önünde bulundurulmalıdır. MEGEP'de (2008) bu hedeflere şöyle değinilmiştir;

- *Şarkı söyleme sırasında veya enstrüman kullanılan durumlarda göz kontağı kurabilme*
- *Enstrümanları kullanarak el – göz koordinasyonu sağlayabilme*
- *Aynı anda iki elin koordinasyonunu sağlayabilme*
- *Dikkatini müziğin ritmine yoğunlaştırabilme*
- *Şarkı dinleyebilme*
- *İsimlerin geçtiği şarkılar ile kendinin ve diğer kişilerin farkına varabilme*
- *Yardımlaşma ve paylaşmayı öğrenebilme*
- *Dili kullanma yeteneğini geliştirebilme*
- *Yeni sözcükler kazanabilme*

- *Sesini doğal bir şekilde kullanabilme*
- *Konuşmadaki ses iniş ve çıkışlarını doğru zamanda yapabilme*
- *Müzik eşliğinde vücudu koordineli bir şekilde kullanabilme ve hareket becerisi kazanabilme*
- *Müziğin ritmine uygun hareketler üretebilme*
- *Müzik sevgisini kazanabilme*

Özel gereksinimli çocukların müzikal yeteneklerinin ortaya çıkması için yukarıda bahsedilen hedefler müzik eğitimi dersinde çocukların ilgi, yetenek ve sınıf düzeyleri dikkate alınarak planlanmalıdır (MEGEP, 2008; Turan, 2006). Müzik eğitimi dersi, özel gereksinimli çocukların bireysel ya da grup olarak kendilerini ifade edebildikleri, etkileşimde bulunabildikleri bir derstir. Müzik eğitimi dersinin bu özelliği bu tür çocukların akranları içinde kendilerini kabul ettirmeleri ve sosyal becerilerinin geliştirmeleri bakımından etkili olabilmektedir (Güven ve Tufan, 2010).

Alan yazında müzik ve müzik eğitiminin özel eğitim alanında kullanılmasına yönelik yurt içinde yapılmış araştırmalara rastlanmaktadır (Artan, 2001; Kurt, 2006; Turan, 2006; Öner, 2006; Berrakçay, 2008; Çadır, 2008; Yılmaz, 2010; Çakır-Doğan, 2011; Önal ve Öztusun-Çaydere, 2011; Güven ve Çevik, 2011; Ceylan, 2012; Eren, 2012; Malkoç ve Ceylan, 2013; Pirgon ve Babacan, 2013; Eren, Deniz ve Düzkantar, 2013; Çay ve Özbey, 2016). Artan (2001), yaptığı çalışmada özel gereksinimli çocukların eğitiminde etkili bir teknik olan müziği; Turan (2006), özel eğitimde müzikten yararlanmada karşılaşılan sorunlarla ilgili öğretmen görüşlerini; Öner (2006), çalışmasında öğrenme güçlüğü çeken çocukların müziğe karşı olan duyarlılıklarını; Berrakçay (2008), yaptığı çalışmasında otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal davranışların düzenlenmesinde ve ortaya çıkan olumsuz davranışların azaltılmasında müziğin etkisini; Çadır (2008), yaptığı çalışmada müzik terapi yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının zihinsel yetersizliğe sahip çocukların sosyal becerileri (başkasını oyuna çağırma, aldığı eşyayı geri verme, bir görevi yerine getirme) öğrenmede etkili olup olmadığını; Yılmaz (2010), otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerde müzik atölyesi çerçevesinde ortaya çıkan sözel olmayan iletişim işaretlerini; Çakır-Doğan (2011), Türkiye'deki ilköğretim düzeyindeki eğitilebilir zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için müzik eğitiminin durumunu; Önal ve Öztusun-Çaydere (2011), otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda müzik eğitimi; Güven ve Çevik (2011), Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini; Ceylan (2012), müzik eğitiminin okul öncesi işitme engelli çocukların gelişim özelliklerine olan etkilerini; Eren (2012), müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamalarını ve orff-schulwerk'in kullanımını; Malkoç ve Ceylan (2013), müzik eğitiminin okul öncesi işitme engelli çocukların gelişim özelliklerine olan etkilerini; Pirgon ve Babacan (2013), piyano eğitiminde görme engelli bir öğrencinin mevcut durumunu ortaya koymak ve görme engellilerin piyano eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerle yönelik çözüm önerilerini; Eren, Deniz ve Düzkantar (2013), orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiğini; Çay ve Özbey (2016), zihinsel yetersizliği

olan öğrencilere gitarla ritim atma becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini incelemiştir.

Yurt dışında müzik ve müzik eğitiminin özel eğitim alanında kullanıldığı çalışmalar (Savarimuthu ve Bunnell, 2002; Wigram ve Gold, 2005; Accordino, Comer ve Heller, 2006; Stephenson, 2006; Langan, 2009; Lawes, 2012; Warnock, 2012; Boso, D'Angelo ve Barale, 2013; Mateos-Moreno, Phil, Atencia-Doña ve Phil, 2013) incelendiğinde; Savarimuthu ve Bunnell (2002), öğrenme güçlüğü çeken hastalarda müziğin etkisini; Wigram ve Gold (2005), otistik spektrum bozukluğunun tedavi ve değerlendirmelerinde müzik terapisini; Accordino, Comer ve Heller (2006), potansiyel müzik araştırmalarını; Stephenson (2006), müzik terapistlerinin çalıştığı ağır yetersizlikleri olan öğrencilerle ve müzik terapinin görünen sonuçlarını; Langan (2009), özel eğitim için müzik terapi değerlendirme aracı; Lawes (2012), otizmde müzik terapinin kullanımını; Warnock (2012), çoklu öğrenme problemi, kompleks ihtiyaçları olan ve otizmlili çocukların müzik terapisi sırasında şarkıların sözleri olmadan sadece melodiler kullanarak eğitilebildiklerini; Boso, D'Angelo ve Barale (2013), otizm spektrum bozukluğunda müzik yeteneği ile nöropsikolojik ilişkiyi; Mateos-Moreno, Phil, Atencia-Doña ve Phil (2013), ağır otizm tanılı genç erişkinlerde dans/hareket ve müzik terapinin birleşik etkisini incelemiştir.

Alan yazın incelendiğinde; müziğin ve müzik terapisinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere etkisini, müzik eğitiminin işitme engelli öğrenciler üzerindeki etkilerine ve müzik öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini inceleyen araştırmalara ulaşılmıştır. Bununla birlikte müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilere katkısının özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmesine yönelik bir araştırmaya rastlanmadığından böyle bir araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilere katkısının özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın nicel ve nitel verileri doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilere olan katkılarına yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri ne düzeydedir?
2. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri kazanmalarında müzik eğitimi dersinin katkıları nelerdir?
3. Özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerileri kazanmalarında müzik eğitimi dersinin öğrencilere katkılarına yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
4. Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli çocuklarda davranış problemlerinin azaltılmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
5. Öğrencilerin bir müzik aleti çalmasını öğrencilere olan katkılarına yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilere katkısının özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle belirlendiği bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırma, karma araştırma modellerinden sıralı açıklayıcı tasarım deseninde gerçekleştirilmiştir. Karma araştırma modeli, nicel ve nitel araştırma yöntemlerini bir arada kullanmaya olanak veren bir model olarak tanımlanmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Creswell ve Clark'a (2015) göre açıklayıcı sıralı tasarım deseni; nicel verilerin toplanıp analiz edildikten sonra araştırmanın nitel verilerinin toplanması olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada nitel veriler, araştırmada elde edilen nicel verileri desteklemek amacıyla toplanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı ilk aşamada kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılarak, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bolu, İstanbul ve Sakarya illerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim okullarında görev yapan, araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 80 öğretmen araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı katılımcılara ilişkin demografik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Nicel Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	50	62,5
	Erkek	30	37,5
Yaş	25 yaş ve altı	35	43,7
	26-35 yaş arası	20	25
	36-45 yaş arası	12	15
	46 yaş ve üstü	13	16,2
Öğrenim Durumu	Lisans	73	91,2
	Doktora	2	2,5
	Yüksek lisans	5	6,2
	Diğer	-	-
Mezun Oldukları Bölüm	Sınıf öğretmenliği	15	18,7
	Özel eğitim	60	75
	Diğer	5	6,2
Öğrencilerdeki Yetersizlik Türü	Zihinsel yetersizlik	68	85
	Görme yetersizliği	3	3,7
	Otizm	5	6,2
	Bedensel yetersizlik	2	2,5

	İşitme yetersizliği	2	2,5
	Çoklu yetersizlik	-	-
Öğrencilerin Yaşı	0-6 yaş	15	18,7
	7-13 yaş	54	67,5
	14-18 yaş	9	11,2
	19 yaş ve üstü	2	2,5

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya 50'si kadın, 30'u erkek olmak üzere toplam 80 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin yaş aralığı incelendiğinde 25 yaş ve altı 35, 26-35 yaş arası 20, 36-45 yaş arası 12, 46 yaş ve üstünde 13 öğretmen yer almaktadır. Katılımcıların 73'ü lisans, 2'si doktora ve 5'i yüksek lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 15'i sınıf öğretmenliği, 60'ı özel eğitim ve 5'i diğer bölüm mezunudur. Öğretmenlerden 68'i zihin yetersizliği, beşi otizm, üçü görme yetersizliği, ikisi işitme yetersizliği olan öğrencilerle çalışmaktadır. Öğretmenlerden 15'i 0-6 yaş, 54'ü 7-13 yaş, dokuzu 14-18 yaş ve ikisi de 19 yaş ve üstü öğrencilerle çalışmaktadır.

Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı aşamada ise kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılmış araştırmaya gönüllü katılmak isteyen öğretmenler araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırmanın bu bölümünde 30 özel eğitim öğretmeni gönüllü olarak araştırmanın nitel verilerinin toplandığı aşamaya katılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı ikinci aşamaya katılan katılımcıların demografik bilgileri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Nitel Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	22	73,3
	Erkek	8	26,6
Yaş	25 yaş ve altı	15	50
	26-35 yaş arası	7	23,3
	36-45 yaş arası	5	16,6
	46 yaş ve üstü	3	10
Öğrenim Durumu	Lisans	28	93,3
	Doktora	-	-
	Yüksek lisans	2	6,6
	Diğer	-	-
Mezun Oldukları Bölüm	Sınıf öğretmenliği	5	16,6
	Özel eğitim	25	83,3

	Diğer	-	
Öğrencilerdeki Yetersizlik Türü	Zihinsel yetersizlik	27	90
	Görme yetersizliği	1	3,3
	Otizm	1	3,3
	Bedensel yetersizlik	-	
	İşitme yetersizliği	1	3,3
	Çoklu yetersizlik	-	-
	Öğrencilerin Yaşı	0-6 yaş	2
7-13 yaş		25	83,3
14-18 yaş		3	10
19 yaş ve üstü		-	-

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya 22'si kadın, sekizi erkek olmak üzere toplam 30 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin yaş aralığı incelendiğinde 25 yaş ve altı 15, 26-35 yaş arası yedi, 36-45 yaş arası beş, 46 yaş ve üstünde üç öğretmen yer almaktadır. 28'i lisans ikisi yüksek lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 5'i sınıf öğretmenliği, 25'i özel eğitim bölümü mezunudur. Öğretmenlerden 27'si zihin yetersizliği, biri otizm, biri görme yetersizliği, biri işitme yetersizliği olan öğrencilerle çalışmaktadır. Öğretmenlerden ikisi 0-6 yaş, 25'i 7-13 yaş, üçü 14-18 yaş arası öğrencilerle çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri kontrol listesi aracılığı ile toplanmıştır. Kontrol listesi için araştırmacı tarafından alan yazın taranarak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzundan ilgili maddeler seçilerek özel eğitim alanında, müzik eğitimi alanında ve ölçme değerlendirme alanında ikişer uzmanın görüşüne sunulmuştur. Dönütler sonrasında kontrol listesinde bulunan maddelere son hali verilmiştir. Kontrol listesi, kişisel bilgilerin yer aldığı ve kontrol listesinde yer alan maddelerin olduğu bölüm olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Ayrıca kontrol listesi katılıyorum, kısmen katılıyorum ve katılmıyorum şeklinde üçlü likert olarak hazırlanmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı aşamada ise araştırmanın verileri görüşme yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilere olan katkılarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından alan yazın taranarak görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorulara özel eğitim ve müzik eğitimi alanında çalışan alan uzmanlarının görüşleri alınarak son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel ve nitel verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri kontrol listesi aracılığı ile özel eğitim öğretmenlerinden

toplanmıştır. Katılımcılardan kontrol listesinde yer alan maddelere kendilerine en uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Araştırmanın nitel verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşmelere başlamadan önce görüşme formunda yer alan soruların anlaşılır olup olmadığı ve amaca hizmet edip etmediğini teyit etmek için bir özel eğitim öğretmeniyle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan pilot görüşme neticesinde sorularda herhangi bir değişiklik yapılmamış ve diğer öğretmenlerle görüşmelere devam edilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların onayı ile ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 9 ile 17 dakika sürmüştür. Araştırmanın nitel verilerini toplamak için katılımcılara yöneltilen ve görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir.

1. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri kazanmalarında müzik eğitimi dersinin katkıları nelerdir?
2. Özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerileri kazanmalarında müzik eğitimi dersinin öğrencilere katkılarına yönelik neler söylemek istersiniz?
3. Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli çocuklarda davranış problemlerinin azaltılmasına yönelik neler söylemek istersiniz?
4. Öğrencilerinizin bir müzik aleti çalmasını öğrencilere olan katkılarına yönelik neler söylersiniz?

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerini analiz etmeden önce katılımcıların kontrol listesindeki maddelere vermiş olduğu yanıtlar tek tek incelenerek kontrol edilmiştir. Kontrol listesinde yer alan “katılıyorum” için 3 puan, “kısmen katılıyorum” için 2 puan ve “katılmıyorum” için 1 puan verilmiştir. Araştırmanın nicel verileri SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan sorulara vermiş oldukları cevaplar yazılı hale getirilmiştir. Yapılan deşifre işleminin güvenilirliği dokümanların %30’unda yapılmış ve %98 olarak hesaplanmıştır. Nitel veriler, araştırmada yer alan sorular tema kabul edilerek betimsel analiz yöntemi ile söylenme sıklığı dikkate alınarak analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2008) göre betimsel analizde katılımcıların görüşlerini yansıtmak için alıntılara yer verilmektedir. Yapılan araştırmanın bu bölümünde de katılımcıların söyledikleri doğrudan alıntı ile verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilere olan katkısına yönelik görüşlerini belirlemek için kontrol listesinden ve görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgulara (A) ve nitel verilerinden elde edilen bulgulara (B) aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

(A) Araştırmanın Nicel Verilerinden Elde Edilen Bulgular

Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilere katkısına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri.

Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilere katkısının özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmesine yönelik nicel bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Müzik Eğitimi Dersinin Özel Gereksinimli Öğrencilere Katkısının Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleriyle Belirlenmesine Yönelik Nicel Bulgular

İfadeler	Katlıyorum		Kısmen katlıyorum		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
1. Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli çocukların eğitiminde gerekli olduğunu düşünüyorum.	77	96,2	3	3,7	-	-
2. Müzik dinlemenin ve müzikle uğraşmanın özel gereksinimli çocukların kendini ifade etme yeteneklerini geliştirdiğini düşünüyorum.	68	85	9	11,2	3	3,7
3. Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli çocuklara verilen akademik becerileri arttırdığını düşünüyorum.	72	90	2	2,5	6	7,5
4. Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli çocukların iletişim becerilerinin artmasına katkı sağladığını düşünüyorum.	76	95	2	2,5	2	2,5
5. Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli çocukların cesaretini ve kendine olan güvenini arttırdığını düşünüyorum.	55	68,7	20	25	5	6,2
6. Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli çocuklar üzerinde rahatlatıcı bir etkisi olduğunu düşünüyorum.	78	97,5	-	-	2	2,5
7. Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli çocuklarda davranış problemlerinin azaltılmasında olumlu katkıları olduğunu düşünüyorum.	66	82,5	5	6,2	9	11,2
8. Müzik eğitimi dersinin işbirlikçi öğrenmeye ve birlikte hareket etme becerisi kazandırmaya olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum.	73	91,2	4	5	3	3,7
9. Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli çocukların bilişsel becerileri (anlama, kendini yönetme, karar verme vb) kazanmalarına katkı sağladığını düşünüyorum.	71	88,7	7	8,7	2	2,5
10. Müzik eğitimi dersinde müzik aleti çalmanın çocukların duyma, görme ve koordinasyon becerilerini arttırdığını düşünüyorum.	78	97,5	2	2,5	-	-
11. Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli çocuklarda disiplin ve sabır seviyesinin gelişimini desteklediğini	48	60	12	15	20	25

düşünüyorum.							
12. Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli çocukların konsantrasyon becerilerini olumlu yönde desteklediğini düşünüyorum.	73	91,2	7	8,7	-	-	
13. Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli çocukların uyaranları kolaylıkla ayırt etmeye yardımcı olduğunu düşünüyorum.	69	86,2	10	12,5	1	1,2	
14. Müzik eğitimi dersinin parça içinde notaları takip etme ritmik sayma gibi matematiksel becerileri desteklediğini düşünüyorum.	79	98,7	1	1,2	-	-	
15. Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli çocukların yaşam kalitesini olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.	76	95	4	5	-	-	

Tablo 3 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin %96,2'si kontrol listesinde yer alan “Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli çocukların eğitiminde gerekli olduğunu düşünüyorum” önermesine katıldığını ifade ederken, %3,7'si kısmen katıldığını ifade etmiştir. Katılmıyorum seçeneğini işaretleyen olmamıştır.

Öğretmenlerin %85'i “Müzik dinlemenin ve müzikle uğraşmanın özel gereksinimli çocukların kendini ifade etme yeteneklerini geliştirdiğini düşünüyorum” önermesine katıldığını ifade ederken, %11,2'si kısmen katıldığını, %3,7'si ise katılmadığını ifade etmiştir.

“Müzik dersinin özel gereksinimli çocuklara verilen akademik becerileri arttırdığını düşünüyorum” önermesine öğretmenlerin %90'ı katıldığını, %2,5'i kısmen katıldığını, %7,5'inin ise ilgili önermeye katılmadığını ifade etmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin %95'i “Müzik dersinin özel gereksinimli çocukların iletişim becerilerinin artmasına katkı sağladığını düşünüyorum” önermesine katıldığını, %2,5'i kısmen katıldığını, %7,5'inin ise katılmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin %68,7'si “Müzik dersinin özel gereksinimli çocukların cesaretini ve kendine olan güvenini arttırdığını düşünüyorum” önermesine katıldığını ifade ederken, %25'i kısmen katıldığını, %6,2'si ise katılmadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %97,5'i “Müzik dersinin özel gereksinimli çocuklar üzerinde rahatlatıcı bir etkisi olduğunu düşünüyorum” önermesine katıldığını, %2,5'i katılmadığını ifade ederken, kısmen katılmıyorum seçeneğini işaretleyen olmamıştır.

Öğretmenlerin %82,5'i “Müzik dersinin özel gereksinimli çocuklarda davranış problemlerinin azaltılmasında olumlu katkıları olduğunu düşünüyorum” önermesine katıldığını, %6,2'si kısmen katıldığını, %11,2'si ise katılmadığını ifade etmiştir.

“Müzik dersinin işbirlikçi öğrenmeye ve birlikte hareket etme becerisi kazandırmaya olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum” önermesine öğretmenlerin %91,2'si katıldığını, %5'i kısmen katıldığını, %3,7'si ise katılmadığını ifade etmiştir.

“Müzik dersinin özel gereksinimli çocukların bilişsel becerileri (anlama, kendini yönetme, karar verme vb) kazanmalarına katkı sağladığını düşünüyorum” önermesine özel

eğitim öğretmenlerinin %88,7'si katıldığını, %8,7'si kısmen katıldığını, %2,5'si ise katılmadığını ifade etmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin %97,5'i "Müzik eğitimi dersinde müzik aleti çalmanın çocukların duyma, görme ve koordinasyon becerilerini arttırdığını düşünüyorum" önermesine katıldığını, %2,5'i kısmen katıldığını ifade ederken katılmıyorum seçeneğini işaretleyen olmamıştır.

"Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli çocuklarda disiplin ve sabır seviyesinin gelişimini desteklediğini düşünüyorum" önermesine özel eğitim öğretmenlerinin %60'ı katıldığını, %15'i kısmen katıldığını, %25'i ise katılmadığını ifade etmiştir.

Kontrol listesindeki önermeleri yanıtlayan özel eğitim öğretmenlerinin %91,2'si "Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli çocukların konsantrasyon becerilerini olumlu yönde desteklediğini düşünüyorum" önermesine katıldığını, %8,7'si ise kısmen katıldığını ifade etmiştir. Katılmıyorum seçeneğini işaretleyen olmamıştır.

"Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli çocukların uyarınları kolaylıkla ayırt etmeye yardımcı olduğunu düşünüyorum" önermesine özel eğitim öğretmenlerinin %86,2'si katıldığını, %12,5'i kısmen katıldığı ifade ederken %1,2'si ise katılmadığını ifade etmiştir.

"Müzik eğitimi dersinin parça içinde notaları takip etme ritmik sayma gibi matematiksel becerileri desteklediğini düşünüyorum" önermesine özel eğitim öğretmenlerinin %98,7'si katıldığını, %1,2'si kısmen katıldığı ifade ederken, katılmıyorum seçeneğini işaretleyen olmamıştır.

"Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli çocukların yaşam kalitesini olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum" önermesine özel eğitim öğretmenlerinin %95'i katıldığını, %5'i kısmen katıldığı ifade ederken, katılmıyorum seçeneğini işaretleyen olmamıştır.

Sonuç olarak araştırmanın nicel bulguları incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin ortalama %88,2'si kontrol listesindeki önermelere katıldığını, ortalama %7,3'ü kısmen katıldığını, ortalama %4,4'ü ise katılmadığını belirtmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak özel eğitim öğretmenlerinin büyük çoğunluğu müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilere katkısı olduğuna yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir.

(B) Araştırmanın Nitel Verilerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilere katkısına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek için yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılara kod adı verilmiş söyledikleri doğrudan alıntı ile aktarılmıştır.

Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri (iletişim, dil vb) kazanmalarında müzik eğitimi dersinin katkılarına yönelik özel eğitim öğretmenlerinin ifadelerini kapsayan bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Müzik Eğitimi Dersinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sosyal Becerilerine Katkısı

Cevaplar	f
Şarkı söylerken öğretmeniyle etkileşimde bulunuyor	18
Müzik dersi öğrencilere akranlarıyla iletişim kurmasını sağlıyor	17
Birlikte hareket edip birlikte şarkıya katılmayı öğreniyorlar	16
Kendilerini daha iyi ifade edebiliyorlar	15
Akranlarıyla daha çok etkileşimde bulunuyorlar	10
Sesleri daha kolay taklit edebiliyorlar	9

Tablo 4 incelendiğinde özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin şarkı söylerken öğretmeniyle etkileşimde bulunduğu, müzik dersinin öğrencilere akranlarıyla iletişim kurmada katkı sağladığı, öğrencilerin birlikte hareket edip birlikte şarkıya katılmayı öğrendikleri, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettikleri, akranlarıyla daha çok etkileşimde buldukları ve sesleri daha kolay taklit edebildiklerine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Ö8. *“birlikte şarkı söylemeyi çok seviyorlar, bu da birlikte hareket etmeyi öğretiyor onlara”*

Ö12. *“çevredeki sesleri daha kolay ayırt edebiliyorlar”*

Ö16. *“öğrenciler akranlarıyla daha kolay iletişim kuruyor, kendilerine olan güvenleri bi kat daha artıyo”*

Ö22. *“birlikte şarkı söylerken gözlerini gözlerimden ayırmıyor, benimle etkileşimde bulunuyo”*

Özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerileri kazanmalarında müzik eğitimi dersinin öğrencilere katkılarına yönelik özel eğitim öğretmenlerinin ifadelerini kapsayan bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Müzik Eğitimi Dersinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Akademik Becerilerine Katkısı

Cevaplar	f
Şarkılarla daha kolay ritmik sayma yapabiliyorlar	18
Müzik dersinin akademik becerilere katkısı olduğunu düşünüyorum	17
Öğrenmeyi kolaylaştırıyor	10
Okuma hızını olumlu etkiliyor	9
Verilen yönergeleri daha rahat takip edebiliyorlar	8

Tablo 5 incelendiğinde; özel eğitim öğretmenleri, öğrencilerin akademik becerileri kazanmalarında müzik eğitimi dersinin öğrencilere katkılarına yönelik şarkılarla daha kolay ritmik sayma yapabildikleri, müzik eğitimi dersinin akademik becerilere katkısı olduğu,

öğrenmeyi kolaylaştırdığı, okuma hızını olumlu etkilediği ve verilen yönergeleri daha rahat takip edebildiklerine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Ö25. *“şarkıların bir ritmiği olduğu için ritmik saymaları daha kolay ve daha rahat yapabiliyorlar. Tempo şeklinde ritmik sayabiliyorlar”*

Ö22. *“müzik dersinin öğrencilerin akademik derslerine katkılarının fazla olduğunu düşünüyorum”*

Ö12. *“öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum”*

Ö18. *Motivasyon seviyeleri üst seviyelere yükseliyor böylelikle verilen yönergeleri daha rahat ve daha kolay takip edebiliyorlar”*

Ö27. *“kendilerini rahat ifade ettikleri için bu da hem öğrenmelerini hem de komutları yerine getiriyorlar”*

Müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli çocuklarda davranış problemlerinin azaltılmasına yönelik özel eğitim öğretmenlerinin ifadelerini kapsayan bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Müzik Eğitimi Dersinin Özel Gereksinimli Öğrencilerde Davranış Problemlerinin Azaltılmasına Yönelik Katkıları

Cevaplar	f
Müziğin çocuklar üzerinde rahatlatıcı bir etkisi var	18
Şarkı söylerken daha az problem davranış sergiliyorlar	16
Katkısı olduğunu düşünüyorum	15
Müzik dersinde daha az problem davranış sergiliyorlar	10

Tablo 6 incelendiğinde özel eğitim öğretmenleri, müziğin çocuklar üzerinde rahatlatıcı bir etkisinin olduğu, şarkı söylerken daha az problem davranış sergiledikleri, müziğin davranış problemlerini azaltmada katkısı olduğu ve müzik dersinde daha az problem davranış sergilendiğini ifade etmişlerdir.

Ö1. *“öğrenciler adeta müzik dinlerken kendilerinden geçiyorlar, sakinleşiyorlar. Bu yüzden müzik dersinde söylenen şarkıların çocuklar üzerinde rahatlatıcı bir etkisi olduğunu düşünüyorum”*

Ö6. *“derste daha az problem davranış sergilendiğini görüyorum. Bu da yapılan dersin niteliğini olumlu yönde etkiliyor”*

Ö9. *“bizim çocuklarımız üzerinde müziğin kesinlikle rahatlatıcı bir etkisi olduğunu düşünüyorum”*

Ö11. *“müzik dersine gidince hepsi bir başka oluyor. Sakinleşiyorlar ve böylelikle problem davranış da ortaya çıkmıyo”*

Öğrencilerin bir müzik aleti çalmasını öğrencilere olan katkılarına yönelik özel eğitim öğretmenlerinin ifadelerini kapsayan bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Bir Müzik Aleti Çalmasının Öğrencilere Olan Katkıları

Cevaplar	f
Ritim duygularının gelişmesinde faydalı	16
Notaları tanımaları için faydalı	15
Duyuma becerilerini arttırıyor	11
Koordinasyon becerilerinin gelişmesini sağlıyor	10
Sesleri tanımada yardım ediyor	8

Tablo 7 incelendiğinde özel eğitim öğretmenleri, öğrencilerin bir müzik aleti çalmasının ritim duygularını geliştirdiği, notaları keşfetme ve tanımada faydalı olduğu, duyma becerilerine katkı sağladığı, el kol koordinasyon becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı ve sesleri tanımada ve ayırt etmede fayda sağladığını ifade etmişlerdir.

Ö17. “müzik alet çalmaları onların ritim duygularını geliştirir, sesleri kolayca ayırt etmelerine yardım eder ve de zamanlarını kaliteli geçirmelerini sağlar”

Ö13. “notaların nerede nasıl kullanılması gerektiğini öğrenirler, basit düzeyde nota okumayı öğrenirler”

Ö18. “seslere karşı daha duyarlı olurlar ve sesleri tanımış olurlar”

Ö3. “el kol koordinasyon becerilerinin artmasına katkı sağlar”

Ö9. Serbest zamanlarını kaliteli ve verimli geçirmelerine yardım eder”

Araştırmanın nitel bulguları neticesinde özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin şarkı söylerken öğretmeniyle etkileşimde bulunduğu, müzik dersinin öğrencilere akranlarıyla iletişim kurmada katkı sağladığına, öğrencilerin birlikte hareket edip birlikte şarkıya katılmayı öğrendiklerine, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettiklerine, akranlarıyla daha çok etkileşimde bulduklarına ve sesleri daha kolay taklit edebildiklerine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin akademik becerileri kazanmalarında müzik eğitimi dersinin öğrencilere katkılarına yönelik öğretmenler; öğrencilerin şarkılarla daha kolay ritmik sayma yapabildiklerini, müzik eğitimi dersinin akademik becerilere katkısı olduğunu, öğrenmeyi kolaylaştırdığını, okuma hızını olumlu etkilediğini ve verilen yönergeleri daha rahat takip edebildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, müziğin çocuklar üzerinde rahatlatıcı bir etkisinin olduğu, şarkı söylerken daha az problem davranış sergiledikleri, müziğin davranış problemlerini azaltmada katkısı olduğu ve müzik dersinde daha az problem davranış sergilendiğini ifade etmişlerdir. Özel eğitim öğretmenleri, öğrencilerin bir müzik aleti çalmasının ritim duygularını geliştirdiği, notaları keşfetme ve tanımada faydalı olduğu, duyma becerilerine katkı sağladığı, el kol koordinasyon becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı ve sesleri tanımada ve ayırt etmede fayda sağladığına ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Yapılan araştırmanın nicel ve nitel bulguları incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilere olumlu katkısının

olduğuna ilişkin görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularının nicel bulguları desteklediği görülmektedir.

Tartışma

Yapılan araştırmada mzık eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilere katkısının özel eğitim ğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel verileri incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenleri mzık eğitimi dersinin öğrencilerin eğitiminin önemli bir parçası olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir. Müziğin, hayatın ayrılmaz bir parçası olduğu ve özel gereksinimli bireylerin yaşamın her alanında var olduğu dolayısıyla öğrencilerin eğitiminde önemli bir yer kapladığı söylenebilir. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonuçların özel gereksinimli çocukların eğitiminde etkili bir teknik olan müziğin önemine değinen Artan'ın (2001) yürütmüş olduğu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Kontrol listesinde yer alan ‘‘Mzık dinlemenin ve müzikle uğraşmanın özel gereksinimli çocukların kendini ifade etme yeteneklerini geliştirdiğini düşünüyorum’’ ifadesine özel eğitim ğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (%85) katıldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar mzık eğitiminin okul öncesi işitme engelli çocukların gelişim özelliklerine olan etkilerini inceleyen Ceylan (2012) ve mzık eğitiminin okul öncesi işitme engelli çocukların gelişim özelliklerine olan etkilerini inceleyen Malkoç ve Ceylan'ın (2013) yürüttükleri çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın nicel verilerinin elde edildiği birinci aşamada mzık eğitimi dersinin, özel gereksinimli çocukların akademik becerilerini arttırdığını ifade eden özel eğitim öğretmenleriyle, araştırmanın nitel verilerinin elde edildiği ikinci aşamada görüş bildiren öğretmenlerin ifadeleriyle paralellik göstermiştir. Dolayısıyla mzık eğitimi dersi diğer akademik dersleri destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Özel eğitim ğretmenlerinin %95'i, mzık eğitimi dersinin özel gereksinimli çocukların iletişim becerilerinin artmasına katkı sağladığına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı aşamada öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde de aynı görüşler belirlenmiştir. Müziğin zel gereksinimli öğrenciler arasında iletişim becerilerini geliştirdiği dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla daha rahat etkileşimde buldukları söylenebilir. Mzık eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynadığı ve olumlu katkıda bulunduğu ifade edilebilir. Araştırmanın bu bulgusu, Stephenson'un (2006) yaptığı araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Toksoy ve Başar (2016) yaptıkları bir çalışmada orta ve ağır düzeydeki zihin yetersizliği olan öğrencilerin mzık eğitimi dersindeki ritim uygulamaları için örnek bir model nerisi sunmayı hedeflemişlerdir. Araştırma sonunda zihin yetersizliği olan çocuklarda ritim uygulamalarının çocukların duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişiminde oldukça önemli katkılar sağladığı bulgulanmıştır. Ayrıca zel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türüne takılmadan yapabildiklerine odaklanan çalışmaların yapılması da önemli görülmektedir. Yapılan çalışmada da özel eğitim öğretmenleri mzık eğitimi dersinin ve müziğin özel gereksinimli öğrencilere bilişsel becerileri kazandırdığı, kendilerini rahatlıkla

ifade edebildikleri, öğrencilerin konsantrasyon becerilerini olumlu etkilediğine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu açıdan incelendiğinde Toksoy ve Başar'ın (2016) yaptıkları çalışmanın bulguları, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Yükselsin ve Berrakçay (2010), etkileşimli ritim tekrarı alıştırmaları modelinin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklardaki problem davranışları azaltmadaki etkisini inceleyen deneysel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonunda etkileşimli ritim tekrarı alıştırmaları modelinin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklardaki problem davranışların azaltılmasında etkili olduğu bulgulanmıştır. Bu bağlamda müzik eğitimi dersinde özel gereksinimli öğrencilerin müzikle uğraşmaları, herhangi bir müzik aletiyle ilgilenmeleri ve sınıf içerisinde ritim duygularını ön plana çıkararak etkinliklerin düzenlenmesi çocukların problem davranışlarını ortadan kaldırdığı ya da en aza indirdiği söylenebilir. Yapılan araştırmada özel eğitim öğretmenleri, müzik eğitimi dersinin ve ders kapsamında yapılan etkinliklerin özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada katkısı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı aşamada da görüşler bu bulguları destekler niteliktedir. Dolayısıyla yapılan etkinliklerin problem davranışları azaltmadaki etkisi göz önüne alındığında Yükselsin ve Berrakçay'ın (2010) yürüttükleri çalışmanın bulgularıyla bu araştırmanın bulguları paralellik göstermektedir.

Araştırmanın tartışılmaya değer konularından biri de sınırlılıklardır. Araştırma, çalışmaya katılan katılımcılarla, nicel verilerin toplandığı kontrol listesinde yer alan önermelerle, nitel verilerin toplanması için hazırlanan görüşme sorularıyla sınırlıdır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonunda özel eğitim öğretmenleri, müzik eğitimi dersinin özel gereksinimli öğrencilere katkısına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular, nicel verilerinden elde edilen bulguları desteklemektedir. Araştırma bulguları Türkiye evrenine genellenememekle birlikte araştırma bulguları ışığında aşağıdaki önerilerde bulunabilir.

- Daha çok katılımcıyla benzer çalışmalar yürütülebilir.
- Müziğin etkilerine yönelik özel gereksinimli öğrencilerle deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Özel gereksinimli bireylere yönelik müzik aletleri ve etkinlikleri düzenlenebilir.
- Özel gereksinimli bireylerin butün etkinliklere katılımı desteklenerek bireyler cesaretlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Akkaş, S. (1993). *Okulöncesi eğitimde müzik*, Ankara, Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi.

Accordino, R., Comer, R. & Heller B.W. (2006). Potansiyel müzik araştırmaları: otizmlili bireylerle müzik terapi üzerine kritik bir inceleme. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1*, 101–115.

- Artan, İ. (2001). Engelli çocukların eğitiminde önemli bir teknik: müzik. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 43-55
- Berrakçay, O. (2008). *Müziğin bir yaygın gelişimsel bozukluk tipi olan otizmde ortaya çıkan problemleri davranışları üzerinde etkisi, Ritim Uygulaması Çerçevesinde 4 Örnek Olay*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Boso, M., D'Angelo, E. & Barale, F. (2013). Otizm spektrum bozukluğunda müzik yeteneği ile nöropsikolojik ilişki. *Music and Medicine*, 5(4) 223-227.
- Ceylan, F. (2012). *Okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Aydın, E., Bukova Güzel, E., Bursal, M., Çorlu, S., Dede, Y., Delice, A., Demir, S. B., Güngör, F., Köksal, M. S., Kula, S., Peker ve M., Yaman, S. Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çadır, D. (2008). *Zihinsel engelli öğrenciler için müzik terapi yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çakır Doğan, C. (2011). *Türkiye'deki ilköğretim düzeyindeki eğitilebilir zihinsel engelliler için müzik eğitiminin durumu ve öğretim programı model önerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Çay, E & Özbey, F. (2016, Mayıs). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere gitarla ritim atma becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *VII. Hisarlı Ahmet Sempozyumunda sunulmuş bildiri*, Kütahya, Türkiye.
- Eskioğlu, I. (2003, Ekim). Müzik eğitiminin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu*, İnönü Üniversitesi, Malatya Bildiriler, s.116-123.
- Eren, B. (2012). Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve orff-schulwerk. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Eren, B., Deniz, J., & Düzkantar, A. (2013). Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1863-1887. doi: 10.12738/estp.2013.3.1499
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

- Güven, E. (2011). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda işbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, E., & Tufan, E. (2010). Kaynaştırma sınıflarında işbirlikçi öğrenme yöntemi ile müzik dersleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 557-573
- Güven, E., & Çevik, D. E. (2011). Müzik Öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik çalışma (Balıkesir Üniversitesi Örneği). <http://iconte.org/FileUpload/ks59689/File/017..pdf>
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Lawes, M. (2012). Sonuçlar üzerinde raporlar: Uyarlanan “ AQR enstrüman” otizmde müzik terapi kullanımını değerlendirme. *Music Therapy & Special Music Education*.4 (2).
- Langan, D. (2009). A music therapy assessment tool for special education: Incorporating education outcomes. *The Australian Journal of Music Therapy*, 20, 78-98.
- MEB (2008). *İlköğretim kurumları müzik dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Pirgon, Y., & Babacan, E. (2013). Görme engelli öğrencilerin piyano eğitimi üzerine durum çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 191-206.
- Turan, D. (2006). *Özel eğitimde müzikten yararlanmada karşılaşılan sorunlarla ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, P. & Albuz, A. (2010). Zihinsel engelli çocuklara kavram öğretiminde müziğin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *E- Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 233-244.
- Güven, E. ve Tufan, E. (2010). Kaynaştırma sınıflarında işbirlikli öğrenme yöntemi ile müzik dersleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 557-57.
- Güler, N. (2008). *Müzikle çocuk eğitimi*. İstanbul: Hepsi çocuk Yayınları.
- MEGEP, *Serbest zaman etkinlikleri* (2008). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Havlat, J. J. (2006). *The effects of music therapy on the interaction of verbal and nonverbal skills of students with moderate to severe autism*. Master of Arts in Special Education. California State University, San Marcos.
- Stephenson, J. (2006). Music therapy and the education of students with severe disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 290–299.
- Malkoç T. & Ceylan F. (2013). Okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 117-126.

- Mateos-Moreno, D. D.Phil. & Atencia-Doña L. (2013). Şiddetli otizm tanılı genç erişkinlerde dans/hareket ve müzik terapinin birleşik etkisi. *The Arts in Psychotherapy*, 40, 465–472
- Stephenson, J. (2006). Müzik terapi ve ağır yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 290–299.
- Kınalı, G. (2003). *Zihin engellilerde beden resim müzik eğitimi*, Farklı gelişen çocuklar, (Ed. A. Kulaksızoğlu). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Savarimuthu, D. & Bunnell, T. (2002). Öğrenme güçlüğü çeken hastalarda müziğin etkisi: Bir literatür araştırması. *Complementary Therapies in Nursing & Midwifery*8. (23.11.2013).
- Kurt, G. (2006). *Zihinsel engelli çocuklarda, müzik dinlemenin öğrenme üzerindeki etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji, İnsan Bilimleri ve Felsefe, İstanbul.
- Öner, K. A. (2006). *Müziğin öğrenme güçlüğü çeken çocukların duyarlılıklarına etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya.
- Önal, O. & Çaydere, Ö. Ö. (2011). Otistik çocuklarda müzik eğitimi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2). 225-235.
- Toksoy, A. C.,& Başar, Ş. (2017). 6-12 yaş orta-ağır zihinsel yetersizliği olan çocuklar için ritim uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 384-399.
- Uslu, M. (2007). Çocuklarda ve gençlerde müzik eğitiminin önemi üzerine bir değerlendirme. *Müzik ve Bilim Dergisi*, 7, 811-826.
- Yılmaz, E. (2010). *Otistik çocuklarda müzik atölyesi çerçevesinde ortaya çıkan sözsüz iletişim işaretlerinin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulamalı Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Wigram, T. & Gold, C. (2005). Otistik spektrum bozukluğunun tedavi ve değerlendirmelerinde müzik terapi: Klinik uygulaması ve araştırma sonuçları. *Child: Care, Health and Development*, 32(5), 535–542.
- Warnock, T. (2012). Ses ilişkileri: ses çalışmaları müzik terapide ,şiddetli öğrenme güçlüğü olan ve otizmlili bir genç bir kıza nasıl yardım etti. *Music Therapy & Special Music Education*, 4 (2).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yükselsin Y, İ. & Berrakçay, O. (2010). Bir müziksel terapi modeli olarak etkileşimli ritim tekrarı alıştırmalarının otistik spektrum bozuklukları olan çocuklardaki problem davranışların azaltılmasındaki etkileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* [The Journal of International Social Research], 3(10), 661-673.