

**BİLİM,
EĞİTİM,
SANAT ve
TEKNOLOJİ
DERGİSİ**

*Science, Education,
Art and Technology Journal
(SEAT Journal)*

ISSN: 2630-581X



YAYIN KURULU (EDITORIAL BOARD)

Editör (Editor)

Dr. Ömer Tayfur Öztürk, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Yayın Kurulu (Editorial Board)

Arturo Tobias Calizon, University of Perpetual Help System Dalta, Philippines
Ayfer Alper, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Ayşegül Alaybeyoğlu, İzmir Ekonomi University, Turkey
Cara Williams, Emirates College For Advanced Education, United Arab Emirates
Chandra Pratama Syaima, Lampung University, Indonesia
Chris Pyley, University of the Virgin Islands, Virgin Islands
Claudiu Mereuta, Dunarea De Jos University of Galati, Romania
El Takach Suzanne, Lebanese University, Lebanon
Farouk Bouhadiba, University of Oran 2, Algeria
Hakan Akçay, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Irena Markovska, Assen Zlatarov University, Bulgaria
Irina Andreeva, Peter The Great St. Petersburg Polytechnic University (SPBPU), Russia
Iwona Bodys-Cupak, Jagiellonian University, Poland
Jaya Bishnu Pradhan, Tribhuvan University, Nepal
Kassa Mickael, Addis Ababa University, Ethiopia
Kemmanat Mingsiritham, Sukhothai Thammathirat Open University, Thailand
Mehtap Yildirim, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Milan Kubiato, University of Zilina, Slovakia
Munise Handan Güneş, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Mustafa Koç, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Oguz Akturk, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Philomina Ifeanyi Onwuka, Delta State University, Nigeria
Selahattin Alan, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Sharif Abu Karsh, Arab American University, Palestine
Shenglei Pi, Guangzhou University, China
Siew Nyet Moi, Universiti Malaysia Sabah, Malaysia
Sinan Erten, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Sindorela Doli Kryeziu, University of Gjakova, Albania
Tryfon Mavropalias, University of Western Macedonia, Greece
Volodymyr Sulyma, Dnipropetrovsk Medical Academy, Ukraine

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi):

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi); bilimsel ve hakemli bir dergi olarak yılda iki kez yayınlanmaktadır. Bu dergide; bilim, eğitim, sanat veya teknoloji ile ilgili özgün kuramsal çalışmalar, literatür incelemeleri, araştırma raporları, sosyal konular, kitap incelemeleri ve araştırma makaleleri yayınlanmaktadır. Dergiye yayınlamak üzere gönderilen makalelerin daha önce yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere herhangi bir yere gönderilmemiş olması gerekmektedir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışma amaçları için kullanılabilir. Makalelerinin içeriğinden sadece yazarlar sorumludur. Dergi, makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımı ile ilgili olarak doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, eylem, talep, işlem, maliyet veya zarardan sorumlu değildir.

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal):

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal) is published twice a year as a scientific and refereed journal. In this journal, original theoretical works, literature reviews, research reports, social issues, psychological issues, curricula, learning environments, book reviews, and research articles related to science, education, art or technology are published. The articles submitted for publication must have not been published before or sent to be published anywhere. This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Authors alone are responsible for the contents of their articles. The journal owns the copyright of the articles. The publisher shall not be liable for any loss, actions, claims, proceedings, demand, or costs or damages whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with or arising out of the use of the research material.

Dizinler ve Platformlar (Abstracting/Indexing):

TUBITAK ULAKBİM Dergipark, Scientific Indexing Service (SIS), Eurasian Scientific Journal Index (ESJI), Index Copernicus, Citefactor.

İletişim Bilgi(Contact Info)

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi - BEST Dergi (Science, Education, Art and Technology Journal - SEAT Journal)
E-posta (E-mail): bestdergi@gmail.com
Web: <http://www.bestdergi.net>

İçindekiler (Table of Contents)

Makale Türü (Paper Type)	Başlık (Title) / Yazar (Author)	Sayfa (Page)
Araştırma (Research)	Ortaokul İngilizce Öğreniminde Vodcast Kullanımı: Dil Yeterliliğine ve Konuşma Kaygısına Etkisi (Using Vodcast in Secondary School English Learning: Effect on Language Proficiency and Speaking Anxiety) <i>Ahmet Gedemen, İdris Göksu</i>	108-125
Araştırma (Research)	Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (Lifelong Learning Tendencies of Music Teacher Candidates) <i>İpek Gödeneli, Yakup Aksoy</i>	126-142
Araştırma (Research)	Görsel Sanatlar Dersinde Kültürel Miras Eğitiminin Verilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Teachers' Views about Teaching Cultural Heritage in Visual Art Classes) <i>Köksal Kasım, Mahmut Sami Öztürk</i>	143-176
Araştırma (Research)	Grafik Tasarımın Geleceği: Yapay Zekâ ve İnsan (The Future of Graphic Design: Artificial Intelligence and Human) <i>Ayşegül Gürdal Pamuklu, Melike Bakar Fındıkcı</i>	177-191



www.bestdergi.net

Ortaokul İngilizce Öğreniminde Vodcast Kullanımı: Dil Yeterliğine ve Konuşma Kaygısına Etkisi

Ahmet Gedemen 
Millî Eğitim Bakanlığı

İdris Göksu 
Mardin Artuklu Üniversitesi

Bu makaleye atıf için (To cite this article):

Gedemen, A., & Göksu, İ. (2023). Ortaokul İngilizce öğreniminde vodcast kullanımı: Dil yeterliğine ve konuşma kaygısına etkisi [Using vodcast in secondary school English learning: Effect on language proficiency and speaking anxiety]. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi) [Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)]*, 7(2), 108-125.

Makale Türü (Paper Type):

Araştırma (Research)

Etik Kurul Adı, Onay Tarihi ve Sayısı (Ethics Committee Name, Approval Date and Number):

Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 11.08.2021-7/3

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi):

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi); bilimsel ve hakemli bir dergi olarak yılda iki kez yayınlanmaktadır. Bu dergide; bilim, eğitim, sanat veya teknoloji ile ilgili özgün kuramsal çalışmalar, literatür incelemeleri, araştırma raporları, sosyal konular, kitap incelemeleri ve araştırma makaleleri yayınlanmaktadır. Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen makalelerin daha önce yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere herhangi bir yere gönderilmemiş olması gerekmektedir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışma amaçları için kullanılabilir. Makalelerinin içeriğinden sadece yazarlar sorumludur. Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine riayet edilmesi gerekmektedir. Yazarlar, araştırma ve yayın etiğine uyduklarını beyan ederler. Dergi, makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımı ile ilgili olarak doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, eylem, talep, işlem, maliyet veya zarardan sorumlu değildir.

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal):

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal) is published twice a year as a scientific and refereed and journal. In this journal, original theoretical works, literature reviews, research reports, social issues, psychological issues, curricula, learning environments, book reviews, and research articles related to science, education, art or technology are published. The articles submitted for publication must have not been published before or sent to be published anywhere. This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Authors alone are responsible for the contents of their articles. Copyright regulations must be followed for the ideas and art works used. The authors declare that they adhere to research and publication ethics. The journal owns the copyright of the articles. The publisher shall not be liable for any loss, actions, claims, proceedings, demand, or costs or damages whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with or arising out of the use of the research material.



Bu eser, Creative Commons Atıf-GayriTicari-AynıLisanslaPaylaş 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

[This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.]

Ortaokul İngilizce Öğreniminde Vodcast Kullanımı: Dil Yeterliğine ve Konuşma Kaygısına Etkisi

Ahmet Gedemen, İdris Göksu

Makale Bilgisi

Makale Tarihi

Gönderim Tarihi:
19 Ocak 2023

Kabul Tarihi:
12 Haziran 2023

Anahtar Kelimeler

İngilizce dil yeterliği
İngilizce konuşma
kaygısı
Podcast
Vlogging
Vodcast

Öz

Bu çalışmanın amacı İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenciler tarafından oluşturulan vodcastlerin öğrencilerin dil yeterliklerine ve İngilizce konuşma kaygısı düzeylerine etkisini incelemektir. Ön-test son-test kontrol gruplu desenle gerçekleştirilen bu çalışma, 24 deney grubunda, 24 de kontrol grubunda olmak üzere 48 ortaokul öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışma, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde yer alan bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri üç aylık uygulama sürecinde, İngilizce Yeterlik Testi ve İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, vodcast öğrenme stratejisinin öğrencilerin İngilizce dil yeterlik puanlarını istatistiki olarak anlamlı düzeyde arttırdığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarında ise istatistiki olarak anlamlı bir etki oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, vodcast öğrenme stratejisinin öğrencilerin İngilizce dil yeterliklerini geliştirdiğini ancak İngilizce konuşma kaygılarını anlamlı düzeyde düşürmediğini göstermiştir.

Using Vodcast in Secondary School English Learning: Effect on Language Proficiency and Speaking Anxiety

Article Info

Article History

Received:
19 January 2023

Accepted:
12 June 2023

Key Words

English language
proficiency
English speaking anxiety
Podcast
Vlogging
Vodcast

Abstract

The aim of this study is to examine the effects of vodcasts created by students in teaching English as a foreign language on students' language proficiency and English-speaking anxiety levels. This study, which was carried out with a pre-test post-test control group design, was carried out with 48 secondary school students, 24 in the experimental group and 24 in the control group. The study was carried out in a public school located in Kahramanmaraş province in the 2021-2022 academic year. The data of the research were collected with the English Proficiency Test and the English-Speaking Anxiety Scale during the three-month implementation period. The findings of the study revealed that the vodcast learning strategy statistically significantly increased the English language proficiency scores of the students. It was found that there was no statistically significant effect on students' English-speaking anxiety. These results showed that the vodcast learning strategy improved the students' English language proficiency, but did not significantly reduce their English-speaking anxiety.

Giriş

İnternetin sağladığı imkânlar ile giderek daha da globalleşen dünya, hayatın birçok alanında internet teknolojilerine uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bu globalleşme, teknoloji okuryazarlığı ve yetkin yabancı dil bilgisi gibi ihtiyaçları da beraberinde getirmektedir. Mobil teknolojilerin yaygınlaşması da internete erişimi daha ulaşılabilir hale getirmiş ve uyum süreci de hız kazanmıştır. Aynı zamanda Türkiye'nin ve dünyanın dijital karnesini ortaya koyan raporlara (Kemp, 2022) göre de mobil uygulamalar sayesinde dijital içerik üretimi de hız kazanmış ve geniş kitlelere ulaşmıştır.

İlk teknolojiler, temel olarak verileri iletmek ve depolamak için kullanılırken, modern teknolojiler e-posta, eşzamanlı sohbet, eş zamansız tartışma grupları ve birçok web tabanlı araç türünü dâhil ederek yenilik yelpazesini genişletmiştir (Al-Kadi, 2018). Bu yenilikler, tüm disiplinlerde öğrenme ortamlarını zenginleştirme potansiyeli taşımaktadır. Bu potansiyelin uygulandığı alanlardan bir tanesi de dil öğretimidir. Dil öğretmenleri ve öğrenciler, etkileşimli tahta, videolar, web tabanlı uygulamalar (bloglar, wikiler, Facebook, Twitter, vb.) gibi uzun bir teknoloji listesine aşınadır ve daha birçokları da hazırda beklemektedir (Al-Kadi, 2018). Eğitimde teknolojinin bir diğer boyutu olan Web 2.0 araçları da öğrencilere ve yetişkinlere eğitime dair kayıt dışı ve eğlenceli olan bir alan yaratır. Bu alanda motive olan 21. yüzyıl bireyleri zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı yaratarak dijital içerik üretme, eleştirel bakış açısı, sanal ortamda iletişim kurma, iş birliği içinde çalışma, uzaktan ortak çalışmalar yürütebilme gibi önemli kabiliyetler kazanabilmektedirler (Rocha ve Coutinho, 2011). Bu becerilerin öğrencilere kazandırılması konusunda ve öğretim içeriğinin öğrencilere aktarılmasında öğretmenlere yardımcı olabilecek teknolojiler arasında podcastler ve vodcastler önemli bir yere sahiptir (Cheta ve Eberchukwu, 2018).

Vodcast genellikle kişisel bilgisayarlar tarafından veya MP4'te çoğaltılan, yalnızca ses değil, videodan da oluşan içerikler olarak tanımlanmaktadır (Meng, 2005). Vodcastler, ortaokul öğrencilerinin öğrenme ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirme açısından önemli fırsatlar sunmaktadır (Shankar-Brown ve Brown, 2014). Çünkü vodcast ödevleri, öğrencilerin bir dilin hem alıcı hem de ifade edici becerilerini rahat bir hızda öğrenmeleri ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesini her yerde, her zaman değerlendirmeleri için fırsatlar sağlar. Öğrenciler, vodcast ödevleri ile mobil dil öğrenme fırsatlarına sahipken, öğretmenler, dil kullanımı ve değerli tartışmalar için sınıf içi zamanı en üst düzeye çıkarabilirler (Gale ve Kung, 2009). Bir öğretim stratejisi olarak, öğrenci tarafından oluşturulan vodcastler, incelenmesi gereken aktif öğrenme için bir fırsat kapısı açar (Parra, 2016). Yükseköğretim düzeyindeki vodcast araştırmaları örneklem popülasyonunun çoğunu yakalarken, K-12 ve daha özel olarak ortaokul düzeyi gibi öğrenci popülasyonunun diğer kesimleri için yapılmış araştırmalar literatürde sınırlıdır ve bu konuda yeni araştırmalar yapılmasına ihtiyaç vardır (Kay, 2012; Parra, 2016).

Yabancı dil öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyen öğrenci kaynaklı engellerden birisi yabancı dilde konuşma kaygısıdır. Kaygı, özellikle sınıf ortamlarında fen veya matematik gibi derslerde başarıyı engelleyebildiği gibi yabancı dil öğrenmede de strese neden olabilmektedir (Horwitz vd., 1986; Zhou, 2021). Bu durumu tetikleyen sebeplerden birisi sınıf içi etkinliklerde konuşma becerisine yönelik yapılan çalışmaların az olmasıdır (Horwitz, 2001). Horwitz ve diğerleri (1986) birçok öğrencinin yabancı dil öğrenmeye karşı zihinsel bir bariyere sahip

olduğunu ve bunun sonucunda öğrencilerin yabancı dil derslerinde başarılı olmalarını engelleyecek düzeyde kaygı yaşayabileceğini belirtmişlerdir. Horwitz (2001)'e göre kaygı dilin sözel boyutu ile ilişkilendirilmektedir ve bu sebeple de yabancı dilde konuşma kaygısı öğrenme sürecinde önemli bir etkiye sahiptir. Tercan ve Dikilitaş (2015) ise bu durumun konuşma becerisini ölçme yönteminden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu sebeple günümüz İngilizce öğretmenleri öğrencilerin hem dilsel yetkinliklerini geliştirebilecek hem de konuşma performanslarını motive edecek alternatif öğretim yöntemleri geliştirmelidir (Tien, 2018).

Bu çalışmada dil öğrenmede yaşanan problemlerin çözümüne katkı sağlayacak alternatif bir öğrenme stratejisinin etkililiğinin test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın temel unsuru olan İngilizcenin yabancı dil öğretimi süreçlerinde “öğrenci kaynaklı vodcast” kullanımına dair alan yazında çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Alan yazında bulunan Aksel ve Gürman-Kahraman (2014) tarafından yükseköğretim düzeyinde İngilizce hazırlık sınıflarında yürütülen “video proje ödevlendirmeleri” araştırması yürütülen bu çalışmayla aynı çizgide görülebilir. Fakat bu çalışmanın amacı video ödevlendirmelerinin verimliliği konusunda öğrenci algılarını incelemektir. Vodcast konusunda alan yazında bulunan Yorgancı (2016) ve Gonulal (2020)'ın araştırmaları ise yüksek öğretim düzeyinde yürütülmüş olan öğretmen kaynaklı ve hazır üretilmiş vodcast araştırmalarıdır. Yürütülen bu çalışma ise öğrenci kaynaklı vodcast ödevlendirmelerinin öğrencilerin dil yeterlikleri ve İngilizce konuşma kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu bağlamda çalışmanın teknolojinin eğitim ortamlarında kullanımı konusunda alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Öğrenci kaynaklı vodcast kullanımının İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimine dair sınırlı araştırmalar (Thomas, 2007; Litchfield vd., 2010; Rocha ve Coutinho, 2011; Baukal vd., 2013; Green vd., 2014) olsa da teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılmasına dair yeni yöntem ve tekniklerin farklı boyutlarıyla ele alınması önem arz etmektedir.

Literatürde vodcast kullanımına ilişkin olarak üç pedagojik strateji ön plana çıkmaktadır. En yaygın vodcast stratejisi olan “alıcı izleme”, öğretmen tarafından yönlendirilen bilgilerin öğrenciler tarafından nispeten pasif bir şekilde görüntülenmesidir. İkinci olarak “problem çözme”, belirli problemlerin nasıl çözüleceği konusunda öğretmen tarafından hazırlanan bilgilerin sunulmasıdır. Son olarak “öğrenci tarafından oluşturulan vodcastler”, öğrencilerin kendi akademik temelli vodcastlerini planlayıp oluşturdukları bir stratejidir (Kay, 2012). Literatürdeki araştırmalar, podcastlerin gözden geçirme için faydalı tamamlayıcı materyaller olabileceğini göstermiştir (Dupagne vd., 2009; Faramarzi vd., 2019, 2021; Javier, 2021). Vodcastlerin öğrenme ortamlarındaki etkisine odaklanan araştırmaların ise daha az olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca videonun sesten daha etkili olabileceğine ve öğrenmenin kalıcılığı açısından hem görme hem de işitme duyusunu aktif kıldığına ilişkin çok sayıda kanıt olması (Pekdağ, 2010; Greenberg ve Zanetis, 2012; Bajrami ve Ismaili, 2016; Kosterelioglu, 2016) vodcastleri araştırmayı önemli hale getirmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada öğrenci tarafından oluşturulan vodcastlerin İngilizce dil yeterlikleri ve İngilizce konuşma kaygısına olan etkisine odaklanılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1) Yabancı dil olarak İngilizce öğrenmede öğrenci vodcastleri, öğrencilerin İngilizce yeterliklerini istatistiki olarak anlamlı düzeyde artırır mı?
- 2) Yabancı dil olarak İngilizce öğrenmede öğrenci vodcastleri, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısını istatistiki olarak anlamlı düzeyde düşürür mü?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Katılımcıların gruplara seçkisiz atamasının yapılamadığı durumlarda ciddi bir alternatif desen olarak değerlendirilen bu desende (Büyüköztürk vd., 2022), gruplar tesadüfi olarak deney ve kontrol grubu olarak belirlenmekte ve bağımsız değişkenlerin etkililiği test edilebilmektedir. Bu çalışmada her iki gruba aynı şartlarda öğretim uygulanmış, deney grubunda ise ek olarak öğrencilerin görev temelli öğrenme yaklaşımıyla ders dışı etkinliği olarak vodcastler geliştirmeleri sağlanmıştır. Deney sürecinden önce ön-test ve deney sonrasında son-test uygulanarak öğrenci vodcastlerinin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarına ve İngilizce dil yeterliklerine etkisi test edilmiştir.

Çalışma Gruplarının Oluşturulması

Araştırmanın çalışma evrenini Kahramanmaraş ilinde bulunan bir ortaokulun yedinci sınıf öğrencileri, örneklemini ise birbirine denk olan iki şube oluşturmaktadır. Şubeler, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı başlamadan önce bir önceki eğitim öğretim yılı İngilizce dersi yılsonu ortalamaları denk olan şubelerden seçilmiş; seçkisiz yöntemle deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubu Cinsiyet Dağılımı

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	10	14	24
Kontrol Grubu	11	13	24
Toplam	21	27	48

Tablo 1’e bakıldığında iki grubun, cinsiyet dağılımı açısından homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, sınıfların birbirine denk olduğu varsayımı, araştırmaya başlamadan önce ön-test olarak uygulanan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği ve İngilizce Yeterlik Testi sonuçları, analiz edilerek test edilmiştir.

Ön test olarak uygulanan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğinden elde edilen veriler normal dağılım göstermiştir. İki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için parametrik testlerden bağımsız gruplar *t*-testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kaygı Ölçeği Ön-Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre *t*-Testi Sonucu

Gruplar	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney Grubu	24	2.79	0.97	0.25	0.083	.935
Kontrol Grubu	24	2.77	0.76			

**p* < .05

Bağımsız gruplar *t*-testinden elde edilen verilere göre öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(0,25)} = 0.083, p_{(,935)} > .05$). Araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce Yeterlik Testi öğrencilere ön test olarak uygulanmış ve gruplar arası anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Grupların test puanları normal dağılım gösterdiğinden iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için test puanlarına parametrik testlerden bağımsız gruplar *t*-testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. İngilizce Yeterlik Testi Ön-Test Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre *t*-Testi Sonucu

Gruplar	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney Grubu	24	27.87	9.39	2.65	-0.407	.686
Kontrol Grubu	24	28.95	9.02	2.65		

* $p < .05$

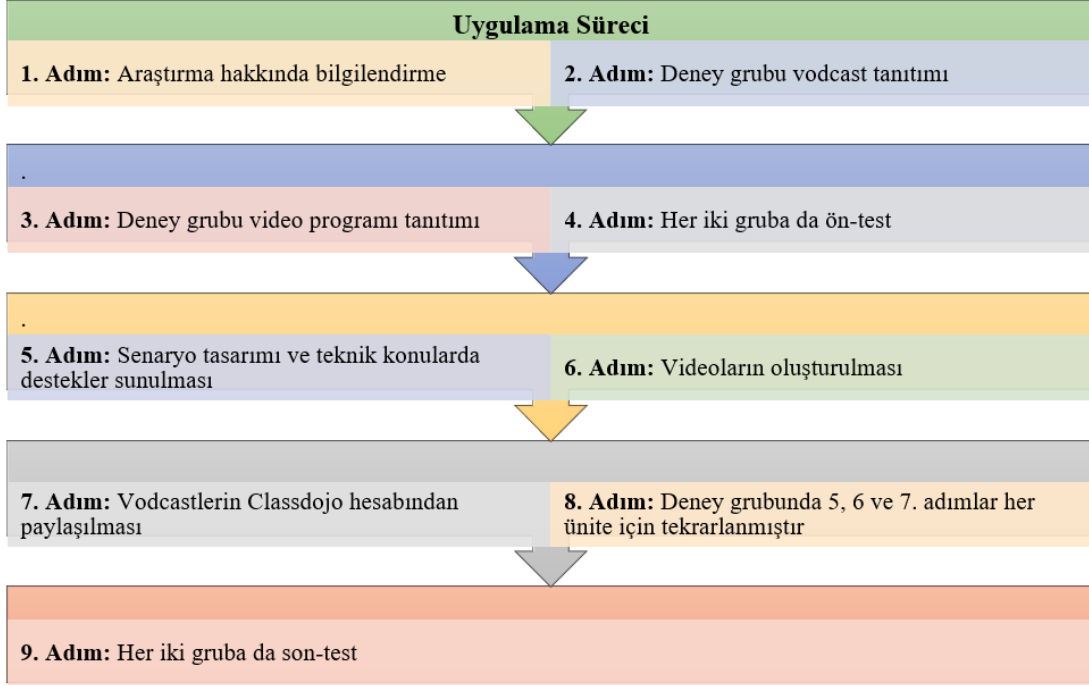
Bağımsız gruplar *t*-testinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin İngilizce Yeterlik Testi puanları deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(2,65)} = -0.407, p_{(,686)} > .05$). Deney ve kontrol gruplarına ait olan tüm bu bulgular bağımlı değişkenler açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği ve İngilizce Yeterlik Testi puanları bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmaması nedeniyle grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

DeneySEL Süreç

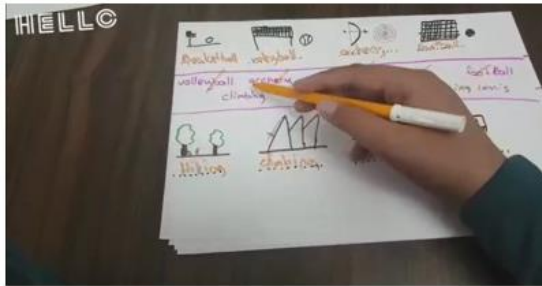
Araştırmanın amacı öğrenciler tarafından oluşturulan vodcastlerin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygularına ve İngilizce dil yeterliklerine etkisini ölçmektir. Çalışma yedinci sınıf öğretim programı ikinci, üçüncü ve dördüncü ünitesini kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Öğretim süreci için her üniteye üç hafta süre ayrılmış ve vodcast geliştirme süreci ile birlikte çalışma üç ay sürmüştür. Her iki grupta da sınıf içi öğretim süreci tümüyle aynı koşullarda ve imkanlarla gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda ise ek olarak öğrencilerin okul sonrası sınıf dışı aktivitesi olarak vodcast geliştirmeleri sağlanmıştır. Vodcast stratejisinin uygulanma süreci, Ellis (2006) tarafından geliştirilen görev-temelli öğrenme ders tasarlama çerçevesi dikkate alınarak yürütülmüştür. Nunan (1989), görev-temelli öğrenmeyi “Açık uçlu görevleri yerine getirmek için dilin kendisini kullanarak öğretmek ve öğrenmektir” olarak tanımlamıştır. Ayrıca bu öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilere çözümleri için bir problem veya ulaşmaları için bir amaç verildiğini, ancak bu probleme veya hedefe yaklaşma konusunda gerekli özgürlüğün sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenci vodcastlerinin etkililiğinin test edildiği bu araştırmanın uygulama süreci Şekil 1’de sunulmuştur.

Çalışma süresince deney grubundaki öğrencilerden sürekli dönütler alınarak gerek senaryo tasarımı gerekse de teknik konularda destekler sunulmuştur. Öğrenci videoları 4-7 dakika arasında olacak şekilde öğrenciler tarafından sınıf dışı ödev etkinliği olarak oluşturulmuş ve mobil mesajlaşma uygulamaları ve e-mail aracılığıyla öğretmenle paylaşılmıştır. Ayrıca dileyen öğrenciler, sınıfa ait Classdojo hesabından vodcastlerini paylaşmışlardır. Bu sayede öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını görmeleri ve akran dönütü almaları sağlanmıştır. Uygulama boyunca deney grubu öğrencileri ikinci, üçüncü ve dördüncü üniteler ile ilgili birer

vodcast hazırlamıştır. Öğrencilerin hazırlamış oldukları vodcastlere ait örnek ekran görüntüleri Şekil 2’de sunulmuştur. Öğrencilerin hazırlamış oldukları örnek vodcastlere <https://bit.ly/3aWGDX3> adresinden de erişim sağlanabilir. Üçüncü vodcastlerin teslimi sonrasında her iki gruba da son test olarak İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği ve İngilizce Yeterlik Testi son-test olarak uygulanmıştır.



Şekil 1. Araştırmanın Uygulama Süreci



E.D.'nin 2.ünite videosu



O.M.'nin 2.ünite videosu



E.D.'nin 3.Ünite Videosu



M.G.'nin 4.Ünite Videosu

Şekil 2. Öğrenci Vodcastleri Örnek Ekran Görüntüleri

Veri Toplama Araçları**İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği**

Araştırma verileri araştırmacı tarafından araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilen “İngilizce Yeterlik Testi” ve Orakcı (2018) tarafından geliştirilen “İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Orakcı (2018) tarafından geliştirilen İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği ortaokul 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Orakcı (2018), araştırmasında ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonlarının 0.387 ile 0.794 arasında değiştiğini ve varimax eksen döndürmesi ile elde edilen iki faktörün öğrencilerin konuşma becerilerine dair kaygı düzeyini belirleme değişkeninde açıkladığı varyansın %67 olduğunu belirtmiştir. Ölçeğin birinci alt boyutunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0.927, ikinci alt boyutunun 0.892 ve ölçeğin genel Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0.897 olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bu çalışmada, ölçeğin 1, 3 ve 9 numaralı maddeleri olumlu ifadeler içerdiği için öğrenci yanıtları ters kodlama yapılarak analiz edilmiştir.

İngilizce Yeterlik Testi

Araştırmada ön-test ve son-test olarak kullanılan İngilizce Yeterlik Testi, hedef ünitelerin kazanımlarına uygun olarak öğrencilerin dört dil becerisini (kelime bilgisi, okuma, yazma, konuşma, dinleme) ölçmek için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öncelikle belirtke tablosu oluşturulan sınav ikinci, üçüncü ve dördüncü ünitelerin kazanımlarını kapsayacak şekilde kelime bilgisi, okuma, yazma, konuşma ve dinleme bölümlerinden oluşmaktadır. Her bir bölümün puanlaması 20 puan olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu bölümler eşleştirme, boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve açık uçlu (Örn.: “What is your favourite sport?”, “Where were you born?”) sorulardan oluşmaktadır. Hazırlanan testin amacına uygunluğu konusunda ortaokul seviyesinde en az beş yıl süreyle görev yapmış olan 10 İngilizce öğretmeninden ve bir alan uzmanından görüş alınarak teste son şekli verilmiştir. İngilizce Yeterlik Testinin yeterliklere göre soru kökleri, kazanımlar, soru türü ve dağılımları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. İngilizce Yeterlik Testinin Özellikleri

Sorular	Kazanımlar	Soru Türü/Sayısı
1. Vocabulary: A. Match the words with the pictures below... B. Fill in the blanks with the words in the box. Use the correct forms of the verbs...	E7.2.R1. to understand short and simple texts on sports. E7.3.R1. ... to identify specific information about names and dates in past events in written texts. E7.4.R2.to identify the names of wild animals in simple texts.	Beş adet eşleştirme, beş adet boşluk doldurma sorusu
2. Reading: Read the dialogue and answer the questions below...	E7.2.R1. to comprehend short and simple texts on sports.	Beş adet çoktan seçmeli, beş adet boşluk doldurma sorusu

Sorular	Kazanımlar	Soru Türü/Sayısı
A. Circle the correct option... B. Complete the sentences according to interview...	E7.4.R1. to comprehend past and present events in a simple text including explanations and reasons.	
3. Writing: Read the sample daily routine text and then write your own daily routine...	E7.2.W1. to write texts about routines/daily activities by putting to use frequency adverbs.	Bir adet açık uçlu soru
4. Speaking: Answer the following questions...	E7.2.SP1. to chat about routines/daily activities by putting to use frequency adverbs and presenting explanations and reasons. E7.3.SP1. to describe past events and experiences. E7.4.SP2. to report on past and present events.	Beş adet açık uçlu soru
5. Listening: Listen to the recording and fill in the blanks in the text with the words below. --give, destroyed, protect, stop, are, hunted, harm, give, became, save--...	E7.2.L1. to identify frequency adverbs in simple oral speeches. E7.3.L1. to identify specific information in oral speeches related to past events and dates.	10 adet boşluk doldurma sorusu

Veri Analizi

Araştırma sürecinde toplanan nicel verilerin analiz öncesi normallik dağılımlarını incelemek üzere normallik testleri yapılmıştır. Verilerin normallik dağılımı varsayımını test etmek için çarpıklık ve basıklık Z değerlerine ve Shapiro Wilk test sonuçlarına bakılmıştır. Çalışmanın birinci araştırma sorusuna yönelik olarak İngilizce Yeterlik Testi son-testlerinden elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. İkinci araştırma sorusuna yönelik olarak İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği son-testlerinden elde edilen veriler ise normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden bağımsız gruplar *t*-testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmada sürecinde kaygı verilerini toplamak için kullanılan ve Orakcı (2018) tarafından geliştirilen İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0.897 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin İngilizce dil yeterliğini ölçmek için araştırma kapsamında geliştirilen İngilizce Dil Yeterliği Testi oluşturma sürecinde öncelikle belirtke tablosu oluşturulmuş ve bir alan uzmanı ile ortaokul seviyesinde en az beş yıl süreyle görev

yapmış 10 İngilizce öğretmeninden görüş alınarak teste son şekli verilmiştir. Test sorularının oluşturulmasında MEB'e bağlı okulların bir kısmında kullanılan Tan (2019)'ın kitabından yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grupları okul yönetimi tarafından araştırmacının dersine gireceği sınıflara tesadüfi olarak atanmış ve iki grubun birbirine eşdeğer olduğuna dair kanıtlar "çalışma gruplarının oluşturulması" alt başlığı altında sunulmuştur. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler kimliği birbirine açıklanmayarak veri toplama süreci sınıflarda aynı gün içerisinde peş peşe saatlerde gerçekleştirilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 48 ortaokul öğrencisinden toplanan verilerle sınırlıdır. Nicel veriler Orakcı (2018)'nin geliştirdiği İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğiyle elde edilen verilerle sınırlıdır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumu, anne ve baba eğitim durumu ve teknoloji okuryazarlığı gibi faktörler, öğrencilerin vodcast oluşturma sürecini etkilemiş olabilir. Kaygı ölçeği ön-test ve son-test arasında geçen sürede, öğrencilerin kaygı düzeyleri bir takım dışsal faktörlerden etkilenmiş olabilir.

Etik Kurul Adı, Onay Tarihi ve Sayısı

Araştırma için Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan onay (11.08.2021-7/3) ve Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğünden kurum izni (05.08.2021/E-35776031-605.01-29077771) alınmıştır.

Bulgular

Vodcast Kullanımının İngilizce Dil Yeterliğine Etkisi

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce yeterliği son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla toplanan verilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde deney grubu verilerinin normal dağılım gösterdiği, kontrol grubu verilerinin ise normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. İki grup arasında İngilizce dil yeterliği son test puanları açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun İngilizce yeterliği son test puanlarının Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. İngilizce Yeterlik Testi Son-Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	24	30.10	722.50	153.50	0.006*
Kontrol Grubu	24	18.90		453.50	

* $p < .05$

Mann-Whitney U testinden elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının İngilizce yeterliği son test

puanları arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($U = 153.500$, $p < .05$). Ortaya çıkan bu farklılığın deney grubu lehine olduğu ve vodcast öğrenme stratejisinin öğrencilerin İngilizce dil yeterliğini anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir.

Yukarıdaki verilere ek olarak deney grubuna ait İngilizce yeterliği ön test ve son test puanlarına bağımlı gruplar t -testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir. Kontrol grubu ön test ve son test puanlarına da kontrol grubu son test verileri normal dağılım göstermediği için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 6. Deney Grubu İngilizce Yeterlik Testi Ön-Test Son-Test Bağımlı Gruplar t -Testi Sonucu

Grup	Test	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney Grubu	Ön Test	24	27.87	9.39	11.25	-10.95	.000*
	Son Test	24	53.04	13.84			

* $p < .05$

Tablo 6’da görülen deney grubu İngilizce yeterliği ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 27.87$, $SS = 9.39$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X} = 53.04$, $SS = 13.84$) arasındaki farklılığın anlamlılık düzeyini ölçmek için yapılan bağımlı gruplar t -testi sonucunda grubun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ($t_{(11,25)} = -10.95$, $p_{(.000)} < .05$).

Tablo 7. Kontrol Grubu İngilizce Yeterlik Testi Ön-Test Son-Test Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonucu

Kontrol Grubu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	.00	.00	-4.29	.000*
Pozitif Sıralar	24	12.50	300.00		
Eşit	0				
Toplam	24				

* $p < .05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık elde edilmiştir. Kontrol grubu son test puanları ($Mdn = 49.50$), ön test puanlarından ($Mdn = 27.50$) anlamlı düzeyde yüksektir ($z = -4.29$, $p_{(.000)} < .05$, $r = -.87$). Elde edilen bu verilere göre iki grubun da ön test son test puanları arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve İngilizce öğretim programına dayalı geleneksel öğretimin de öğrencilerin İngilizce yeterliğini anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir. Ancak iki grup arasındaki ilişkiye yönelik Tablo 5’de son testlere ilişkin sunulan veriler, deney grubunda geleneksel öğretime ek olarak uygulanan vodcast öğrenme stratejisinin daha etkili sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir.

Vodcast Kullanımının İngilizce Konuşma Kaygısına Etkisi

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğinden elde edilen

verilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda her iki grubun da verilerinin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Gruplara ait ölçek verileri normal dağılım gösterdiği için iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için parametrik testlerden bağımsız gruplar *t*-testi uygulanmıştır. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği son-test puanlarına ait test sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Son-test Puanları Bağımsız Gruplar *t*-Testi Sonucu

Gruplar	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney Grubu	24	2.80	.98	.25	.123	.903
Kontrol Grubu	24	2.77	.76			

**p* < .05

Tablo 8’de verilen bağımsız gruplar *t*-testi sonucuna göre iki grup arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(0,25)} = 0.123$, $p_{(.903)} > .05$). Elde edilen bu sonuçlara göre vodcast öğrenme stratejisinin geleneksel öğretimle kıyaslandığında öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri üzerinde istatistikî olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ayrıca bu verilere ek olarak deney ve kontrol gruplarına ait kaygı ölçeği ön test ve son test puanlarına bağımlı gruplar *t*-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Kaygı Ölçeği Ön-Test Son-Test Bağımlı Gruplar *t*-Testi Sonucu

Grup	Test	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney Grubu	Ön Test	24	2.79	.97	.035	-1.44	.162
	Son Test	24	2.80	.98			
Kontrol Grubu	Ön Test	24	2.77	.76	.339	-1.05	.304
	Son Test	24	2.85	.56			

Tablo 9’da görüldüğü gibi deney grubu kaygı ölçeği ön test puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.79$, $SS = .97$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.80$, $SS = .98$) arasındaki farklılığın anlamlılık düzeyini ölçmek için yapılan bağımlı gruplar *t*-testi sonucuna göre grubun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(.035)} = -1.44$, $p_{(.162)} > .05$). Kontrol grubunun kaygı ölçeği ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 2.77$, $SS = .76$) ile son test puan ortalaması ($\bar{X} = 2.85$, $SS = .56$) arasındaki puan farkının anlamlılık düzeyini ölçmek için yapılan bağımlı gruplar *t*-testi sonucuna göre kontrol grubu kaygı ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(.339)} = -1.05$, $p_{(.362)} > .05$). Elde edilen bu sonuçlara göre kontrol grubunda geleneksel öğretimle gerçekleştirilen İngilizce öğretimi ile deney grubunda geleneksel öğretimle birlikte uygulanan vodcast öğrenme stratejisinin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerinde istatistikî olarak anlamlı bir etki oluşturmamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Vodcast öğrenme stratejisinin İngilizce dil yeterliği üzerindeki etkisini araştırmak için son-test olarak uygulanan

testten elde edilen veriler vodcast öğrenme stratejisinin öğrencilerin İngilizce dil yeterlikleri üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Vodcast öğrenme stratejisinin İngilizce konuşma kaygısı üzerindeki etkisine yönelik son-test olarak uygulanan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğinden elde edilen veriler ise vodcast öğrenme stratejisinin İngilizce konuşma kaygısı üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

İlgili alan yazında öğrenci kaynaklı vodcast öğrenme stratejisi kullanılarak dil becerilerinin geliştirilmesine odaklanan araştırmalar olduğu görülmektedir (Hafner ve Miller, 2011; Green vd., 2014; Engin, 2014; Shankar-Brown ve Brown, 2014; Parra, 2016; González-Pérez, 2018). Bu araştırmalar incelendiğinde yürütülen çalışma ile yöntem ve sonuçlar bağlamında hem benzer hem de farklı noktaların olduğu görülebilir. González-Pérez (2018) tarafından lise düzeyinde yürütülen öğrenci vodcast çalışması, öğrencilerin kelime, gramer, telaffuz ve akıcılık gibi dil becerileri üzerine yürütülmüştür. İlgili çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin belirtilen becerilerinde gelişmeler olduğu görülmüştür. Fakat yapılan ilgili çalışmanın iki hafta gibi kısa bir sürede ve tek bir vodcast ödevlendirmesi ile sınırlı olduğu dikkate alınmalıdır. Ayrıca tek gruplu olarak yapılan ilgili araştırmanın kontrol grubu olmaması da iki araştırma arasındaki farklı noktalardandır. Bütün bu farklı araştırma şartlarına rağmen ortaya çıkan sonuç vodcast öğrenme stratejisinin öğrencilerin dil becerilerini olumlu yönde etkilediğini desteklemektedir.

Araştırma modeli ve yürütülen süreç bakımından ortak noktalar barındıran Parra (2016)'nın çalışması yalnızca öğrencilerin gramer edinim düzeyine odaklanmıştır. Araştırmacının elde ettiği nicel veriler araştırmanın deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ancak nicel verilere ek olarak toplanan nitel veriler ise öğrencilerin yeni teknolojileri kullanmaya yönelik tutumlarının ve sürece yönelik düşüncelerinin olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada ise deneysel süreç sonunda elde edilen nicel sonuçlar, dil yeterliği açısından öğrencilerde gelişme olduğunu ortaya koymuştur. Parra (2016)'nın çalışması sonucu deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamış olması yürütülen çalışmanın tek bir vodcast üretimi ile sınırlı kalmasından kaynaklı olabilir. Çünkü öğrencilerin dijital medya üretim süreçlerine katılım düzeylerinin edinim seviyelerini de doğrudan etkilediği belirtilmektedir (Parra, 2016). Parra (2016) ise bu sonucu hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin öğretim stratejisi fark etmeksizin başarıya potansiyeli yüksek öğrenciler olmasından kaynaklı olabileceğini belirtmiştir.

Green ve diğerleri (2014)'nin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen sekiz ortaokul öğrencisiyle yürüttüğü durum çalışmasında ise öğrencilerin dil bilgisi becerisi, akıcılık ve telaffuz becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. Öğrenciler tarafından ortaya konulan ürünlere odaklanılan bu araştırmanın sonuçları da öğrenci vodcastlerinin öğrencilerin yaratıcı yönlerine destek sağladığını ortaya çıkarmasının yanı sıra özellikle konuşma becerisini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ortaya çıkan sonuçlar bu çalışmadan elde edilen dil becerilerinin gelişimine ilişkin verilerle benzerlik göstermektedir.

Alan yazında öğrenci kaynaklı vodcastlere yönelik yapılan çalışmalar genellikle tek bir dil becerisi üzerine odaklanmış olan çalışmalardır. Ya da dil becerileri konusunda yürütülen nitel çalışmalardır. Bu çalışmada ise

öğrencilerin dil yeterliklerini ölçmek için kullanılan İngilizce Yeterlik Testi dört dil becerisini ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Çalışma bu yönüyle önceki öğrenci kaynaklı vodcast araştırmalarından ayrılmaktadır. Vodcastin bir öğrenme stratejisi olarak kullanımına dair Kay (2012)'ın yaptığı kapsamlı literatür çalışması da öğrenci kaynaklı vodcast çalışmalarının sınırlılığına dikkat çekmiştir. Yapılan çalışmalar sayıca az olmasına rağmen ortaya konulan sonuçlar öğrencilerin dil becerilerinin geliştiği yönündedir. Bu çalışmada da dil becerilerinin gelişimine yönelik olarak elde edilen nicel veriler deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Vodcast öğrenme stratejisinin İngilizce konuşma kaygısı üzerindeki etkisine ilişkin iki grup arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Test sonuçlarından elde edilen veriler deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç vodcast öğrenme stratejisinin İngilizce konuşma kaygısı üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Alan yazında, konuya ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında farklı sonuçlar olduğu görülmektedir (Ono vd., 2009; Hafner ve Miller, 2011; Asma, 2021; Devana ve Afifah, 2021; Indrastana ve Rinda, 2021; Fausen vd., 2022). Indrastana ve Rinda (2021)'nın Youtube vlogging kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine katkısını ölçmek için yürüttüğü çalışmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin konuşma becerilerinin artmasının yanı sıra, İngilizce konuşmaya dair kendilerine duydukları güvenin de arttığını ortaya koymuştur.

Fausen ve diğerleri (2022)'nin, lise düzeyinde yürüttükleri vlogging çalışmasında da elde ettikleri nicel ve nitel sonuçlar, öğrencilerin yaptıkları video çalışmalarının konuşma becerilerine katkı sağladığını göstermiştir. Ayrıca öğretmenler ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden de öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik kaygılarının azaldığı anlaşılmıştır. İlgili araştırmanın aksine bu çalışmada İngilizce konuşma kaygısına yönelik olarak elde edilen sonuçlar deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Sosyal medya araçları vasıtasıyla paylaşımına açık hale gelen öğrenci vodcast çalışmalarına Instagram vlogging ile farklı bir pencere açan Devana ve Afifah (2021)'in yürüttüğü çalışma öğrencilerin konuşma becerilerine ve İngilizce konuşma motivasyonlarına odaklanmıştır. Araştırmacılar ön-test ve son-test olarak uyguladıkları konuşma sınavı ve konuşma motivasyonu ölçeğinden elde ettiği verilerle Instagram vlogging uygulamasının öğrencilerin konuşma becerilerini ve konuşma motivasyonlarını artırdığını tespit etmiştir. Araştırmacılar bu tarz video çalışmalarının ürün odaklı olması sebebiyle öğrencilerin fırsat verilince kendilerini yaratıcı bir şekilde ifade edebileceklerini de belirtmişlerdir.

Bu konuda yapılan araştırmalar, farklı bağlamlarda ve farklı dijital araçlarla yapılmış olsalar da temelde esas amaç öğrencilerin dijital materyaller ortaya koyarak okul içi ve dışında İngilizce pratiği yapmalarına imkân vermeyi amaçlamıştır. Çünkü video ile öğrenciler hedef dili daha anlamlı bir şekilde uygulama ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırabilecek faydalı stratejiler geliştirme imkânı bulabilmektedir (Nikitina, 2009). Vodcast çalışmaları, paylaşım kanallarının ve özellikle mobil teknolojilerin yaygınlaşmasıyla hız kazanmıştır. Öğrencilerin erişim imkânlarının artması bu konuda araştırma gerçekleştirmeyi daha elverişli hale getirmektedir. Asma (2021)'nin akıllı telefonları konuşma aktivitelerine dâhil ederek yürüttüğü kontrol gruplu deneysel çalışmada neredeyse bütün

öğrenciler, akıllı telefonlarıyla kaydettikleri videolar sayesinde İngilizce konuşmaya yönelik güven kazandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ön-test ve son-test olarak uygulanan konuşma becerileri test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Araştırmacı bu tarz çalışmaların verimliliği konusundaki temel etmenlerden birinin akıllı cihazlara erişim oranı olduğunu belirtmiştir. İlgili araştırmanın yalnızca konuşma becerisine yönelik olarak gerçekleştirilmesi ve yükseköğretim düzeyinde yürütülmesi yürütülen bu çalışmayla ayrılan yönleridir. Ancak konuşma becerisinin gelişimine yönelik olarak elde edilen sonuç bu çalışmada dil becerilerinin gelişimine ilişkin elde edilen bulguları desteklemektedir.

Ono ve diğerleri (2009)'nin akıllı cihazların henüz bu kadar yaygınlaşmadığı dönemde öğrenme yönetim sistemi üzerinden yürüttüğü öğrenci vodcastlerine ilişkin araştırmada da akıllı cihazlara erişim oranının bu tür araştırmaların gerçekleştirilebilirliğini etkilediğine dikkat çekilmiştir Ono ve diğerleri (2009)'nin yükseköğretim düzeyinde yürüttüğü araştırmada gözlem yoluyla toplanan verilerden elde edilen bulgular, öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik motivasyonlarının arttığını göstermektedir. Ancak araştırmacılar araştırmanın önemli zorluklarından biri olarak donanım eksikliğine vurgu yapmışlardır. İlgili araştırmanın yalnızca gözlem yoluyla veri toplaması ve ortaya nicel veri sunmaması yürütülen bu çalışmadan ayrılmaktadır. Ayrıca yükseköğretim düzeyinde yürütülmesi de çalışma gruplarının farklı olduğunu göstermektedir. Gözlem yoluyla araştırmacıların elde ettiği nitel bulgular öğrencilerin motivasyonlarının arttığını göstermektedir.

Vodcast öğrenme stratejisinin öğrencilerin İngilizce dil yeterliklerine ve İngilizce konuşma kaygı düzeylerine etkisinin üç aylık deneysel süreçle incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular, deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç vodcast öğrenme stratejisinin öğrencilerin İngilizce dil yeterliklerini geliştirmek için etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak ulaşılan bir diğer bulgu ise iki grup arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık olmadığıdır. Bu sonuç vodcast öğrenme stratejisinin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısını istatistikî olarak anlamlı düzeyde düşürmediğini ortaya koymuştur. Konuşma kaygısı ile vodcast stratejisini ele alan, alan yazındaki bazı araştırmalar (Indrastana ve Rinda, 2021; Fausen vd., 2022) ise öğrencilerin kaygı düzeylerinin azaldığı yönünde bulgulara ulaşmışlardır.

Bu çalışma her ne kadar vodcastin dil öğrenimine etkisine yönelik olarak yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilmiş literatürdeki mevcut araştırmalardan farklı olarak ortaokul düzeyinde yürütülmüş olsa da birtakım sınırlılıklara sahiptir. Bu çalışma bir müdahaleli araştırma olarak kabul edilse de vodcast hazırlama sürecinin okul ortamı dışında öğrenciler tarafından bireysel olarak yürütülmüş olması ve sürecin araştırmacı tarafından yeterince kontrol edilmeye elverişli olmaması bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bu araştırma, daha geniş bir örnekleme; birden fazla deney ve kontrol grubuyla tekrarlanabilir. İlkokul ve lise düzeyinde araştırmalar yapılması da önemli görülmektedir. Bu çalışmada dört dil becerisine odaklanılmış olması başarı testinin geçerliğini düşürmüş olabilir. Dolayısıyla tek bir dil becerisine odaklanan vodcast temelli araştırmalar gerçekleştirilmesi bu konuda daha güçlü kanıtlar ortaya çıkmasını sağlayabilir. Son olarak bu çalışmada öğrenci vodcastlerine odaklanılmış ancak öğretmen veya hazır vodcastlerin de araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Aksel, A., & Gürman-Kahraman, F. (2014). Video project assignments and their effectiveness on foreign language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 319-324. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.055>
- Al-Kadi, A. (2018). A review of technology integration in ELT: From CALL to MALL. *Language Teaching and Educational Research*, 1(1), 1-12.
- Asma, N. (2021). Using a smartphone video camera to reduce anxiety in speaking activity. *English Education Journal*, 12(1), 38-55. <https://doi.org/10.24815/eej.v12i1.19078>
- Bajrami, L., & Ismaili, M. (2016). The role of video materials in EFL classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 502-506. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2016.10.068>
- Baukal, C. E., Ausburn, F. B., & Ausburn, L. J. (2013). A proposed multimedia cone of abstraction: Updating a classic instructional design theory. *Journal of Educational Technology*, 9(4), 15-24.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cheta, W., & Eberechukwu, A. S. (2018). Podcast versus vodcast and students' academic achievement in information and communication technology (ICT) a research course. *British Journal of Education*, 6(1), 103-110.
- Devana, T., & Afifah, N. (2021). Enhancing students' speaking skill and motivation through instagram vlog. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 513, 358-363. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201230.131>
- Dupagne, M., Millette, D. M., & Grinfeder, K. (2009). Effectiveness of video podcast use as a revision tool. *Journalism & Mass Communication Educator*, 64(1), 54-70. <https://doi.org/10.1177/107769580906400105>
- Ellis, R. (2006). The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal*, 8(3), 19-45.
- Engin, M. (2014). Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(5), 12-26. <https://doi.org/10.14434/josotlv14i5.12829>
- Faramarzi, S., Tabrizi, H. H., & Chalak, A. (2019). Learners' perceptions and attitudes towards L2 vodcasting tasks in an e-learning project. *Teaching English with Technology*, 19(3), 3-21.
- Faramarzi, S., Tabrizi, H. H., & Chalak, A. (2021). Vodcasting tasks in online L2 classes: Investigating the potentials and challenges in distance language learning. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 13(1), 24-43. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2021.10032780>
- Fausen, Chairuddin, & Aditya, M. Y. (2022). The use of vlogging (video blogging) to encounter students' speaking anxiety. *SELL (Scope of English Language Teaching, Linguistics, and Literature) Journal*, 7(1), 25-36. <https://doi.org/10.31597/sl.v7i1.747>
- Gale, E., & Kung, S.-C. (2009). Teaching a foreign language with video podcast assignments: Examples from an American Sign Language course. *EDUCAUSE Quarterly Magazine*, 32(4).

- Gonulal, T. (2020). Improving listening skills with extensive listening using podcasts and vodcasts. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 311–320. <https://doi.org/10.33200/ijcer.685196>
- González-Pérez, L. (2018). Student-created vodcast based on TV Series in TEFL in secondary education [Master Thesis]. Universidad de Almería, Almeria. <http://hdl.handle.net/10835/7117>
- Green, L. S., Inan, F. A., & Maushak, N. J. (2014). A case study: The role of student-generated vidcasts in K-12 language learner academic language and content acquisition. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(3), 297-324. <https://doi.org/10.1080/15391523.2014.888295>
- Greenberg, A. D., & Zanetis, J. (2012). The impact of broadcast and streaming video in education. https://www.cisco.com/c/dam/en_us/solutions/industries/docs/education/ciscovideowp.pdf
- Hafner, C. A., & Miller, L. (2011). Fostering learner autonomy in English for science: A collaborative digital video project in a technological learning environment. *Language Learning & Technology*, 15(3), 68-86. <http://dx.doi.org/10125/44263>
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112–126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety scale. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Indrastana, N. S., & Rinda, R. K. (2021). The implementation of mobile-assisted language learning through YouTube vlogging to boost students' speaking performance. *Proceedings of the First International Conference on Social Science, Humanity, and Public Health (ICOSHIP 2020)*, 514, 50-54. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210101.012>
- Javier, R. M. B. (2021). Vodcasting: A tool to aid modular learning in English. *EPRA International Journal of Research and Development*, 6(6), 15-26.
- Kay, R. H. (2012). Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 820-831. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.01.011>
- Kemp, S. (2022). Digital 2022: Another year of bumper growth. We Are Social UK. <https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022-another-year-of-bumper-growth-2/>
- Kosterelioglu, I. (2016). Student views on learning environments enriched by video clips. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2). <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040207>
- Litchfield, A., Dyson, L. E., Wright, M., Pradhan, S., & Courtille, B. (2010). Student-produced vodcasts as active metacognitive learning. *10th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, 560–564. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2010.160>
- Meng, P. (2005). Podcasting & vodcasting: A white paper. The University of Missouri. <https://www.tfaoi.org/cm/3cm/3cm310.pdf>
- Nikitina, L. (2009). Student video project as a means to practice constructivist pedagogy in the foreign language classroom. *Jurnal Pendidik Dan Pendidikan*, 24, 165–176.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom* (1st ed.). Cambridge University Press.
- Ono, Y., Ishihara, M., & Ideo, M. (2009). A design and a practice of ELDP Project-LMS, Podcasting, and English Presentation Class. *Proceedings of the 5th International CDIO Conference*, Singapore Polytechnic, Singapore. <http://cdio.org/files/document/file/P2.4.pdf>

- Orakcı, Ş. (2018). İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-18. <https://doi.org/10.29129/inujse.375916>
- Parra, S. (2016). Use of student created video podcasts to promote foreign language grammar acquisition in middle school [Doctoral Dissertation]. Nova Southeastern University, College of Engineering and Computing, Florida. <https://search.proquest.com/docview/1807951053?accountid=11440>
- Pekdağ, B. (2010). Kimya öğreniminde alternatif yollar: Animasyon, simülasyon, video ve multimedya ile öğrenme. *Journal of Turkish Science Education*, 7(2), 79-110.
- Rocha, A., & Coutinho, C. P. (2011). Web 2.0 tools in high school in Portugal: Creating screencasts and vodcasts for learning. *US-China Education Review A* 1, 54–62. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522233.pdf>
- Shankar-Brown, R., & Brown, B. (2014). Today's vodcast: Sunny and clear, with an increased chance of learning. *Middle School Journal*, 45(3), 19-25. <https://doi.org/10.1080/00940771.2014.11461888>
- Tan, F. (2019). *7. sınıf İngilizce ders kitabı*. Bilim ve Kültür Yayınları.
- Tercan, G., & Dikilitaş, K. (2015). EFL students' speaking anxiety: A case from tertiary level students. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal*, 4(1), 16–27.
- Tien, C.-Y. (2018). English speaking anxiety in EFL university classrooms in Taiwan. *European Journal of English Language Teaching*, 4(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.1473161>
- Thomas, S.-J. (2007). Student-created videos as a language acquisition strategy for a Haitian learner [Doctoral Dissertation]. George Mason University, College of Education and Human Development, Virginia.
- Yorgancı, S. (2016). Student's beliefs about using worked-example based video podcast in mathematics courses. *Participatory Educational Research (PER)*, 3(3), 20-35. <https://doi.org/10.17275/per.16.12.3.3>
- Zhou, Z. (2021). A systematic literature review on the use of mobile-assisted language learning (MALL) for enhancing speaking skills in Chinese EFL context. *International Journal of Frontiers in Sociology*, 3(15), 12-24. <https://doi.org/10.25236/IJFS.2021.031502>

Araştırmanın Etik İzni

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan onay (11.08.2021-7/3) ve Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğünden kurum izni (05.08.2021/E-35776031-605.01-29077771) alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu araştırma, Mardin Artuklu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim programında ikinci yazar danışmanlığında yürütülen, birinci yazarın “Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde öğrenci vodcastlerinin öğrencilerin dil yeterliklerine ve İngilizce konuşma kaygılarına etkisi” başlıklı Yüksek


Lisans tezinden türetilmiştir.

Çatışma Beyanı

Bu araştırmanın yazarları, arasında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını açıkça beyan eder.

Yazar Bilgileri

Ahmet Gedemen

 <https://orcid.org/0000-0002-6288-2446>


Millî Eğitim Bakanlığı

Kahramanmaraş, Türkiye

İrtibat yazar e-posta (Contact e-mail):

ahmet.gedemen@gmail.com

İdris Göksu

 <https://orcid.org/0000-0002-7120-656>

Mardin Artuklu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Mardin, Türkiye



Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

İpek Gödeneli 
MEB

Yakup Aksoy 
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Bu makaleye atıf için (To cite this article):

Gödeneli, İ. & Aksoy, Y. (2023). Müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri [Lifelong learning tendencies of music teacher candidates]. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi) [Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)]*, 7(2), 126-142.

Makale Türü (Paper Type):

Araştırma (Research)

Etik Kurul Adı, Onay Tarihi ve Sayısı (Ethics Committee Name, Approval Date and Number):

Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kurulu, 11. 11. 2022 tarihli 2022/416 sayılı karar.

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi):

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi); bilimsel ve hakemli bir dergi olarak yılda iki kez yayımlanmaktadır. Bu dergide; bilim, eğitim, sanat veya teknoloji ile ilgili özgün kuramsal çalışmalar, literatür incelemeleri, araştırma raporları, sosyal konular, kitap incelemeleri ve araştırma makaleleri yayımlanmaktadır. Dergiye yayımlanmak üzere gönderilen makalelerin daha önce yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere herhangi bir yere gönderilmemiş olması gerekmektedir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışma amaçları için kullanılabilir. Makalelerinin içeriğinden sadece yazarlar sorumludur. Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine riayet edilmesi gerekmektedir. Yazarlar, araştırma ve yayın etiğine uydıklarını beyan ederler. Dergi, makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımı ile ilgili olarak doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, eylem, talep, işlem, maliyet veya zarardan sorumlu değildir.

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal):

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal) is published twice a year as a scientific and refereed and journal. In this journal, original theoretical works, literature reviews, research reports, social issues, psychological issues, curricula, learning environments, book reviews, and research articles related to science, education, art or technology are published. The articles submitted for publication must have not been published before or sent to be published anywhere. This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Authors alone are responsible for the contents of their articles. Copyright regulations must be followed for the ideas and art works used. The authors declare that they adhere to research and publication ethics. The journal owns the copyright of the articles. The publisher shall not be liable for any loss, actions, claims, proceedings, demand, or costs or damages whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with or arising out of the use of the research material.



Bu eser, Creative Commons Atıf-GayriTicari-AynıLisanslaPaylaş 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

[This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.]

Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

İpek Gödeneli, Yakup Aksoy

Makale Bilgisi

Makale Tarihi

Gönderim Tarihi:
20 Ocak 2023

Kabul Tarihi:
05 Haziran 2023

Anahtar Kelimeler

Yaşam boyu öğrenme
Yaşam boyu öğrenme
eğilimleri
Öğretmen eğitimi
Müzik öğretmeni
adayları

Öz

Bu çalışmanın amacı müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyini, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin çeşitli değişkenlere göre değişimini ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 80 müzik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutundaki veriler “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği” ile nitel boyutunda ise odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Nicel veriler istatistiksel yöntemler, nitel veriler ise betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Çalışmanın nicel bulgularında, müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin hem genel ortalamada hem de öğrenmeye isteklilik ile gelişime açıklık alt boyutlarında yüksek düzeyde olduğu, yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyinin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Nitel bulgularda ise katılımcılar müzik öğretmenlerinin güncel ve teknolojik gelişmelere adapte olmakla beraber öğrencilerine rol model olduğu için yaşam boyu öğrenenler olması gerektiği ifade etmiştir.

Lifelong Learning Tendencies of Music Teacher Candidates

Article Info

Article History

Received:
20 January 2023

Accepted:
05 June 2023

Key Words

Lifelong learning
Lifelong learning
tendencies
Teacher training
Music prospective
teachers

Abstract

The aim of this study is to examine the level of lifelong learning tendencies of prospective music teachers, the change of lifelong learning tendencies according to various variables and their views on lifelong learning. The study group of the research consists of 80 music teacher candidates. Explanatory design, one of the mixed method designs, was used in the study. The data in the quantitative dimension of the research were collected with the "Lifelong Learning Tendency Scale" and in the qualitative dimension with focus group interviews. Quantitative data were analysed with statistical methods and qualitative data were analysed with descriptive analysis technique. In the quantitative findings of the study, it was determined that the lifelong learning dispositions of prospective music teachers were at a high level both in the general average and in the sub-dimensions of willingness to learn and openness to development, and that the level of lifelong learning dispositions did not create a statistically significant difference according to gender and class variables. In qualitative findings, the participants stated that music teachers should be lifelong learners because they are role models for their students as well as adapting to current and technological developments.

Giriş

Bilginin sürekli olarak geliştiği ve değiştiği günümüze adapte olabilmek için yaşam boyu öğrenme (YBÖ) bir zorunluluk haline almıştır. Literatürde “Hayat Boyu Öğrenme” şeklinde de ifade edilen YBÖ; çağın ihtiyaçlarına ayak uydurabilmek amacıyla ortaya çıkmış, öğrenmenin yaş, ekonomik seviye ve statü farkı olmaksızın okulların sınırlarını aşarak her yerde ve yaşamın her alanında hiçbir engel olmadan sürdürülebileceğini gösteren temel bir kavramdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2022). Avrupa Birliği’nin eğitim kapsamındaki esas metinlerde eğitim yönteminin temelini belirleyen ana kavram YBÖ’dir ve sadece eğitim ve mesleki eğitime bağlı olarak değil, sürekli öğrenme fırsatının sağlanması olarak anılmaktadır. Bilgi, kazanım ve yeterlilikleri ilerletmek hedefiyle sürdürülen öğrenme faaliyetlerinin tümü yaşam boyu öğrenme fikri içerisinde yer almaktadır. Doğal bir sonuç olarak yaşam boyu öğrenme eğitim sisteminin önemli bir ilkesidir (Bağcı, 2011). Yaşam boyu öğrenme, kişilerin bilgiye ve çevresine adapte olmaları ve hayatlarını kontrol altına alabilmeleri amacıyla ekonomik ve sosyal yaşamın tüm aşamalarına yer almalarına olanak vermeyi amaçlamaktadır. Planlı programlı ve yaygın eğitim yoluyla aktarılan genel ve mesleki eğitimle birlikte, kişinin eğitim-öğretim kuruluşları dışında bilgi ve yetenek kazanmalarına yol gösteren öğrenmeleri kapsamaktadır. Okullar ve üniversitelerin yanında; iş yerinde, evde veya farklı yerlerde gerçekleşmektedir. Yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve eğitim düzeyi kısıtlamaya dâhil değildir. Yaşam boyu öğrenme kişilerin, çevrenin, sosyal, mesleki başarısına yol gösterecek bilgi ve yeteneklerinin kazanılmasını onaylayan daima ve planlı faaliyet olarak görülmelidir (MEB, 2009). YBÖ, formal eğitim sisteminin dışında eğitim ile ilişkili bütün potansiyeli geliştirmeyi amaçlamaktadır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Yaşam boyu öğrenmede toplumsal birliğin sağlanması ve etkin kişilerin gelişmesi amacıyla bireylerin birbirleriyle işbirliği içerisinde tüm yaşamları boyunca sürdürülebilir bir öğrenme sağlamaları ve bu bilinçle hareket etmeleri gerekir. Bireyler bu aşamada kendilerini geliştirerek ve yeniliklerini koruyarak toplumda etkin ve katılımcı vatandaş olarak yer alırlar (Babanlı ve Akçay, 2018). Geniş bir alanı kapsayan YBÖ halk eğitimi, yaygın eğitim, mesleki eğitim, sürekli eğitim, yetişkin eğitim, iş başında eğitim, hizmet içi eğitim ve uzaktan eğitim türleri ile yakından ilişkiye sahiptir (Ereş, 2019). Formal ve formal olmayan eğitimi içeren yaşam boyu öğrenme çocukluktan emekliliğe kadar olan bir süreyi kapsamaktadır (Özcan, 2008).

Tarihsel süreç içinde ilk olarak 1800’lü yıllarda Grundtvig tarafından kullanılan yaşam boyu öğrenme kavramı (Wain, 2000) 1970’li yıllardan itibaren Faure’nin raporundan hareketle ilk olarak UNESCO ilerleyen yıllarda da OECD, Dünya Bankası, AB ve ILO gibi Milletler üstü kuruluşların dikkatini çekmiştir (Tilev, 2020). Türkiye’de YBÖ kavramı yeni olmasıyla beraber yöntemin oluşturulmasına yönelik planlar 2002’li yıllardan bu yana hızlanmıştır. Bu doğrultuda; 9. Kalkınma Planı göz önünde bulundurularak 2009-2013 dönemi Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi kabul edilmiştir. Bu belgenin önemi, hayat boyu öğrenmeyi; bireysel, çevresel, sosyal ve çalışma ile ilgili yaklaşımla kişinin; bilgi, kazanım, ilgi ve yeteneklerinin ilerletilmesi amacıyla hayat boyunca devam edebileceği faaliyet olarak tanımlamıştır. Öğrenme, ‘doğumdan ölüme’ kadar devam etmekte ve yaş ve mekâna bağlı olmadan her yaş ve mekânda gerçekleşebilmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2022).Avrupa Birliği Eğitim ve Kültür Komisyonu YBÖ’ye büyük bir önem vererek “Yaşam Boyu Öğrenmede Anahtar Yeterlilikler Avrupa Çerçevesi” isimli bir rapor yayınlamış ve bu raporda yaşam boyu öğrenme için gerekli; Anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yeterlik, fen ve teknolojiye temel yeterlik, dijital

yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri, girişimcilik ve kültürel farkındalık olmak üzere sekiz anahtar yeterlikten söz etmiştir (Avrupa Komisyonu, 2007). Birlik, belirlenen bu becerilerin geliştirilmesi amacıyla Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grunthvig, Jean Monet, Lingua, Socrates, Tempus ve Youth gibi eğitim programlarını yürütmektedir (Özcan, 2008). Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme kavramı halen emekleme dönemi yaşamaktadır (Doğan ve Toyoğlu 2019). 2009 yılında MEB bünyesinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kurularak hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi için çeşitli projelere imza atılmasına rağmen HBÖ kavramı hem bürokraside hem de toplumda yetişkin eğitimi anlayışı dışına çıkamamıştır. Yaşam boyu öğrenme ile direkt alakalı olan bir yasa ya da yönetmelik mevcut olmamakla birlikte 1963 - 2018 yıllarını kapsayan on tane kalkınma planı hazırlanmış olup ayrıca 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, eğitim şuraları da bu kapsamda yapılan çalışmalardandır (Yasa, 2018).

Öğretmenler toplumun eğitim seviyesini etkileyen önemli aktörlerden birisidir. Bu nedenle öğretmenlerin sadece fakültede aldığı eğitimle yetinmeyip her yönden kendini geliştirmesi ve öğrenmeye açık olması YBÖ ile mümkündür. Avrupa Birliği Resmi Gazetesinde (2009) toplumun her kesimine YBÖ yeterliklerinin kazandırılması için öğretmenlerin yaşam boyu öğretmenlere ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Akt. Erdoğan, 2014). Öğretmenlerden öğrenenlere hem hedeflerini belirlerken hem de kendi süreçlerini değerlendirirken yardımcı olma, ihtiyaç duyduğu bilgiye nasıl ulaşacağı ve bu bilgiden nasıl yararlanacağına ilişkin farkındalık oluşturacak ortamlar hazırlama, öğrencilere yaşam boyu öğrenme sürecinde motivasyon kaynağı ve rol model olma gibi davranışlar sergilemesi beklenir (Bulaç, 2019). Bu bağlamda geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının da YBÖ eğilimlerinin belirlenmesi ve yapılacak çalışmalarla geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin YBÖ yeterliliklerini inceleyen (Doğan ve Toyoğlu, 2019; Finsterwald, Wagner, Scober, Lüftenegger ve Spiel, 2013), öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerini inceleyen, (Bekçi, 2021; Bulaç, 2019; Erdoğan, 2014; Hunde ve Tacconi, 2014), üniversite öğrencilerinin YBÖ eğilimlerini inceleyen (Diker, 2009) çalışmalar literatürde öne çıkan araştırmalardan bazılarıdır. 2022 yılı Kasım ayı itibariyle Web of Science, Ulakbim ve YÖK tez veri tabanlarında yapılan alan yazın taraması sonucunda Türkiye’de müzik öğretmeni adaylarının YBÖ eğilimlerini incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak pek çok alanı kapsayan yaşam boyu öğrenme müzik eğitimini de kapsamaktadır (Özotun Çaydere 2016). Akbulut’a (2006) göre yaşam boyu öğrenme bilincine sahip bir müzik öğretmenini sahip olduğu özellikler ve nitelikler ile yetiştireceği öğrencilere de rol model olacak ve onları müzik alanında araştırmacı bir kişilik yapısına özendirecektir. Diğer taraftan müzik ve müzik eğitimi dinamik ve canlı bir sürece sahiptir. Müzik öğretmenin ya da müzik öğretmeni adayının da kişisel ve mesleki yeterlilikler noktasında sürekli kendini geliştirmesi, müzik alanındaki ve teknolojik gelişmelere karşı kendini güncel tutması ve okullarda öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek için önemli bir rol oynadığı göz önünde bulundurulunca YBÖ, hayati bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda müzik öğretmeni adaylarının YBÖ eğilimlerini inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu düşünceden hareketle araştırmanın problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur. “Müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri hangi düzeydedir.” Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

- Müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, genel ve alt boyutları olan öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık boyutunda ne düzeydedir?

- Müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutları olan öğrenmeye isteklilik, gelişime açıklık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutları olan öğrenmeye isteklilik, gelişime açıklık düzeyleri ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada müzik öğretmeni adaylarının YBÖ eğilimlerinin nicel boyutta incelenmesi ve nitel boyutta görüşlerinin alınması amaçlandığından karma yöntem işe koşulmuştur. Karma yöntemde en az bir nicel bir de nitel araştırma vardır. Bu nedenle nicel veya nitel yaklaşımların tek başlarına yaptığından daha fazla delil ortaya koyar ve tek başına nicel ve nitel araştırma yöntemleri ile cevaplanamayacak soruları cevaplamaya yardımcı olur (Creswell ve Clark, 2015). Çalışmada karma yöntem araştırma desenlerinden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Nicel boyut ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve derecesini tespit etmeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2011). Nicel boyuttaki verileri yorumlamak, derinleştirmek ve zenginleştirmek amacıyla nitel boyutta odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmanın bir yöntemi olan odak grup görüşmeleri birebir yapılan görüşmelerin aksine araştırmacı ve grubu oluşturan bireylerin belirli bir konuda duygu ve düşüncelerini özgürce ortaya koymaları şeklindedir (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Çalışmanın araştırma deseni Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Deseni

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın nicel boyunda örneklemi belirlemek için basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemenin evreni temsil gücü yüksek olduğu için bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme, her katılımcıya eşit seçilme hakkı sağlayan yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Araştırmanın evrenini Türkiye’deki müzik eğitim anabilim dalında eğitim alan müzik öğretmeni adayları örneklemi ise Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmuştur (n=80). Araştırmanın nitel boyutunda ise amaçlı örnekleme yöntemi işe koşulmuştur. Amaçlı örneklemede çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumlar seçilerek derinlemesine araştırma yapılır. Bu yöntem belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir ya da daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiği zaman tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2019). Çalışmanın nitel boyutunda gerçekleştirilen iki adet odak grup görüşmesinin katılımcılarını ise nicel

verilerin toplandığı 80 katılımcı içinden random olarak seçilmiş 12 katılımcı oluşturmuştur. Her iki boyuttaki katılımcıların "cinsiyet" ve "sınıf düzeyi", durumuna ilişkin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımları

Nicel Boyut	Değişken		f	%
	Cinsiyet	Erkek		43
Kadın			37	46,25
Sınıf Düzeyi	Lisans 1		10	12,5
	Lisans 2		19	23,75
	Lisans 3		19	23,75
	Lisans 4		32	40
Toplam			80	100
Nitel Boyut	Değişken		f	%
	Cinsiyet	Kadın	8	53
Erkek		6	47	
Sınıf Düzeyi	Lisans 1	3	25	
	Lisans 2	3	25	
	Lisans 3	3	25	
	Lisans 4	3	25	
Toplam			12	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışmanın nicel boyutundaki katılımcıların (n=80) %53,75’inin (f:43) “erkek”, %46,25’sinin (f:37) “kadın”, %12,75’inin (f:10) “Lisans 1”, %23,75’inin (f:19) “Lisans 2”, %23,75’inin (f:19) “Lisans 3”, %40,75’inin (f:40) “Lisans 4”, seviyesinde olduğu görülmektedir. Çalışmanın nitel boyutundaki katılımcıların (n=12) cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dağılımları incelendiğinde ise %53’ü kadın (f:8) %47’si (f:6) erkek ve Lisans 1 (%25, f:3) Lisans 2 (%25, f:3) Lisans 3 (%25, f:3) Lisans 4 (%25, f:3) şeklindedir.

Verilerin Toplanması

Çalışmadaki nicel veriler Erdoğan’a (2014) ait “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği” ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının YBÖ Eğilimlerini belirlemek için geliştirilen ölçek 17 maddeden oluşmaktadır. 11 maddesi öğrenmeye isteklilik boyutu, 6 maddesi ise gelişime açıklık boyutundadır. Bu çalışma için yeniden hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Çalışmadaki nitel veriler yazarlar tarafından oluşturulan “Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine İlişkin Görüşme Formu” başlıklı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Form iki bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerine ikinci bölümde ise YBÖ’ye ilişkin açık uçlu 4 soruya yer verilmiştir. Görüşme formunda şu açık uçlu sorular yer almaktadır.

- Yaşam boyu öğrenme sizin için ne anlam ifade etmektedir?
- Yaşam boyu öğrenmeyi destekliyorsunuz? Sonda: Neden?

- Öğretmenlik mesleğinde yaşam boyu öğrenmenin önemi nedir?
- Müzik eğitiminde yaşam boyu öğrenme nasıl gerçekleştirilebilir?
- Gelecek yaşantınızda yaşam boyu öğrenmeyi nereye konumlandırıyorsunuz?

Görüşme formunun kapsam geçerliliğinin alınması amacıyla için iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş ve forma son hali verilmiştir. “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği” 2022-2023 akademik yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine yüz yüze ve yazılı olarak uygulanmıştır. Daha sonra nitel veriler toplanmıştır. Bu amaçla nicel verilerin toplandığı örneklem grubundan amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen ve her bir grupta altışar kişi olmak kaydıyla toplamda on iki katılımcı ile iki odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme yönteminde kesin bir sayı olmamasına rağmen sayının 6-10 arasında olması önerilmektedir (Merriam, 2018). Bu görüşmeler her grupta ortalama 50-70 dakika arası sürmüştür.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılarak yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, Kolmogrov – Smirnov normallik testi, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin düzey aralık puanları; ‘1-1.79 arası’ çok düşük, ‘1.80-2.59 arası’ düşük, ‘2.60-3.39 arası’ orta, ‘3.40-4.19 arası’ yüksek ve ‘4.20-5.00 arası’ ise çok yüksek düzey şeklindedir. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği işe koşulmuştur. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2008) betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir, yorumlanır ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Verilerin analizi aşamalarında nitel veri analizi basamakları izlenmiştir (Creswell ve Clark, 2015). Sırasıyla ses kayıtlarının dökümü gerçekleştirilmiş, veriler düzenlenip analize hazır edilmiş, araştırmacı ve danışman tarafından bütün veriler baştan sona okunmuş, kodlanmış, temalar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Ses kayıtları araştırmacı dışında danışman tarafından da dinlenmiş ve kontrol edilmiştir. Ayrıca çalışmanın bulgular kısmındaki tabloların sunumundan sonra doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu aşamada katılımcıların isimleri gizli tutularak K1, K2, ... şeklinde kodlanmıştır. Çalışmada etik ilkelere sadık kalınmıştır. Katılımcılara çalışmadan istedikleri zaman ayrılacakları belirtilmiş, ses kayıtları için izinleri alınmıştır. Ses kayıtları klasör şifreleme yazılımı ile korunmuştur.

Etik Kurul Adı, Onay Tarihi ve Sayısı

Çalışmanın etik kurul onayı için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kuruluna başvurulmuş ve 11. 11. 2022 tarihli 2022/416 Karar No’lu belge ile Etik Kurul Onayı alınmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Müzik öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri (YBÖE), genel ve alt boyutları olan öğrenmeye

isteklilik ve gelişime açıklık boyutunda ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Müzik Öğretmeni Adaylarının YBÖE’ne İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma

YBÖEÖ	N	\bar{X}	ss
Öğrenmeye İsteklilik	80	3.91	0.54
Gelişime Açıklık	80	4.08	0.57
YBÖE Toplam	80	4.17	0.60

Tablo 2 incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının YBÖE ölçeğinden aldığı puanlar incelendiğinde genel ortalamanın ($\bar{X}=4,17$) yüksek düzeyde, öğrenmeye isteklilik alt boyutunda ($\bar{X}=3,91$) yüksek düzeyde ve gelişime açıklık alt boyutunda ($\bar{X}=4,08$) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Müzik öğretmeni adaylarının YBÖE ve alt boyutları olan öğrenmeye isteklilik, gelişime açıklık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? ” sorusuna ilişkin Mann Whitney U Testi’nden elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Müzik Öğretmeni Adaylarının YBÖE Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuç Dağılımı

YBÖEÖ	Değişken (Cinsiyet)	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Öğrenmeye İsteklilik	Erkek	43	36.10	1552.50	606.500	-1.827	.068
	Kadın	37	45.61	1687.50			
Gelişime Açıklık	Erkek	43	37.52	1613.50	667.500	-1.237	.216
	Kadın	37	43.96	1626.50			
YBÖE Toplam	Erkek	43	37.41	1608.50	662.500	-1.285	.199
	Kadın	37	44.09	1631.50			

$p < 0,05$

Tablo 3 incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının YBÖE düzeyinin, hem genel toplamda ($p=,199$), hem de öğrenmeye isteklilik ($p=,068$) ve gelişime açıklık ($p=,216$) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Müzik öğretmeni adaylarının YBÖE ve alt boyutları olan öğrenmeye isteklilik, gelişime açıklık düzeyleri ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin Kruskal Wallis Testi’nden elde edilen bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Müzik Öğretmeni Adaylarının YBÖE Düzeyinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuç Dağılımı

YBÖEÖ	Değişken (Sınıf)	N	Sıra Ort.	x ²	sd	p
Öğrenmeye İsteklilik	1	10	26.50	6.25	3	.100
	2	19	36.26			
	3	19	42.89			
	4	32	45.97			
Gelişime Açıklık	1	10	26.90	6.35	3	.095
	2	19	35.63			
	3	19	43.13			
	4	32	46.08			
YBÖE Toplam	1	10	33.00	1.68	3	.640
	2	19	38.39			
	3	19	43.00			
	4	32	42.61			

p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının YBÖE düzeyinin, hem genel toplamda (p=.640), hem de öğrenmeye isteklilik (p=.100) ve gelişime açıklık (p=.095) alt boyutlarında sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5. Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşler

Tema	Alt tema
Yaşam boyu öğrenmenin özellikleri	Sürekli
	Daha çok yetişkinlere yöneliktir.
	Kasıtlı ya da kasıtsız olabilir.
Yaşam boyu öğrenmenin avantajları	Öğrenilmiş çaresizlik engel olabilir.
	Okul dışında öğrenmeyi gerçekleştirir
	Eksik kalan eğitim tamamlanabilir
	Boş zaman değerlendirilebilir
	Bir işte çalışırken gerçekleştirilebilir.
	Yanlış öğrenilmiş bilgi düzeltilebilir.
	Yeteneklerin keşfedilmesine olanak sağlar.
	Bireyin kişisel gelişimine katkı sunar.
	Toplumun gelişimine fayda sağlar.
	Zaman ve mekândan bağımsızdır

	Kesintisiz eğitim sunar
	Teknolojik gelişmelere ayak uydurulması için yardımcı olur
	Okulda karşılaşılmamış problemlerle başa çıkmaya yardımcı olur.
Yaşam boyu öğrenme faaliyetleri	Dil eğitimi
	İkinci üniversite
Öğretmenlik mesleğinde yaşam boyu öğrenmenin önemi	Güncel ve teknolojik gelişmelere adaptasyon sağlama
	Öğrencilere rol model olma
Müzik eğitiminde yaşam boyu öğrenme	Müziğin ve müzik eğitiminin canlı ve dinamik bir yapıda olma
	Öğretmenin müzik eğitimindeki güncel yaklaşımları takip etme
	Öğretmenin yetenekli öğrencilerini keşfedip formal ya da informal eğitime yönlendirme

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcıların YBÖ'ye ilişkin görüşleri; YBÖ'nin özellikleri, avantajları, YBÖ faaliyetleri, öğretmenlik mesleğinde YBÖ'nin önemi ve müzik eğitiminde YBÖ olmak üzere 5 tema altında toplanmıştır. Yaşam boyu öğrenmenin özellikleri teması altında katılımcılar YBÖ'nin süreklilik gösterdiğini, daha çok yetişkinlere yönelik olduğunu, kasıtlı ya da kasıtsız gerçekleşebileceğini ve öğrenilmiş çaresizlik nedeniyle özellikle ileri yaşlardaki bireylerin YBÖ'yi gerçekleştirmede çekimser davranabileceklerini ifade etmiştir. Katılımcılara göre YBÖ'nin; okul dışında öğrenmeyi gerçekleştirme, eksik kalan eğitimi tamamlayabilme, boş zaman değerlendirilebilme, bir işte çalışırken gerçekleştirilebilme, yanlış öğrenilmiş bilgileri düzeltilebilme, yeteneklerin keşfedilmesine olanak sağlama, bireyin kişisel gelişimine katkı sunma, toplumun gelişimine fayda sağlama, zaman ve mekândan bağımsız olma, kesintisiz eğitim sunma, teknolojik gelişmelere ayak uydurulması için yardımcı olma ve okulda karşılaşılmamış problemlerle başa çıkmaya yardımcı olma gibi avantajları bulunmaktadır. Katılımcılar hayatlarında YBÖ faaliyetleri olarak şimdilik dil eğitimi aldıklarını, ikinci üniversite okuduklarını ifade etmiştir. Bu üç temaya ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Bence yaşam boyu öğrenmenin doğduğum andan öldüğüm ana kadar bütün hayatımda sadece okul için öğrendiğimiz eğitimler değil, okul dışında da gerek aileden ya da arkadaş ortamında istemeden de bize kattığı bir öğrenme olduğunu düşünüyorum. Elimizde olmadan da öğrendiğimiz şeyler olduğunu düşünüyorum.” K7

Yaşam boyu öğrenme sürekli devam eden bir şey. Kasıtlı veya kasıtsız da olabiliyor yani isteyerek bir şeyi de öğrenebiliyoruz ama farkında olmadan da öğrenebiliyoruz. K4

“Yaşam boyu öğrenme benim için, bireyin hayatı boyunca edindiği deneyimlerini, deneyimlerinden yola çıkarak elde ettiği kazanımlar, olaylar neticesinde kazanmış olduğu tecrübeleri ifade ediyor. Doğumdan ölüme kadar duraksamadan devam eden, kişinin daima bir adım ileri giderek yol almasını ifade ediyor.”

K5

“Adı üstünde yaşam boyu öğrenme yani ölene kadar öğrenme hani eğitimde yaş olmaz derler ya. Mesela gittiğim bir müzik kursundaki 45-50 yaşında insanlar bile bir çalgı öğrenmeye geliyordu Bu yaşam boyu öğrenmedir benim için.” K1

“Yaşam boyu öğrenme hem hayatımızda kullanmak için hem de topluma bir fayda da bulunmak için kullandığımız bütün öğrenme etkinlikleridir.” K10

“İnsan hayatı boyunca mutlaka yanlış şeylerde öğrenebiliyor doğru şeylerde öğrenebiliyor önemli olan bunları yanlış şeyleri bile doğru şeylere yöneltmek. Ama gözlemlerime göre yaşlılar yeni şeyler öğrenmekte direnç gösteriyor. Mesela benim dedem. Biz ister teknolojik alanda ister başka alanda yeni bir şey söylesek de artık o yaşına kadar öyle gördüğü için artık onu hiç değiştirmek hiç istemiyor. Bence ben bunu yapamam diye düşünüyor ve öğrenilmiş çaresizlik var.” K6

“Öğrenilmiş çaresizlik durumu bazen gençlerde de oluyor. Yani enstrüman konusunda çok oluyor mesela bize birisi bize geliyor yaşlarımız diyor ki işte sen bunu ne zaman öğrenmeye başladın işte ben şimdi mesela ben ney üflüyorum ya ney zor bir enstrüman diye herkesin kafasına yerleşmiş yani ses çıkarması zor işte ben yapamaz mıyım işte zamanım boşa gider mi falan yapamam yani herhâlde hep böyle düşünceler var ama mesela desene belki olacak yani.” K4

“Sürekli teknolojik olarak yeni şeyler bulunuyor ve hayatımıza giriyor. 50-60 yıl önce telefon yoktu mesela ama şimdi hayatımıza girdi televizyon mesela sürekli yeni şeyler hayatımıza girdiği için yaşam boyu öğrenme olmasa onlarla adapte olamayız yaşayamayız yani öyle.” K3

“Zamanla yeni ihtiyaçlar doğuyor, bunlara adapte olmak çok önemli ve gerekli.” K4

“Gördüğüm kadarıyla örneğin evet akıllı tahtayı kullanmayan, kullanmayı bilmeyen teknolojiden oldukça uzak eğitimciler var. Müzik eğitimcileri de var. Bunların kendisini geliştirmesi ve teknolojiye ayak uydurması lazım. Öğrenciler onlardan önce gidiyor bazı konularda.” K9

“Bununla ilgili olarak bir anımı anlatmak isterim. Gittiğim köylerde yaklaşık 55-60 yaşlarında bir amca ile sohbet ederken bana bir söz söyledi, çok hoşuma gitti. Bende de yeni bir şey öğrenip o şeyi başardığım zaman kendimi savaş kazanmış bir kumandan gibi hissediyorum dedi.” K1

“Gelecekteki yaşantımda ben yaşam boyu öğrenmeyi hayatımın içine, önüne ya da arkasına değil, hayatımla bağdaşmış bir şekilde devam ettirmeyi düşünüyorum. Yani bunun zaten benim hayatım olması gerektiğini düşünüyorum. Hayat boyu öğrenme bu denli önemli bir şey benim için. O yüzden doğrudan hayatın kendisine sirayet etmiş bir parça olarak görüyorum. Bu böyle devam edecektir.” K8

“Motivasyon yaşam boyu öğrenme konusunda cidden çok önemli. Ben bir kere motivasyonu kaybettikten sonra o şeye devam edemiyor, istese de devam edemiyor. Yani kendime bir cam tavan oluşturuyorum ve dışına çıkamıyorum.” K12

“Geleceğimle ilgili olarak yaşam boyu öğrenme bundan sonra ihtiyaç duyduğum ve merak ettiğim her alanın bir parçası olacaktır. Yeni hiçbir zaman hayatımda herhangi bir şeyi tam anlamıyla öğrendim vb. cümleler kurmadım ve kurmayacağım. Yaşam; varılmaya çalışılan bir zirve değil nereye varacağını bilemediğimiz sürprizlerle dolu bir yoldur. Ben yaşam boyu öğretimle bu yolda karşılaştığım sürprizleri bulacağım.” K6

“Okul dışında dil çalışıyorum. Bir uygulamada farklı kültürlerle konuşarak onlarla ilgili iletişim kurarak hem farklı kültürleri tanıyorum hem de kendi dil yeteneklerimi geliştiriyorum. Bu sayede kendi genel

kültürümü de geliştirmiş oluyorum. Aslında farklı farklı ülkeler hakkında da bilgi sahibi oluyorum.” K1
“Hayat boyu öğrenmeyi mevcut hayatım da en temel yapı taşı olarak görüyorum. Sürekli kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Bir öğretmen adayı ve bir fakülte mezunu olarak ikinci üniversiteyi okuduğum için zaten bunu gerçekleştirip daha da bunun ilerisine gitmeyi düşünüyorum. Akademik anlamda bence herkesin bu şekilde kendini geliştirip bir vizyona sahip olması gerektiğine inanıyorum.” K10

Katılımcılara öğretmenlik mesleğinde ve müzik eğitiminde YBÖ'nin güncel ve teknolojik gelişmelere adaptasyon sağlamak için gerekli olduğunu ve yaşam boyu öğrenen öğretmenin öğrencilerine de rol model olacağını ifade etmiştir. Katılımcılar müziğin ve müzik eğitiminin canlı ve dinamik bir yapıda olması nedeniyle bir müzisyenin ya da müzik öğretmenin YBÖ'ye zorunlu olduğu, müzik öğretmenin müzik eğitimindeki güncel yaklaşımları takip etmesi gerektiği ve yetenekli öğrencilerini formal ya da informal eğitime yönlendirmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

“Biz bu çağa göre öğrendik çoğu şeyi ama günden güne çağ değişiyor. Mesela seksenlerde, doksanlarda öğretmen olan birisi için 2000'den sonra bilgisayar yaygınlaştı. Artık olay teknoloji çağına dönmeye başladı ve bu öğretmenin de yaşam boyu öğrenmesi gerek hizmet içi eğitimlerle gerek kendi çabasıyla çağa ayak uydurması çok önemlidir.” K1

“Öğrencileri bir şey sorduğu zaman bence öğretmenin bunu bilmesi lazım. Bu nedenle öğretmenin yaşam boyunca kendisini sürekli olarak güncellemesi gerekli.” K3

“Mesela bir öğrencinin yaşadığı şeyler vardır. Öğretmeni de o öğrencinin yaşadığı şeylerden de yeni bir şey öğrenir.” K4

“Yaşam boyu öğrenme en iyi konumlandıracağım yer müzik hatta ve hatta keman olacaktır. Yaşam boyunca öğreneceklerime bir yenisini eklemek beni her zaman daha mutlu bir insan olarak hissettirecek. Sadece müzikal anlamda gelişmek ve tecrübeler edinmekle kalmayacağım. Bir enstrüman çalmak, müzikle ilgilenmek hayatıma çok başka anlamlarda güzel, pozitif katkılar sağlayacağını inanıyorum. Böylelikle yaşamım boyunca öğrendiklerime bir yenisini ekleyerek her zaman öğrenmeye açık olmuş olacağım.” K5

“Nasıl ki bir doktor alanındaki yenilikleri takip etmek durumundaysa öğretmen de yaşam boyu öğrenerek yeni bilgileri ve yeni aktiviteleri takip etmek durumunda.” K12

“İnsanın her daim kendini güncel tutması, geliştirilmesi, özellikle bir öğretmen adayının hayatla ilgili bütün bilgileri güncel tutması, hayata dair ya da öğretmen becerilerini geliştirmesi ve problemle baş etme becerisini kazanması çok önemli. Ayakta tutunmak için bu bilgilere ihtiyacımız var ve hayatımızda uygulamamız lazım. Bu yüzden yaşam boyu biz öğretmen adayları için çok önemli.” K10

“Bizim alanımızda sürekli yeni eserler besteleniyor ve yaşayan bir organizma gibi.” K3

“Mesela ben kanun öğrenmeye başladığım zamanlar işte sol, la, si, la, sol diye çaldım. Yani her geçen zaman yeni bir teknik öğreniyoruz. Müzik eğitimi sürekli devam ediyor.” K4

“Müzik yaşayan bir organizmadır. Bir müzik öğretmenin de bunu düşünmesi çok önemli. Yani müziğin tarihini geçmişte neler yapılmış, neler ortaya çıkmış? Yani bunları bilmesi lazım ki ileriye de o gözle bakabilirsin. Hem geçmiş gözüyle hem de gelecek gözüyle bir şeyler üretme açısından da bakabilmesi lazım.” K1

“Tek eğitim konusu değil, öğrencinin yaşamına dokunmamız ve onu yaşam boyu öğrenmeye

heveslendirmemiz gerekli.” K7

“Müzik öğretmeni müziğin geçmişte ne olduğunu bilmeli günümüzle de sentezlemeli. Bundan sonra nasıl olmalı diye de sormalı? Yaşam boyu öğrenmeyle bunları ileriki kuşaklara aktarabilir. Yani şu anki öğretmen aslında geçmişle gelecek arasında bir köprü vazifesi görüyor. Bu yaşam boyu öğrenmeyi sağlayarak öğretmeni öğretmen kendini sürekli müzik alanında geliştirerek geçmişteki bilgi birikimi gelecek kuşaklara aktarma rolünü üstlenecek.” K2

“Müzik eğitimi insanın temel ihtiyaçlarından birisi olarak düşünürsek çocukluktan yetişkinliğe kadar her insan doğru müzik eğitimi alması hayatında kolaylıklar sağlaması için önemlidir. Ama yaşam boyu öğretimde bir sınır (zirve, son) yoktur. Aynı şey müzik içinde geçerlidir. Ayrıca gelişen teknolojide ve dünyada müziğin durağan kalması imkansızdır ve insan müzik ve daha birçok alanda öğrenme sürecini tamamlayamaz. Kısaca durağan kalmayan her alan yaşam boyu öğrenmenin parçasıdır.” K6

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bir karma yöntem çalışması olan bu araştırmanın nicel boyutunda müzik öğretmeni adaylarının YBÖE’leri düzeyleri ve cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda ise müzik öğretmeni adaylarının YBÖ’ye ilişkin görüşleri incelenmiştir. Literatürde müzik öğretmeni adaylarının YBÖE’lerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmadığı için tartışma bölümü farklı alanlardaki bulgular ile tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının YBÖE’lerinin genel ortalama ve öğrenmeye isteklilik alt boyutunda ile gelişime açıklık alt boyutunda yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Satiroğlu (2019) yaptığı çalışmada benzer bulgulara ulaşmış ve sınıf öğretmeni adaylarının YBÖE’lerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akta, 2019 ve Özoğlu, 2019 yaptıkları çalışmalarda bu bulguları destekler biçimde öğretmen adaylarının YBÖE’lerinin iyi ve yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgulardan farklı olarak Uçtu (2021) üniversite öğrencilerinin YBÖE’lerini incelemiş ve eğilimin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmadaki ikinci ve üçüncü alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde müzik öğretmeni adaylarının YBÖE’leri düzeyinin hem genel toplamda hem de öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutlarında cinsiyet ve sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Satiroğlu (2019) bu bulguların aksi yönünde sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeyinin YBÖE’leri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Altıntaş’ın (2019) yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sınıf değişkenine göre benzer düzeyde olduğu cinsiyet değişkenine göre ise kadınlar lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan (2017) yaptığı çalışmaya göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre YBÖE’lerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Boyacı (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının YBÖE’lerine ilişkin puanları sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken; cinsiyet, bölüm ve günlük internet kullanımı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Kahraman’ın (2019) yaptığı çalışmada ise

öğretmen adaylarının YBÖE'lerinin cinsiyet değişkeninde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çalışmanın nitel boyutundaki bulgulara göre katılımcılar YBÖ'nin yaşam boyu sürekli olarak, zaman ve mekândan bağımsız, her yaşta ve her yerde, kasıtlı ya da kasıtsız bir şekilde, okulun dışındaki yaşamın içinde karşılaşılan problemlere adapte olma noktasında fayda sağlayacağını ifade etmiştir. Bozkurt'a göre (2015) öğrenmenin zaman ve mekân bağlamında bağımsızlığını kazanmış, her zaman her yerde gerçekleşen, kesintisiz bir eylem haline gelme düşüncesi YBÖ'ye önem ve anlam kazanmıştır. Bu bulguları destekler biçimde Soran Akkoyunlu ve Kavak'a (2006) göre YBÖ, temel becerilerin güncellenmesi yoluyla kişilere ikinci bir fırsat yaratırken daha ileri düzeylerde öğrenim imkânları sunmaktadır. Gedik ve Aktaş'ta (2016) öğretmen adaylarının YBÖ'ye ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada bu bulguları destekler sonuçlara ulaşılmıştır. Katılımcılar YBÖ'nin teknolojik ve güncel gelişmelere adapte olma noktasında katkı sunacağını ifade etmiştir. Urhan'a (2020) göre eğitimcilerin niteliklerini artırmak, bilgilerini güncel tutmak ve güncel koşullara adapte olmak için YBÖ büyük önem arz etmektedir.

Çalışma bulgularına göre katılımcılar YBÖ kapsamında ikinci dil öğrenme gayreti içinde olduklarını belirtmiştir. Doğan ve Toyoğlu'nun (2019) öğretmenlerin YBÖ yeterliliklerine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada benzer bulgulara ulaşılmış ve katılımcı öğretmenler YBÖ yeterlilikleri kapsamında yabancı dilde eğimin evrenselliğe katkı sağladığını, iletişim becerilerin kuvvetlendirdiğini ayrıca çağı yakalamayı sağladığını belirtmiştir. Katılımcılarla yapılan mülakatlar esnasında yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine ilişkin çok fazla fikirlerinin olmadığı gözlemlenmiştir. Bu durumu destekler biçimde Uysal Yalçın vd. (2019) yaptığı çalışmada hemşire adaylarının YBÖ'nin anlamını bildikleri fakat bu kavrama ulaşmakta izleyeceği yolları, kullanacağı kaynakları tam olarak bilmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Yazarlar bu nedenle öğrencilerin kendi kendine öğrenmeye teşvik edilmesi, öğrenme merak ve arzusu artırılması, bu sayede öğrenmenin yaşam boyu devam eden yönünü benimsemeleri ve davranış biçimi haline getirmelerinin sağlanmasını önermişlerdir.

Çalışmadaki bir diğer nitel bulgu da öğretmenin rol model olarak öğrencisine yaşam boyu öğrenen bir birey olduğunu göstermesidir. Tunca Şahin ve Aydın'a (2015) göre öğretmen rol model olarak öğrencilere YBÖ sürecinde motivasyon kaynağı, geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adayları da bilgi toplumunda değişime ve sonuçlarına karşı önlem alan ve başa çıkabilecek nitelikte yaşam boyu öğrenenler olmalıdır. Katılımcılar müzik öğretmenin hem kendi alanındaki hem de diğer alanlardaki güncel ve teknolojik gelişmelere adapte olmak için yaşam boyu öğrenenler olması gerektiğini ifade etmiştir. Kasap Tecimer'e göre (2006) internet ve diğer teknolojik gelişmeler uzaktan eğitim gibi bazı avantajları meydan getirirken bu avantajlar hem müzisyenler hem de müzik eğitimcilerinin yaşam boyu eğitimlerine katkı sunmaktadır.

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında şu şekilde öneriler sunulabilir. Bu araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri ile sınırlıdır. Farklı üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarındaki öğrencilerin YBÖ eğilimleri farklı değişkenler ile incelenebilir. Müzik öğretmeni adayları ister hem pedagojik hem de teknolojik gelişmelere uygun olarak yetiştirilebilir, dijital okuryazarlık becerilerini

geliştirmeleri sağlanabilir. Müzik öğretmeni adaylarının üniversitedeki eğitimi sürecinde Avrupa Birliği vb. oluşumların sunduğu projeler ile yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine daha fazla katılımı desteklenebilir. Müzik öğretmeni adaylarının üniversite içinde ya da dışında yaşam boyu öğrenme kaynaklarına (kurs ve sertifika programları, e-kütüphane, vb.) kolaylıkla ulaşabilecekleri sistemler oluşturulabilir.

Kaynaklar

- Akbulut, E. (2006). Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 23-28.
- Akta, Y. K. (2019). *Beden eğitimi branşı ve diğer branşlardaki öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Altıntaş, R. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile lisansüstü eğitime ilişkin tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avrupa Komisyonu (2007, 20 Kasım). *Key competences for lifelong learning european reference framework. Education and culture: Lifelong learning programme*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5719a044-b659-46de-b58b-606bc5b084c1>
- Babanlı, N. ve Akçay R. C. (2018). Yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 8-104.
- Bağcı, Ş. E. (2011). Avrupa Birliğine üyelik sürecinde Türkiye’de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 30(2), 139-173.
- Bekçi, B. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizce öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Sakarya ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Boyacı, Z. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Düzce Üniversitesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkurt, A. (2015). Kitlesele açık çevrimiçi dersler (massive online open courses - moocs) 56 ve sayısal bilgi çağında yaşamboyu öğrenme fırsatı, *AUAd*, 1(1), 56-81.
- Bulaç, E. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (3rd. Ed.). Pearson.
- Diker, C. Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, S., ve Toyoğlu, Ç. A. (2019). Okullarda hayat boyu öğrenme yeterlilikleri: Nitel bir durum çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1325-1348. <https://doi.org/10.17755/esosder.515618>
- Ereş, F. (2019) *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Pegem Akademi.

- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G., Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitsel internet kullanma öz-yeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-657.
- Erdoğan, D. G. (2014). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etki Eden Faktörler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Finsterwald, M., scober, P., Scober, B., Lüftenegger, M. ve Spiel, C. (2013). Fostering lifelong learning: Evaluation of a teacher education program for professional teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29, 144-155.
- Gedik H, Sarpkaya Aktaş G. (2016). Hayat boyu öğrenmeden yansımalar: Öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(14), 277-294.
- Güleç, İ., Çelik S, ve Demirhan B., (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3) 34-48.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, (2022, 11 Kasım). *Türkiye’de hayat boyu öğrenmenin gelişimi ve önemi*. <https://hayatboyu.meb.gov.tr/hayat-boyu-ogrenme/>
- Hunde, A. ve Tacconi, G. (2014). Teacher educators' practices from the view of building lifelong learning capabilities in student teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 496-500.
- Karaman, B. (2012). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında ülkemiz milli eğitim sisteminde yer alan sanat eğitimcilerinin mesleki gelişim olanakları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar ilkeler teknikler* (22. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasap Tecimer, B. (2006). İnternet ve yaşam boyu müzik eğitimi. *MÜZED*, 15, 1-4.
- MEB (2009). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi-yüksek planlama kurulu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. (S. Turan, Çeviri Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2022, 10 Kasım). *Türkiye’de hayat boyu öğrenmenin gelişimi ve önemi*. <https://hbo.meb.gov.tr/portal/index.php?SayfaKodu=1>
- Öztoşun Çaydere, Öznur. (2016). Müzik eğitiminde hayat boyu öğrenme ve sosyal medya ilişkisi. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 745–753.
- Özcan, A. (2008). *Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme stratejileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özoğlu, C. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin dijital okuryazarlıkları ile ilişkisi (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Satıroğlu, N. S. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.

- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Tilev, F. (2020). *OECD ülkelerinde hayat boyu öğrenmenin emek piyasaları üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tunca, N. , Alkın Şahin, S. ve Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446.
- Uçtu, M. (2021). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Urhan, N. (2020). Hayat boyu öğrenme: Avrupa Birliği ve Türkiye karşılaştırması. *Çalışma İlişkileri Dergisi, Özel Sayı*, 18-45.
- Uysal Yalçın, S., Özaslan, Z., Şimşek Şahin, E., Erdoğan, B., Alptekin, H. M. ve Aydın Er, R. (2019). Hemşire adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri: Nitel bir çalışma. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(1), 55-63.
- Yasa, H. D. (2018). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Wain, K. (2000). The learning society: Postmodern politics. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 36-53. <https://doi.org/10.1080/026013700293449>

Araştırmanın Etik İzni

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çalışmanın etik kurul onayı için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kuruluna başvurulmuş ve 11. 11. 2022 tarihli 2022/416 Karar No’lu belge ile Etik Kurul Onayı alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

İlk yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı


Bu araştırma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde hazırladığı “Müzik Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Çatışma Beyanı

Bu araştırmanın yazarları, arasında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını açıkça beyan eder.

Yazar Bilgileri

İpek Gödeneli

 <https://orcid.org/0000-0003-1226-3652>


MEB

Konya, Türkiye

İrtibat yazar e-posta (Contact e-mail):

igodeneli@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Yakup Aksoy


 <https://orcid.org/0000-0002-9243-0133>

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Konya, Türkiye



Görsel Sanatlar Dersinde Kültürel Miras Eğitiminin Verilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Köksal Kasım 
Milli Eğitim Bakanlığı

Mahmut Sami Öztürk 
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Bu makaleye atıf için (To cite this article):

Kasım, K. & Öztürk, M.S. (2023). Görsel sanatlar dersinde kültürel miras eğitiminin verilmesine yönelik öğretmen görüşleri [Teachers' views about teaching cultural heritage education in visual arts]. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi) [Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)]*, 7(2), 143-176.

Makale Türü (Paper Type):

Araştırma (Research)

Etik Kurul Adı, Onay Tarihi ve Sayısı (Ethics Committee Name, Approval Date and Number):

Necmettin Erbakan Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, 12/03/2018 – 2018-3.

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi):

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi); bilimsel ve hakemli bir dergi olarak yılda iki kez yayınlanmaktadır. Bu dergide; bilim, eğitim, sanat veya teknoloji ile ilgili özgün kuramsal çalışmalar, literatür incelemeleri, araştırma raporları, sosyal konular, kitap incelemeleri ve araştırma makaleleri yayınlanmaktadır. Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen makalelerin daha önce yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere herhangi bir yere gönderilmemiş olması gerekmektedir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışma amaçları için kullanılabilir. Makalelerinin içeriğinden sadece yazarlar sorumludur. Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine riayet edilmesi gerekmektedir. Yazarlar, araştırma ve yayın etiğine uydıklarını beyan ederler. Dergi, makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımı ile ilgili olarak doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, eylem, talep, işlem, maliyet veya zarardan sorumlu değildir.

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal):

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal) is published twice a year as a scientific and refereed and journal. In this journal, original theoretical works, literature reviews, research reports, social issues, psychological issues, curricula, learning environments, book reviews, and research articles related to science, education, art or technology are published. The articles submitted for publication must have not been published before or sent to be published anywhere. This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Authors alone are responsible for the contents of their articles. Copyright regulations must be followed for the ideas and art works used. The authors declare that they adhere to research and publication ethics. The journal owns the copyright of the articles. The publisher shall not be liable for any loss, actions, claims, proceedings, demand, or costs or damages whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with or arising out of the use of the research material.



Bu eser, Creative Commons Atıf-GayriTicari-AynıLisanslaPaylaş 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

[This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.]

Görsel Sanatlar Dersinde Kültürel Miras Eğitiminin Verilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Köksal Kasım, Mahmut Sami Öztürk

Makale Bilgisi

Makale Tarihi

Gönderim Tarihi:
17 Kasım 2022

Kabul Tarihi:
15 Mayıs 2023

Anahtar Kelimeler

Sanat
Eğitim
Kültürel Miras
Görsel Sanatlar

Öz

Görsel Sanatlar eğitimi, bireyin kendini ifade edebilme, estetik bilinç kazanma gibi kişisel yaşantısına katacağı olumlu edinimler ve toplumlar açısından avantajlar sağladığından her düzeydeki yaş grubundan bireyler için bir gereksinimdir. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı temel öğrenme alanlarına göre üç öğrenme alanına ayrılmıştır: Görsel İletişim ve Biçimlendirme, Sanat Eleştirisi ve Estetik, Kültürel Miras'tır. Araştırmada, 2018–2019 eğitim öğretim yılında Konya ilinde görsel sanatlar dersi eğitimi veren 40 öğretmene, "Kültürel Miras" öğrenme alanının uygulanmasına yönelik ortaokullarda uygulamada neler yaptıkları ve ne tür zorluklarla karşılaştıklarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Araştırmanın sonucunda görsel sanatlar öğretmenlerinin kültürel miras öğeleri konusundaki görüşleri, görsel sanatlar dersi ile kültürel miras eğitiminin ilişkisinin ne olduğu, görsel sanatlar dersinde kültürel miras eğitime yeterince yer verilip verilmediği, kültürel miras eğitimi verilirken hangi yöntem ve teknikleri kullanılabileceği ve kültürel miras eğitimi verilirken karşılaşılan sorunların neler olduğu ile ilgili görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Çalışmanın görsel sanatlar öğretmenlerine, öğretmen adaylarına, program geliştiricilere, sanat eğitim ile ilgili araştırma yapan kişi ya da kuruluşlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Teachers' Views about Teaching Cultural Heritage in Visual Art Classes

Article Info

Article History

Received:
17 November 2022

Accepted:
15 May 2023

Key Words

Art
Education
Cultural Heritage
Visual Arts

Abstract

Visual Arts education is a requirement for individuals of all age groups at every level since they provide advantages and positive benefits for the individuals in their personal lives such as self-expression and aesthetic awareness. The Visual Arts Course Curriculum is divided into three learning areas according to basic learning areas. Visual Communication and Forming Artistic, Criticism and Aesthetics, Cultural Heritage in this research, 40 teachers who have been teaching the visual arts in 2018-2019 learning period in Konya were asked about what kind of difficulties they faced and what they did through the application of "Heritage Educating" in the middle school levels. As a result of the research, the opinions of the visual arts teachers about the cultural heritage elements, the relationship between visual arts and cultural heritage education, whether or not there is enough education in the cultural arts education in the visual arts course, what methods and techniques can be used when giving cultural heritage education has been revealed. It is thought that these results will contribute to the visual arts teachers, teacher candidates, program developers and the people or organizations doing research about art education.

Giriş

Kültürel miras öğeleri ülkenin geçmişi aydınlatmada ve geleceğe ışık tutmada yarar sağlar. Bu miras öğelerinin önemini öğrencilere aktarmak önemlidir. Toplumun genç nesillerinin yetiştirildiği kurumlar olan okullarda bu bağlamda önem kazanmaktadır. Okullarda ise toplumla iç içe olan disiplinler arası bir ders olması ve “Kültür ve Miras” adlı bir öğrenme alanına sahip olmasından dolayı en büyük sorumluluk görsel sanatlar dersine düşmektedir.

Bu nedenle, sahada uygulamanın içinde bulunan görsel sanatlar öğretmenlerinin kültürel miras öğeleri konusundaki görüşleri, görsel sanatlar dersi ile kültürel miras eğitiminin ilişkisinin ne olduğu, görsel sanatlar dersinde kültürel miras eğitime yeterince yer verilip verilmediği, kültürel miras eğitimi verilirken hangi yöntem ve teknikleri kullanılabileceği ve kültürel miras eğitimi verilirken karşılaşılan sorunların neler olduğu ile ilgili görüşleri ortaya çıkarılmak istenmiştir. Araştırmadan çıkan bulgular neticesinde kültürel miras eğitime yeni bir bakış açısı kazandırmak amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli öneriler getirilerek sonuçları tartışılarak önerilerde bulunularak; sonuçların görsel sanatlar öğretmenlerine, öğretmen adaylarına, program geliştiricilere, sanat eğitim ile ilgili araştırma yapan kişi ya da kuruluşlara katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Eğitim ve Sanat

Eğitim sistemleri insanları her yönden geliştirmeyi ve ait olduğu topluma ve insanlığa yararlı bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim formal-informal ve örgün-yaygın olarak ikiye ayrılmaktadır. Formal (resmi) eğitim belli bir plan program çerçevesinde yürütülen kalıcı ve kontrollü bir süreç; informal eğitimse tam aksine tesadüfi ve spontan ve rastgele bir süreçtir.

Eğitim faaliyet alanında farklı teori ve yaklaşımlar üzerinden tanıma yönelik değerlendirmeler yapılabilmektedir. Davranışsal yaklaşım göz önüne alındığında, eğitim, kişinin davranışlarında kendi yaşamları boyunca kasıtlı olarak davranış değişikliği yaratma sürecidir (Ertürk, 2014: 92). Kişinin aklının, bedeninin, duygusal, sosyal becerilerinin, davranışlarının en uygun şekilde veya istenen yönde gelişimi üzerine çalışmalar yapılmasıdır. Eğitim yaşam boyu devam eden planlı veya tesadüfi bir süreçtir (Akyüz, 2008: 2). Bireylere bilgi ve beceri sağlamanın yanı sıra, toplumun yaşamını ve gelişimini sürdüreceği değerler üretme, mevcut değerlerin dağılımını önleme ve yenileri uzlaştırma eski değerlerle birleştirme sorumluluğu taşır (Varış, 1991: 23).

Psikolojik-bireysel ve sosyolojik-sosyal olmak üzere iki formatlı olan eğitiminde ise en genel tanımı şöyle olabilir: Bireyin adapte olabileceği yetenek ve becerilerini geliştirebileceği rasyonel, duygusal ve davranışsal bir süreçtir. Kendini yeni durumlara uyarlayabilen yeni ve analiz becerilerini geliştirebilen dengeli, aynı zamanda geçmişini bilen ve geleceği şekillendiren ve yenilikçi çağdaş bireyler yetiştirmektir (Tanilli, 2016: 25). Psikolojik eğitim teorisi, bireyin gelecekteki başarısını önceleyen bireysel yetenekler geliştirmek için manevi çözümlere odaklanırken; Sosyolojik eğitim teorisi, kültürel mirasın yeni kuşaklara aktarılmasını ve yeni kuşakların toplumsal değerlere alıp adapte olma gereksinimlerini ifade eder (Gül, 2004: 234).

Bütüncül manada eğitim sisteminin temel hedefi, değerlerimize ve yeterliliklerimize entegre edilmiş bilgili, becerili davranışlar sergileyen bireyleri yetiştirmektir. Öğretim programları aracılığıyla bilgi, beceri ve davranış kazanmaya çalışırken değerlerimiz ve yeterlilikler bu bilgi ve beceriler arasında bir bağlantı görevi görür.

Sanat kavramına baktığımızda ise; hayal gücü, kabiliyet ve yaratıcılık isteyen bir insan etkinliği görürüz. Başka bir söyleyişle bir hissin, bir fikrin, bir tasarımın anlatılması sonucu ortaya çıkan üstün yaratıcılıktır.

Sanat terimi insanın yaşamı kadar eski bir kavramdır. İnsanlık yaşamı boyunca her bir toplumun kendine özgü sanatı olmuştur. Nerede bir insan yaşamı varsa orada yaşamayı gerektiren maddiyatın yanında hissin, duygunun, düşüncenin, içgüdüsellüğün bir etkisi olarak sanat kendini gösterir (Artut, 2001: 12). Gombrich (1999) “Sanatın Öyküsü” adlı kitabında sanatın tam bir tanımı olmadığını sadece sanatçının var olduğunu sanat kavramının yer ve döneme göre farklı anlamlara ve farklı tanımlara gelebileceğini belirtmiştir.

Sanatın tek bir tanımını yapmak mümkün değildir. Sanat göreceli kapsamlı bir kavramdır. Sanatın kültürlerin yaratılmasında ve insanlığın yapılandırılmasında önemli rol oynadığını görebiliyoruz (Hurwitz ve Day, 2007). Sanat, başkalarının görmesi ve yorumlaması için fiziksel biçimde tezahür eden, insan olmanın ne anlama geldiğinin bir sembolü olarak düşünülebilir. Maddi bir şeyin veya bir düşüncenin, bir hissin veya bir kavramın sembolü olarak işlev görebilir. Sanatın evrensel bir tanımı yoktur, ancak sanatın beceri ve hayal gücünü kullanarak güzel ya da anlamlı bir şeyin bilinçli yaratımı olduğunun genel bir fikir birliği vardır. Sanat eserlerinin tanımı ve algılanan değeri, tarih boyunca ve farklı kültürlerde değişmiştir. “Sanat” terimi, Latince “ars” kelimesinin karşılığı olarak, sanat, beceri veya zanaat anlamına gelir.

Fischer sanatı tanımlarken “*Sanatın kendisi toplumsal bir hakikattir. İnsanı parçalanmış bir durumdan birleşmiş bir bütüne çevirebilir. Sanat insanın gerçekleri fark etmesini sağlar*” demiştir.

Genel anlamda sanat; insanın hislerini, düşüncelerini belli araçlarla (renk, biçim, şekil, ritim, söz, çizgi vb.) belli yöntemle belli bir güzellik belli bir hoşnutluk anlayışına göre etkileyici ve özgün bir şekilde ifade edebilme şeklidir (Şahin ve Yağcı, 2012: 274).

Sanat Eğitimi

Sanat eğitimi kavramı, genel manada, plastik sanatların ötesinde, sanat dallarının tamamını kapsayan bir kavramken; yaygın anlamda görsel sanatlar alanında verilen eğitim-öğretim sürecini ifade eder (Kırıçoğlu, 2005). “Sanat eğitimi, çocuk ve ergeni sanatçı yapmayı amaçlamaz; çağdaşlaşma süreci içinde toplumda yetişmekte olan kuşakları her alanda yaratıcılığa yönelten bir ders içi ve ders dışı etkinlikler bütünüdür” (San, 2003: 2). Türkdöğan (2003) ise sanat eğitimi kişinin hislerini, fikirlerini ve izlenimlerini aktarmada beceri ve yaratıcılık gücünü estetik bir seviyeye getirebilmek amacı ile yapılan eğitim çalışması olarak tanımlar.

Sanat eğitimi, eğitim ile sanatın farklı durumlarda, farklı ölçülerde ve farklı ağırlıkta bir araya geldiği sahadır. Dünya ile tanışma, görme idrak etme, nitelendirme ve düzenleme ile başlayarak sonra yapıt verme üründen lezzet alama olarak gelişerek olgunlaşır. Bir haz bir his olmanın ve güzel formlar yaratmanın yanı sıra daha çok yeni orijinal, girişken, modern düşünceler üretmeyi öngören yaratıcı zihinsel faaliyetler olarak görülmektedir.

Sanat eğitimi bir disiplin olarak görsel sanatların tüm bölümlerini içine alan okul içinde ve okul dışında yaratıcı sanat eğitimi olarak tanımlanır. Milli eğitimde bu alana ilişkin dersler sınırlıdır. Sanat eğitimi denilince genellikle plastik sanatlar akla gelmektedir (San, 1985).

Nitelikli bir insan, üreten, tenkit eden, estetik hisleri gelişmiş duyarlı, çağdaş bir insandır. Bu da sanat eğitimi, eğitim sisteminin en önemli parçası olduğunu gösterir. Sanat eğitiminin asıl amacı bu değerleri taşıyarak, insanları bu istikamette geliştirmektir. Sanat eğitimi alan kişi bakmayı değil sezmeyi öğrenir, hadiselere farklı açılardan bakarak düşünür, tenkit eden, sorgulayan, araştıran, yeni yollar arayan sağlıklı ve mutlu bir kişiliğe erişir. Böylece nitelikli insanlardan oluşan toplumun gücü siyasi, kültürel, sanatsal, sosyal ve ekonomik açıdan feraha ulaşır.

Sanat Eğitimin Gerekliliği ve Önemi

Sanat eğitiminin gerekliliği ve öneminin temelinde insan ruhunun yüceltilmesi, inananların özgürleşmesi, bireylerin ruhsal ihtiyaçlarının doygunluğu ve dengeli, modern, duyarlı bir toplum oluşturma çabasıdır. Sanat eğitimi, bireylere hür ifade olanakları sunar. Hızla ilerleyen, sanayileşen, şehirleşen toplumların bireylerinde görülen zihinsel bozuklukların artması ve bunun kökünde mekanizasyonla yaratılan monoton hızlı yaşam ve elektronik cihazların kökeninin, insanların deşarj olanaklarının kısıtlanması olduğu gerçeğidir. Bu durum insanların hayatlarından kopmaya, dengesizliğe ve yabancılaşmaya neden olabilir (Gençaydın, 1990: 44).

Sanat dersleri (resim, müzik) bireyin kişiliğinin oturduğu derslerdir. Çocuk, bu derslerle iyi ya da kötü sanat eserlerini fark etmeyi kendini tanımayı öğrenir. Sanat eğitimi, çocuğun özgür olması ve kendine güvenmesi için çok önemlidir. Sanat eğitimi kişinin kendisini tanımaya değil, aynı zamanda çevresini, toplumunu ve kültürünü tanımaya ve benimsemesine de izin verir (Mercin, 2002: 14-20). Böylelikle sanat, insanların birbirlerini anlamalarını sağlayan bir iletişim aracı haline gelir. Sanat farklı ülke ve kültürlerden insanların, farklı cinsiyetler, farklı sosyal etnikler arasında köprü kurar. Sanat, insanlar arasındaki farklılıkların, çatışma ve baskıyı bir kenara bırakmasına, birlikte yaşama olanak sağlamalarına olanak sağlar.

Sanat eğitimi bireylere daha bilinçli ve zevkli seçimler yapmak için rehberlik ederek estetik değerler getirir. Sanat eğitimi sayesinde, bireylerde var olan yaratıcılık ortaya çıkarılabilir ve sanatın kendini keşfetmesinde edindiği estetik zevk sayesinde algı süreçleri zevkli hale gelir. Birçok araştırmaya ilgi duyan bireylerin bazı temel özellikleri gelişirken, bireyler çalışmalarında kişisel bir bütünlük kazanmazlar. Ancak, sanatla ilgilenen kişiler, profesyonel tasarımlarında, araştırmalarında veya boş zamanlarında kişisel bütünlük kazanırlar. Görsel sanatlar eğitiminin diğer bir önemi, medeniyetlerin gelişmesinden sorumlu olan bireyi teşvik etmek, beceri ve bakış açılarını geliştirmektir (Özsoy, 2003: 106).

Türkiye’de Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Dersi

Türk toplumlarında sanat her zaman var olmuştur. Şayet, sanat Türklerin yaşadığı yerlere, zamana dinlere ve kurdukları siyasi yapılanmalara göre birbirlerinden etkilenerek sürekli olarak sürdürülmeye devam etmiştir (Güvemli, 2005: 189). Osmanlı döneminin sonlarında batılılaşmaya yönelmesiyle beraber plastik sanatlar ve sanat eğitimi alanlarında yeni araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu dönemde özellikle yurtdışından getirilen bazı ünlü ressamlarla birlikte yurt dışına sanat eğitimi almaları için gönderilen ressamlar (Ferit Paşa, Şeker Ahmet Paşa, Süleyman Seyyid, Hüsnü Yusuf Bey) sanat eğitimine önemli katkıda bulunmuşlardır (Mercin, 2002: 28). Osmanlı İmparatorluğunu 18. yüzyılda yıkılmaktan kurtarmak için, askeri ve eğitim bölümlerinde yapılan reformların bir sonucu olarak askeri okullardaki resim derslerinden sonra ilk defa sivil okullarda resim dersi verilmeye başlanmıştır. 1773’te açılan Mühendishane-İ Bahr-İ Hümayun, 1796’da açılan Mühendishane-İ Berri-İ Hümayun, 1827’de açılan Tıp Fakültesi, 1835’te açılan harbiye okulları, aslen askeri amaçlar için olsa da resim dersleri öğretim programlarında yer verilmiştir (Özsoy, 2003: 69).

Yakın tarihimizde yeni kurulan bir ülkenin Kurtuluş Savaşı’ndan sonraki dönemde sanat eğitimine önem vermesi dikkat çekicidir. Cumhuriyetin ilanından sonra, yabancı eğitimciler ülkemize davet edilerek rapor hazırlamaları istenmiştir.

Ülke politikaları bağlamında eğitim sistemimizin tartışıldığı yerler eğitim şuralarıdır. 1962 yılında yapılan “Milli Eğitim Şurası”nda eğitim ve sanat konusuna büyük önem verildiği ve güzel sanatlar eğitiminin hayatımızın içinde olması gerektiği vurgulanmıştır. Ulusal gelişimimiz açısından da önemine değinilmiş. Sanatın, ülkemizin tanıtımına etkisi vurgulanarak devletin bir sanat politikası olması gerektiğini vurgulanmıştır. Devam eden yıllarda dünyadaki eğitim sistemine ayak uydurmak için “Milli Eğitim Geliştirme Projesi” kapsamında resim öğretmeni yetiştiren kurumların programlarında yeni düzenlemelere gidilmiştir (Ayaydın, Tuna, 2009: 32).

Sanat eğitiminin ihtiyacı sonucunda 1948, 1968’de İlkokul, 1951, 1962, 1971’de Ortaokul ve 1992’de İlköğretim Programları geliştirilmiştir. Günümüz koşullarında, yeniden yapılandırılmış eğitim sistemimizin müfredatı kapsamında bir görsel sanatlar müfredatı oluşturmak gerekmiştir. Bir kişinin görsel sanatlar eğitimi alması sanatçı veya onun üstün yeteneklerine sahip olmasını gerektirmemektedir Görsel sanatlar eğitimi her yaş grubundaki bireyler için her seviyede bir gereksinimi olduğu için görsel sanatlar eğitiminin toplumlar için kendini ifade etme ve estetik farkındalık açısından olumlu avantajlar ve kazanımlar sağladığı bilinci oluşmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında, her sınıf seviyesi için yeterliliklerin genellikle belirttiği bir giriş kısmı vardır. Bu kısımda, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri, duygu ve diğer yeterlikler ifade edilir. Giriş yapıldıktan sonra Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının temel öğrenme alanı ile ilgili kazanımlar ve açıklamalar verilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı program yapısı içerisinde Görsel Sanatlar Dersinde üç öğrenme alanı belirlenmiştir: “Görsel İletişim ve Biçimlendirme, Kültürel Miras, Sanat Eleştirisi ve Estetik”. Bu şekilde, görsel sanatların diğer

dallarıyla ilgilenen ve öğrenciyi diğer dallara yönlendirecek esneklikte bir program oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu program, sanattan zevk alan, sanatı içselleştiren, estetik tadı olan ve eleştirebilen nesiller yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2016: 4).

Kültür Mirası Kavramı ve Önemi

Kültür kelimesi Latince kökenli olup dilimize Fransızcadan geçmiştir. Toprağa ürün ekmek ve üretmek biçmek sürmek anlamlarında kullanılmıştır. Kültür, toplumda bir insan olarak öğrendiklerimiz ve yaptıklarımızın genelidir. Bu manada ne tükettiğimiz, ne okuduğumuz, neye karşı ilgi hissettiğimiz ve ait olduğumuz grup veya toplumu yansıtır. Kültür, kişinin doğumdan itibaren bir öge değil, sonradan kazanılan davranışın bir bütünüdür.

Kültür, en genel tanımıyla, insanlığın tarihi yaşamı boyunca dil, his, tasarı, inanç, sanat, hayat tarzı, ürettiği maddi manevi tüm olguları kapsar (Artun, 2010: 48).

Türk Dil Kurumu (TDK, 1998) kültürü: “Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğin ölçüsünü gösteren araçların bütünü” olarak tanımlar. Kültür insanın, doğanın karşısında yarattığı maddi ve manevi şeylerdir. Bir toplumun mimari yapısı, giyim tarzı, yemekleri, gelenek-görenekleri, inanç sistemlerinden, düşünce biçimine kadar, özetle insanla alakalı her şey kültürü kapsamaktadır (Demirel, 2004: 7).

İlk anlamda miras kelimesi ise, “birine, ölen bir yakınından kalan mal mülk, para veya servet, kalıt” şeklinde tanımlanır, ikinci tanım ise, “bir kuşağın kendinden sonraki gelen kuşağa geride bıraktığı şey” olarak tanımlanır (Özbaş, 2012:745). Vecco' nun söylediği gibi, 18. yüzyılın sonlarına doğru hayatımıza giren ve Fransızca' da “patrimoine” olarak sarf edilen miras kavramı, anne-babadan kalan bireysel ürünleri temsil ederken, kavram kapsamlı olarak genişleyerek bir ulusun, bir milletin ortak mirası anlamına gelmiştir. Bu bağlamda, miras kavramı ilk olarak 1931' de sanat eserlerini araştırmak ve korumak için bilimsel yöntemlerin tartışıldığı Atina Konferansına dahil edildi. Uluslararası belgelere bakıldığında, miras kavramı, 1970' ler den sonra “kültürel miras” anlamına gelen “patrimoineculturel” kavramını kullanılmaya başlandı (Vecco, 2010: 321).

Anlaşıldığı gibi miras kavramı, tüm insanlığı ilgilendiren ve tarihsel zaman içindeki anlamının artmasıyla korunması gereken bir kavram haline geldiği anlaşılmaktadır. 1900' lerin ilk yarısında “anıt” olarak anılan ve korumaya alınan unsurlar, 20. yüzyılın başlarında “kültürel miras” olarak tanımlandı. Koruma düzeninin planı; çeşitli yapıları, siteleri bir parça olarak incelenecek, araştırılacak şekilde genişletilmiştir. “Kültürel miras” kavramının ortaya çıkışından itibaren günümüze kadar anlamının değişime uğradığı görülmektedir. Yirminci yüzyılın başlarından, yalnızca somut olarak ele alınmış ve sınırlı bir alanda tanımlanmıştır şehirlerin küreselleşme sürecine başlamasıyla, somut olmayan kültürel mirası koruması zorunluluğu tartışılmaya açılmıştır. Yerel kültürlerin küreselleşme sonucu kendilerini anlatma çabaları, somut olmayan kültürel miras kavramını milletler arası koruma belgelerinde mühim bir konu haline getirmiştir (Binan ve Cantimur, 2010; Özbaş, 2012).

Kültürel mirasın kapladığı alanlar, bir toplumun yaşam tarzını, toplumun günlük yaşamını; yaşadıkları evlerinin mimarisi, tarla ve tarlaların şekli, eğitimi, yönetimi ve hukuki sistemleri, ne düşündükleri ve nasıl düşündükleri, yani toplumun hakim olduğu değerleri ve inanışlarına kadar çoğaltılabilir. Bu çok boyutlu kültür biçimi, beraberinde medeniyetlerin kendi aralarında çeşitli etkileşimlerini de meydana getirebilmektedir.

Kültürel mirası kavramak bir milletin tekrardan inşasına yardımcı olur. Bir ulustaki kültürel zenginlik ile devam ettirilebilir kalkınma sağlanarak, bir hoşgörü ortamının hazırlanmasına temel hazırlanır. Kültürel mirasın varlığı ve kültürel çeşitlilik, dünyanın herhangi bir küçük yerinde zenginleşmekte ve bu küçük bölümün gelişiminde büyük faydalar sağlamaktadır (Taha, 2004: 31). Kültürel miras, bir toplumun yaşam şeklini ve bireylerin yaratıcı gücünü yansıtmaktadır. Kayıp medeniyetlere erişim, tarihi araştırmalar, bulgular ve özen gösterilen fiziksel çalışmalarla mümkündür. Geçmiş kültürlerin eşsiz, sanatsal ve bilimsel araştırmaları, insanlığın ortak mirasının bir parçası olarak kabul edilmektedir. Kültürel miras etkin bir kavramdır ve kapsadığı alan devamlı değişime uğramaktadır. Geçmiş eylemler ile mevcut olanlar arasında hareket eden bir bağdır ve değişen yaşantılarımızı etkileyen süreçtir.

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru, kültürel mirasın kapsadığı alan uluslararası mercilerde somut ve somut olmayan kültürel miras biçiminde geniş çapta kabul görmüştür. Somut kültürel miras kendi arasında, taşınır kültürel miras ve taşınmaz kültürel miras olarak ikiye ayrılır. (Yeşilbursa, 2011: 26). Tablo 1’ de kültürel mirasın sınıflandırılması verilmiştir.

Tablo 1. Kültürel Mirasın Sınıflandırılması

KÜLTÜREL MİRAS		
Somut kültürel miras		Somut Olmayan Kültürel Miras
Taşınmaz Kültürel Miras	Taşınır Kültürel Miras	
Mimari eserler	Resimler	Müzik
Anıtlar	Heykeller	Edebiyat
Arkeolojik sitler	Kütüphane eserleri	Halk dansları
Tarihi merkezler	Arşivler	Tiyatro
Bina grupları	Takılar ve süs eşyaları	Sözlü Gelenekler
Kültürel manzaralar	Eski paralar	Törenler, Şölenler
Tarihi parklar, bahçeler	Günlük eşyalar	Gelenekler
Kanallar, köprüler	Müzik aletleri	Görenekler
Yel değirmenleri vb.	Fotoğraflar vb.	El Sanatları Geleneği
		Geleneksel Oyunlar vb.

Kültürel miras belge değeri niteliğindedir. Kültürel miras, yaşam kültürünü, gösterişli zengin, varlıklı, kılar. Somut veya somut olmayan kültürel miras yok edilip gittiği zaman tekrardan yenilenemez bu nedenden dolayı da değere layıktır. Milli bir kimliğin parçası olan kültürel miras kavramları ulusalcılık anlamında önemli bir yere sahiptir. Tüm toplumların ulaştığı sanatsal, estetik, bilimsel düzeylerini yansıtmaları açısından evrenseldir. Aynı

zamanda kültürel miras ekonomik öneme sahiptir. İnsanlar tarihsel, bilimsel, eğitsel değere sahip olan şeyleri ziyaret etmek isterler. Bu da o topluluğa turizmle beraber ekonomik bir kıymet kazandırır (Okuyucu, 2011: 22).

Görülebilir yapısal kültürel mirası varlıklarının yok edilmesi geri dönüşü olmayan bir süreçtir. Toplumlar bu varlıklarının binlerce yıldır yaşadığı için şimdiden sonra da sonsuza dek yaşayacağını düşünebilirler. Gerçekte ise bir anıt veya kültürel bir nesne zaman içindeki kimyasal, biyolojik ve fiziksel değişikliklerle tahrip olmaktadır (Aslan ve Ardemagni, 2006: 35). Somut ve soyut olan kültür mirasının korunması, yaşatılması için miras eğitimi önemlidir. Miras eğitimi, tarihi ve kültürü daha iyi anlamak için öğrenme etkinliklerini içerir. İlk elden somut ve somut olmayan kültürel varlıklar ve yaşanan çevreden sağlanan bilgileri kullanarak tarih ve kültür hakkında öğretme ve öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım şekli öğrencilerin tarih ve kültürle ilgili fikirlerini güçlendirmek; sanatsal başarılarına, teknolojik gelişmelere farklı gruplardan sosyal ekonomik katkılarına sağlamak ve takdirlerini zenginleştirmektir. Kültürel miras eğitimi, tarihi ve kültürel değerlere karşı süreklilik ve bağlılık duygusunu teşvik eder, toplumları geleceğe yönelik planlar yaparken kendi tarihsel ve kültürel deneyimlerini dikkate almayı ve düşünmeyi teşvik eder.

Ülkemiz, eski eserler, anıtlar, sit alanları, etnografya ve folklor değerleri açısından dünyanın en zengin ülkeleri arasında yer alır. Milletimizi geçmişine bağlayan, tarihi ve kültürel varlığımızı bize yaşatan bu belgeler, aynı zamanda bizden önceki devirlerin tarihsel, kültürel, politik ve ekonomik hareketlerini yansıtan üstün değerlerdir. Bu değerli kültürel varlıkların tanımı, tanıtımı, tadilatı, depolanması, korunması, kültürel miras eğitimi olarak derslerde bilimsel kurallarla verilmelidir (Kanadoğlu, 2003: 31). Şayet kültürel miras eğitimi için iyi bir planlama yapılırsa bizden sonraki kuşaklar nerden geldiklerini nereye gittiklerini anlamlandırabilirler. Farklı müfredatlarla okul çağındaki çocuklara kültürel miras eğitimi birçok katkıda bulunur. Kültürel miras eğitiminin ilk ve en önemli özelliği çocuğun yaşadığı doğal çevrenin ve tarihi değerinin hakkında bilgisini artırmasıdır. Okullar kültürel kimliklerin oluşturulduğu verildiği yerlerdir. Kültürel miras eğitimi alan öğrenci kendini bir yere ait hissedip ve kendini tamamlamasını sağlayacaktır.

Yöntem

Görsel sanatlar öğretmenlerinin öğretim programında “Kültürel Miras”a ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımıyla dizayn edilmiştir. Nitel araştırma, doğal çevreyi olabildiğince yansıtan ve çeşitli araştırma biçimlerini kapsayan sosyal olayların anlamını açıklamamıza ve anlamlandırmamıza yardımcı olan çatı bir kavramdır (Yıldırım ve Şimşek 2011:219). Bu doğrultuda araştırmada görsel sanatlar öğretmenlerinin mevcut algıları, deneyimleri ve uygulamaları ortaya çıkarılmak istenmiştir.

Bu araştırmada çalışma grubu, Konya ili merkez ilçelerinde devlet okullarında görev yapmakta olan 40 görsel sanatlar öğretmeni tarafından oluşmaktadır. Görüşme yapılan katılımcıların gönüllü olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların 40’ı devlet okullarında görev yapmaktadır. Katılımcılara ait mezun oldukları okul bilgilerinde ise 35 kişi “Selçuk Üniversitesi”, diğer katılımcılar ise “Gazi üniversitesi”, ”Dumlupınar üniversitesi”, ”On Dokuz Mayıs Üniversitesi”, “İnönü Üniversitesi”, “Hacettepe Üniversitesi” şeklinde yer

almaktadır. Araştırmanın bulgular kısmında öğretmenlere ait doğrudan alıntılara yer verilirken kullanılmak üzere her bir katılımcı “Ö1, Ö2 ...” şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 75 kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Erkek katılımcılarının oranı ise %25 ile sınırlı kalmıştır. Katılımcıların çoğunluğu 41 yaş ve üzerindedir (f=19). En az katılımcının yer aldığı yaş kategorisi ise 26-30 yaşdır (f=2).

Öğretmenlerin %85'i (f=34) lisans, %10'u (f=4)yüksek lisans, %1'doktora ve ön lisans öğrenimi yer almıştır. Katılımcılardan 31 kişi eğitim fakültelerinden, 9 kişi ise güzel sanatlar fakültelerinden mezun olmuştur. Mesleki deneyim olarak en fazla % 40 ile 16 kişi “21 yıl ve üstü”, en az ise % 2,5 ile 1 kişi “6-10 yıl ” arası mesleki deneyimlerinin olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görsel sanatlar öğretmenlerinin derslerinde kültürel mirasa yönelik tutumları ve uygulamalarını tespit etmek için 20 sorudan oluşan taslak sorular hazırlanmıştır. Bu taslak formda yer alan sorular alanında uzman kişilerin görüşleri alınarak soru sayısı azaltılmış ve bazı sorular değiştirilmiştir. Bunun neticesinde 12 açık uçlu sorudan meydana gelen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur.

Görüşme formundaki sorulara ilave olarak formun sonunda öğretmenlere “Ekleme istediğiniz başka görüşleriniz var mı?” sorusu yöneltilerek öğretmenlerin konuya ilişkin farklı görüş ve önerilerinin tespiti amaçlanmıştır.

Araştırma verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılında Konya ili merkezi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan görsel sanatlar öğretmenleriyle yapılan görüşlerle elde edilmiştir.

Nitel araştırma uygulanırken veri analiz süreci, analiz için verilerin toplanması ve düzene sokulması, verilerin kodlanmasını ve kodların bir araya getirmesiyle görüşlere ulaşılmasını ve son olarak da verinin şekil, tablo veya bir tartışma halinde anlatılmasını içermektedir. Nitel araştırma yöntemleri uygulanırken sıklıkla; betimsel analiz, içerik analizi ve söylem analizi kullanılmaktadır (Balcı, 2016). Yapılan bu çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir.

Betimsel analizde, doğrudan alıntılar, görüşülen veya gözlemlenen kişilerin görüşlerini yansıtmak için sıklıkla eklenir. Bu amaç için elde edilen veriler öncelikle düzenli ve net bir şekilde tanımlanır. Sonra ise yapılan bu tanımlamalar sırasıyla açıklanır ve yorumlanır daha sonra ise neden-sonuç ilişkisi araştırılır çeşitli sonuçlara ulaşılır. Sonuç olarak elde edilen temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve geleceğe yönelik tahminlerin bulunulmasında araştırmacının yapacağı yorumlamalarının kapsamında yer alır (Yıldırım, Şimşek, 2011: 224).

Yapılan bu araştırmada toplanan verilerdeki örüntülerden elde edilen kodlar daha önceden belirlenmiş temalara yerleştirilerek frekans ve yüzde değerleri tablo ve şekillerde verilmiştir. Tabloların altında ise bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bu çalışmada, geçerlilik araştırması sonuçlarının detaylı bir raporunun sunulması, araştırma sürecinde alanında 3 uzman görüşü alınması ve bulguların katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntı yaparak desteklemesi sağlanmıştır.

Görüşmelerden elde edilen bulgular kodlara bölünmüş ve ilgili görüşlere yerleştirilmiştir. Bu süreçte, hem araştırmacı hem de alan uzmanına danışılarak, Miles ve Huberman' ın uyguladığı güvenilirlik formülünü uygulanmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği Sayısı}}{\text{Toplam Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Yukarıdaki formül kullanılarak yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 87 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman' a (1994) göre güvenilirlik sonuçları %70' in üzerine çıkarsa bu araştırma güvenilir sayılır. Bu sonuçlara göre araştırma güvenilir sayılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular; araştırmanın sonucuna göre sıralı, frekans ve yüzde değerlerini belirten tablolar şeklinde ve doğrudan alıntılarla desteklenerek verilmiştir.

*Katılımcıların Kültürel Mirasa Yönelik İlgileri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürel mirasla ilgili yayınlara olan ilgileri sorulmuş ve cevapları Tablo 2'da verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Kültürel Mirasla İlgili Yayınlarla Olan İlgilerinin Dağılımı

Kültürel miras ile ilgili yayınları (kitap-dergi vb.) okumaya ne kadar ilgilisiniz?	Frekans	Yüzde
	(f)	(%)
Hiç İlgilenmem	0	0
Az İlgilenirim	5	12,5
İlgilenirim	27	67,5
Çok İlgilenirim	4	10,0
Çok Fazla İlgilenirim	4	10,0
Toplam	40	100,0

Katılımcıların tamamı farklı düzeylerde kültürel mirasla ilgili yayınlara ilgi duyduklarını belirtmiştir.

Katılımcıların çoğunluğu *ilgilenirim* kategorinde yer almıştır ($f=27$). Katılımcıların %10' u ise kültürel mirasla ilgili yayınlara *çok ilgilenirim* ifadesini kullanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere müze ve ören yeri ziyaretlerine yönelik olan ilgileri sorulmuş ve cevapları Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Müze ve Ören Yerlerine Ziyaretlerine Yönelik İlgilerinin Dağılımı

Müze ve ören yerlerine yönelik yapılan gezi ve ziyaretlere ne kadar ilgilisiniz?	Frekans (<i>f</i>)	Yüzde (%)
Hiç İlgilenmem	0	0
Az İlgilenirim	5	12,5
İlgilenirim	15	37,5
Çok İlgilenirim	13	32,5
Çok Fazla İlgilenirim	7	17,5
Toplam	40	100,0

Katılımcıların %37,5' i müze ve ören yerleri gibi yapılan gezilere *ilgilenirim* ifadesini kullanmışlardır ($f=15$). Katılımcıların %5 ise *az ilgilenirim* ifadesini belirtmiştir ($f=5$).

Araştırmaya katılan öğretmenlere görsel sanatlar dersi öğretim programına yönelik yapılan eğitim seminerlerine karşı ilgileri sorulmuş ve cevapları Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programına Yönelik Yapılan Eğitim Seminerlerine Karşı İlgilerinin Dağılımı

Görsel sanatlar ders öğretim programına yönelik yapılan eğitim seminerlerine ne kadar ilgilisiniz?	Frekans (<i>f</i>)	Yüzde (%)
Hiç İlgilenmem	2	5,0
Az İlgilenirim	4	10,0
İlgilenirim	24	60,0
Çok İlgilenirim	7	17,5
Çok Fazla İlgilenirim	3	7,5
Toplam	40	100,0

Tablo 14' de belirtildiği üzere 40 katılımcının %85' inin görsel sanatlar ders öğretim programına yönelik yapılan eğitim seminerlerine karşı ilgilerinin fazla olduğunu görülmektedir ($f=34$). Dolayısıyla bu araştırmaya katkıda bulunan öğretmenlerin, alanlarında kendilerini geliştirmeye çalıştıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere kültürel miras konusunda çıkan medya haberlerine karşı ilgileri sorulmuştur ve cevapları Tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Kültürel Miras Konusunda Çıkan Medya Haberlerine Karşı İlgilerinin Dağılımı

Kültürel miras konusunda çıkan medya haberleriyle ilgilenir misiniz?	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hiç İlgilenmem	0	0
Az İlgilenirim	8	20,0
İlgilenirim	19	47,5
Çok İlgilenirim	9	22,5
Çok Fazla İlgilenirim	4	10,0
Toplam	40	100,0

Tablo 5 incelendiğinde, görsel sanatlar öğretmenlerinin % 8' inin branşlarıyla ilgili medya ve haberleri az ilgilendikleri; %19' unun ilgilendirim, %9' unun çok ilgilendiğinin, % 4' ünün çok fazla ilgilendiği görülmektedir. Katılımcıların yarıdan fazlasının kültürel miras ile ilgili çıkan haberleri takip ettiği görülmüştür

Katılımcıların Kültürel Miras Eğitimine Yönelik Görüşleri

Katılımcılara görsel sanatlar dersi programlarında “Kültürel Miras” eğitimine yeterince yer verilip verilmediği sorulmuştur ve verilen cevapların Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların “Kültürel Miras Eğitiminin” Programda Yeterince Yer Alıp Almamasına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Görsel sanatlar dersi programlarında “Kültürel Miras” eğitimine yeterince yer verilmiştir.	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılıyorum	4	10,0
Katılıyorum	14	35,0
Kararsızım	8	20,0
Katılmıyorum	11	27,5
Hiç Katılmıyorum	3	7,5
Toplam	40	100,0

Katılımcıların %45' i görsel sanatlar dersi programlarında “Kültürel Miras” eğitimine yeterince yer verildiği ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Sadece 3 katılımcı görsel sanatlar dersi programlarında “Kültürel Miras” eğitimine yeterince yer verildiği görüşüne hiç katılmadığını belirtmiştir.

Katılımcılara görsel sanatlar programında “Kültürel Miras” içerikleri öğrencilerin öğrenim durumları için önemli bir yenilik oluşturup oluşturmadığı sorulmuştur ve verilen cevapların Tablo 7’ de sunulmuştur.

Tablo 7. Katılımcıların *Kültürel Miras Konuları Öğrencilerin Öğrenim Durumları İçin Önemli Bir Yenilik İçerir Görüşlerinin Dağılımı*

Görsel sanatlar programında ‘Kültürel Miras’ içerikleri öğrencilerin öğrenim durumları için önemli bir yenilik oluşturmuştur.	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılıyorum	3	7,5
Katılıyorum	19	47,5
Kararsızım	10	25
Katılmıyorum	5	12,5
Hiç Katılmıyorum	3	7,5
Toplam	40	100,0

Katılımcıların %55’ i Görsel sanatlar programında ‘Kültürel Miras’ içerikleri öğrencilerin öğrenim durumları için önemli bir yenilik oluşturduğu ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Sadece 3 katılımcı Görsel sanatlar programında ‘Kültürel Miras’ içerikleri öğrencilerin öğrenim durumları için önemli bir yenilik oluşturduğu görüşüne hiç katılmadığını belirtmiştir.

Katılımcılara müzelerin görsel sanatlar dersinde sanat eğitimi amaçlı kullanılmasının yararlı olup olmayacağı sorulmuştur ve verilen cevapların Tablo 8’ de sunulmuştur.

Tablo 8. Katılımcıların Müzelerin Görsel Sanatlar Dersinde Sanat Eğitimi Amaçlı Kullanılmasına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Müzelerin görsel sanatlar dersinde sanat eğitimi amaçlı kullanılmasının yararlı olacağını düşünüyorum	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılıyorum	18	45,0
Katılıyorum	17	42,5
Kararsızım	4	10,0
Katılmıyorum	1	2,5
Hiç Katılmıyorum	0	0
Toplam	40	100,0

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların %87,5’ i müzelerin görsel sanatlar dersinde eğitim amaçlı kullanılmasının yararlı olacağını belirtmiştir. Sadece 4 katılımcı müzelerin sanat eğitimi için kullanılmasının yararlı olacağı konusunda kararsız olduğunu, 1 katılımcı ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir.

Katılımcılara “Kültürel Miras” konuları, toplumların birbirlerini tanımalarına, dolayısıyla kültürlerin de birbirlerine yaklaşmasına yardımcı olur görüşü sorulmuştur ve verilen cevapları Tablo 9’ da sunulmuştur.

Tablo 9. Katılımcıların ‘Kültürel Miras’ Konuları, Toplumların Birbirlerini Tanımalarına, Dolayısıyla Kültürlerin de Birbirlerine Yakınlaşmasına Yardımcı Olur Görüşüne İlişkin Dağılımı

‘Kültürel Miras’ konuları, toplumların birbirlerini tanımalarına, dolayısıyla kültürlerin de birbirlerine yakınlaşmasına yardımcı olur	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılıyorum	20	50,0
Katılıyorum	18	45,0
Kararsızım	2	5,0
Katılmıyorum	0	0,0
Hiç Katılmıyorum	0	0,0
Toplam	40	100,0

Tablo 9’ a göre kültürel miras konularının toplumların birbirlerini tanımalarında ve birbirlerine yakınlaşmalarında etkili olabileceğini düşünen katılımcı oranı %95’tir. Katılımcılardan 2 kişi ise kararsız olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılara “Kültürel Miras” eğitimine yönelik müze-ören yeri gibi gezilerin öğrencilerin sosyo kültürel gelişimine katkı sağlar görüşü sorulmuş ve verilen cevapları Tablo 10’ da sunulmuştur.

Tablo 10. Katılımcıların ‘Görsel Sanatlar Dersinde ‘Kültürel Miras’ Eğitimine Yönelik Müze-Ören Yeri Gibi Gezilerin Öğrencilerin Sosyo Kültürel Gelişimine Olan Katkılarına İlişkin Dağılımı

Görsel sanatlar dersinde ‘Kültürel Miras’ eğitimine yönelik müze-ören yeri gibi gezilerin öğrencilerin sosyo kültürel gelişimine katkı sağlar.	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılıyorum	25	62,5
Katılıyorum	14	35,0
Kararsızım	1	2,5
Katılmıyorum	0	0,0
Hiç Katılmıyorum	0	0,0
Toplam	40	100,0

Katılımcıların %62’ si “Kültürel Miras” eğitimine yönelik müze-ören yeri gibi gezilerin öğrencilerin sosyo kültürel gelişimine katkı da bulunduğunu belirtmişlerdir. Sadece 1 katılımcı müze-ören yeri gibi yerlerin öğrenciler üzerinde sosyo kültürel katkısı yönünde kararsız kalmıştır.

Katılımcılara müzede “Kültürel Miras” eğitimine yönelik ders faaliyetleri yapılmasının okul içi etkinliklere göre daha fazla fayda sağlayıp sağlamadığı görüşü sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 11’ de sunulmuştur.

Tablo 11. Katılımcıların Müzede “Kültürel Miras” Eğitimine Yönelik Ders Faaliyetleri Yapılmasının Okul İçi Etkinliklere Göre Daha Fazla Fayda Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Dağılımı

Müzede ‘Kültürel Miras’ eğitimine yönelik ders faaliyetleri yapılmasının okul içi etkinliklere göre daha fazla fayda sağladığını düşünüyorum.	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılıyorum	13	32,5
Katılıyorum	20	50,0
Kararsızım	6	15,0
Katılmıyorum	1	2,5
Hiç Katılmıyorum	0	0,0
Toplam	40	100,0

Tablo 11’ de katılımcıların toplamda %82,5’ i müzede “Kültürel Miras” eğitimine yönelik ders faaliyetleri yapılmasının okul içi etkinliklere göre daha fazla fayda sağladığını düşünmektedir. 1 katılımcı ise katılmadığını belirtmiştir.

Katılımcılara Sınıflarda akıllı tahtada yapılan kültürel miras içerikli eğitimlerin öğrencilerin hayal gücünü ve duysal algı merkezini harekete geçirdiği görüşü sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 12’ de sunulmuştur.

Tablo 12. Katılımcıların ‘Sınıflarda Akıllı Tahtada Yapılan Kültürel Miras İçerikli Eğitimlerin Öğrencilerin Hayal Gücünü ve Duyusal Algı Merkezini Harekete Geçirdiği Fikrine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Sınıflarda akıllı tahtada yapılan kültürel miras içerikli eğitimlerin öğrencilerin hayal gücünü ve duysal algı merkezini harekete geçirdiği fikrine katılıyorum.	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılıyorum	15	37,5
Katılıyorum	21	52,5
Kararsızım	2	5,0
Katılmıyorum	2	5,5
Hiç Katılmıyorum	0	0,0
Toplam	40	100,0

Katılımcıların %5’ i sınıflarda akıllı tahtada yapılan kültürel miras içerikli eğitimlerin öğrencilerin hayal gücünü ve duysal algı merkezini harekete geçirdiği fikri konusunda kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. 21 kişi ise kültürel miras eğitimin akıllı tahtada verilmesinin öğrencinin hayal gücünü harekete geçirdiği fikre katıldığını belirtmiştir.

Katılımcılara “Kültürel Miras” eğitimi bağlamında müzelerin sanat eserleriyle doğrudan iletişim sağlaması kalıcı öğrenmeyi daha fazla artırır görüşü sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 13’ de sunulmuştur.

Tablo 13. Katılımcıların ‘Kültürel Miras’ Eğitimi Bağlamında Müzelerin Sanat Eserleriyle Doğrudan İletişim Sağlaması Kalıcı Öğrenmeyi Daha Fazla Artırır Görüşlerine Ait Dağılım

‘Kültürel Miras’ eğitimi bağlamında müzelerin sanat eserleriyle doğrudan iletişim sağlaması kalıcı öğrenmeyi daha fazla artırır.	Frekans	Yüzde
	(f)	(%)
Kesinlikle Katılıyorum	22	55,0
Katılıyorum	15	37,5
Kararsızım	3	7,5
Katılmıyorum	0	0,0
Hiç Katılmıyorum	0	0,0
Toplam	40	100,0

Tablo 13’ de katılımcıların %55’ i “Kültürel Miras” eğitimi bağlamında müzelerin sanat eserleriyle doğrudan iletişim sağlaması kalıcı öğrenmeyi daha fazla artırır ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Sadece 3 katılımcı ise kararsız kaldığını belirtmiştir.

Katılımcılara Geleneksel (pasif) müze gezileri, öğrencilerde gerçek anlamda kalıcı ve etkin öğrenme meydana getirmeyebilir görüşüne ne oranda katılıyorsunuz sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar Tablo 14’ de sunulmuştur.

Tablo 14. Katılımcıların Geleneksel (Pasif) Müze Gezileri, Öğrencilerde Gerçek Anlamda Kalıcı ve Etkin Öğrenme Meydana Getirmeyebilir Görüşüne Ait Dağılım

‘Geleneksel(pasif)müze gezileri, öğrencilerde gerçek anlamda kalıcı ve etkin öğrenme meydana getirmeyebilir görüşüne ne oranda katılıyorsunuz	Frekans	Yüzde
	(f)	(%)
Kesinlikle Katılıyorum	8	20,0
Katılıyorum	11	27,5
Kararsızım	10	25,5
Katılmıyorum	7	17,5
Hiç Katılmıyorum	4	10,0
Toplam	40	100,0

Katılımcıların %8’ i Geleneksel (pasif) müze gezileri, öğrencilerde gerçek anlamda kalıcı ve etkin öğrenme meydana getirmeyebilir ifadesine kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların %4’ ü ise pasif müze gezilerinin öğrencilere kalıcı öğrenme getirmeye bilir görüşüne hiç katılmadıklarını belirtmiştir.

Katılımcılara “Kültürel Miras” konusunun sadece görsel sanatlar eğitim programında verilmesi kazanım olarak yeterli olup olmadığı Tablo 15’ de sorulmuştur.

Tablo 15. Katılımcıların “Kültürel Miras” Konusun Görsel Sanatlar Dersinde Verilmesinin Kazanım Olarak Yeterli Olup Olmadığına Yönelik Görüşlerine Ait Dağılım

‘Kültürel Miras’ konusun sadece görsel sanatlar eğitim programında verilmesi kazanım olarak yeterli değildir	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılıyorum	16	40,0
Katılıyorum	19	47,5
Kararsızım	4	10,0
Katılmıyorum	1	2,5
Hiç Katılmıyorum	0	0,0
Toplam	40	100,0

Tablo 15 de katılımcıların %40’ ı “Kültürel Miras” konusun sadece görsel sanatlar eğitim programında verilmesi kazanım olarak yeterli değildir görüşüne kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Sadece 1 katılımcı ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir.

Araştırmaya Katılan Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Kültürel Miras Öğeleri Konusundaki Görüşleri

Araştırmanın ilk alt problemi “Araştırmaya katılan görsel sanatlar öğretmenlerinin kültürel miras öğeleri konusundaki görüşleri nelerdir?” kapsamında görüşme formunda iki soruya yer verilmiştir. “Size göre sanat eğitiminde kültürel miras konu içerikleri neleri kapsamalıdır?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 16’ da, “Kültürel miras öğelerinden hangilerinin daha önemli ve gerekli olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Kültürel Miras Konu İçerikleri Neleri Kapsamalıdır Görüşüne Yönelik Bulgular

Sanat eğitiminde kültürel miras konu içerik kapsamı	f
1. Müze ve ören yerleri	32
2. Örf adet gelenek görenek	15
3. Süslemeler, motifler, el sanatları	12
4. Tarihi eser, anıtlar, mimari eserler	11
5. Halı, kilim	9
6. Yöreyle ait yemekler	4
7. Kıyafetler	4
8. Kültür	3
Toplam	90

Tablo 16’ da size göre sanat eğitiminde kültürel miras konu içerikleri neleri kapsamalıdır? Sorusuna katılımcılar 32 defa “müze ve ören yerleri”, 15 defa “örf adet, gelenek, görenek”, 12 defa “süslemeler, motifler, el sanatları”

olarak yanıt vermiştir. Bazı katılımcılar ise “halı kilim”, “mimari eserler”, “anıtlar”, “yöreyle ait yemekler” şeklinde cevaplamışlardır. Konu hakkında bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Ö2: Geçmişten günümüze bütün dünya kültürlerini kapsamaktadır.

Ö31: Müze ören yerleri, ilgili alanlara göre müze çeşitleri ve eserleri, örf adet, el sanatlarını kapsayabilir.

Ö30: süsleme, motifler, tarihi turistik yerleri kapsamalı”

Ö7: Kültürel miras geçmişten günümüze gelen örf adetlerimizi, kıyafetlerimizi, yemekler, inançları kapsayabilir.

Ö36: Önce yaşadıkları tarihi yerleri sonra ülke geneli ve dünyadaki kültürel değerleri ve yerleri kapsamalıdır.” şeklinde açıklamışlardır.

Katılımcılar genel olarak kültürel miras konularını tarihi ve milli duyguları daha fazla artıracak konulardan seçilmesi gerektiği görüşü savunmuş ve okullarda bu konulara ait köşelerin oluşturulmasını dile getirmişlerdir. Ayrıca kendi tarih ve kültürümüzün yanında dünya medeniyetlerini de içerik olarak almalıyız görüşü dile getirilmiştir. Sanat eğitiminde kültürel miras konu içeriğinin kapsamının geniş olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Ö15: Müze gezileri, kültürel mirasa yönelik okullarda küçük müzelerin oluşturulması

Ö15: Kendi coğrafyamızda medeniyetlerinin yanında diğer dünya medeniyetlerini de içeren konular olmalıdır. şeklinde dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde müze gezilerinin daha fazla yapılması gerektiği bunun öğrenci üzerinde etkili bir öğrenme sağlayacağı ayrıca yöresel yemekler, örf adet, gelenek, görenek kılık kıyafetler, halı, kilim, vb. konularını kapsamalı, ortak görüşünü dile getirmişlerdir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Kültürel Miras Öğelerinden Hangilerinin Daha Önemli Ve Gerekli Olduğuna Yönelik Bulgular

Kültürel miras öğelerinden hangilerinin daha önemli ve gerekliliğine ilişkin içerik kapsamı	f
Ören yerleri, etnografya müzeleri	25
Örf adet gelenek görenek	14
Tarih yapıtlar ve sanatla ilgili tüm öğeler	10
Sanat galerisi, sanatçı atölyeleri	10
Motifler, çini süslemeleri,	9
Halı- kilim-çömlek atölyeleri,	7
Bulduğumuz bölgedeki sanatçılar	7
Milli mücadele dönemin geçtiği tarihi yerler	5
Toplam	87

Tablo 17’ de görsel sanatlar öğretmenlerinin kültürel miras öğelerinden hangilerinin daha önemli ve gerekli olduğunu düşünüyorsunuz? sorusuna “ören yerleri, etnografya müzeleri” olarak 25 defa, “örf adet gelenek görenek” 14 defa, “sanat galerisi, sanatçı atölyeleri” ni ise 10 defa gerekli ve önemli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Bunu dışında “tarih yapıtlar ve sanatla ilgili tüm öğeler”, “Motifler, çini süslemeleri”, “halı- kilim-çömlek atölyeleri”, gibi unsurlarda yer almıştır. Ankete katılan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Ö3: Öncelikle kendi yaşam alanımızda yaşamış toplumlar daha sonra ise ülkemiz coğrafyasında yaşamış medeniyetlere ait tarihi kültürel miraslara önem verilmesini düşünüyorum.

Ö12: Özellikle yaşadığımız alan içinde sanatla ilgili olan eserler, yapılarla kullanılan süslemeler, renkler, motiflere öncelik verilerek bu örnekleri öğrencilere yerinde göstererek algılamalarını sağlamalıyız.

Ö17: Kültürel miras konuları birbirinden ayrılmaz bir bütün olarak düşünüyorum. Kültürün her bir ögesi birbirini etkiler birbirinden etkilenir.

Ö22: Milli mücadele dönemlerinin yaşandığı tarihi yerler, açık alan müzeleri (Çanakkale Şehitliği, Konya şehitlik müzesi), bu tür milli duygularımızı öğrencilere yansıtılabileceğimiz yerlere öncelik vermeliyiz. Bu tür geziler öğrenciye vatan sevgisi, kültür sevgisi aşılayacaktır.

Ö9: Kültürel miras öğelerini verirken öncelikle geleneksel yöresel olmasına dikkat ediyorum. Çevremizdeki keçecilik, çömlekçilik, çinicilik, seramikçilik, halıcılık vb örneklerden yola çıkarak kültürümüze ait olan unsurları örneklendirmeye çalışıyorum. Bunların bulunduğu müzelere, atölyelere gidiyoruz.

Ö4: Kendi yöremizde yetişmiş kendi kültürümüzden eserler veren sanatçıları tanıtarak onların varsa atölyelerine ya da okullara (güzel sanatlar lisesi, güzel sanatlar fakültesi) giderek öğrenme gerçekleştiriyorum.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde kültürel miras öğelerine öncelikli olarak müze ziyaretlerini dile getirmişler. Müzelerdeki (Mevlana müzesi, Konya etnografya müzesi) Türk kumaşlarından örnekler, bindallı, gelinlik, cepken, kaftan, içlik ve şalvar örnekleri; kadın süs eşyalarından kemer tokaları, bilezik, fes askıları, tepelik örnekleri, kahve fincanı, kahve değirmeni, kahve takımı örnekleri; maden, cam ve porselen mutfak kapları vb. örneklerinin yer aldığı müzelere öncelikle gidilmesi gerektiği buralarda öğrencilerin kültürel mirasımıza ait en iyi örnekleri bulabileceklerinden bahsedilmiştir.

Katılımcılara Göre Görsel Sanatlar Dersi İle Kültürel Miras Eğitimi Arasındaki İlişkiye Ait Görüşler

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Katılımcılara göre görsel sanatlar dersi ile kültürel miras eğitimi arasındaki ilişki nasıldır?” kapsamında görüşme formunda iki soruya yer verilmiştir. “Kılavuzdaki öğrenme alanlarında kültürel miras eğitimi konuları güncel midir? Açıklayınız” sorusuna yönelik bulgular Tablo 18’ te, “Derslerinizde yer verdiğiniz ilinize ait kültürel miras örnekleri nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 19’ da verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin “Kültürel Miras Eğitimi” Konuları Güncel midir? Görüşüne Yönelik Bulgular

Görsel sanatlar dersi öğrenme alanlarında kültürel miras eğitimi konuları	f
güncellik kapsamı	
1. Güncel değildir	22
2. Geliştirilmeli örnekler eklenmeli	12
3. Günceldir	7
4. Öğretmenler örnekleri artırabilir	5
5. Teknolojik gelişmeler eklenmeli	3

6. Ders saatleri yetersizdir	3
Toplam	52

Tablo 28’ te görsel sanatlar öğretmenlerinin, kılavuzdaki öğrenme alanlarında kültürel miras eğitimi konuları güncel midir? sorusuna 22 defa “güncel değildir”, 12 defa “geliştirilmeli örnekler eklenmeli”, 5 defa ise “Öretmenler örnekleri artırabilir”, ders saatlerinin yetersizliğinden bahseden ise 3 kişi şeklindedir.

Görsel sanatlar dersi öğrenme alanlarında kültürel miras eğitimi konuları güncellik konusunda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

Ö8: Günceldir fakat dersin işlenişi sırasında zaman gibi etkili bir faktör bizi kısıtlamaktadır. Konuları yetiştirmek programa uymak için çoğu başlık yüzeysel kalmaktadır.

Ö40: *Aslında çokta güncel değil ama eğitimi yılı başında yıllık planlar düzenlenirken öğretmenler bunlara ekleme çıkarma yapabilir. Yaşadıkları çevreden örnekler ekleyebilir.*

Ö28: *Günceldir fakat ders saatleri yetersizliğinden dolayı konuları kısıtlı vermektayim fazla örnekleme girememektayim.*

Ö17: *Günceldir ancak sadece müze gezmek yeterli değil yaparak yaşayarak öğretebilmeliyiz. Örneğin arkeolojik uygulamalar, kilim dokumacılığı, çömlekçilik gibi ulaşılabilecek kültürel varlıklarımızı öğrencilerle projeler şeklinde yürütebiliriz.*

Ö30: *Değildir günümüze uygun teknolojik gelişmelerde işlenmelidir.*

Görsel sanatlar öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde yarıdan fazlası kültürel miras konularının güncel olmadığı ve geliştirilmeli görüşü ortak bir fikir olarak çıkmıştır. Katılımcılar konuların sadece anlatım yoluyla etkili olmadığını hatta müze gezilerinin de bazen etkisiz kaldığı öğrencinin olayın içine girerek yaşayarak uygulayarak daha etkili olabileceğine değinilmiştir. Katılımcılardan üç kişi güncel olduğunu fakat uygulanabilirlik konusunda ders saatlerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Dönem başında yıllık planlar düzenlenirken yaşanan çevreye göre öğrencinin hazır bulunuşluğuna uygun örneklerin öğretmenler tarafından rahatlıkla eklenebileceği belirtilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Görsel Sanatlar Dersinde İlerine Ait Yer Verdikleri Kültürel Miras Örneklerine Yönelik Bulgular

Görsel sanatlar dersinde ilinize ait kültürel miras örnekler kapsamı	f
1. Müzeler	18
2. Çatalhöyük	15
3. Çömlek atölyeleri, keçe atölyeleri, çini atölyeleri, kilim atölyeleri	10
4. Yöresel kıyafetler	4
5. Kilistra antik kent	4
6. Sille antik kent	4
7. İnce minare	4
8. Karatay medresesi	4

9. Sırçalı medrese	3
10. Selçuklu motifleri	3
11. İvriz kabartmaları	1
12. Beyşehir Kubadabad sarayı	1
13. Nasreddin hoca	1
14. Eşrefoğlu camii	1
Toplam	73

Tablo 19’ da belirtildiği üzere görsel sanatlar dersinde katılımcıların illerine ait kültürel miras örneklerine 40 katılımcı 18 defa müzeler, 15 defa Çatalhöyük, 10 defa çömlek atölyeleri, keçe atölyeleri, çini atölyeleri, kilim atölyeleri, olarak belirtmiştir. Bunların dışında ise sırayla “Eşrefoğlu Camii”, “İvriz kabartmaları”, “Beyşehir Kubadabad Sarayı”, “Nasreddin Hoca”, “Sırçalı Medrese”, “Selçuklu motifleri”, “yöresel kıyafetler”, “Kilistra antik kent”, “Sille antik kent”, “İnce Minare” ve “Karatay Medresesi” şeklindedir.

Katılımcıların görsel sanatlar derslerinde illerine ait verdikleri kültürel miras örneklerine yönelik görüşleri şu şekildedir:

Ö13: Müzeler, gelenek görenekler, geleneksel el sanatları, yemekler, kültürümüze ait geleneksel oyunlar örnek olarak verilebilir. Aslında öğrenciler bu örneklerle günlük yaşamda karşılaşılıyor ama fakında değil.

Ö1: Çatalhöyük, Sırçalı Medrese, Karatay Medresesi, İnce Minare, Sille, yöresel düğün yemekleri, asker uğurlamaları, Konya ya ait yöresel eşyaların bulunduğu etnografya müzesi örnek olarak verdiğim yerlerden bazılarıdır.

Ö6: Mevlana müzesinde sergilenen kültür öğeleri, Çatalhöyük, Selçuklu eserleri, sillede bulunan çömlek atölyeleri, keçe atölyeleri, kendi köylerindeki yaşam malzemeleri, köydeki günlük kıyafetler verebileceğim en yakın örneklerdendir.

Tablo 19’ da katılımcıların görsel sanatlar dersinde illerine ait kültürel mirasa yönelik görüşlerinde verdikleri örneklerde görüldüğü gibi öncelik olarak yaşadıkları çevreden yola çıktıkları görülmüştür. Öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları fakat bunları fark etmedikleri kültürel miras örneklerini vererek duyarlılık kazdırmaya çalıştıkları ifade edilmiştir. Özellikle Mevlana müzesi ve etnografya müzesine gidilmesi gerektiği buradaki örneklerin kültürel miras eğitimi için önemli olduğu dile getirilmiştir.

Katılımcılara Göre Görsel Sanatlar Dersinde Kültürel Miras Eğitimine Yeterince Yer Verilip Verilmediği Ait Görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “katılımcılara göre görsel sanatlar dersinde kültürel miras eğitimi yeterince yer verilmekte midir?” kapsamında görüşme formunda iki soruya yer verilmiştir. “Kültürel miras eğitimi sizce hangi derslerde verilmelidir? Neden?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 20’ de, “Kültürel miras eğitimi için görsel sanatlar dersi öğretim programında verilen ders süresi yeterli midir? Açıklayınız” sorusuna yönelik bulgular Tablo 21’ de verilmiştir.

Tablo 20. Kültürel Miras Eğitimi Sizce Hangi Derslerde Verilmelidir Sorusuna Yönelik Bulgular

Kültürel miras eğitimi sizce hangi derslerde verilmeli içerik kapsamı	f
1. Görsel Sanatlar Dersi	40
2. Sosyal Bilgiler	32
3. Sanat Tarih	7
4. Türkçe	7
5. Müzik	5
6. Bütün Derslerde	4
7. Teknoloji Tasarım	4
8. Edebiyat	3
9. Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi	2
10. Hayat Bilgisi	1
Toplam	105

Tablo 20’ de katılımcıların kültürel miras eğitimi sizce hangi derslerde verilmelidir sorusuna öğretmenler 40 defa “Görsel sanatlar dersi”, 32 defa ise “Sosyal bilgiler”, 7 defa “Sanat Tarihi”, 6 defa “Türkçe”, 5 defa “bütün dersler” şeklinde cevaplamıştır. Ankete katılan bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Ö35: *Sadece tarih, sosyal bilgiler, görsel sanatlar yeterlidir. Ancak bu derslerin ortak konuları olmalı ortak hareket etmelidir.*

Ö7: *Kültürel miras bütün derslerde anlatılabilir özellikle Sosyal Bilgiler, Türkçe, Teknoloji Tasarım, Görsel Sanatlar, Müzik, Sanat Tarihi gibi dersler bunların başında gelir. Kültürel mirasımız bu derslerin içeriğiyle eşleşmektedir.*

Ö25: *Sosyal bilgiler ve görsel sanatlar dersinde eş zamanlı konular arası bağlantılı verilebilir.*

Ö39: *Bütün derslerde verilebilir kültürel mirasımız bizim milli oluşumuzun temellerinden biridir bu sebeptendir ki bütün derslerde “SEDEP” kapsamında anlatılabilir.*

Tablo 27’ de Görsel sanatlar öğretmenlerinin kültürel miras eğitiminin en iyi verileceği dersler hakkında görüşleri incelendiğinde katılımcıların tamamı “Görsel Sanatlar” demiştir. Aynı zamanda kültürel mirasın diğer derslerle bağlantılı olduğu zümrelerde yıllık planlar yapılırken ortak konuların seçilebileceği ifade edilmiştir. Kültürel miras konusunun hemen hemen bütün derslerde verilebileceği kanaati dile getirilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Kültürel Miras Konusuna Verilen Süre Yeterli midir? Sorusuna Yönelik Bulgular

Kültürel miras eğitimi için görsel sanatlar dersi öğretim programında verilen ders süresi içerik kapsamı	f
1. Yeterli değil	35
2. Kesinlikle Yeterli değildir	3
3. Artırabilir	2
Toplam	40

Tablo 21’ de kültürel miras eğitimi için görsel sanatlar dersi öğretim programında verilen ders süresi yeterli midir? Sorusuna katılımcılar 35 defa “yeterli değildir”, 32 defa “kesinlikle yeterli değildir”, 2 defa ise “artırılabilir”, cevabını vermiştir. Ankete katılan görsel sanatları öğretmenlerinin kültürel miras eğitimi için verilen ders süresi yeterli midir? konusunda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Ö18: Kesinlikle değildir 40 dakikalık ders de etkinliğe geçilemeden süre dolmaktadır. Bundan dolayı konu başlıklarının çoğunu atlıyorum ya da birer cümle bilgi verip geçmek zorunda kalıyorum.

Ö35: Öğrencilerin derse hazırlanmaları onları motive etme süresi göze alınınca 40 dakikalık ders yeterli değildir. 360 sanal müze gezintisi yaparken çoğu yerleri hızlı geçmek zorunda kalıyorum bir sonraki derse bırakınca da kopukluk oluyor. Kesinlikle ders saati en az 2 saat olmalıdır.

Ö6: Kesinlikle değil 40 dakikalık sürede teorik bilgiyi verirken ders bitiyor teorik bilgide öğrenciyi sıkıyor dikkat dağılmasına sebep oluyor.

Ö18 Ders süresi hiçbir şey için yeterli değildir. Kültürel miras eğitiminin kalıcı olabilmesi için geziler yapılmalıdır bunun içinde zaman en büyük sorundur. Ayrıca kültür sanat, kültürel miras, milli kültür başlıklı bir ders olabilir.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde genel kanı kültürel miras konuları için verilen ders sürelerinin yetersiz olduğu dile getirilmiştir. Sadece kültürel miras değil diğer konu başlıkları içinde süre konusunda sıkıntılar ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar konuların daha verimli geçme bilmesi için müze ziyaretleri gibi etkinliklere yer verilmesi gerektiğini ifade etmişler yalnız bununda zaman problemi oluşturduğu dile getirilmiştir. Ders saatlerinin artırılması işlerini kolaylaştıracağı öğrenci için odaklanmanın tam anlamıyla sağlanacağı belirtilmiştir.

Katılımcılar Kültürel Miras Eğitimi Verirken Hangi Yöntem ve Teknikleri Kullanmaktadır Görüşleri

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “katılımcılar kültürel miras eğitimi verirken hangi yöntem ve teknikleri kullanmaktadır.” kapsamında görüşme formunda iki soruya yer verilmiştir. “Dersinizde kültürel miras eğitimi içeriklerini hangi yöntem ve teknikler kullanılarak veriyorsunuz?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 22’ de, “Okul içi ve dışında kültürel miras eğitimine yönelik ne tür etkinlikler yapıyorsunuz Açıklayınız” sorusuna yönelik bulgular Tablo 23’ de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Kültürel Miras Eğitimi Verirken Hangi Yöntem ve Teknikleri Kullandıklarına Yönelik Bulgular

Kültürel miras eğitimini verilirken kullanılan içerik ve yöntem kapsamı	f
1. Akıllı tahta	34
2. Sanal müze 3D	28
3. Gezi-gözlem	10
4. Sunum	7
5. Sosyal medya	6
6. Anlatım	6

Kültürel miras eğitimi verilirken kullanılan içerik ve yöntem kapsamı	f
7. Araştırma – uygulama	4
8. Soru cevap	3
9. Afiş broşür	3
10. Drama	2
11. Beyin fırtınası	1
Toplam	97

Tablo 22’ de görsel sanatları öğretmenlerinin kültürel miras eğitimi verirken kullandıkları yöntem ve teknikler arasında 34 defa “akıllı tahta”, 28 defa “sanal müze 3D”, 10 defa “gezi-gözlem”, 7 defa ile “sunum” gelmektedir. Bunların dışında ise sırasıyla “Anlatım”, “Sosyal medya”, “Araştırma – uygulama”, “Afiş broşür”, “Soru cevap”, “Drama” ve “Beyin fırtınası” şeklindedir. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö7: *Sıklıkla akıllı tahtayı ve soru cevap yöntemini kullanıyorum. Sanal müze gezintileri yapıyoruz. Sınıflar kalabalık ve izin alma prosedür işlemleri uzun sürdüğü için gezi düzenleyemiyorum.*

Ö9: *Kültürel miras eğitimi verirken 3 boyutlu çalışmalar, akıllı tahta kullanımı ve ilimizde bulunan tarihi mekânlara müzelere geziler düzenlemeye çalışıyorum. Öğrencilere bir iki hafta öncesinden kültür mirasımıza yönelik araştırma konusu veriyorum her öğrenci seçtiği kültürel değerlerle ilgili hikâye yazıp sınıfta uygulamaya (resim) yapıyoruz.*

Ö12: *Kültürel mirasa yönelik örnekleri akıllı tahtada öncelikle gösteriyorum varsa video izliyoruz daha sonra örnekler üzerinden kurgu oluşturuyorum öğrenciler bu kurguları oynulaştırıyor daha sonra çizime geçiyoruz.*

Tablo 22’ de öğretmenlerden elde edilen doğrudan alıntılar incelendiğinde kültürel miras eğitimi verilirken akıllı tahtanın etkili olarak kullanıldığı görülmektedir. Katılımcıların görüşlerinde sanal müze ziyaretlerinin öğrenme tekniklerinde kalıcı etki sağladığı için fazlasıyla kullanıldığı ancak sanal müze ziyaretleri sınıf içi etkinliklerinde süre yönünden problem oluşturduğunu dile getirmişlerdir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Okul İçi ve Dışında Kültürel Miras Eğitimine Yönelik Ne Tür Etkinlikler Yapıyorsunuz Sorusuna Verdikleri Cevaplara Yönelik Bulgular

Okul içi ve dışında kültürel miras eğitimine yönelik örnekler kapsamı	f
1. Müze ve ören ziyaretleri	20
2. Sanal müze gezileri	15
3. Kültürel değerlere ait drama, oyun	15
4. Sosyal geziler düzenlenmesi	7
5. Tarihi yapılara gezi	6
6. Okul idaresiyle olan sorunlar	6
7. Yöresel kıyafetler, örf-adet, gelenek-görenek	4
8. Mozaik	1
Toplam	74

Tablo 23' de görsel sanatlar öğretmenlerinin okul içi ve dışında kültürel miras eğitime yönelik yaptıkları etkinliklerin başında 20 defa “müze ve ören ziyaretleri”, 15 defa “kültürel değerlere ait drama, oyun”, 12 defa “sanal müze gezileri”, şeklinde örnekler vermişlerdir. Bunların dışında katılımcılar sırasıyla 7 defa “Sosyal geziler düzenlenmesi”, 6 defa ”Okul idaresiyle olan sorunlar”, 6 kişi ”Tarihi yapılara gezi”, 4 defa “Yöresel kıyafetler, örf-adet, gelenek-görenek”, 1 defa “Mozaik” olarak örnekler vermiştir. Bazı katılımcıların okul içi ve dışında kültürel miras eğitime yönelik yaptıkları etkinlik görüşleri şöyledir:

Ö37: *İl içinde tarihi ve kültürel değeri olan mekânlara sokaklara geziler düzenlemekteyim ayrıca gidemediğimiz yerlere ise sanal müze gezintileriyle ulaşabilmekteyim.*

Ö17: *Öğrencilere öncelikle kültürel miraslarımız hakkında örnekleri akıllı tahta göstererek bunlar hakkında bilgi vermekteyim daha sonra onlardan kendilerini bir hikâyenin içine koymaları ve bu kültürel değerlerle birlikte kullanmalarını istiyorum.*

Ö4: *Ders dışında etkinlik yapamıyorum. Süre sıkıntısı ve okul idaresinin müze gezilerine sıcak bakmaması gibi nedenlerle karşılaşmıyorum. Yöresel kıyafetler, örf adet, gelenek göreneklerimize ait örneklerle ilgili çizimler yapıyoruz.*

Tablo 23' e göre öğretmenler okul içi ve dışı etkinliklerde müze ve ören yerlerine gezilerin düzenlenmesinin etkili bir öğrenme sağladığı fakat okul idaresiyle yaşanan sıkıntılardan dolayı öğretmenlerin gezilere sıcak bakmadığı görülmektedir. Bundan dolayıdır ki öğretmenlerin sanal müzeyi tercih ettikleri görülmüştür.

Katılımcıların Kültürel Miras Eğitimi Verirken Karşılaştığı Sorunlar ve Bunlara İlişkin Çözüm Önerilerine Ait Görüşler

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Katılımcıların kültürel miras eğitimi verirken karşılaştığı sorunlar nelerdir? Bunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir.” kapsamında görüşme formunda iki soruya yer verilmiştir. “Kültürel miras eğitimi süreçlerinde herhangi bir sorunla karşılaşmıyor musunuz?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 24' de “Görsel sanatlar dersinde “kültürel miras” konusunun daha iyi öğrenilebilmesi için neler yapılabilir, önerileriniz.” sorusuna yönelik bulgular Tablo 25' de verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Kültürel Miras Eğitimi Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular

Kültürel miras eğitimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ait içerik kapsamı	f
1. Zamanın kısıtlı olması	27
2. Okul idaresiyle ilgili sıkıntılar	22
3. Gezilerde karşılaşılan araç, izin, maddi vb. sorunlar	18
4. Malzeme ve atölye eksikliği	15
5. Hayır	2
6. Görme engelli öğrenciler için müzelerde materyal eksikliği	1
Toplam	85

Tablo 24' de görsel sanatlar öğretmenlerinin kültürel miras eğitimini verirken karşılaştıkları sorunlara ait bulgular

yer almaktadır. Buna göre katılımcılar 27’ defa “zamanın kısıtlı olması”, 22 defa “okul idaresiyle ilgili sıkıntılar”, 18 defa ise “Gezilerde karşılaşılan araç, izin, maddi vb. sorunlar” dan bahsetmiştir. Bunların dışında sırasıyla “Malzeme ve atölye eksikliği”, “Hayır”, “Görme engelli öğrenciler için müzelerde materyal eksikliği” şeklindedir. Katılımcılardan kültürel miras eğitimiyle ilgili karşılaştıkları sorunlardan bazıları şöyledir:

Ö5: *Gezi düzenleyemiyorum, işlem basamakları ve uygulamada zorluklar yaşıyorum. Okul idaresinin gezilere sıcak bakmaması ve izin alma basamakları uzun ve sıkıcı sürmektedir.*

Ö24: *Aktivite yapılamayan derslerde bilgi kalıcı olmuyor. Malzeme, süre ve atölye eksikliğinden dolayı uygulama konusunda yetersiz kalıyorum. Diğer ders öğretmenleriyle koordineli bir şekilde müze gezisi yapmak imkansız gibi bir şey sorumluluk almak istemiyorlar.*

Ö35: *Müze gezilerinde görme engelli öğrenciler için 3 boyutlu materyal olmadığında etkili bir gezi olmadığını gördüm. Öğrenciye sadece anlatmak olmuyor dokunması hissetmesi gerekiyor müzelerde görme engelliler için hiçbir faaliyet yok okullardaki akıllı tahtalar bizim için etkili yeterli değildir.*

Ö34: *Gezi düzenlemek çok kolay değil. İzin ve maddi yönden (araç kiralama) sıkıntılar yaşanmaktadır.*

Ö22: *Zaman problemi bizim ders en için başta gelen sorun, bir müze ziyareti düzenlemek istesek bir güne yayılacağı için idare sıcak bakmıyor diğer derslerin aksayacağını düşünüyor bu yüzden dersi sınıfta yapmak dışında alternatifimiz kalmıyor.*

Ö9: *Müze ve ören yerlerine gezi düzenlemek istesek te prosedür ve maliyet sıkıntısı yaşamaktayız.*

Tablo 25’ de katılımcıların kültürel miras eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunların en başında müze ziyaretleri düzenleme aşamasındaki zaman, izin işlemleri, maddi konular öncelikli sorunları arasında yer almaktadır. Okul idaresinin kendilerine yardımcı olmadıkları görülmektedir. Akıllı tahtanın kullanılmasının etkili olduğu görüşü hakim olmasına rağmen bizzat öğrencinin olayın içine girerek müze, ören yeri, tarihi mekanlarla buluşmasının öğrenme konusunda daha etkili olacağı görüşüne yer verilmiştir. Sınıf içi yapılan çalışmalarda bile zaman sıkıntısının yaşandığı dile getirilmiştir. Görme engelliler okulunda çalışan bir öğretmenimiz ise öğrencilerin dokunaabilecekleri 3 boyutlu maketlerin müzelerde yer alması gerektiğinden bahsetmiştir.

Tablo 26. Görsel Sanatlar Dersinde “Kültürel Miras” Konusunun Daha İyi Öğrenilebilmesi İçin Neler Yapılabilir Sorusuna Yönelik Bulgular

“Kültürel Miras” konusunun daha iyi öğrenilebilmesi için neler yapılabilir içerik kapsamı	f
1. Müze-ören yeri gibi gezilerin düzenlenmesi	32
2. Sanal müze gezileri	18
3. Süre yetersiz	7
4. Kültürel değer eğitimi artırılmalı	5
5. Okul içi sergi, sunum, tiyatro	2
6. Ailelerinin bilinçlendirilmesi	2
7. Görme engelliler için 3D maket	1
Toplam	67

Tablo 26’ da görsel sanatlar öğretmenlerinin kültürel miras konusunun daha iyi nasıl öğretilbilir sorusuna ait bulgular şu şekildedir. 32 defa “Müze-ören yeri gibi gezilerin düzenlenmesi”, 18 defa “Sanal müze gezileri”, 7 defa “Süre yetersiz”, 5 defa “Kültürel değer eğitimi artırılmalı”, 2 defa “Ailelerinin bilinçlendirilmesi”, 2 defa “Okul içi sergi, sunum, tiyatro”, 1 defa “Görme engelliler için 3D maket” şeklinde ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö38: Kesinlikle gezilerin düzenlenmesi gerekiyor. Ancak zaman ve idari engellerden dolayı yapılamaması en büyük sorundur. Diğer bir sorun olan atölye sıkıntısından dolayı şimdilik akıllı tahtadan sanal müze gezileri yapılabilir.

Ö30: Akıllı tahtada vereceğimiz kültürel miras örneklerinden yola çıkarak yöntem ve teknik geliştirebiliriz.

Ö9: Sanal müzeler geliştirebilir 3 boyutlu gözlükler kullanılarak öğrencilerin ilgisi artırılabilirse öğrenme daha kalıcı olur. Aynı zamanda ailelerin kültürel miras konusunda bilinçlendirilmesi gerekiyor. Kültürel mirasımızı korumayı tüm yaşamımıza yaymalıyız.

Ö3: Müze gezileri milli eğitim tarafından yürütülmeli SEDEP kapsamı içinde müze gezileri düzenlenebilir. Okullara bırakıldığı zaman karşılaşılan zorluklar nedeniyle uygulama yapılamamaktadır. Akıllı tahtayla sınırlı kalmaktadır.

Ö7: Öncelikle değerlerimizi ve miraslarımızı öğrencilere tanıtmalıyız sahip çıkılması gerektiğini aşlamalıyız. Diğer derslerle ortak konular oluşturularak okul içi kültür etkinlikleri yapılabilir. Unutulan kültür değerlerimizi böylelikle yaşatabiliriz.

Ö22: Müzelerde öğrencilere çizim yaptırılabilirse bu çok etkili olabilir. Müzelere gidilemiyorsa akıllı tahtadan izlenen bir kültürel değer öğrencilerden seçmesi istenir ve bu değeri hikayeleştirilerek çizimi yaptırılabilir. Böylelikle öğrenciler daha aktif çalışmış olur.

Tablo 26’ da öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde kültürel mirasın daha iyi öğrenilebilmesi için müze ve ören yerlerinin etkin kullanılması gerektiği ortak bir görüştür. Müze ziyaretlerinin zor olduğu için akıllı tahtanın aktif kullanılacağı buradaki sanal müzelerin öğrenme için etkin olabileceğini dile getirmişlerdir. Diğer ortak bir görüş ise ders süresinin artırılmasıdır. Sanal müze ziyaretlerinde bile sürenin yetmediği öğrencinin tam olarak motivasyonun sağlandığı zaman sürenin bittiği bir sonraki dersin ise bir hafta sonra olduğu için öğrencilerin bir sonraki derse ilgilerini toplanmasının zorluğundan bahsedilmektedir.

Katılımcıların Kültürel Miras Eğitiminde Öğrencilerin İlgisi ve Buna Yönelik Millik Bağlamında Neler Yapılabilir Görüşleri

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Katılımcıların kültürel miras eğitiminde öğrencilerin ilgisi ve buna yönelik millik bağlamında neler yapılabilir.” kapsamında görüşme formunda iki soruya yer verilmiştir. “Derslerde öğrencilerin kültürel miras içeriklerine yönelik tutumları hakkında gözlemlerinizi nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 27’ de, “Eğitimde millilik bağlamında kültürel değerlerimizin, yeni nesillerce sahiplenilmesi için neler yapılabilir. Açıklayınız.” sorusuna yönelik bulgular Tablo 28’ de verilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin, Öğrencilerin Kültürel Miras Konularına Yönelik Tutumları Hakkında Bulgular

Derslerde öğrencilerin kültürel miras içeriklerine yönelik tutumları hakkında içerik kapsamı	f
1. Merak ve heyecan duyuyorlar	21
2. Kültürel konuları seviyorlar	17
3. Gezi esnasında meraklılar	12
4. İlgisiz, isteksiz, bilinçsiz	10
Toplam	60

Tablo 27’ de öğrencilerin derslerde kültürel miras konularına yönelik tutumları yer almaktadır. Buna göre 21 defa “merak ve heyecan duyuyorlar”, 17 defa “kültürel konuları seviyorlar”, 12 defa “Gezi esnasında meraklılar”, 10 defa “ilgisiz, isteksiz, bilinçsiz”, olarak yer almaktadır. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Ö24: *Popüler kültürü sanat olarak kabul ettikleri için kültürel miras konuları masalsı bir havada geçiyor.*

Ö17: *İlgili olduklarını düşünüyorum ancak merkezde oturmalarına rağmen müzeye gitmeyen öğrencilerimiz burada biraz ailelerden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler müze gezilerinde birebir yaşadıkları için dikkatlerini çekebiliyor.*

Ö4: *Öğrenciler maalesef kültürel miras konularına ilgili değil ama düzenlenen geziler etkili olmaktadır. Okul dışına çıkmak öğrenciyi mutlu ediyor müze gezisi sırasında öğrenci ilgisiz olsa da farkında olmadan bazı şeyler zihnine yerleşiyor.*

Ö14: *Kültürel miras değerlerinin hayatın içinden değerler olduğunu görünce şaşırıyorlar farkındalıkları artıyor. Bazı öğrenciler ilgili davranıyor hazırlıklı geliyor. Günümüz çocukları sanal dünya ile iç içe oldukları ve bunu çok iyi kullandıkları için bazen akıllı tahta bile yetersiz kalıyor. Akıllı tahtada sanal 3 boyutluluğu öğrencilere vermeliyiz.*

Tablo 27’ de katılımcıların görüşleri incelendiğinde öğrencilerin kültürel miras konularına yönelik tutumları konunun tam anlamıyla ne olduğunu öğrenilince ilgi ve alakalarının arttığından bahsediliyor. Müze ve öğrenme yeri gibi okul dışı etkinlikleri öğrencileri en üst seviyede heyecanlandırıyor. Bu tür gezilerin okul olarak mutlaka diğer derslerle birlikte yapılması gerektiğini savunmuşlardır.

Tablo 28. Eğitimde Millilik Bağlamında Kültürel Değerlerimizin, Yeni Nesillerce Sahiplenilmesi İçin Neler Yapılabilirliğine Yönelik Bulgular

Eğitimde millilik bağlamında kültürel değerlerimizin, yeni nesillerce sahiplenilmesi için neler yapılabilir içerik kapsamı	f
1. Gelenek göreneklerimize ilgi artırılmalı	17
2. Müze ve öğrenme yerleri, kültürel gezilere önem vermeliyiz	12
3. Mili kültür ve değerler ayrı bir ders olarak verilmeli	5
4. Sınırlandırma yapılmamalı	2
Toplam	36

Tablo 28’ de katılımcıların millik bağlamında kültürel değerlerimizi yeni nesillere aktarmada neler yapılabilir sorusuna yönelik 40 katılımcı 17 defa “Gelenek göreneklerimize ilgi artırılmalı”, 12 defa “Müze ve ören yerleri, kültürel gezilere önem vermeliyiz”, 5 kez “Mili kültür ve değerler ayrı bir ders olarak verilmeli” 2 kez ise “Sınırlandırma yapılmamalı”, cevabını vermiştir. Bazı katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Ö7: *Kendi değerlerimize mutlaka sahip çıkılması gerektiğini öğretmeli başka kültürlerin kendi kültürümüzü yok etmemesi gerektiğini anlatmalıyız. Öğrencilere kültürel sorumluluklar yükleyerek onları bilinçlendirmeliyiz. Yılları okullarda yapılan etkinliklere kültürel mirasımızla ilgili projeler koya biliriz.*

Ö5: *Milli kültürün ve değerlerin nesilden nesile aktarılması gerekir. Müfredatta ayrı bir ders olarak verilerek öğrencilere uygulamalar yaptırılabilir. Kültürel miras sadece görsel sanatların konusu olmaktan çıkmalı ortak bir “SEDEP” projesine dönüştürülebilir.*

Ö10: *Kültürel miras konusu devletin üzerinde durması gereken önemli bir noktadır. Okullarda haftalık ders saatlerine eklenmeli milli kimlik olarak öğrencilere verilmelidir. Her okul kendi çevresine ait bir kültürel miras seçerek bunu okulun projesi olarak yürütmeli ve tanıtmalıdır.*

Ö30: *Kültür gezileri düzenlenmeli derslerde mutlaka değerlerimizden bahsedilmeli ailelerin ilgisi artırılmalı milli bilinç aşılanmalıdır. Mutlaka müze ve ören yeri gibi kültürel değerlerimizin yer aldığı yerlere gidilmelidir.*

Katılımcıların eğitimde millik bağlamında öğrencilere neler yapılabilir sorusuna cevap olarak milli değerlerimize önemin artırılması gerektiği ve bunun sadece görsel sanatlar dersiyle sınırlı kalmaması gerektiği vurgulanmış. Her okulun bir kültür kimliği oluşturulması gerektiğini ve okulların mutlaka müze ve ören yerlerine gezi düzenlemesi gerektiği ortak bir görüş olarak ortaya çıkmaktadır.

Sonuç

Görsel sanatlar dersi öğretim programında kültürel miras eğitiminin görsel sanatlar dersinde verilmesine yönelik öğretmen görüşlerine ait edinilen bulgulardan hareketle çalışmamızda önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma ulaşılan sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Araştırmaya katılan 40 görsel sanatlar öğretmeni farklı düzeylerde kültürel mirasla ilgili yayınlara ilgi duyduklarını belirtmiştir. Katılımcılar aynı zamanda müze ve ören yeri gibi gezilere ilgilerinin üst seviyede olduğu görülmüştür. Katılımcıların % 80 ‘ e yakını basında çıkan kültürel miras konulu haberleri takip ettiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların %45’ i görsel sanatlar dersi programlarında “Kültürel Miras” eğitimine yeterince yer verildiği ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin yarından fazlasının kültürel miras konusunun programda yeterli oranda yer almadığını düşünmektedirler.

Belirtilen diğer bir husus geleneksel (pasif) müze gezilerinin öğrenciye hiçbir katkı sağlamadığı belirtilmiştir. Sınıf içi yapılan etkinliklere göre müze ve gezilerin öğrenmede daha etkin olduğu ortak bir görüştür. Ama şunu

da belirtmek gerekir ki sınıflarda akıllı tahta kullanılarak yapılan eğitiminde etkili olduğu görüşü yüksek orandadır.

Öğretmenlere yöneltilen görsel sanatlar dersinde kültürel miras içerikleri neleri kapsamalır sorusuna: müze ve ören yerlerinin eğitimin içine sokulması gerektiği, bununla birlikte örf, adet, gelenek, göreneklerimiz yıl lık planlarda konu başlıkları olarak yer alması gerektiği görüşü tespit edilmiştir. Aynı zamanda kültürel miras konusu içeriğinde yöresel süslemeler, motifler, el sanatları gibi öğrencilerin buldukları bölgeye ait kültürel unsurların kullanılabilirdiğinden bahsedilmiştir. Katılımcılar tarafından konu içeriği geniş bir yelpaze şeklinde örneklendirildiği görülmektedir. Ortak kanaat öğrencilere öncelikle kendi çevrelerinden başlayarak farkındalıklarını artırmak olarak tespit edilmiştir.

Kültürel miras öğelerinin hangilerini daha önemli bulduklarına yönelik görüşlerinde öğrencilerle yapılan müzelerin etkili olduğu görüşü tespit edilmiştir. Özellikle etnografya müzelerinin içeriği nedeniyle kültürel mirasımızı anlatan unsurların öğrencilerin dikkatlerini çektiği bunda öğrenmeye katkı sağladığı dile getirilmiştir. Katılımcılar kültürel miras öğelerinden olan örf, adet, gelenek, göreneklerin (asker uğurlama, gelin alma, düğün yemeği vb.) öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları unsurlar oldukları için öncelik verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kılavuz kitapta yer alan kültürel miras konularının güncel olmadığına yönelik ortak görüşleri yer almaktadır. Katılımcılar kültürel miras konularında görülen eksiklerin kendileri tarafından eklenebileceğini ifade etmişlerdir. Kılavuz kitapta yer alan kültürel miras konularından müze ve ören yeri gibi yerlere düzenlenmesi gereken etkinliklere ders saati açısından uygun olmadığı dile getirilmiştir.

Öğretmenler öncelikle öğrencilere günlük yaşamda karşılaştıkları ama farkında olmadıkları tarihi mekanları örnek gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların ortak görüşlerinden biride Konya ilinde yer alan Selçuklulardan kalma medreseler, kümbetler, camiler vb. yapıların ailelerle birlikte bir ders saati içinde değil bir güne sığdırarak proje kapsamında sürekli yapılması gerektiği dile getirilmiştir. Bu bağlamda görsel sanatlar öğretmenlerinin tekrar tekrar vurgu yaptığı ders saatinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kılavuz kitapta yer alan kültürel miras konularının güncel olmadığına yönelik ortak görüşleri diğer bir soruda yer almaktadır. Katılımcılar kültürel miras konularında görülen eksiklerin kendileri tarafından eklenebileceğini ifade etmişlerdir.

Görsel sanatlar öğretmenleri kültürel miras eğitiminin verilmesi gereken dersler hakkındaki ortak görüşü Görsel Sanatlar ve Sosyal Bilgiler dersi olarak ifade edilmiştir. Katılımcılar aynı zamanda Sanat Tarihi, Türkçe, Müzik, Teknoloji Tasarım, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi derslerde de kültürel miras eğitiminin verilebileceğinden bahsetmişlerdir. Araştırmaya katılan 40 görsel sanatlar öğretmenin tamamı ders saatlerinin yetersiz olduğundan bahsetmiştir. Sadece kültürel miras konuları için değil görsel sanatlar programında yer alan öğrenme alanları ve kazanımlar için ders saatinin yetersiz olduğu ve birçok kazanımın yüzeysel işlendiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin

motive olması araç-gereçlerini hazırlamaları gibi süreçler dahil edildiği zaman kırk dakikalık sürenin hiçte yeterli olmadığı belirtilmiştir.

Akıllı tahta kullanılarak yapılan sanal müze gezilerinde süre yetmediği için bir sonraki (bir hafta) derse kalan konular arasında kopukluk olduğu buda dikkat dağınıklığı yarattığı belirtilmektedir. Özellikle kültürel miras konularının öğrenciler tarafından aktif bir halde yerinde gidilip görülmesinin etkisi büyük olacağı ifade edilmiştir. Ancak bu tür gezilerin yeterince yapılamadığı akıllı tahta kullanılarak örneklerin gösterilerek uygulama yapıldığı belirlenmiştir. Öğrenmede kalıcılığı sağlayan diğer önemli bir etkinlik ise sanal müze ziyareti olarak tespit edilmiştir. Sanal müze ziyaretleri öğrenciler için farkındalık uyandıran bir uygulama olarak görülmüş ve bu uygulama 3 boyutlu gözlüklerle takviye edilebilse daha da verimli olacağı dile getirilmiştir. Kültürel mirasımızı öğrenciye aşılatabilmek için sadece yılsonunda değil sürekli aktif olan okul içi sergi, sunum, tiyatro gibi etkinlikleri tüm yıla yayarak yaşatmak gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların karşılaştıkları diğer bir önemli sorun ise okul idarelerinin gezilere sıcak bakmaması sorumluluk almak istememeleri görsel sanatlar öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlardandır. Gezi-gözlem tekniğini kullanan öğretmenlerin ortak sorunları arasında zaman ve idari izin işlemlerinden kaynaklanan sebeplerden dolayı gezilerin sıkıcı bir hal aldığı tespit edilmiştir. Dikkat çeken bir sorun olarak da görme engelli öğrencilerin dokunarak hissederek anlamlandırabilecek materyallerin müzelerde olmaması ve etkinlik yapılamaması öğrenciler için büyük bir eksiklik olarak, katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Son olarak görsel sanatlar dersinde öğrencilerin kültürel mirasa yönelik tutumlarını artırmak için aile ile birlikte iş birliklerini artırmak gerektiği belirtilmiştir. Yapılacak olan gezilere aileleri dahil ederek bilinçlendirmeye aileden başlayarak farkındalıkların artırabileceğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda okul aile birliklerine büyük görev düşmektedir.

Öneriler

Görsel Sanatlar öğretmenlerinin kültürel miras konusuna ilişkin tutum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği ve görüşlerinin alındığı bu araştırma için, nitel bulgular göz önünde bulundurularak geliştirilen öneriler şunlardır:

- Görsel sanatlar öğretmenlerine, “kültürel miras” öğrenme alanının nasıl uygulanması gerektiğine yönelik hizmet içi eğitim ve seminer verilebilir.
- Görsel sanatlar öğretmenleri, mesleki yeterliliklerini geliştirmek için güncel gelişmeler hakkında bilgilendirilebilirler.
- Görsel sanatlar derslerinin daha etkili olabilmesi için, okullarda donanımlı modern ve sanatsal atölyelerin düzenlenmesi gerekmektedir.
- Görsel sanatlar dersinin daha verimli olabilmesi için ders saatleri artırılabilir.
- Görsel sanatlar dersinde, kültürel miras konularına daha fazla yer vererek örneklerin zenginleştirilmesi gerekmektedir.

- Müzelerde eğitim verebilmek için çok amaçlı salon ve atölyelerin bulunması gerekmektedir.
- Öğrencilerle iletişimi artırabilmek için, öğretmen-veli-öğrenci koordinasyonlu müze ve ören yeri gibi gezilerin düzenlenmesi artırılabilir.
- Görsel sanatlar öğretmenleri kültürel miras eğitiminde öncelikle kendi şehirlerinden başlayarak tarihi, doğal ve kültürel varlıklara öncelik vermelidir.
- Öğrencilere kültürel miras eğitimi verilirken, sıkıcı ve monoton anlatımdan çıkarak konuları veya müze gezilerini zevkli ve eğlenceli hale dönüştürerek öğrencilerin merak duygusunu uyandırmak gerekmektedir.
- Kültürel miras konuları sadece görsel sanatlar dersinde verilmemeli, diğer derslerinde öğrenme alanlarına eklenebilir. Aynı zamanda ilköğretim müfredatına “Kültürel miras-Kültürel varlıklar” adı altında seçmeli ders olarak ta eklenebilir.
- Kültürel miras eğitimi, sadece tarihi eserler, müzeler, gelenek görenek olarak düşünülmemeli öğrenciye sanatı da öğretmelidir.

Not

Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Resim Bölümü, Resim Ana Bilim Dalında Köksal Kasım'ın Doç.Dr.Mahmut Sami Öztürk danışmanlığında yürüttüğü "Kültürel Miras Eğitiminin Görsel Sanatlar Dersinde Verilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Akyüz Y., (2008). Türk Eğitim Tarihi. *Pegem Akademi.*. 13.Baskı. Ankara.
- Artun E., (2010), Türk Halk Bilimi. *Kitabevi Yayınları*. 6. Baskı İstanbul.
- Artut K., (2001). Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri. Ankara: Anı yayıncılık
- Aslan, Z. and Ardemagni, M. (2006). Introducing Young People To The Protection Of Heritage Sites And Historic Cites. *Web: <https://www.iccrom.org/s?search=aslan> (ErişimTarihi:26.03.2019)*
- Ayaydın, V., Tuna, Y., (2009). L. Mercin (Ed.) Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Eğitimi. Pegem Akademi Ankara.
- Binan, D.U., Cantimur, B., (2010). Koruma Alanında Somut Ve Somut Olmayan Boyutlarıyla Miras Kavramının Gelişimi Ve “Yerin Ruhü”. N. Özaslan Ve D. Özkut,(Ed.). Mimari korumada güncel konular içinde (175-191). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Demirel Ö., (2004). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı, *PegemA Yayıncılık*, 7.Baskı, Ankara
- Ertürk , S., (2014). Eğitimde Program Geliştirme, 2. Baskı, *Edge Akademik Yayınları*, Ankara.
- Gençaydın Z., (1990). Sanat Eğitiminin Düşünsel Temelleri. *Ted Yayınları*. Ankara. Sayı 5.
- Gombrich, E. H., (1999). Sanatın Öyküsü, *Remzi Kitapevi*: İstanbul.
- Gül, G. (2004). Birey, Toplum, Eğitim ve Öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 223-236.
- Güvemli Z., (2005). Sanat Tarihi. *İstanbul: Varlık Yayınları*.
- Hurwitz, A., Day, M. (2007). Children And Their Arts: Methods For The Elementary School,USA: Thomson

Higher Education.

- Kanadoğlu S.,(2003). Kùltür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Hukuku, , Seçkin Yayıncılık. Ankara
- Kırışoğlu, O. T., (2005). Sanatta Eğitim, *Pegem Yayıncılık*: Ankara.
- MEB, (2016). Gùrsel Sanatlar Dersi(1-8. Sınıflar) Öğretmen Kılavuz Kitabı Devlet Kitapları Müdürlüğü 5. Baskı
- Mercin L.(2002). Anadolu Gùzel Sanatlar Liselerinde Mùzelerin Sanat (Resim) Eğitimi Amaçlı Kullanılmasına İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi,
- Okuyucu, A, (2011) Osmaneli İlçe Merkezinde Kùltürel Mirasın Korunması ve Turizm Amaçlı Kullanımına Yönelik Bir Araştırma Tezi.
- Özbaş, B. (2012). İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Kùltürel Miras Eğitimi. *M.Safran (ed.) Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.*
- Özsoy, V (2003), Gùrsel Sanatlar Eğitimi; Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri, *Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık Turizm San. Tic. Ltd. řti.*
- San, İ., (2003). “Sanat eğitimi kuramları”, *Ankara: Ütopya Yayınevi.*
- şahin, D., &, Yağcı M. M., (2012). Bireyin Toplumsallaşma Sürecinde Sanat Eğitiminin önemi. Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1, 273-277.
- Taha, H., (2004). Managing Cultural Heritage İn Palestine “Department Of Antiquities And Cultural Heritag. *UNDP Focus, Cultural Heritage. Vol 1.*
- Tanilli, S., (2016). Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?, *Cumhuriyet Kitapları.*
- TDK. (1998). Türkçe Sözlük. C: I-II. (9.Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi
- Türkdogan, G., (2003). “Sanat Eğitimi Yöntemleri”. Kadıoğlu Matbaası : Ankara.
- Variş, F.,(1991). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara Üniversitesi Basımevi
- Vecco, M. (2010). A Definition Of Cultural Heritage: From The Tangible To The İntabgible, *Journal Of Cultural Heritage, 2016,Sciencedirect.*
- Yeşilbursa C, (2011) Sosyal Bilgelerde Miras Eğitiminin Öğrencelerin Somut Kùltürel Mirasa Karşı Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi (Doktora Tezi)
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Araştırmanın Etik İzni

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçeleştirilmemiştir. Etik Onayı: Necmettin Erbakan Üniversitesi Gùzel Sanatlar Fakùltesi, 12/03/2018 – 2018-3.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Tüm yazarlar ortak katkı sağlamıştır. Araştırmanın uygulanması, verilerin toplanması ve yazım aşamasında ortak

bir çalışma sürdürülmüştür.

Destek ve Teşekkür Beyanı


Bu araştırma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Çatışma Beyanı

Bu araştırmanın yazarları, arasında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını açıkça beyan eder.

Yazar Bilgileri

Köksal Kasım

 <https://orcid.org/0009-0006-8056-6523>


Milli Eğitim Bakanlığı

Konya, Türkiye

İrtibat yazar e-posta (Contact e-mail):

tskasimts1461@gmail.com

Mahmut Sami Öztürk

 <https://orcid.org/0000-0001-6470-7468>

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Konya, Türkiye



Grafik Tasarımın Geleceği: Yapay Zekâ ve İnsan

Ayşegül Gürdal Pamuklu 
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Melike Bakar Fındıkcı 
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Bu makaleye atıf için (To cite this article):

Gürdal Pamuklu, A. & Bakar Fındıkcı, M. (2023). Grafik tasarımın geleceği: Yapay zekâ ve insan [The future of graphic design: Artificial intelligence and human]. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi) [Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)]*, 7(2), 177-191.

Makale Türü (Paper Type):

Araştırma (Research)

Etik Kurul Adı, Onay Tarihi ve Sayısı (Ethics Committee Name, Approval Date and Number):

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu (Protokol NO. 2023/283) 2023/05 sayılı kararı.

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi):

Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi); bilimsel ve hakemli bir dergi olarak yılda iki kez yayınlanmaktadır. Bu dergide; bilim, eğitim, sanat veya teknoloji ile ilgili özgün kuramsal çalışmalar, literatür incelemeleri, araştırma raporları, sosyal konular, kitap incelemeleri ve araştırma makaleleri yayınlanmaktadır. Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen makalelerin daha önce yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere herhangi bir yere gönderilmemiş olması gerekmektedir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışma amaçları için kullanılabilir. Makalelerinin içeriğinden sadece yazarlar sorumludur. Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine riayet edilmesi gerekmektedir. Yazarlar, araştırma ve yayın etiğine uyduklarını beyan ederler. Dergi, makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımı ile ilgili olarak doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, eylem, talep, işlem, maliyet veya zarardan sorumlu değildir.

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal):

Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal) is published twice a year as a scientific and refereed and journal. In this journal, original theoretical works, literature reviews, research reports, social issues, psychological issues, curricula, learning environments, book reviews, and research articles related to science, education, art or technology are published. The articles submitted for publication must have not been published before or sent to be published anywhere. This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Authors alone are responsible for the contents of their articles. Copyright regulations must be followed for the ideas and art works used. The authors declare that they adhere to research and publication ethics. The journal owns the copyright of the articles. The publisher shall not be liable for any loss, actions, claims, proceedings, demand, or costs or damages whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with or arising out of the use of the research material.



Bu eser, Creative Commons Atıf-GayriTicari-AynıLisanslaPaylaş 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.
[This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.]

Grafik Tasarımın Geleceği: Yapay Zekâ ve İnsan

Ayşegül Gürdal Pamuklu, Melike Bakar Fındıkcı

Makale Bilgisi

Makale Tarihi

Gönderim Tarihi:
07 Şubat 2023

Kabul Tarihi:
28 Haziran 2023

Anahtar Kelimeler

Grafik tasarım
Yapay zekâ
Tasarımcı
AI sistemleri

Öz

Gelişen teknolojinin hızına yetişmenin zor olduğu günümüzde yapay zekâ ve grafik tasarım ilişkisi de giderek güçlenmektedir. Yapay zekâ, gelişmiş yazılım sistemi ile yeni görsel içerikler üreterek pek çok alanda olduğu gibi grafik tasarım alanında da kullanılmaya başlanmıştır. Bu kullanım avantaj ve dezavantajları beraberinde getirmektedir. Bu araştırma kapsamında yapay zekâ tasarım uygulamalarına tasarımcıların bakış açısı nedir? Gelecekte yapay zekâ uygulamaları tasarımcıları nasıl etkileyecektir? sorularının cevabı aranmıştır. Bu çerçevede araştırmada ölçme aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırmanın evreni grafik tasarımcılardan oluşmakta, örnekleme ise Ankara ve İstanbul illerinde bulunan nitelikli ajanslarda çalışan tasarımcılar ile sınırlanmıştır. Veri analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sayısal verilerle bulgulara ulaşılmıştır.

The Future of Graphic Design: Artificial Intelligence and Human

Article Info

Article History

Received:
07 February 2023

Accepted:
28 June 2023

Key Words

Graphic design
Artificial intelligence
Designer
AI systems

Abstract

The relationship between artificial intelligence and graphic design is getting stronger day by day, where it is difficult to keep up with the speed of developing technology. Artificial intelligence has begun to be used in the field of graphic design, as in many other fields, by producing new visual content with an advanced software system. This use brings advantages and disadvantages. What is the perspective of designers on artificial intelligence design applications within the scope of this research? How will artificial intelligence applications affect designers in the future? sought answers to his questions. In this context, a questionnaire was used as a measurement tool in the research. The universe of the research consists of graphic designers, and the sample consists of designers working in qualified agencies in Ankara and Istanbul. Data analysis done with SPSS program. Findings reached with the numerical data obtained in this direction.

Giriş

Yeni nesil bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte teknolojik gelişmeler hız kazanmıştır. Bu gelişmelerin en önemlisi yapay zekâ alanında gerçekleştirilmiştir. Hayatımızın her yerinde evde, ofiste kullandığımız akıllı robotlardan, telefonda kullandığımız uygulamalara kadar pek çok kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca sürücüsüz arabalar, yüz tanıma, endüstriyel robotlar, füze güdümü, tümör saptama gibi pek çok farklı birimde de kullanıldığı görülmektedir.

Bazı bilim adamları yapay zekânın gelecekte çok daha gelişerek dünya için faydalı olacağı görüşünde olsa da bazıları için geleceğin belirsizliği olarak görülmekle birlikte tehlikeli bir hal alacağı da tartışmalar arasındadır. Kuşkusuz grafik tasarım alanında da yapay zekâ kullanımı hızla yaygınlık kazanmaktadır. Yapay zekâ, grafik tasarım alanında pek çok yapay zekâ tasarım uygulamaları ile tasarımcılara hizmet vermektedir. Bu bağlamda araştırmada yapay zekâ tasarım uygulamalarına tasarımcıların bakış açısı sorgulanmış ve gelecekte yapay zekâ tasarım uygulamalarının tasarımcıları nasıl etkileyeceği üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda ajanslarda çalışan grafik tasarımcılara anket uygulanmıştır. Anket verilerine göre bulgulara ulaşılarak sonuca varılmıştır. Araştırma yapılırken kaynak taraması yapılmış ve bu doğrultuda araştırmanın kavramsal kısmı oluşturulmuştur.

Yapay Zekâ

Genel bir tanımla Yapay zekâ, insan davranışlarını simüle-taklit eden öğrenme, muhakeme etme, karar verme gibi davranışlar gösteren bir bilgi teknolojisidir. Bu sistemin temelinde insana ait bilişsel özellikleri taklit ederek insandan bağımsız bir şekilde hareket etme vardır.

Yapay zekâ, kendisine verilen algoritmaları analiz ederek çeşitli görsel çıktılar oluşturan işletim sistemidir. Disiplinler arası ve çok yönlü bir çalışma alanı sağlamaktadır. Matematik, bilgisayar bilimi, dil bilimi temelli multidisipliner bir yaklaşım, psikoloji, sanat, tasarım ve diğer alanlarda kullanılmaktadır (Rezk, 2023, s.2).

Yapay zekânın ne anlama geldiği konusunda hala bir fikir birliği yoktur. Konferanslarda, kitaplarda, dergilerde ve farklı mecralarda çok geniş bir anlamda yorumlanmaktadır (Wang, 2019, s.8). Yapay zekâ, makine öğrenimi, derin öğrenme, Sanal gerçeklik (VR), Arttırılmış gerçeklik (AR) ve Karma gerçeklik (MR) gibi gerçeklikler ile belirli bir aşamaya getirilmiştir. Makinelerin insanlar gibi düşünüp düşünemeyeceği yıllardır tartışma konusu olmuştur (Karaata, 2018, s.184).

Antik çağlardan beri, akıllı varlıklarla ilgili bir fikir yürütülmüştür. Çinli ve Mısırlı mühendisler otomatları yaratırken, eski Yunanlıların da robotlarla ilgili mitolojileri bulunmaktadır. Çağdaş yapay zekânın kökleri ise klasik düşünürlerin insan düşüncesini sembolik bir sistem olarak nitelendirme girişimlerinde görmek mümkündür (Rezk, 2023, s.2).

Alan Turing 1950’de akıllı makinelerin olasılığı hakkında yayınladığı “Computing Machinery and Intelligence”

isimli makalesi ile yapay zekânın ilk varsayımlarını sunmuştur. Imagine Game adını verdiği oyunda sorgucu rolündeki bir insan iki kişi ile yazışmaktadır. Erkek oyuncu sorgucu kişisine kendisinin kadın olduğuna dair ikna etmeye çalışmaktadır. Kadın oyuncu ise kendisinin kadın olduğunu savunacaktır. (Larson, 2021, s.9). Turing testi olarak da bilinen bu çalışma insan ve bilgisayar arasında iletişim esnasında makinenin insan gibi anlaşılıp anlaşılmayacağını test etmektedir. Bu test, yapay zekânın temelini oluşturmaktadır (Kocaman, 2021, s.3005).

1956 yılında yapılan Dartmouth Üniversitesi'ndeki bir konferansta bilgisayar bilimcisi John McCarthy resmi olarak "yapay zekâ" terimini önermiştir (Mijwel, 2016). 1996 yılında dünya satranç şampiyonu Garry Kasparov ile IBM'in Deep Blue isimli yapay zekâ programı arasındaki satranç maçında Deep Blue galip gelmiştir. 1997 yılında yapılan rövanş maçında ise Deep Blue yine galip gelmiştir (<https://www.britannica.com/topic/Deep-Blue>). Daha sonraki süreçlerde yapay zekâ programları daha da geliştirilerek 1999 yılında Aibo isimli ilk robot köpek, 2000 yılında yürüyen ve merdiven çıkan ilk insansı robot ASIMO, 2002 yılında ilk otonom ev süpürgesi, 2004 yılında robotlar Mars'a ayak basmıştır, NASA 2010 yılında insansı-astronot robot Robotnaut 2'yi geliştirmiş, 2011 yılında Apple SIRI, 2014 yılında SoftBank tarafından geliştirilen müşteri hizmetlerinde kullanılan Pepper isimli robot, 2015 yılında Alpha GO yazılımı, 2016 yılında Tesla Semi, 2017 yılında yine Tesla'nın otonom arabaları, 2019 yılında Google'ın Gana'daki ilk Afrika Yapay Zekâ laboratuvarını açması gibi gelişmeler olmuştur (Jacob, 2019, Karabulut, 2021, s.1523).

Bu gelişmelerin yanı sıra bilgisayarların ucuzlayarak evlere, insanların ceplerine girmesiyle birlikte her yere yayılmıştır. Dünyayı saran ağ sayesinde hizmetleri bedava sunan Google gibi şirketler ve insanların bedava ağa yükledikleri bilgiler sayesinde oluşan dev veri kümeleri yapay zekânın kullanımına açık hale gelmiştir. Bu durum yapay öğrenme sistemlerini besleyerek popüler hale gelmesini sağlamıştır (Say, 2018, s.7).

Çoğu kişi için "yapay zekâ" kavramı robotları çağrıştırmaktadır. Bunun nedeni bilim kurgu alanındaki filmler ve kitaplarda geçen insan benzeri makinelerden kaynaklanmaktadır (Rezk, 2023, s.2). Bu durum, belki de son dönemlerin film sektöründe yapay zekâ görselleri ile yapılmış sahnelere sıklıkla rastlandığından kaynaklanmaktadır. Görsellerde gerçeklik algısını yormayan ama mekanikliği hissedilen sahneler bulunmaktadır. Ama sadece yapay zekâ ile yapılmış gerçeklik algısını zorlayan avatar örneğinde de olduğu gibi filmlerde mevcuttur. Böylece izleyici algısında yapay zekâ tasarımlarının, gelecekte makinaların tasarımcıların yapabileceği olanaklardan fazlasını yapabilir sorunsalı oluşmaktadır.

Yapay zekâ geliştirilen tekniklerle birlikte farklı dönemlerde sezgisel arama, oyun oynama, uzman sistemler, sinir ağları, veri madenciliği gibi araçları içermektedir. Buna ek olarak da son zamanlarda derin öğrenme sayılabilir. Bu tekniklerin farklı teorik temellere dayanması ve farklı problemleri çözmesi sebebiyle yapay zekâ içinde bilgi temsili, muhakeme, planlama, makine öğrenimi, görme, doğal dil işleme, robotik vb. gibi çeşitli alt alanlar oluşturulmuştur (Wang, 2019, s.7).

Yapay zekâ, işgücü verimliliğini arttırma, işgücü maliyetlerini düşürme ve yeni iş talepleri yaratmaktadır. Bunun yanı sıra insanların yaşam tarzlarını da değiştirmektedir. Yapay zekânın gelişiminden mühendislik, spor, tıp,

finansal sektör ve tasarım sektörlerinin büyük ölçüde etkilendiği görülmektedir (Jacob, 2019). Görüntü tanıma, yol tarifi, tıbbi destek, müşteriye göre ürün önerme gibi özellikleri ve daha fazlası ile insanlara sağladığı kolaylıklar saymakla bitmez (Say, 2018, s.7). Bu özellikler insan yaşamını kolaylaştırdığı gibi bazı riskleri de beraberinde getirir. Yapay zekâ ile sosyal medyada yapılan %68 beğeni oranına göre bir kullanıcının ırkını %95, cinsel yönelimini %88, siyasi parti tercihini %85 doğruluk oranında tahmin edebilmektedir. Aynı şekilde kişinin zekâ seviyesini, dinini, alkol ve sigara kullanıp kullanmadığını, ebeveynlerinin boşanıp boşanmadığını tespit etmek de mümkündür (Say, 2018, s.10).

Eğlence sektörü içerisinde yapay zekânın spotify gibi müzik sektörü ile Netflix gibi film sektöründe kullanıldığı görülmektedir. Değişen zevk ve tercihlere göre birçok insanın demografik özelliklerini analiz ederek bir sonraki tercihlerinde beğenileri çerçevesinde öneri sunduğu görülmektedir. Bu özelliği sayesinde kişiselleştirilmiş bir deneyim sunmaktadır (Rezk, 2023, s.5).

Grafik Tasarım ve Yapay Zekâ İlişkisi

Toplumun gelişmesi ve ilerlemesiyle birlikte insanların beğeni düzeyi ve estetik anlayışı da artmıştır. Grafik tasarım alanı da bu anlayışa hizmet vermek için sürekli yenilik yapmak, yaratıcı düşünceyi geliştirmek ve görsel estetik için biçimsel dil sembollerini kullanmak durumundadır (Lu and Huang, 2022, s.3). Bilgiyi hedef kitlesine iletme rolüne sahip olan grafik tasarım, estetik bir kaygı taşımanın yanı sıra mesajı doğru ifade etmekle de yükümlüdür.

1980'li yıllarda grafik tasarım alanında üretilen tasarımlar elde çizim yöntemiyle yapılmaktadır. 1990'ların başında bilgisayar teknolojilerinin hayata geçmesiyle birlikte grafik tasarım alanında da bilgisayar tabanlı tasarım dönemi başlamıştır (Hashemieh, 2020, s.1). Teknoloji geliştikçe grafik tasarım alanındaki ilerlemelerde aynı paralellikte devam etmiştir. Bununla birlikte gelinen son noktada yapay zekâ tasarım uygulamaları da grafik tasarım alanında kendine yer bulmuştur.

Günümüzde yapay zekâ, birçok işletme ve tasarım endüstrisi için daha da popüler hale gelmiştir. Grafik tasarım gibi çeşitli disiplinlerde kullanılmaya başlanması da kaçınılmazdır. Yapay zekâ tasarım uygulamaları ile birlikte grafik tasarımcıların toplumsal değerini de değiştirmiştir.

Grafik tasarım süreci yaratıcılık, bilgi, estetik gibi durumları içinde barındırmaktadır. Grafik tasarımcı tasarımlarını oluştururken bu bilgi ve deneyiminden faydalanmaktadır. Yapay zekâ tasarım uygulamaları ile grafik tasarımcı arasındaki fark bu noktada ortaya çıkmaktadır. Dergi, gazete gibi günlük, haftalık, aylık yayın süresi olan yayınlarda grid sistemi ile çalışıldığı için belirlenen tasarım şablonu üzerinde hızlı ve doğru veri girdisi oluşturmak önemli olabilir. Bu noktada yapay zekâ uygulamaları ile desteklemek için hızlı ilerlemesi anlamında katkı sağlayabilir (Karaata, 2018, s.196-197).

Yapay zekâ tasarım uygulamaları, grafik tasarımcının tasarım sürecine dahil olmadan çeşitli yönlendirme ve kodlarla logo tasarımı, sayfa düzeni tasarımı, web tasarımı, afiş tasarımı, görüntü düzenleme yazılımları gibi tasarım ürünleri oluşturmasını sağlayan programlardır (Hashemieh, 2020, s.4, Karabulut, 2021, s.1530). Örneğin Wix bir yapay zekâ çözümü olarak kendi kendine web sitesi yapma özelliğine sahiptir. Kullanıcı tarafından oluşturulan içerik ile sayısız tasarım alternatifi oluşturmak mümkündür. Burada kullanıcı favori alternatiflerini seçebilmektedir. Tasarımcı olmayanlar için bile basitleştirilmiş yönlendirmeleri ile tasarım sürecini hızlandırmaktadır (Rezk, 2023, s.7).

Swanson'a (2019) göre, Yapay zekâ tasarım uygulamaları ne kadar yaygınlık kazanır ve kolay erişilebilir olursa, grafik tasarım alanının ve grafik tasarımcının toplum karşısındaki değerinin de daha az olma olasılığı artacaktır görüşünü savunmaktadır. Öte yandan, yapay zekâ tasarım uygulamaları tasarımcıların daha verimli çalışmalarını sağlarken zamandan tasarruf etmelerini de sağlamaktadır. Bazı araştırmacılar yapay zekâ tasarım uygulamalarının grafik tasarımcı için yardımcı bir uygulama olduğunu belirtmektedirler. Örneğin Google'ın Auto Draw uygulaması eskizleri otomatik olarak tanımlayarak tasarımcı için zamandan kazanım sağlamaktadır (Teixeira, 2017). Profesyonel tasarımcılar yapay zekâ tasarım uygulamalarını tasarım süreçlerini kolaylaştırmak ve daha geniş bir yelpazede yaratım süreçlerini tamamlamak adına kullanılmalıdır. Aynı zamanda tasarımcıların daha yüksek hedeflere ulaşmasını da sağlayacaktır (Jacob, 2019).

Grafik tasarım bağlamında yapay zekânın avantaj ve dezavantajları üzerinde durmak gerekirse, avantajları sonsuzdur. Avantajları arasında: hatalar azalır, rutin yapılan görevlerde insan görevlerini verimli bir şekilde otomatikleştirebilir, zamandan kazanım sağlar gibi sayılabilir. Dezavantajları ise: deneyimli tasarımcılar için çok fazla kaynak yoktur, en iyi kaynakların maliyeti fazladır, yaratıcı düşünme becerimizi olumsuz etkileyebilir, daha fazla tembelleşmeyi sağlar gibi özellikler sayılabilir (Rezk, 2023, s.9, 10).

Grafik tasarımın geleceği ne olacak? Sorusu sıklıkla karşımıza çıkmakta ve tartışılmaktadır. Bazılarına göre harika, bazılarına göre ise iyi olmayacak, bazıları da artık grafik tasarım olmayacak düşüncesindedirler. Ancak Fütürist Dr. Thomas Frey, TEDx konuşmasında 2030 yılına kadar 2 milyar iş alanının ortadan kalkacağını belirtmiştir. Bu sayı dünyadaki tüm işlerin yarısına tekabül etmektedir (Teixeira, 2017). 2030'a kadar grafik tasarım sektöründe iş kaybının olmayacağı öngörülse de bunu ilerleyen yapay zekâ uygulamalarının ve gelişmelerin şekillendireceği varsayılmaktadır.

Amaç

Yapay zekânın sadece tasarım alanında değil hemen hemen her alanda gelişmekte olduğunu görülmektedir. Özellikle dünya genelinde yeni neslin bu ortamda doğarak bu teknoloji ile iç içe büyüdüğü gerçeği yapay zekânın gelecekte tasarım açısından duruşunun sorgulanması sorunsalını ortaya çıkarmıştır.

Bu araştırma kapsamında yapay zekâ tasarım uygulamalarına tasarımcıların bakış açısı nedir? Gelecekte yapay zekâ uygulamaları tasarımcıları nasıl etkileyecektir? sorularının cevabı aranmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda,

yapay zekanın tasarım alanındaki durumunu alanın içinde olan tasarımcılara sorarak araştırmak, sorunlarını belirlemek, belirlenen sorunların çözümü için öneriler sunmak ve bu bağlamda bir uygulama çalışması geliştirmek bu çalışmanın amacıdır.

Yöntem

Araştırmada literatür taraması yapılarak alan ile ilgili bilgiler toplanmış, ölçme aracı olarak nicel araştırma yöntemlerinden anket kullanılmıştır. Araştırmanın evreni grafik tasarımcılardan oluşmakta, örnekleme ise Ankara ve İstanbul illerinde bulunan nitelikli ajanslarda çalışan tasarımcılar ile sınırlandırılmıştır. Veri analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sayısal verilerle bulgulara ulaşılmıştır.

Etik Kurul Adı, Onay Tarihi ve Sayısı

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu (Protokol NO. 2023/283) 2023/05 sayılı kararı.

Bulgular

Araştırma rastgele katılımcılardan elde edilen veriler, IBM SPSS 20 programı yardımı ile analiz edilmiştir. 31 kadın 21 erkek toplamda 52 katılımcıdan oluşan verilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyet Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	31	59,6
Erkek	21	40,4
Toplam	52	100

Tablo 1’de cinsiyet analizine göre, %59,6’sının kadın katılımcıların, %40,4’ünün erkek katılımcıların oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Yaş Özellikleri

Yaşınız	f	%
18 – 24 arası	37	71,2
25 – 34 arası	7	13,5
35 – 44 arası	8	15,4
Toplam	52	100

Ankette yer alan yaş maddelerini cevaplayanların %71,2’sini 18-24 arası, %13,5ini 25-34 arası, %15,4’ünü 35-44 arası oluşturmaktadır.

Tablo 3. Yapay Zekâ Tasarım Uygulamaları Herkes Tarafından Bilinir

	f	%
Hiç katılmıyorum	3	5,8
Katılmıyorum	10	19,2
Kısmen Katılıyorum	19	36,5
Katılıyorum	17	32,7
Tamamen katılıyorum	2	3,8
Toplam	52	100

“Yapay zekâ tasarım uygulamaları herkes tarafından bilinir” maddesini cevaplayan 52 katılımcının %3,8’i tamamen katılıyorum, %32,7’si katılıyorum, %36,5’i kısmen katılıyorum, %19,2’si katılmıyorum, %5,8’i hiç katılmıyorum yanıtını vermiştir. Verilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Yapay Zekâ Tasarım Uygulamaları Tasarımlara Katkı Sağlamaktadır

	f	%
Hiç katılmıyorum	1	1,9
Katılmıyorum		
Kısmen Katılıyorum	10	19,2
Katılıyorum	23	44,2
Tamamen katılıyorum	17	32,7
Toplam	52	100

“Yapay zekâ tasarım uygulamaları tasarımlara katkı sağlamaktadır” maddesini cevaplayan 52 katılımcının %32,7’si tamamen katılıyorum, %44,2’si katılıyorum, %19,2’si kısmen katılıyorum, %1,9’u hiç katılmıyorum yanıtını vermiştir. Verilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Yapay Zekâ Tasarım Uygulamaları Herkesin Kullanabileceği Kolaylıktadır.

	f	%
Hiç katılmıyorum	2	3,8
Katılmıyorum	6	11,5
Kısmen Katılıyorum	19	36,5
Katılıyorum	15	28,8
Tamamen katılıyorum	10	19,2
Toplam	52	100

“Yapay zekâ tasarım uygulamaları herkesin kullanabileceği kolaylıktadır” maddesini cevaplayan 52 katılımcının %19,2’si tamamen katılıyorum, %28,8’i katılıyorum, %36,5’i kısmen katılıyorum, %11,5’i katılmıyorum, %3,8’i hiç katılmıyorum yanıtını vermiştir. Verilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 6. Yapay Zekâ Tasarım Uygulamaları Alan Eğitimi Gerektirmemektedir.

	f	%
Hiç katılmıyorum	5	9,6
Katılmıyorum	7	13,5
Kısmen Katılıyorum	15	28,8
Katılıyorum	7	13,5
Tamamen katılıyorum	11	21,2
Toplam	52	100

“Yapay zekâ tasarım uygulamaları alan eğitimi gerektirmemektedir” maddesini cevaplayan 52 katılımcının %21,2’si tamamen katılıyorum, %13,5’i katılıyorum, %28,8’i kısmen katılıyorum, %13,5’i katılmıyorum, %9,6’sı hiç katılmıyorum yanıtını vermiştir. Verilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 7. Yapay Zekâ Tasarımları, İnsan Gücüyle Üretilen Tasarımlardan Daha İyidir.

	f	%
Hiç katılmıyorum	10	19,2
Katılmıyorum	19	36,5
Kısmen Katılıyorum	17	32,7
Katılıyorum	3	5,8
Tamamen katılıyorum	3	5,8
Toplam	52	100

“Yapay zekâ tasarımları, insan gücüyle üretilen tasarımlardan daha iyidir” maddesini cevaplayan 52 katılımcının %5,8’i tamamen katılıyorum, %5,8’i katılıyorum, %32,7’si kısmen katılıyorum, %36,5’i katılmıyorum, %19,2’si hiç katılmıyorum yanıtını vermiştir. Verilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Yapay Zekâ Tasarım Uygulamaları Tasarımcıya Yardımcı Tasarımcıdır.

	f	%
Hiç katılmıyorum		
Katılmıyorum	1	1,9
Kısmen Katılıyorum	11	21,2
Katılıyorum	27	51,9
Tamamen katılıyorum	13	25,0
Toplam	52	100

“Yapay zekâ tasarım uygulamaları tasarımcıya yardımcı tasarımcıdır” maddesini cevaplayan 52 katılımcının %25,0’ı tamamen katılıyorum, %51,9’u katılıyorum, %21,2’si kısmen katılıyorum, %1,9’u katılmıyorum yanıtını vermiştir. Verilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 9. Yapay Zekâ Tasarım Uygulamaları Estetik Tasarımlar Üretmektedir.

	f	%
Hiç katılmıyorum	2	3,8
Katılmıyorum	3	5,8
Kısmen Katılıyorum	27	51,9
Katılıyorum	14	26,9
Tamamen katılıyorum	6	11,5
Toplam	52	100

“Yapay zekâ tasarım uygulamaları estetik tasarımlar üretmektedir” maddesini cevaplayan 52 katılımcının %11,5’i tamamen katılıyorum, %26,9’u katılıyorum, %51,9’u kısmen katılıyorum, %5,8’i katılmıyorum, %3,8’i hiç katılmıyorum yanıtını vermiştir. Verilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Yapay Zekâ Tasarım Uygulamaları Yaratıcı Tasarımlar Üretmektedir.

	f	%
Hiç katılmıyorum	3	5,8
Katılmıyorum	4	7,7
Kısmen Katılıyorum	24	46,2
Katılıyorum	16	30,8
Tamamen katılıyorum	5	9,6
Toplam	52	100

“Yapay zekâ tasarım uygulamaları yaratıcı tasarımlar üretmektedir” maddesini cevaplayan 52 katılımcının %9,6’sı tamamen katılıyorum, %30,8’i katılıyorum, %46,2’si kısmen katılıyorum, %7,7’si katılmıyorum, %5,8’i hiç katılmıyorum yanıtını vermiştir. Verilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 11. Yapay Zekâ Tasarım Uygulamaları Zaman Açısından Tasarruf Sağlar.

	f	%
Hiç katılmıyorum	9	1,9
Katılmıyorum	1	1,9
Kısmen Katılıyorum	6	11,5
Katılıyorum	29	55,8
Tamamen katılıyorum	15	28,8
Toplam	52	100

“Yapay zekâ tasarım uygulamaları zaman açısından tasarruf sağlar” maddesini cevaplayan 52 katılımcının %28,8’i tamamen katılıyorum, %55,8’i katılıyorum, %11,5’i kısmen katılıyorum, %1,9’u katılmıyorum, %1,9’u hiç katılmıyorum yanıtını vermiştir. Verilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Yapay Zekâ Tasarımlarının Maliyeti Yoktur.

	f	%
Hiç katılmıyorum	7	13,5
Katılmıyorum	14	26,9
Kısmen Katılıyorum	13	25,0
Katılıyorum	15	28,8
Tamamen katılıyorum	3	5,8
Toplam	52	100

“Yapay zekâ tasarımlarının maliyeti yoktur” maddesini cevaplayan 52 katılımcının %5,8’i tamamen katılıyorum, %28,8’i katılıyorum, %25,0’ı kısmen katılıyorum, %26,9’u katılmıyorum, %13,5’i hiç katılmıyorum yanıtını vermiştir. Verilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Tasarımcı Tarafından Üretilen Ürünler Daha Çok Tercih Edilir.

	f	%
Hiç katılmıyorum		
Katılmıyorum	9	17,3
Kısmen Katılıyorum	17	32,7
Katılıyorum	13	25,0
Tamamen katılıyorum	3	5,8
Toplam	52	100

“Tasarımcı tarafından üretilen ürünler daha çok tercih edilir” maddesini cevaplayan 52 katılımcının %5,8’i tamamen katılıyorum, %25,0’ı katılıyorum, %32,7’si kısmen katılıyorum, %17,3’ü katılmıyorum yanıtını vermiştir. Verilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Yapay Zekâ Uygulamaları Tasarımcının Tasarım Yeteneğini Azaltır.

	f	%
Hiç katılmıyorum	11	21,2
Katılmıyorum	12	23,1
Kısmen Katılıyorum	11	21,2
Katılıyorum	13	25,0
Tamamen katılıyorum	5	9,6
Toplam	52	100

“Yapay zekâ uygulamaları tasarımcının tasarım yeteneğini azaltır” maddesini cevaplayan 52 katılımcının %9,6’sı tamamen katılıyorum, %25,0’ı katılıyorum, %21,2’si kısmen katılıyorum, %23,1’i katılmıyorum, %21,2’si hiç katılmıyorum yanıtını vermiştir. Verilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 15. Yapay Zekâ Tasarım Uygulamaları Yaygınlaştıkça Tasarım Ve Reklam Ajanslarına Gerek Yoktur

	f	%
Hiç katılmıyorum	16	30,8
Katılmıyorum	15	28,8
Kısmen Katılıyorum	10	19,2
Katılıyorum	7	13,5
Tamamen katılıyorum	3	5,8
Toplam	52	100

“Yapay zekâ tasarım uygulamaları yaygınlaştıkça tasarım ve reklam ajanslarına gerek yoktur” maddesini cevaplayan 52 katılımcının %5,8’i tamamen katılıyorum, %13,5’i katılıyorum, %19,2’si kısmen katılıyorum, %28,8’i katılmıyorum, %30,8’i hiç katılmıyorum yanıtını vermiştir. Verilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 16. Yapay Zekâ Geleceğin İnsansız Tasarımcısı Olacaktır

	f	%
Hiç katılmıyorum	7	13,5
Katılmıyorum	17	32,7
Kısmen Katılıyorum	10	19,2
Katılıyorum	9	17,3
Tamamen katılıyorum	9	17,3
Toplam	52	100

“Yapay zekâ geleceğin insansız tasarımcısı olacaktır” maddesini cevaplayan 52 katılımcının %17,3’ü tamamen katılıyorum, %17,3’ü katılıyorum, %19,2’si kısmen katılıyorum, %32,7’si katılmıyorum, %13,5’i hiç katılmıyorum yanıtını vermiştir. Verilerin frekans ve yüzdeleri Tablo 16’da gösterilmiştir.

Sonuç

Araştırmada yapay zekâ ve grafik tasarım ilişkisi üzerinde durularak öncelikle bu alanda çalışmalar incelenmiş ve kaynak taraması gerçekleştirilmiştir. Daha sonra grafik tasarım alanında çalışan tasarımcılara 16 sorudan oluşan anket çalışması uygulanmıştır. Anket sonucuna göre, anket çalışmasına katılan tasarımcıların büyük çoğunluğunun kadın olduğu ve yine katılımcıların yaş aralığına bakıldığında ankete katılım sağlayan tasarımcıların 18-24 yaş aralığında olduğu görülmüştür.

“Yapay zekâ tasarım uygulamaları herkes tarafından bilinir” maddesine tasarımcıların verdiği cevap %36,5 ile kısmen katılıyorum olmuştur. En az ise %3,8 ile tamamen katılıyorum olmuştur. Tasarımcıların yapay zekâ tasarım uygulamalarını tüm kişilerin değil bir bölümünün bildiğini varsaydıkları sonucuna varılmıştır. Bu anlamda grafik tasarım alanında yavaş bir şekilde yapay zekâ tasarım uygulamalarının kullanılmaya başladığı

düşünülmektedir.

“Yapay zekâ tasarım uygulamaları tasarımlara katkı sağlamaktadır” maddesine tasarımcıların verdiği cevap %44,2 ile katılıyorum olmuştur. En az ise %1,9 ile hiç katılmıyorum olmuştur. Tasarımcıların yapay zekâ tasarım uygulamalarının tasarımlara yön verdiği sonucuna varılmıştır. Tasarımcılar için zamandan tasarruf etmek ve hızlı olmak adına tercih edildiği görülmektedir.

“Yapay zekâ tasarım uygulamaları herkesin kullanabileceği kolaylıktadır” maddesine tasarımcıların verdiği cevap %36,5 ile kısmen katılıyorum olmuştur. En az ise %3,8 ile katılıyorum olmuştur. Tasarımcıların yapay zekâ tasarım uygulamalarını tüm kişilerin değil bir bölümünün kolaylıkla kullanabileceği sonucuna varılmıştır. Çok fazla tasarımcı tarafından henüz tecrübe edilmemiş olan bu uygulamalar bir ön yargı oluşturmaktadır.

“Yapay zekâ tasarım uygulamaları alan eğitimi gerektirmemektedir” maddesine tasarımcıların verdiği cevap %28,8 ile kısmen katılıyorum olmuştur. En az ise %9,6 ile tamamen katılıyorum olmuştur. Tasarımcıların yapay zekâ tasarım uygulamaları kişilerin bir bölümü alan bilgisi olmadan kullanılabilmesini savundukları sonucuna varılmıştır.

“Yapay zekâ tasarımları, insan gücüyle üretilen tasarımlardan daha iyidir” maddesine tasarımcıların verdiği cevap %36,5 ile katılmıyorum olmuştur. En az ise %5,8 ile katılıyorum ve tamamen katılıyorum olmuştur. Yapay zekâ tarafından üretilen tasarımların, tasarımcılar tarafından üretilen tasarımlardan daha iyi olmadığı sonucuna varılmıştır. Burada devreye yaratıcılık girmektedir. Yapay zekâ tasarım uygulamaları henüz tasarımcılar kadar yaratıcı değildir.

“Yapay zekâ tasarım uygulamaları tasarımcıya yardımcı tasarımcıdır” maddesine tasarımcıların verdiği cevap %51,9 ile katılıyorum olmuştur. En az ise %1,9 ile hiç katılmıyorum olmuştur. Yapay zekâ tasarım uygulamaları tasarımcılara yardımcı bir program olduğu sonucuna varılmıştır.

“Yapay zekâ tasarım uygulamaları estetik tasarımlar üretmektedir” maddesine tasarımcıların verdiği cevap %51,9 ile kısmen katılıyorum olmuştur. En az ise %3,8 ile hiç katılmıyorum olmuştur. Yapay zekâ tasarım uygulamalarının estetik tasarımlar ürettiği konusunda kararsız kalındığı sonucuna varılmıştır.

“Yapay zekâ tasarım uygulamaları yaratıcı tasarımlar üretmektedir” maddesine tasarımcıların verdiği cevap %46,2 ile kısmen katılıyorum olmuştur. En az ise %5,8 ile hiç katılmıyorum olmuştur. Yapay zekâ tasarım uygulamalarının yaratıcı tasarımlar ürettiği konusunda kararsız kalındığı sonucuna varılmıştır.

“Yapay zekâ tasarım uygulamaları zaman açısından tasarruf sağlar” maddesine tasarımcıların verdiği cevap %55,8 ile katılıyorum olmuştur. En az ise %1,9 ile katılmıyorum ve hiç katılmıyorum olmuştur. Yapay zekâ tasarım uygulamalarının tasarım yaparken zaman kazandıracağı sonucuna varılmıştır.

“Yapay zekâ tasarımlarının maliyeti yoktur” maddesine tasarımcıların verdiği cevap %28,8 ile katılıyorum

olmuştur. En az ise %5,8 ile tamamen katılıyorum olmuştur. Yapay zekâ tasarımının kullanım maliyeti olmadığı görüşü fazla olsa da tasarımcıların verdiği katılıyorum ve katılmıyorum yanıtları birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bazı yapay zekâ tasarım uygulamalarının ücretli olması tasarımcıları kararsızlığa sürüklemiş olabilir.

“Tasarımcı tarafından üretilen ürünler daha çok tercih edilir” maddesine tasarımcıların verdiği cevap %32,7 ile kısmen katılıyorum olmuştur. En az ise %5,8 ile tamamen katılıyorum olmuştur. Tasarımcıların ürettiği ürünler, yapay zekâ tasarım uygulamaları tarafından üretilen ürünlerden tüm kişilerin değil bir bölümünün tercih ettiği sonucuna varılmıştır.

“Yapay zekâ uygulamaları tasarımcının tasarım yeteneğini azaltır” maddesine tasarımcıların verdiği cevap %25,0 ile katılıyorum olmuştur. En az ise %9,6 ile tamamen katılıyorum olmuştur. Yapay zekâ uygulamaları kullanan tasarımcıların yeteneklerinin azalacağı sonucuna varılmıştır. Ancak bu maddeye katılmıyorum görüşünü bildiren kişilerin sayısı katılıyorum sayısından çok olduğu görülmüştür.

“Yapay zekâ tasarım uygulamaları yaygınlaştıkça tasarım ve reklam ajanslarına gerek yoktur” maddesine tasarımcıların verdiği cevap %30,8 ile hiç katılmıyorum olmuştur. En az ise %5,8 ile tamamen katılıyorum olmuştur. Yapay zekâ tasarım uygulamalarının yaygınlaşması tasarım ve reklam ajanslarının gerekliliğine etki etmeyeceği sonucuna varılmıştır.

“Yapay zekâ geleceğin insansız tasarımcısı olacaktır” maddesine tasarımcıların verdiği cevap %32,7 ile katılmıyorum olmuştur. En az ise %13,5 ile hiç katılmıyorum olmuştur. Tasarımcıların yapay zekâ geleceğin insansız tasarımcısı olmayacağı düşüncesine katılmadıkları saptanmıştır.

Bu araştırma ile yapay zekâ tasarım uygulamalarının grafik tasarımcılar üzerindeki etkisi irdelenmiştir. Grafik tasarım mesleğinin gelecekte kaybolma riskini taşıması üzerine tartışılmıştır. Yapay zekâ tasarım uygulamalarının grafik tasarım alanındaki tasarımcıları nasıl etkilediğine dair anketteki sorular üzerinden veriler değerlendirilmiştir. AI tasarım uygulamaları ilerleyen zamanlarda daha da gelişerek grafik tasarım alanı için önemli bir yardımcı durumuna gelecektir. Ayrıca sosyal hayatın şekillenmesinde daha çok rol oynayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Hashemih, Sama (2020). An Exploration of the Use of Artificial Intelligence in Graphic Design. IIE Vega School Design-Brand-Business, 1-46. (Online).

<https://iiespace.iie.ac.za/bitstream/handle/11622/571/Sama%20Hashemih%20Research.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 19.05.2023 tarihinde erişim sağlandı.

Jacob, Cass (2019, May 5). Artificial Intelligence & Its Impact on the Design Industry. Just Creative. (Online).

<https://justcreative.com/artificial-intelligence-design/> 28.05.2023 tarihinde erişim sağlandı.

- Karaata, Ezgi (2018). Usage of Artificial Intelligence in Today's Graphic Design. Online Journal of Art and Design. Volume 6, Issue 4, October 2018.
- Karabulut, Burak (Temmuz 2021). Yapay Zekâ Bağlamında Yaratıcılık ve Görsel Tasarımın Geleceği. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt/Volume: 20, Sayı/Issue: 79, 1517-1539.
- Kocaman, Şeref (2021). Grafik Tasarım Endüstrisinde Yapay Zekâ. Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 8(77), 3000-3015.
- Larson, Eric J. (2021). The Myth of Artificial Intelligence *Why Computers Can't Think the Way We Do*. The Belknap Press of Harvard University Press Cambridge, Massachusetts • London, England.
- Lu, Lifang and Huang, Lu (2022). Exploration and Application of Graphic Design Language Based on Artificial Intelligence Visual Communication. Hindawi Wireless Communication and Mobile Computing. Volume 2022, 10 pages.
- Mijwel, Maad M. (2016). Yapay Zekâ Nedir?. (Online).
https://www.researchgate.net/publication/323292529_Yapay_Zekâ_Nedir 04.06.2023 tarihinde erişim sağlandı.
- Rezk, Sara Mohammed M. (2023). The Role of Artificial Intelligence in Graphic Design. Journal of Art, Design&Music. Volume 2, Issue 1, 1- 12.
- Say, Cem (2018). 50 Soruda Yapay Zekâ. Bilim ve Gelecek Kitaplığı:1-3: İstanbul.
- Swanson, G. 2019. Refuturism. Dialectic: A Scholarly Journal of Thought Leadership, Education and Practice in the Discipline of Visual Communication Design, 2(2). (Online).
<https://quod.lib.umich.edu/d/dialectic/14932326.0002.202?view=text;rgn=main> 28.05.2023 tarihinde erişim sağlandı.
- Teixeira, Fabricio (2017). Designer at Work&Co, Founder of UX Collective, (Online). <https://uxdesign.cc/how-ai-will-impact-your-routine-as-a-designer-2773a4b1728c> 28.05.2023 tarihinde erişim sağlandı.
- Wang, Pei (2019). On Defining Artificial Intelligence. Journal of Artificial General Intelligence. 10(2), 1-37.
<https://www.britannica.com/topic/Deep-Blue> 21.05.2023 tarihinde erişim sağlandı.

Araştırmanın Etik İzni


Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu (Protokol NO. 2023/283) 2023/05 sayılı kararı.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Tüm yazarlar ortak katkı sağlamıştır. Araştırmanın uygulanması, verilerin toplanması ve yazım aşamasında ortak bir çalışma sürdürülmüştür.

Çatışma Beyanı


Bu araştırmanın yazarları, arasında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını açıkça beyan eder.

Yazar Bilgileri**Ayşegül Gürdal Pamuklu** <https://orcid.org/0000-0003-1782-7330>

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Bolu, Türkiye

İrtibat yazar e-posta (Contact e-mail):

*aysegulgurdal@gmail.com***Melike Bakar Fındıkcı** <https://orcid.org/0000-0002-0603-9788>

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Bolu, Türkiye