



insac

Contemporary Trends in Education Sciences

Editör

Doç. Dr. Mehmet Dalkılıç

Yazarlar

●**Chapter 1:** Şehnaz Şahinkarakaş, Fatma Toköz Göktepe, ●**Chapter 2:** Esin Zaim, Paşa Yalçın, Sema Altun Yalçın, ●**Chapter 3:** Kübra Üstündağ, Esra Ergin, Büşra Ergin, ●**Chapter 4:** Gülşah Külekçi, ●**Chapter 5:** Gülşah Külekçi, Funda İnal, ●**Chapter 6:** İsmail Kılıç, Mustafa Çelikbaş, ●**Chapter 7:** Aysun Aygün, Raziye Pekşen Akça, ●**Chapter 8:** Serda Güzel, ●**Chapter 9:** Şahin Göğebakan, Mehmet Sağlam, ●**Chapter 10:** Tayfun Acarer, ●**Chapter 11:** Filiz Meriçli, Duygu Kaptanoğlu Coşkun, Çağla Akarsel, ●**Chapter 12:** Zeynep Yılmaz Öztürk, Mehmet Semih Summak, ●**Chapter 13:** Büşra Celiloğlu



ISBN: 978-625-8109-04-7

INSAC Contemporary Trends in Education Sciences



Editör
Doç. Dr. Mehmet Dalkılıç



INSAC Contemporary Trends in Education Sciences

Doç. Dr. Mehmet Dalkılıç

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek

Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design

Baskı: Mart 2022

Yayıncı Sertifika No: 49837

ISBN: 978-625-8109-04-7

© Duvar Yayınları

853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir

Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com

duvarkitabevi@gmail.com

Baskı ve Cilt: REPRO BİR

Repro Bir Mat Kağ. Rek. Tas. Tic. Ltd. Şti.

İvögsan 1518. Sokak 2/30 Mat-Sit iş Merkezi Ostim

Yenimahalle/Ankara

Sertifika No: 47381

INSAC Contemporary Trends in Education Sciences

Editör

Doç. Dr. Mehmet Dalkılıç

Yazarlar

•**Chapter 1:** Şehnaz Şahinkarakaş, Fatma Toköz Göktepe, •**Chapter 2:** Esin Zaim, Paşa Yalçın, Sema Altun Yalçın, •**Chapter 3:** Kübra Üstündağ, Esra Ergin, Büşra Ergin, •**Chapter 4:** Gülşah Külekçi, •**Chapter 5:** Gülşah Külekçi, Funda İnal, •**Chapter 6:** İsmail Kılıç, Mustafa Çelikbaş, •**Chapter 7:** Aysun Aygün, Raziye Pekşen Akça, •**Chapter 8:** Serda Güzel, •**Chapter 9:** Şahin Göğebakan, Mehmet Sağlam, •**Chapter 10:** Tayfun Acarer, •**Chapter 11:** Filiz Meriçli, Duygu Kaptanoğlu Coşkun, Çağla Akarsel, •**Chapter 12:** Zeynep Yılmaz Öztürk, Mehmet Semih Summak, •**Chapter 13:** Büşra Celiloğlu



İletişim ve Çalışma Gönderim e-mail adresi:
insackongre@gmail.com

Editörün Notu

Bu kitapta yer alan bölümlerde kullanılan kaynakların, görüşlerin, bulguların, sonuçların, tablo, şekil, resim ve her türlü içeriğin sorumluluğu yazar veya yazarlarına ait olup ulusal ve uluslararası telif haklarına konu olabilecek mali ve hukuki sorumluluğu yazarlara aittir.

Contents

Yazarlar	5
Editörün Notu.....	6
Contents	7
Chapter 01	17
A Collaborative Practicum Model: A Guide to Improve Practicum.....	17
(Şehnaz Şahinkarakaş, Fatma Toköz Göktepe).....	17
1. Introduction.....	19
1.1. Practicum Period of Pre-Service Teachers in Turkey	19
2. The Project: My Story in Practicum (MySiP).....	21
2.1. First Cycle: 2015-2016 Academic Year	21
2.2. Second Cycle: 2016-2017 Academic Year	25
2.3. Third Cycle: 2017-2018 Academic Year	26
3. Creating a Collaborative Practicum Model and the Procedures to Follow	27
3.1. Assigning the Practicum Schools.....	27
3.2. Assigning the Supervisors	27
3.3. Visiting the Schools before Practicum	27
3.4. Preparing the Observation Schedule	28
3.5. Introducing the Model	28
3.5.1. University Context.....	29
3.5.2. AR Mentors	29
3.5.3. University Supervisors	30
3.5.4. School Context.....	31
4. End of Practicum.....	31
4.1. Assessment and Evaluation of Student-Teachers	31
4.2. Dissemination of Student-Teachers' Research	32
5. Final Thoughts.....	32
6. References	32

Chapter 02.....	35
Avrupa Birliği Fen Eğitimi Politikalarına Göre Türkiye'de Fen Derslerinde Yapılan İyileştirmeler Hakkında Paydaşların Görüşleri.....	35
(Esin Zaim, Paşa Yalçın, Sema Altun Yalçın).....	35
1. Giriş.....	37
2. Kuramsal Temeller.....	41
2.1. AB Eğitim Politikaları.....	41
2.1.1. Avrupa Birliği ereve Programları.....	43
2.1.2. Bilgi Toplumu ve Hayat Boyu ğrenme.....	43
2.2. Fen Eğitimi Politikaları.....	44
2.2.1. Tümleşik fen ğretimi çoğunlukla alt eğitim seviyelerinde gerçekleşmektedir..	44
2.2.2. Fen Eğitiminde Daha Fazla Bağlam Temelli ğretim ve Uygulama Etkinlikleri	45
2.2.3. Sınıf içi değerlendirme: geleneksel yöntemler hala gündemde.....	45
2.2.4. Zorunlu eğitim boyunca en az bir standart lme.....	45
2.2.5. Öğretmenlerin becerilerini geliştirmek için birçok ulusal girişim bulunmakta....	46
2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	46
2.3.1. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Geleneksel ğrenme Yöntemi.....	47
2.3.2. Yapılandırmacı ve Geleneksel Eğitim – ğretim Ortamları.....	49
2.3.3. Yapılandırmacı ğretmen ve ğrenci.....	49
2.3.3.1. Yapılandırmacı ğretmen.....	49
2.3.3.2. Yapılandırmacı ğrenci.....	51
2.3.4. Yapılandırmacı Kuramın Avantaj ve Dezavantajları.....	51
2.3.4.1. Yapılandırmacı Kuramın Avantajları.....	51
2.3.4.2. Yapılandırmacı Kuramın Dezavantajları.....	52
2.4. Lizbon Eğitim Hedefleri.....	52
3. Yöntem.....	55
3.1. Araştırma Yöntemi.....	55
3.2. Araştırma Problemi.....	55
3.3. Varsayımlar.....	56
3.4. Sınırlılıklar.....	56
3.5. Evren ve rnekleme.....	56

3.6. Veri Toplama Aracı	56
3.7. Araştırmanın Uygulama Aşamaları	57
4. Bulgular.....	57
4.1. Fen Öğretim Programı Yenilenirken Temele Aktif Öğrenmenin Alınması Durumuna Yönelik Görüşleri.....	59
4.2. Yapılandırmacı Yaklaşımın Fen ve Teknoloji Öğretim Programını Yararlı Hale Getirip Getirmediğine Yönelik Görüşleri.....	60
4.3. Yapılandırmacı Yaklaşımın Fen ve Teknoloji Konularını Öğretmede Etkili Olup Olmayacağına Yönelik Görüşleri.....	61
4.4. Fen Öğretmenlerinin Derste Konuları Anlatırken Dersler Arası İlişkiler Kurmasının Etkili Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri.....	62
4.5. Sınıf İçi Değerlendirmede Çağdaş Yöntemlerin Kullanılmasının Yararlı Olup Olmayacağına Yönelik Görüşleri.....	64
4.6. Avrupa Birliği Fen Eğitimi Politikaları İle Türkiye'de Okutulan Fen Dersleri Arasında Bir İlişki Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri.....	65
4.7. Ders Programlarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanıp Hazırlanmadığına Yönelik Görüşleri.....	66
4.8. Öğretmen Yeterliliklerini Artırmak İçin Verilen Hizmet İçi Eğitimin Yeterliliğine Yönelik Görüşleri.....	67
4.9. Fen Programının Eski Programla Kıyaslandığında Daha Çok Gerçek Yaşam Deneyimleriyle İlgili Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri.....	68
4.10. Yeni Fen Programındaki Konuların Öğrenci Seviyesine Uygun Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri.....	68
4.11. Paydaşların Avrupa Birliği Fen Eğitimi Politikaları Hakkındaki Görüşleri.....	69
4.12. Paydaşların AB Politikalarını Göz Önüne Alarak Türkiye'de Fen Derslerinde Yapılan İyileştirmeler Hakkındaki Görüşleri.....	70
5. Sonuç ve Öneriler	72
6. Referanslar.....	74
Chapter 03.....	77
Montessori Eğitimi Yeniden Düşünmek	77
(Kübra Üstündağ, Esra Ergin, Büşra Ergin).....	77
1. Giriş.....	79
2. 21. Yüzyılda Montessori Eğitimi	80
3. 21. Yüzyıl Becerileri ve Montessori.....	82

4. Montessori Araçlarının Dijital Dönüşümü.....	84
5. Sanal Gerçeklik Uygulamaları	85
6. Montessori Eğitiminde Dijital Değerlendirme Araçları Kullanımı	87
7. Montessori ve Nörobilim	89
8. Referanslar	91
Chapter 04.....	95
Using Play Extracts to Boost Advanced EFL Learners' Conversational Interaction through the Thematic Analysis of the Selected Plays	95
(Gülşah Külekçi).....	95
1. Introduction.....	97
1.1. The Place of Literature in the Language Classroom.....	97
1.2. Using Drama to Support Language Development: Basically Conversational Interaction	100
2. Thematic Analysis of the Selected Plays of Harold Pinter	102
3. Suggested Drama Activities for the Selected Plays of Harold Pinter	106
Activity 1	108
Activity 2	109
Activity 3	109
Activity 4	110
Activity 5	112
Activity 6	112
4. Conclusion.....	113
5. References	115
Chapter 05.....	119
Theme – Based Teaching: Exciting Possibilities for Young Learners in EFL Classes	119
(Gülşah Külekçi, Funda İnal)	119
1. Introduction.....	121
1.1. Teaching Young Learners	121
1.2. Theme-Based Teaching	122
2. Method.....	124
2.1. Planning for 'Theme-Based Teaching'.....	125

3. Findings	128
4. Results and Discussion	129
5. Conclusion.....	131
6. References	132
Chapter 06.....	135
Cooperative Learning in Science Education.....	135
(İsmail Kılıç, Mustafa Çelikbaş).....	135
1. Introduction.....	137
2. Cooperative Learning.....	138
2.1. Basic Principles of Cooperative Learning	139
2.1.1. Group Award	139
2.1.2. Positive Dependency	140
2.1.3. Individual Responsibility (Individual Evaluation).....	140
2.1.4. Face to Face Interaction	140
2.1.5. Social Skills	140
2.1.6. Evaluation of the Group Process	141
2.1.7. Equal Opportunity for Success.....	141
2.2. Benefits of Cooperative Learning.....	141
2.3. Limitations of Cooperative Learning	142
2.4. The Duties of the Teacher in the Cooperative Learning Model	142
2.5. Assessment and Evaluation in Cooperative Learning	143
2.6. Cooperative Learning Techniques	144
2.6.1. Academic Contradiction.....	144
2.6.2. Combined Collaborative Reading and Composition	145
2.6.3. Jigsaw (I, II, III, IV)	145
2.6.4. Let's Ask Together and Learn Together	146
2.6.5. Together Learning.....	146
2.6.6. Group Research.....	146
2.6.7. Co-Op Co-Op.....	147
2.6.8. Reciprocal Teaching	147
2.6.9. Subject Jigsaw	147

2.6.10. Literacy Practice	148
2.6.11. Student Teams Achievement Divisions (STAD).....	148
2.6.12. Team Supported Individualization.....	148
2.6.13. Team Play Tournament.....	149
2.6.14. Reverse Jigsaw.....	149
2.6.15. Think-Pair-Share.....	149
3. Studies on Cooperative Learning Techniques.....	150
4. References	152
Chapter 07	157
Dijital Çağda Nomofobi Kavramı	157
(Aysun Aygün, Raziye Pekşen Akça).....	157
1. Giriş.....	159
1.1. Dijital Çağda Nomofobi Kavramı	160
1.1.1 Nomofobi ve Akıllı Telefonlar	162
1.1.2. Nomofobi ve Bağımlılık.....	164
1.1.3. Nomofobi ve Ergenlik Dönemi.....	164
2. Kaynakça.....	166
Chapter 08.....	175
Willingness to Communicate and Socio Affective Strategies in Turkish EFL Context	175
(Serda Güzel).....	175
1. Introduction.....	177
2. Background Literature.....	178
3. Research Questions	180
4. Methodology	180
4.1 Participants.....	180
4.2 Materials And Instruments.....	180
4.3 Procedure.....	180
4.4 Data Analysis And Results	181
5. Limitation of Research	184
6. Conclusion.....	184

7. References	185
Chapter 09.....	193
Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dehb: Tanılama ve Tedavi	193
(Şahin Göğebakan, Mehmet Sağlam).....	193
1. Giriş.....	195
2. Okul Öncesi Dönem Çocuğun Gelişimsel Özellikleri	196
3. Okul Öncesi Dönemde Dehb Tanılama Aşamaları	197
4. DEHB Tanı Ölçütleri.....	197
5. Okul Öncesi Dönemde DEHB Tedavisi	200
6. Okul Öncesi Eğitim Programında DEHB.....	201
7. DEHB Tanı ve Tedavisinde Okul Öncesi Öğretmeni	203
8. Sonuç ve Öneriler	204
9. Kaynakça.....	204
Chapter 10.....	207
Blockchain Yapısı ve Kullanım Alanları İle İlgili Yapılan Düzenlemeler	207
(Tayfun Acarer)	207
1. Giriş.....	209
2. Blockchain Teknolojisi.....	210
2.1. Blockchain (Blok Zinciri) Nedir?	210
2.2. Blockchain'in Gelişim Süreci	211
2.3. Blockchain'in Yapısı.....	212
2.4. Blockchain'in Çalışma Prensibi	214
2.5. Blockchain Teknolojisinin Başlıca Faydaları.....	215
3. Blockchain'in Kullanım Alanları	215
4. Bitcoin (BTC) ve Kripto Paralar	217
4.1. Bitcoin'in Ortaya Çıkma Nedenleri	218
4.2. Bitcoin'in Üretilme Şekli	218
4.3. Blockchain Ve Bitcoin İlişkisi	221
5. Akıllı Sözleşmeler.....	221
5.1. Akıllı Sözleşmelere Hukuki Bakış.....	222
5.2. Sözleşmenin Kurulması.....	222

5.3. İrade Sakatlıkları ve Borçtan Kurtulma Hali	223
5.4. Dijital Kimlik	223
5.5. Dijital Kimlik Yönetimi	224
5.5.1. Merkezi Yaklaşım.....	224
5.5.2. Dağıtık Özerk Kimlik Yaklaşımı	224
5.5.3. Avrupa Birliğinin Dijital Kimlik Konusundaki Yaklaşımı	225
5.5.4. eIDAS ve Blockchain İlişkisi	225
5.5.5. Blockchain ve GDPR İlişkisi	226
6. Blokzincir İle İlgili Regülasyon Yaklaşımları.....	227
6.1. Bekle Gör Yaklaşımı	227
6.2. Düzenleyici Yaklaşım.....	227
7. Türkiye'de Blockchain Teknolojisine ve Elektronik Para İle İlgili Düzenlemeler ...	228
7.1. Türkiye'de Blockchain Teknolojisine Bakışı.....	228
7.2. Türkiye'de Elektronik Para İle İlgili Yapılan Tanımlama	228
7.3. Türkiye'de Elektronik Para ile ilgili Mevzuat	229
7.3.1. BDDK Düzenlemeleri.....	229
7.3.2. Hazine Müsteşarlığı Düzenlemeleri	229
7.3.3. Sermaye Piyasası Kurulunun (SPK) Düzenlemeleri	229
7.3.4. Mali Suçları Araştırma Kurumu Başkanlığı (MASAK) Düzenle-meleri	230
7.3.5. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Başkanlığı Düzenlemeleri.....	230
8. Sonuç ve Değerlendirmeler	230
9. Kaynakça.....	231
Chapter 11	235
Okul Dışı Etkinlikler Kapsamında Çocuk Üniversitesi Programlarının Kazanımları..	235
(Filiz Meriçli, Duygu Kaptanoğlu Coşkun, Çağla Akarsel).....	235
1. Giriş.....	237
1.1. Çalışmanın Amacı.....	239
1.2. Çalışmanın Önemi	239
2. Yöntem	240
2.1. Araştırma Modeli	240
2.2. Çalışma Grubu	240

2.3. Veri Toplama Aracı	240
3. Bulgular ve Yorumlar	241
4. Sonuç.....	250
5. Kaynakça.....	251
Chapter 12.....	253
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçiliklerine Nitel Bir Bakış	253
(Zeynep Yılmaz Öztürk, Mehmet Semih Summak)	253
1. Giriş.....	255
2. Yöntem	257
2.1. Çalışma Grubu	257
2.2. Veri Toplama Aracı	259
2.3. Verilerin Analizi	260
3. Bulgular.....	262
3.1. Görüşmenin 1. Sorusundan Elde Edilen Bulgular	262
3.2. Görüşmenin 2. Sorusundan Elde Edilen Bulgular	267
3.3. Görüşmenin 3. Sorusundan Elde Edilen Bulgular	269
3.4. Görüşmenin 4. Sorusundan Elde Edilen Bulgular	271
3.5. Görüşmenin 5. Sorusundan Elde Edilen Bulgular	273
4. Tartışma ve Sonuç.....	276
5. Öneriler	278
6. Referanslar.....	279
Chapter 13.....	283
Cinsel Gelişimde Freud'un Psiko-seksüel Gelişim Aşamaları ve Cinsel Eğitim.....	283
(Büşra Celiloğlu).....	283
1. Giriş.....	285
1.1. Cinsel Gelişim	285
1.1.1. Freud- Psiko-seksüel Gelişim Aşamaları.....	287
1.2. Cinsel Eğitim	289
2. Referanslar	292



Contemporary Trends in Education Sciences

CHAPTER 01



**A Collaborative Practicum Model: A Guide to Improve
Practicum
(Şehnaz Şahinkarakaş, Fatma Toköz Göktepe)**

A Collaborative Practicum Model: A Guide to Improve Practicum

Şehnaz Şahinkarakaş¹, Fatma Toköz Göktepe²

¹ *Faculty of Arts & Sciences, Department of English Language Teaching, Çağ University, Mersin, Turkey, E-mail: sehnazkarakas@cag.edu.tr*

² *Faculty of Arts & Sciences, Department of English Language Teaching, Çağ University, Mersin, Turkey, E-mail: fatmatokoz@cag.edu.tr*

1. Introduction

The development of teacher professional identity is critical in teacher education programs. All of the courses that pre-service teachers take during their education, whether theoretical or practical, significantly impact their professional identity development; however, the practicum period is the most important, as it allows them to apply what they have learned in real-world teaching contexts. Several efforts were made to explore the identity development of student-teachers throughout their pre-service teacher education and of beginning teachers in real classroom settings (e.g., Trent, 2010, Tokoz Goktepe & Kunt, 2021). According to Nguyen (2017), in recent years, teacher education programs have tended to “develop the pre-service teachers’ inquiry skills as well as a critical approach to teaching as a reflective practice,” implying that such programs “need to be increasingly linked with real-world professional experience” (p. 48).

Hence, prospective teachers are encouraged to address twenty-first-century students by inquiring about their own knowledge and skills, as well as witnessing and analysing the improvements around them. The framework of “General Competencies of Teachers,” which has been renewed and reintroduced by Turkey’s Ministry of National Education (MoNE), also affirms that teachers must also develop themselves in such a way that they are psychologically and socially coherent with modern cultures, stating that in modern societies, teachers are not technical persons who carry out education and training (Sahinkarakas & Tokoz Goktepe, 2018). However, they are role models to students and the entire society. One of the most essential parts of teacher education is the practicum that takes place in pre-service teacher education programs.

1.1. Practicum Period of Pre-Service Teachers in Turkey

In 2012, the Ministry of National Education of Turkey reviewed and regulated the general principles of practicum in collaborative efforts with the

Higher Education Institution (MoNE, 2012), and according to this, candidate teachers are supposed to actively teach a minimum of 24 hours per week, spending an entire day or two partial days each week at the practicum school throughout the semester (Article 7). To ensure that the practicum time runs smoothly, all parties (supervisors and heads of education departments in the faculties, the local directorate of the ministry of education, and the principal and mentor of the practicum schools) must cooperate together. The primary goal of this partnership is to ensure that candidate teachers are monitored and receive frequent and supportive feedback to assess themselves and establish realistic goals. Although the organisation of this practicum period appears to be well-functioning, there are several substantial issues, given that only one supervisor is ultimately responsible for a group of students, with a maximum of 15 students per supervisor.

In this situation, the supervisor merely monitors the candidates once or twice during the entire period. Even though some candidates require more frequent observation, the supervisor cannot do so due to time constraints, which raises the evaluation issue. The candidate teachers are solely observed and evaluated by one supervisor, which might also result in some skewed findings. Another concern might be on the side of the candidate teachers. Presumably, on their journey to becoming a teacher, they may face some challenges whilst teaching during practicum and learn how to deal with them. Still, they may perceive the assessment as summative, so their concentration is more on how to achieve higher scores than on how to improve themselves continuously. As stated previously, being a twenty-first-century teacher entails consistency; they need to constantly monitor advancements to determine how to adapt themselves accordingly. Therefore, teacher education programs, particularly practicum periods, must support student-teachers in developing these competencies. The Ministry of Education is obviously aware of the flaws in the practicum procedure. As a result, they implemented certain new regulations in the 2016-2017 academic year (MoNE, 2018 February).

As a result, student-teachers' practicum experiences began to be tracked using an online system known as MEBBIS (abbreviation for Ministry of National Education Information Systems). MEBBIS's goal is to make the practicum process more efficient, ensure that students are actively involved, and rigorously monitor the process. This system allows supervisors and school mentors to enter all relevant information about each student (e.g., attendance, performance, and progress) into the system at regular intervals. Each student-teacher is required to teach at least four times during the semester, which means that their performance is evaluated at least four times. The following is how the evaluation is carried out: As there are separate

evaluation parts for each assessor in the system, the university supervisor and school mentor monitor and assess the student-teacher's instruction independently. They also discuss their assessments with one another and provide comments to the student-teacher as a group. All of these enhancements appear to have a positive impact on the organisations and the effectiveness of the practicum process. However, educational faculties need to systematise this process properly to attain optimum performance. The project described in this guide is an exemplar of this systematic procedure.

2. The Project: My Story in Practicum (MySiP)

Our journey in incorporating action research-based practicum originated when two of us in the team attended the IATEFL Research Special Interest Group (ReSIG) Conference, in which teachers and university lecturers shared their own action research practices through poster presentations. Five to six speakers gathered in separate parts of the same room, adjacent to their posters, each giving their five-minute presentation one after the other. Following the talks, the audience was allotted roughly a half-hour to tour the posters and pose the researchers questions. They sat down together again at the end of these trips and addressed various matters under the supervision of a moderator.

The atmosphere was so vibrant, and the presenters were so enthusiastic that we could not really help but think of our student-teachers who were doing their practicum for the sake of a few credits that would only boost their grade point averages. We decided to begin a project the following year and encourage the students to conduct action research while on practicum. We spoke about the actions we could take and made significant changes to our program. Consequently, our journey of conducting action research in practicum launched in the 2015-2016 academic year. In the subsequent subsections, you can further learn about the cycles that have gone through over the last three academic years. We are still at the beginning of the fourth cycle, but we want to share our practices and sentiments about it.

2.1. First Cycle: 2015-2016 Academic Year

Student-teachers are obliged to complete their practicum in host schools (hence referred to as “practicum schools”) for two semesters in their final year in pre-service teacher education programs. During the first semester, they observe some of their cooperating teachers' classes (hence referred to as “school mentors”) once a week for ten weeks. They produce a weekly report that reflects on teaching-related concerns such as classroom management, lesson planning, and such like. Afterwards, they go over to the university supervisors to talk about their experiences and the challenges they have

experienced in the classroom, looking to gain empathy and insights into what they would do in this situation. They are required to teach in the allocated classrooms in the practicum school until the completion of the semester under the supervision of the same mentor.

In our situation, our student-teachers were also allocated to their practicum schools in the first semester. We asked them to identify any issues they might undergo while teaching to be equipped for the action research they would perform the following semester. The project was officially launched during the second semester of the 2015-2016 academic year when students had their first actual teaching experiences in practicum schools. For this reason, we included an Action Research (AR) course in the program for senior students, where they could learn the basics of AR and conduct their own research in parallel with their practicum experiences. We then named this project as 'My Story in Practicum (MySiP)'.

All of the practicum students, supervisors, and the AR course teacher assembled in the first week of the second semester to explore the progress of the project. We explained that they would do their AR during the practicum and that the AR course would support, monitor, and assess them. We also advised them about the steps they would take throughout the semester and that they would present their findings to the public via a poster at the end of the semester. Not surprisingly, many concerns arose from this entirely new experience: "Who will be the audience?" "What does poster presentation mean?" "How will we create the posters?" "What if we cannot discover a problem to carry out the project?" so on and so forth. The students were all ecstatic, perplexed, and even stressed because they could not really fathom the actual value of this "additional burden" in their final year! While they were conducting their inquiry, such questions and some disagreements surfaced from time to time. They also began to compare their practicum process to that of other colleges, claiming that the others did not require as much effort as they did. We offered whatever we could to encourage them and demonstrate the value of such research practices in their future careers. We did not always get it right with our explanations, but we did not concede.

We started with a modest team: only two supervisors to observe 31 student-teachers in six practicum schools and an AR course teacher to monitor the students' AR process each week. The supervisors provided direction and input on the students' teaching skills, while the AR course teacher provided feedback on the students' research on the problem they chose. The supervisors and the AR course instructor were also cooperating with one another. Our staff had a difficult time with this. Apart from our teaching responsibilities, the two of us had to visit the practicum schools (three per supervisor), supervise the students personally, and, most

significantly, keep the students' motivation strong so that they did not lose track of their studies. We, as a team, and the students had periods when we questioned the value and benefits of what we were doing.

We opted to work collaboratively for the assessment process once again. We requested the students to videotape one of their teaching techniques for this. We organised two groups, each consisting of one of the supervisors and two other instructors in the department as external reviewers, to evaluate their teaching performance throughout the practicum process at the end of the semester. Before assigning a final grade, each group sat together, watched each student's video-recorded lesson separately (together with the student), and discussed the students' performance as a whole. In order to obtain a comprehensive view of the student-teacher's teaching methods, mentors' opinions and assessments were also taken into account. Although this appeared to be fairer than what we had done previously, we were still unsure about the assessment and evaluation process. Only the supervisor was aware of the students' processes in each group, while the others' remarks were solely based on what they saw in the film. This resulted in some lengthy discussions from time to time until we reached an agreement on a final grade. However, because the supervisor was the one who observed the procedure and communicated with the school mentor, the group had to rely on his or her assessment the majority of the time.

The students' moods fluctuated throughout the second semester until they constructed their posters for the first MySiP Conference. We invited them to bring all of the necessary materials and tools for their posters to the university one week before the conference and work on them in conjunction with one another and under our supervision. Because most of them had never attended a conference like this before, they required much help. We showed them several sample poster presentation films throughout the week and provided constructive criticism and motivation as needed.

The most enthusiastic participants were on the first day of the conference. The conference took place in the afternoon, but all the students arrived early to set up their posters in their rooms. We could see students rehearsing their speeches and receiving feedback from one another in various corners of the room. They all appeared excited and motivated, as if they were ready to deliver their speech in front of the entire department, the university's language teachers, their school mentors, and their parents.

The student-teachers were working on several different themes. Some concentrated on various methods for attracting pupils' attention and encouraging them to participate in classroom activities. As a result, they conducted some research into the use of effective student engagement tactics.

A few student-teachers were very interested in the teacher's discourse and its impact on student participation. Some students concentrated on classroom management, but the majority of these students were concerned about time management; thus, they sought out strategies to successfully manage time in their classrooms. A few student-teachers attempted to improve their use of the whiteboard. Others looked at the best ways to provide valuable comments.

There were two sessions at the conference, each with two simultaneous presenting rooms. Each room had roughly five to six student-teachers and one moderator, who was one of the department's lecturers. Throughout the workshops, each student-teacher presented a passionate presentation. Indeed, some were nervous and had trouble organising their speech, but the pleasant atmosphere created by the moderators, their peers, and the audience helped them overcome this. Our students are presenting their poster presentations in front of a large audience. They all appear to be attentive and interested in the presentation.

The conference clearly met its goal, based on the responses and remarks we received from the audience (mentors, parents, teaching staff, department students) and student-teachers. The first sign came from the student-teachers who were taking part. Even after the conference was over, their energy and passion persisted, and they refused to leave the conference venue; they remained to discuss their presentations, how they felt, what questions they had to address, and so on. They even requested that we not leave school early so that we may all celebrate the day together. We went to the school's grassy area to celebrate our achievement. They admitted that sharing their experiences with others made them feel like a true teacher. They expressed their gratitude to us for providing them with this chance. The other students in the department provided the second sign of this success. They appeared to be motivated and having fun during the lessons. Some were curious as to whether or not they would do the same thing during their practicum. Overall, practically everyone who took part in the event had a good time.

However, the journey was not yet complete for some of the students. We informed the students prior to our program that they could present their experiences at the 2016 Teachers Research Conference, which would be held in Istanbul. We contacted the conference organisers to discuss this issue because we knew it would be difficult for most students to pay the conference fee, and they were gracious enough to give a low fee for our students. As a result, some of our students attended the conference and presented their study results.

2.2. Second Cycle: 2016-2017 Academic Year

Based on the preceding year's reflection, we slightly modified the aspects we noticed as undesirable. We contacted all of the instructors involved in the ELT program and asked for volunteers since we sought to expand the number of participants on the practicum team. Fortunately, four other instructors were interested in joining the team: two experienced department teachers who had great sentiments about the MySiP project and two new research assistants who had a similar experience the previous year as practicum students in our department. We seem to have set up a robust and comprehensive observation scheme as we had six team members. We whittled down the number of practicum schools to three, resulting in three visits for 32 students.

We arranged the observation schedule in these schools so that two different supervisors were present in one of the schools every week. Each of us got the opportunity to observe each student 4-5 times, providing the students with the opportunity to receive feedback from various supervisors. This also appears to result in a more equitable evaluation since, at the end of the semester, we all gathered to discuss and evaluate each student's practicum performance; in other words, their final grade was not based solely on the assessment of one supervisor, as it had been in previous years.

Another amendment was made concerning the end-of-semester poster presentation conference. Despite the fact that the previous one was a success, we decided to improve it. Before the poster presentations, we decided to invite well-known scholars in the field to give a speech to the students. This was succinctly such a motivating factor for the students; the student-teachers and the rest of the department's students were delighted to have the opportunity to speak with and ask questions of a well-known scholar. We invited the parents as well as the mentor teachers from the practicum schools, just as we did the previous year. The number of participants who attended the conference was once again impressive, and this year there were even more parents in presence; it was particularly pleasing to see a significant amount of attentive audience members and more creative posters this year. We acknowledged a wider range of AR issues and topics on which the student-teachers concentrated their attention throughout this cycle. Besides the concerns addressed during the first cycle (such as classroom management and student participation), the topics covered during this cycle were like the use of drama activities for language teaching, handling teaching anxiety as a pre-service teacher, implementing cooperative teaching, and minimising L1 use.

We encouraged our student-teachers to present their study at the IATEFL ReSIG Teachers Research-2017 Conference in Istanbul once more, and this time 12 students took part. They had the opportunity to hear from several

international scholars, and some of them also visited their posters. They were overjoyed when they saw that Anne Burns, whose book “*Doing action research English language teaching: A guide for practitioners*” (2010) they had studied in the Action Research course, had come to listen to them and provide the input.

2.3. Third Cycle: 2017-2018 Academic Year

At the beginning of the 2017-2018 academic year, we, as the MySiP team, gathered as the MySiP team to discuss what we could manage last year and what more we needed to do that year. It was evident that seeing the student-teachers in turn was effective. Although the number of students increased to 42 this time, we presumed we could still manage with six university supervisors. However, when we scheduled the timetable, we realised that most students could only be observed four times. We thought this was feasible, so we allocated more than four observations to students whom we thought could require additional support. This was a resolution for the current cycle. However, because there will be more students in the upcoming year, we need to increase the number of supervisors. In this cycle, we also considered dropouts in class that were unforeseen. As a result, we only prepared an observation schedule for half of the semester. When observation was missed for any reason, we recorded notes and modified the rest of the schedule correspondingly. In terms of the MySiP conference, we welcomed ELT student-teachers from other universities as well.

Undoubtedly, any act undertaken for professional development is and should be dynamic and long-standing. Bearing this in mind, we have been paying close attention to our actions on a regular basis. We discuss things with each other on an ongoing basis and receive input from various sources, including school mentors, students, and other teaching staff members. In addition, as university lecturers, we are inspired by the dynamism we sense in this place. Each of us has much responsibility for our students, as well as a lot of excitement and energy. We also have a sense of belonging together, which keeps us going.

We can clearly see that the more we give our student-teachers, the more they take, and the more they desire, the more we give them again and again. Overall, it is feasible to conclude that our initiative was a success and that it can serve as a model for other universities seeking to improve the practicum process and boost the professional development of teacher candidates. In addition to the numerous beneficial effects stated above, this initiative enabled our prospective teachers to widen their perspectives on a variety of topics.

3. Creating a Collaborative Practicum Model and the Procedures to Follow

3.1. Assigning the Practicum Schools

One of the first steps is to get in touch with the appropriate local directorate within the Ministry of Education. The directorate and the head of the teaching department work together to determine the number of schools that will be needed and which schools will be appropriate for practicum students to attend. When allocating schools, it is critical to examine the number of English instructors at practicum schools who will serve as mentors and their availability on a daily basis. According to MoNE (2012, Article 10/f), the maximum number of student-teachers per mentor is six, while the maximum number of student-teachers per class is two. This determines the number of practicum schools that will be available. Student-teachers visit the assigned schools before the first semester to witness actual classroom activities. In our context, this is done before the first semester begins, when student-teachers observe actual classroom activities. During the practicum portion of the second semester, the students return to the same school with which they are already familiar.

3.2. Assigning the Supervisors

The number of supervisors is decided first by the director of the teaching department. The crucial thing to consider is not to allocate the number of students to each supervisor; rather, it is crucial to decide the number of times a student can be observed within a semester. This is determined by the number of hours the supervisors in the practicum schools have and the number of times the student-teachers are observed. Our experience reveals that six supervisors for roughly 30 students allow for four to six observations for each student-teacher, resulting in a five-to-one student-to-supervisor ratio. There would probably be fewer observations when more student-teachers but not enough supervisors.

3.3. Visiting the Schools before Practicum

It is critical to visit the host schools prior to the commencement of the practicum. The department chair or another member(s) of the practicum team can do this. They meet the school mentors, discuss the entire practicum term with them, express mutual obligations and expectations, and learn their teaching hours. These instructional hours are necessary for the preparation of the observation program. School mentors are given a letter outlining their responsibilities during the practicum process.

3.4. Preparing the Observation Schedule

The schedule can be prepared by the department head or by the entire team, including the supervisors. The vital point here is to circulate the supervisors across diverse practicum schools per week and to enable them to observe different students each time. We used this timetable for three practicum schools to observe 33 student-teachers observed by six supervisors for ten weeks. Two supervisors visit each practicum school every week, and at least four supervisors observe each student. All of the supervisors are on the same page with this schedule. Another school-based chart that shows who will be monitoring whom and when in that specific school is also needed. All supervisors, student-teachers, and school mentors adhere to this schedule.

3.5. Introducing the Model

Our collaborative practicum model (Sahinkarakas & Tokoz Goktepe, 2018) comprises three types of mentorship working cyclically inside the context and with each other as a whole in two contexts (see Figure 1). The sub-sections that follow depict each context in-depth, defining the roles of each mentor and describing the procedures to be followed.

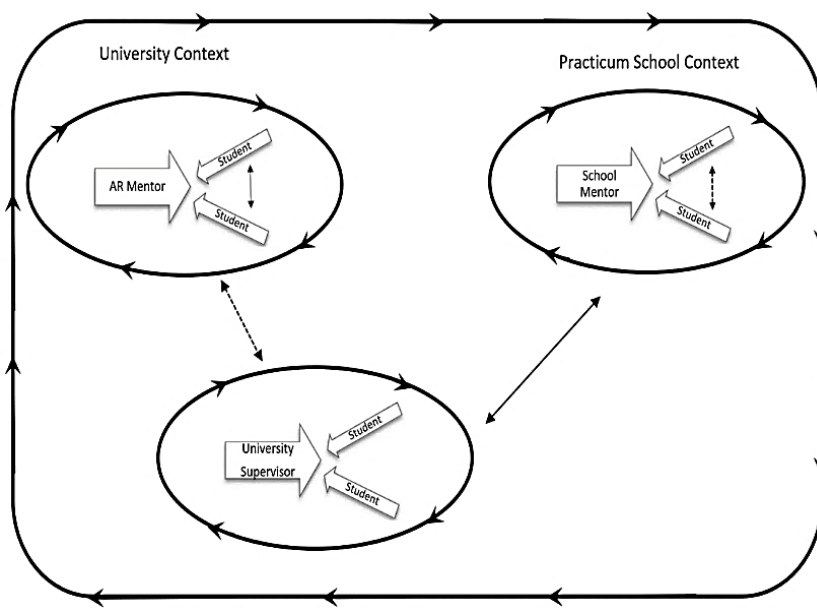


Figure 1: Collaborative Practicum Model (Sahinkarakas & Tokoz Goktepe, 2018).

3.5.1. University Context

In the university setting, there are two sorts of mentors: the action research course teacher (AR mentor, henceforth) and the university supervisor. Their roles and the procedures to be followed are explained separately.

3.5.2. AR Mentors

It is critical to choose AR mentors from among those who are professionals or have prior experience with action research projects. AR mentors are not expected to attend practicum schools; instead, the university is their primary setting. The university supervisors and/or student-teachers are in charge of keeping contact with the practicum school. The number of AR mentors is decided by the number of student-teachers in the classroom. Based on the most recent our experience, a number of 15 student-teachers to each mentor works effectively. This number can reach 20, but any higher is tough to manage. In that respect, the AR mentor's workload should be considered. When assigning students to the action research course, ensure that those attending the same practicum school are placed in the same group. This allows students to collaborate, observe one another's teaching, and provide feedback and comments on their own.

The AR course at the university meets twice a week for two hours over the semester. The course is arranged around five major themes, as outlined in Burn's (2010) book: introduction to action research, the reflective research cycle of AR (planning, acting, observing, and reflecting), working to develop an action plan for the study following the guidelines, knowing how to analyse and interpret data, and presenting their weekly teaching experiences to their mentor and peers during the AR course. AR mentors encourage student-teachers to think of AR as a "self-reflective enquiry" (Carr and Kemmis, 1986, p.220) into their future practice to investigate their teaching. The student-teachers have weekly assignments that include reflective diary entries for each phase and sharing their insights with the AR mentor and peers during the course. The mentor tracks their progress at each stage of the research cycle and provides constructive feedback and recommendations for the next steps. Student-teachers must also produce a final report on their action research at the end of the course.

The AR mentors' ultimate responsibility is to support student-teachers in conducting action research during the semester. As indicated in Figure 1, they collaborate closely with the student-teachers in their groups. They urge students to collaborate (in pairs or groups) throughout the process to share their ideas and opinions on the investigations they have launched. They pay

close attention to each student's action research study. For the first three weeks, AR mentors provide lectures on AR to help student-teachers grasp the nature of AR and how to apply it in their classrooms. During their office hours and visits to the schools, they also provide feedback to each student-teacher as needed.

All of the advice that AR mentors give students guides them in conducting effective research and writing proper action research reports. The posters are made in accordance with the findings of the action research. They devote the last few weeks of the semester to preparing posters. During their AR course, students prepare various elements of their posters in order to gain feedback on the format and content of their posters.

Because the course is directly related to what the student-teachers perform during their practicum, they also consult the university supervisors when necessary. They may need to ascertain when the students can collect data for their research or whether they are making meaningful progress on their classroom issues.

3.5.3. University Supervisors

The university supervisor can be any of the ELT department's members. As shown in Figure 1, supervisors seem to be primarily present at the university and the practicum schools once a week for 10-14 weeks, as shown in Figure 1. They are not responsible for visiting only one school in this collaborative model; instead, they visit different schools in turn. The head of the department is in charge of arranging the student-teachers. First, the head convenes a general meeting with the supervisors to describe and inform the student-teachers about the process and what they can expect during practicum. The head then schedules the supervisors' rotations for each practicum school and coordinates the supervisors' turns.

Both supervisors and student-teachers have access to the published schedule online. Following each observation, university supervisors predominantly provide guidance and feedback to student-teachers teachers in developing teaching competencies. They accomplish this by acting as a link between the university and the practicum schools. Once a week, they go to the assigned schools to observe the student-teachers and take field notes on their lessons. They also discuss the student-teachers' general attitudes and behaviours when they are not teaching and their teaching performance with the school mentor. Following receiving this information from the practicum school, the supervisor meets with the student-teacher teacher at the university to comment on one of the following days until the week is completed. In other words, every time a student-teacher is observed, the supervisor who

sees her/him provides comments. Because supervisors rotate through different schools each week, each student-teacher has the opportunity to be observed and gather feedback from a different supervisor each time. When necessary, the university supervisor contacts the Action Research mentor to share her or his observations about the student-teachers. This can be done with or without the presence of student-teachers.

3.5.4. School Context

The practicum school principals, practicum coordinators, and school mentors all have various responsibilities within the school. The school mentors are our main concern in this model because they directly interact with the student-teachers and university supervisors (see Figure 1). School mentors are language teachers who work at a primary, secondary, or high school and are designated by the practicum schools' principals. Their primary context is the school for which they work. They are not required to attend classes at the university. The university supervisor and the principal of the practicum school collaborate to assign student-teachers to each school mentor. The number of student-teachers for each mentor is determined by negotiations with the mentor, but it cannot exceed six students per mentor as specified by the MoNE (Article 10/f). School mentors support student-teachers in developing instructional materials and activities in collaboration with the supervisor together with the other supervisor, they provide feedback to student-teachers on their teaching practice. They also assist student-teachers in understanding what it means to be a member of the school community.

4. End of Practicum

4.1. Assessment and Evaluation of Student-Teachers

The assessment and evaluation of the student-teacher are conducted through ongoing, formative assessments of student-teachers' skills, knowledge, and practices throughout the entire process. At the end of the practicum, each student-teacher is examined and evaluated by all of the supervisors who observed the student-teachers weekly in accordance with the designated rubric. Student-teacher evaluation requires some other qualities beyond teaching, such as having a sense of ownership and commitment and building good relationships with the students and mentors. For the final grade in the practicum, the supervisors, in collaboration with the school mentors, evaluate each student-teacher by holding a whole-day committee discussion and taking into account teaching-related and practicum-related issues (e.g., ownership, responsibility, cooperation with peers and other parties).

4.2. Dissemination of Student-Teachers' Research

As Burns (2010) suggests, we need to disseminate the studies to illustrate what we have attained. In our experience, MySiP and IATEFL ReSIG Conferences encouraged student-teachers to present their research to others. As a result, they can explore how other teachers tackle similar teaching issues and challenges and acquire the notion that they are not alone in grappling with similar teaching issues and problems.

Several student-teachers have expressed their gratitude for the contributions of doing AR and presenting it to others, as follows:

By the end of this study, I realised that I could utilise action research to overcome difficulties in the classroom. I believe that action research has emerged to address the weaknesses of teachers and students. It is a never-ending and cyclical process. Sharing my experience and understanding with others also pushed me to pursue a career as a researcher. (Nazlican)

My journey through this process has indeed been meaningful from the beginning to the end since I have learned a great deal while preparing for this study because, while it may seem arduous at times, I have figured out how to come up with solutions in the language classroom. Now I am confident enough to share it with other teachers. (Rabia)

5. Final Thoughts

Through the collaborative model suggested in Figure 1 to empower student-teachers during their practicum, we believe that this guide will be helpful to teacher education programs in rethinking and reforming practicum in their respective situations. It was an enriching journey for all of us to experience how student-teachers embraced collaborative teamwork and supported their peers as they gained ownership and understanding of the process of becoming a teacher. Based on our nearly three-year experience, we also conducted a self-inquiry to enhance professional development and provide the best possible support to our student-teachers. We are still striving to enhance the process, thus any comments, feedback, or even collaboration would be greatly appreciated.

6. References

- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Routledge.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.

- Coghlan, D & Brannick, T. (2014). *Doing action research in your own organisation* (4th Ed.). London: Sage.
- MoNE (2012). Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. Retrieved from mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html
- MoNE (2017). Öğretmen mesleği genel yeterlikleri. Retrieved from http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_yyretmenlyk_mesleyy_genel_yeterlyklery.pdf
- MoNE (2018, February). MEBBİS: Uygulama öğrencisi değerlendirme modülü. Retrieved from https://eskisehir.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_03/23083807_uod_klvz.pdf
- Nguyen, H. T. M. (2017). *Models of mentoring in language teacher education*. Switzerland: Springer.
- Sahinkarakas, S. & Tokoz Goktepe, F. (2018). “My Story in Practicum”: A project of student-teachers’ action research during practicum. In G. Barkhuizen, A. Burns, K. Dikilitas & M. Wyatt (Eds.), *Empowering teacher- researchers, empowering learners* (39-46). Kent: IATEFL (ISBN 978-1-912588-11-4).
- Tokoz Goktepe, F. & Kunt, N. (2021). “I’ll do it in my own class”: novice language teacher identity construction in Turkey. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(3), 472-487.
- Trent, J. (2010). Teacher education as identity construction: Insights from action research. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 2(36), 153–168.



Contemporary Trends in Education Sciences

CHAPTER 02



**Avrupa Birliği Fen Eğitimi Politikalarına Göre Türkiye'de
Fen Derslerinde Yapılan İyileştirmeler Hakkında
Paydaşların Grşleri
(Esin Zaim, Paşa Yalçın, Sema Altun Yalçın)**

Avrupa Birliği Fen Eğitimi Politikalarına Gore Turkiye'de Fen Derslerinde Yapılan İyileştirmeler Hakkında Paydaşların Goruşleri

Esin Zaim¹, Paşa Yalın², Sema Altun Yalın³

¹*Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitusu Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı,
E-mail: esinzaim@outlook.com*

²*Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bolm, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı,
E-mail: pasayalcin@hotmail.com*

³*Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bolm, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı,
E-mail: saltun_11@hotmail.com*

1. Giriş

Teknolojideki ilerlemeler ve ülkelerin toplumsal kalkınması geçmişten günümüze kadar birçok birliğin kurulmasını ve bu birliklerin kendi aralarında dayanışma yapmasını gerekli kılmıştır. Günümüze kadar çok sayıda birlik kurulmuş olup bunlardan biri de Avrupa Birliği'dir. İkinci dünya savaşından hemen hemen on yıl sonra Türkiye de Avrupa Birliği'ne girme çabalarında bulunmuş ve bu birliğe girmek için ilk başvuruyu 1959 yılında yapmıştır. İlk başvuru yılından bu zamana kadar Türkiye Avrupa Birliği'ne ye olabilmek için çeşitli şartları sağlamaya yönelik adımlar atmıştır ve bunun sonucunda Avrupa Birliği ile ilk müzakerelere 2005 yılında başlanmıştır.

Avrupa Birliği 1957 yılında 5 ülke tarafından ortak kömür ve elik üretmek amacıyla kurulmuş, geçen sürede ekonomik, sosyal, kültürel, hukuk ve siyasal alanlarda işbirliği ve ortak politikalar geliştirmiştir. Birlik 2004 yılında 10 ülkenin katılımıyla genişleyerek, 2007 yılında Bulgaristan ve Romanya'nın da katılmasıyla ye sayısı 27'ye çıkmıştır. Hırvatistan ise 28. ye lke olarak 2013 yılının ikinci yarısında AB'ye katılmıştır. 31 Ocak 2020'de Birleşik Krallığ'ın resmi olarak Avrupa Birliği'nden ayrılması ile birlikte ye sayısı 27'ye düşmüştür.

Avrupa Birliği, bugün altı temel organı, 10'u aşkın alt organı ve onlarca alt komisyon ve birimi olmak üzere, 20. yüzyılın en büyük uluslar üstü birliği haline gelmiştir. Birliğin hayatın hemen hemen her alanında aldığı kararlar, birlik yesi ülkelerce çoğunlukla uygulanmaktadır. ye devletler Avrupa Komisyonu ve Avrupa Parlamentosu'nda temsil edilmekte ve alınan kararlara katılmaktadır.

Birliğin, sanayi, tarım, çevre, eğitim, bilim ve teknoloji gibi alanlarına ilişkin kurumları ve bu kurumlar arası işbirliği ile ilgili projeleri sürekli geliştirilmekte ve yapılan çalışmaların sonucu toplantılarda değerlendirilmektedir. Nitekim 2006 yılında Antalya'da gerçekleşen AB Vizyonu, Türkiye'de Eğitim ve Özel Okullar Sempozyumu'nda Dünya Bankası, Türkiye Direktörü Andrew Workink Türkiye'nin eğitim alanında geldiği noktayı değerlendirerek şöyle demiştir: Türkiye, okul öncesi eğitimde geri kalmıştır. Bunun yanı sıra Türkiye'de orta öğretim sonuçları AB'ye yakışmıyor. Eğitimin ilerletilmesi yönünde çeşitli adımların atılmasına dikkat çekerek, Türk okul sisteminin bir avuç öğrenciyi iyi eğittiğini ancak öğrencilerin çoğunluğunu başarısız kıldığını ifade etmiştir (Workink, 2006).

Avrupa Birliği üye ülkelerinde ve aday ülkelerinde "eğitim ve kültür" özerk alanlar olarak ayrı tutulmakta, her ülkenin kendine özgü eğitim sistemi ve kültür politikası korunmakta ve desteklenmektedir. Ancak;

1. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği,
2. Her yerde eğitim,
3. Yaşam boyu öğrenme,
4. İnsan haklarına dayalı eğitim
5. Zorunlu eğitimde ortalama 9-12 yıllık bir dönem,
6. İlgi ve yeteneklere göre yönlendirme
7. Avrupa yurttışı yetiştirme ilkelerine dayalı insan yetiştirme konularında, Avrupa Birliği esas alınmaktadır.

Ülkemizde de 2007'den beri uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşımla öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre yönlendirilmesi, yaşam boyu öğrenme ve her yerde eğitim gibi ölçütler AB politikalarıyla uyumlu olacak şekilde yürütülmeye çalışılmaktadır.

Her ülkede olduğu gibi, ülkemizde de okulların temel işlevlerinden birisi ulusal kültürün benimsetilmesi ve vatandaşlık bilincinin kazandırılmasıdır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen genel amaçlar doğrultusunda okullarımız vatandaşlık bilincini şimdiye kadar ulusal hedefler ve değerler doğrultusunda kazandırmaya çalışmıştır. Ancak, Türk insanı, bundan böyle aynı zamanda bir Avrupa vatandaşı olacaksa, okul öğrencilere artık sadece ulusal değerlere dayalı eğitim hedefleri yanında, aynı zamanda Avrupalılık bilincini de eğitim yoluyla kazandırmalıdır. Dolayısıyla öteden beri ulusal bilinci kazandırma ve benimsetme üzerinde odaklanmış olan eğitim sistemi, bundan böyle Avrupalılık bilincinin kazandırılmasında da rol almalıdır (Tuzcu,2006).

Literatürde incelemelerine göre yapılan çalışmalara bakıldığı zaman Avrupa Birliği ile ilgili çeşitli çalışmaların (Lewin, 2000; Rees, 2001; Kogan ve McDevitt, 2003; Topsakal, 2003; Aslan ve Gökkaya, 2004; Başbay ve Doğan, 2004; Gedikoğlu, 2005; Terzi, 2005; Aydın, 2006; Erginer, 2006; Akpınar, 2006; Maya, 2006; Gültekin ve Anagün, 2006; Özkılıç ve Haspolatlı, 2008; Beycioğlu ve Konan, 2008; Cansever, 2009; Demirbaş, 2010; Kovács ve Orosz, 2011; Eisfeld ve Pal, 2010; Hasdemir ve Çalıköğlü, 2011; Bağcı, 2011; Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011; Barış, 2013) yapıldığı görülmektedir.

Avrupa Birliği ile ilgili Akpınar (2006), "Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde Türk ilköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği imajı" adlı çalışmasında ilköğretim okulu öğrencilerinin Avrupa Birliği (AB) imajını belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla toplam 894 öğrenciye anket uygulanmıştır. Toplanan veriler, yüzde, frekans ve kay-kare tekniği ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucu elde edilen bulgular çeşitli alt problemlere ayrılarak incelenmiştir. Elde edilen verilen analizi sonucuna göre, ilköğretim öğrencileri, Türkiye'nin AB'ye girmesini büyük oranda desteklemekte; ancak, bunun gerçekleşme olasılığını düşük görmektedirler. Bu öğrencilerin büyük bölümü, AB'yi daha yakından tanımak istemekte ve AB ile ilgili okulda ders olmasını arzu etmektedir. İlköğretim öğrencileri, Avrupalılarla birlikte yaşamaya açık olup, bu ülkelerde eğitim alma fikrine sıcak bakmaktadırlar. Öğretim programı ve ders kitaplarında AB'ye yeterince yer verilmediği için, ilköğretim öğrencileri, AB ile ilgili bilgileri, çoğunlukla televizyondan öğrendikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Başbay ve Doğan (2004), "Avrupa Birliği üyelik sürecinin eğitim sistemimiz üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri" adlı çalışmasında öğretmenlerin AB'nin üyelik sürecinin eğitim sistemimiz üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerini almak için 367 öğretmene ölçek uygulayarak sonuçları analiz etmiştir. Analiz sonuçlarına göre AB uyum sürecinin eğitim sistemimiz üzerinde olumlu bir etki yaratacağı ve meydana gelebilecek olası değişimlerin sistemi AB standartlarına doğru götürebileceğine ilişkin bir kanı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Aslan ve Gökkaya (2004), "Avrupa Birliği'nin eğitim politikalarının sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarına etkisi" adlı çalışmalarında uygulamadaki sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarının AB üyeliği sonrası nasıl etkileneceğinin tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla 257 öğrenciye anket uygulanarak sonuçlar analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucu sosyal bilgiler dersindeki bazı kazanımların AB üyeliği sonrasında olumlu yönde etkileneceğini gösterirken, bazı kazanımların ise olumsuz yönde etkileneceği tespit edilmiştir.

Gedikoğlu (2005), "Avrupa Birliği s¼recinde T¼rk eğitim sistemi: Sorunlar ve z¼m nerileri" adlı çalışmasında T¼rk eğitim sisteminin sorunlarını ele almış ve bu sorunlara nasıl z¼m getirileceği üzerinde durmuştur. Temel sorunun tek bir ğretim kademesinde olmadığını, y¼ksekđretime kadar giden b¼t¼n kademelerde sorunlar olduğu belirtilerek bu sorunlara nasıl z¼m getirileceği üzerinde durulmuştur.

Erginer (2006), "Avrupa Birliği eğitim sistemleri ve T¼rkiye eğitim sistemiyle karşılaştırmalar" adlı çalışmasında AB eğitim sistemleri ile T¼rkiye eğitim sisteminin amaç, yapı, yönetim ve yönetim s¼releri adlı başlıklarda karşılaştırılarak T¼rk eğitim sistemi ile AB eğitim sisteminin benzerlikleri ve farklılıkları verilmiştir.

G¼ltekin ve Anag¼n (2006), "Avrupa Birliği'nin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından T¼rk eğitim sisteminin durumu" adlı çalışmasında Avrupa Birliği'nin eğitimle ilgili belirlemiş olduğu göstergeler bakımından T¼rkiye'nin durumu analiz edilmeye çalışılmıştır. Analiz sonuçlarına göre T¼rkiye, Avrupa Birliği'ne ye olmaya çalışan bir ülke olarak eğitim konusunda gerekli özeni göstermediğini, eğitimi nicelik ve nitelik açısından geliştirmek zorunda olduğu belirlenmiştir. Avrupa Birliği'nin eğitimle ilgili göstergeleri dikkate alındığında T¼rkiye'nin Avrupa lkelerinin gerisinde olduğu, AB standartlarını karşılamaktan uzak olduğu tespit edilmiş olup, TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası sınavlarda da AB lkelerinin puanlarının altında kaldığı sonucu elde edilmiştir.

Cansever (2009), "Avrupa Birliği eğitim politikaları ve T¼rkiye'nin bu politikalara uyum s¼recinin değerlendirilmesi" adlı çalışmasında T¼rkiye'nin Lizbon Stratejisi başlığı altında toplanan eğitime harcanan ve ayrılan kaynakların arttırılması, eğitimde kadınların oranının arttırılması, çeşitli iş g¼c¼ne katılımda kadın n¼fusun arttırılması gibi konularda AB'ye uyum s¼reci değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmanın sonucuna göre T¼rkiye'nin bu politikalara özellikle de eğitimle ilgili olan stratejilere odaklanması gerektiği vurgulanarak tam anlamıyla bir uyum olmadığı saptanmıştır.

Çalıkoğlu ve Hasdemir (2011), "Avrupa Birliği eğitim programları ve değeriform" adlı çalışmasında T¼rkiye'nin 2004 yılından bu yana "Hayat Boyu ğrenme Programı" ve "Gençlik Programı" adları altında çeşitli programlara katıldığını, özellikle y¼ksekđretim kurumları ile bu kurumlarda görev yapanlar ve öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu gr¼lm¼řt¼r.

Sağlam, z¼dođru ve ıray (2011), "Avrupa Birliği eğitim politikaları ve T¼rk eğitim sistemine etkileri" adlı çalışmalarında İlköğretim, ortaöğretim ve y¼ksekđretim ile ilgili politikaların T¼rk eğitim sistemine etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre T¼rkiye'nin her bir

alandaki politikalara uyum sağlamak için eğitimle ilgili konularda çeşitli değişiklikler yaptığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada, öğretmenler, idari personeller ve milli eğitim çalışanları örneklem olarak seçilmiştir. Örneklemin bu gruptan seçilme sebebi; fen eğitiminde bu zamana kadar yapılan değişikliklerin uygulayıcısının bu kişiler olmasıdır. Avrupa birliği fen eğitimi politikaları, fen eğitimini destekleyen temel stratejiyi dikkate alarak Türkiye'de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler olup olmadığı, Avrupa Birliğine giriş sürecinde olan Türkiye'de fen derslerinde eksiklikler varsa bunların nasıl giderileceği sorusunun yanıtı aranmaktadır.

2. Kuramsal Temeller

Bu bölümde AB eğitim politikaları, AB fen eğitimi politikaları, yapılandırmacı yaklaşım ile Lizbon antlaşmasının eğitim ile ilgili konu başlıkları bulunmaktadır.

2.1. AB Eğitim Politikaları

Eğitim, insanın doğumundan ölümüne kadar yani yaşam boyu bir hizmet olup diğer bütün alanları da etkilemektedir. Bu nedenle, eğitimin toplumun isteklerine cevap verecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü her alanda ilerleme ancak eğitimle mümkün olabilmektedir. Bunun içinde bütün dünya ülkeleri eğitime aşırı önem göstermektedirler. Dikkat edilmesi gereken bir nokta, eğitimin sadece niceliksel yönü değil, niteliksel yönüne de odaklanmayı sağlamaktır. Çünkü bir toplumun ilerlemesi nitelikli bir eğitimle mümkün olabilir. Bu da ancak toplumdaki bireylere ulusal değerler etrafında eğitim verilmesiyle sağlanabilir.

Dünyadaki teknolojik ve bilimsel gelişmelerin hızlanması, kitle iletişim araçlarının yaygın bir biçimde kullanılması toplumsal değişimlere yol açmaktadır. Bugün AB'nin geldiği nokta tam olarak burasıdır. İlk başlarda kömür ve çelik topluluğu olarak kurulan AB'nin amacı üye ülkeler arasında ekonomik dolaşımı sağlamaktı. Ama ilerleyen zamanlarda özellikle de soğuk savaş dönem sonrasında ülkeler arası kutuplaşmalar ve bu kutuplaşmaların sonucu teknolojiyi ilerletebilen ülkelerin dünyaya hükmedebileceği düşüncesi, AB'yi yeni adımlar atmaya itti. Sadece ekonomi alanında değil de sosyo-kültürel, sağlık, eğitim, araştırma- geliştirme gibi alanlarda da ortak politikalar gerçekleştirmeye yönelik uygulamalara yer vermeye başladı. Birlikte hareket etme adına gösterilen bu başarı, birçok ülkeyi AB'ye üye olma yolunda çabalamaya yönlendirmiştir. Bu ülkelerden biri de Türkiye'dir. Türkiye ile AB arasındaki ilişkilerin uzun bir geçmişi vardır. 1960'lı yıllarda Ankara Antlaşması'yla başlayan ortaklık ilişkisi, bazı yıllarda başka

antlaşmaların da imzalanmasıyla birlikte, tam olarak müzakere sürecine 2004 yılının sonlarında başlanma kararı alınmıştır.

AB programlarının iki temel özelliği bulunmaktadır. Bu özelliklerden bir tanesi bu programların yaşayan programlar olması yani uygulamaya konuldukça ihtiyaçlara göre tekrardan düzenlenebilen ve değiştirilebilen programlar olmasıdır. İkinci özellik ise programların tamamlayıcı özellikte olmasıdır. Bu alanda alınacak temel kararlar önce milli düzeyde alınmakta, daha sonra alınan kararlar üye ülkelerce uygulanmaktadır (Cansever, 2009)

Eğitim, AB üyesi tüm ülkelerde ve AB için aday statüsünde olan tüm ülkeler için büyük bir önem arz etmekle birlikte her ülkenin eğitim yapısı kendi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde farklılık göstermektedir. AB, eğitim alanında tek bir politikanın olmadığı sadece ortak politikaların birleştiği bir kurum görevini görmektedir. AB'ye üye ya da aday ülkeler eğitimin içeriği ve uygulanması açısından özgür olup AB başlığı altında işbirliği yapmaktadırlar. Avrupa Birliği'nin eğitime ilişkin hedefleri şöyle belirlenmiştir (TURKAB, 2002; DTM, 1999; Karluk, 1996, Akt. Gültekin ve Anagün, 2006)

- ✓ Üye ülkelerin dillerinin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması yoluyla eğitimin geliştirilmesi
- ✓ Diplomaların ve eğitim sürelerinin karşılıklı olarak tanımlanmasını (akreditasyon) özendirerek, öğrenci ve öğretmen hareketliliğine destek sağlanması
- ✓ Avrupa vatandaşlığı kavramının yerleşmesine katkıda bulunulması
- ✓ Eğitim-öğretim kurumları arasında işbirliğinin geliştirilmesi
- ✓ Üye ülkelerin eğitim sorunlarına ilişkin bilgi ve deneyimlerinin paylaşılması
- ✓ Açık ve uzaktan öğretimin yaygınlaştırılması
- ✓ Uluslararası kurumlar ile eğitim işbirliğinin geliştirilmesi
- ✓ Teknolojik gelişmelere uyum sağlanması, sürekli mesleki eğitimin iyileştirilmesi ve mesleki eğitime erişim olanaklarının artırılması
- ✓ Gençlerin mesleki ve toplumsal yasama hazırlanması ve uyumlarının kolaylaştırılması
- ✓ Eğitim kurumlarıyla işyerleri arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi

AB'nin eğitim alanında sunduğu olanaklar, uluslararası eğitim, mesleki eğitim, değişim programları; yenilikçi öğretim ve eğitim programları; eğitimde yeni teknolojilerin kullanılması ve diplomaların karşılıklı tanınması;

akademisyenler ağı ve mesleki uzmanlık; karşılaştırma ve politika üretme amaçlı danışma platformudur. Topluluğun eğitim politikası ise özel okullardan öğretmenlere, velilerden öğrenci ve idarecilere, üniversite rektörlerinden mesleki kuruluşlara, uzmanlardan bakanlara kadar her türlü alanı ve eğitim şeklini kapsayarak üye devletlerin programlarını tamamlamaktadır. Araştırma ve geliştirme kapasitesini güçlendirmek amacıyla sosyal ve ekonomik gelişmeyi sağlamak amacıyla AB çerçeve programlar tasarlamıştır (Cansever, 2009).

2.1.1. Avrupa Birliği Çerçeve Programları

Bu programlar AB'nin 1984'ten beri yürüttüğü, bütçeleri ortalama beş yıllık olan programlardır. Bu programların temel amacı; bilimsel ve teknoloji gelişmeleri güçlendirmek, ekonomik ve sosyal uyumla paralel olabilecek şekilde küresel rekabeti gerçekleştirmek, üniversite-sanayi işbirliğini teşvik etmek ve üye ülkeler arasında işbirliğini geliştirmektir.

Geçmişteki çerçeve programlar incelendiğinde bunların aşama aşama olduğu görülmektedir ve eğitimle ilgili olarak yapılan faaliyetleri ve bu alanda bilim adamlarını araştırmaya yapmaya yönelten adımlar atılmasını sağlayan araştırmalarla ilgilin verilen ödülleri kapsamaktadır. Bu tarz girişimler Marie Curie Bursları, Descartes Ödülü, Archimedes Ödülü, AB Genç Bilim Adamı Yarışması ve İnsan Kaynakları Potansiyelini Artırmak ve Sosyo-Ekonomik Bilgi Tabanı geniş başlığı altında gerçekleşen sayısız faaliyeti kapsamaktadır. Bu çerçeve program ile Avrupa araştırmacılığının bütün bilimsel ve teknolojik alanlarda üretkenliğini öngörmektedir. Bu hedefleri gerçekleştirebilmek için de AB, "yaşam boyu öğrenme" ve "bilgi toplumu" kavramına vurgu yapmaktadır (Cansever, 2009).

2.1.2. Bilgi Toplumu ve Hayat Boyu Öğrenme

İnsan toplumsal bir varlık olduğu için sürekli değişme ve gelişme içerisindedir. İnsanın sürekli değişme ve gelişme içerisinde olması da onun ihtiyaçlarını karşılaması için yeni yöntem ve teknikleri denemeye itmiştir. Son yıllarda değişimin ve gelişimin bir ürünü olarak bu toplumlara "bilgi toplumu" adı verilmektedir (Tatlıdil & Xanthacou, 2004). Ama AB bilgi toplumu kavramını bu alanlardaki politikaların genel çerçevesi olarak kullanmaktadır. AB sürdürülebilir kalkınma için eğitim programlarını Lizbon stratejisiyle gündeme getirmiştir. AB eğitim programlarının amaçlarını yaşam boyu öğrenme alanlarına herkesin ulaşılabilir olması, eğitim siteminin dış dünyaya daha açık hale getirilmesi, mesleki eğitimin kalitesinin iyileştirilmesi olarak planlamıştır. Yaşam boyu öğrenim, AB eğitim stratejisinin temel noktası haline gelmiştir. Yaşam boyu öğrenmenin amacı bireylere öğrenme fırsatları sağlayarak kişisel gelişimlerini desteklemek;

ekonomik refahı ve istihdam olanaklarını lehine artırarak amaçlara ulaşmayı kolaylaştırmaktır. Türkiye, bu hedefleri gerçekleştirmek için, 2009 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı ile uyumlu olarak Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'ni hazırlamıştır. Bu belgenin kapsamında farklı ancak birbirini bütünleyici biçimde 16 öncelik belirlenmiş, ardından bu önceliklerin gerçekleştirilebilmesi amacıyla alınması gereken tedbirler, sorumlu kurum, ilişkili kurum ile birlikte hedefin gerçekleştirilmesine yönelik olarak zaman da belirtilmiştir. Bu belgenin çıkış amacı bireylere farklı öğrenme ortamları ile ilgi ve yeteneklerini geliştirebilecekleri alternatif yollar sunmaktır. Türkiye'nin hayat boyu öğrenme ile ilgili girişimleri 2009 ilerleme raporunda olumlu bir gelişme olarak belirtilmiştir (Cansever,2009).

2.2. Fen Eğitimi Politikaları

Fen eğitimi ile ilgili stratejiler nadirdir. Fen eğitimini desteklemeye yönelik stratejik çerçevesi olan sekiz ülke (Almanya, Danimarka, Fransa, İtalya, İngiltere, Belçika, Bulgaristan, Malta) bulunmaktadır. Bu stratejilerde işaret edilen üç temel alan; müfredat, öğretme yöntemleri ve öğretmen eğitimi olarak görülmektedir. Birçok ülke fen eğitimi destekleme stratejilerini fen odaklı yönergelerle ilişkilendirmiştir. Benzer bir biçimde, bazı ülkeler yetenekli fen öğrencilerini desteklemek için programlar ve projeler geliştirmektedir. Ayrıca bilim merkezleri Avrupa'da fen eğitimine katkı sağlamaktadır.

2.2.1. Tümüleşik fen öğretimi çoğunlukla alt eğitim seviyelerinde gerçekleşmektedir

Tüm Avrupa ülkelerinde fen eğitimi genel tümleşik bir ders ile başlamaktadır. Avrupa genelinde, fen eğitimi ilköğretim boyunca tümleşik şekilde öğretilmekte ve genellikle alt orta öğretim seviyesinin iki yılında da bu şekilde sürdürülmektedir. Öte yandan birçok ülkede farklı dersler ile fen dersleri arasında ilişkiler kurulmaktadır. Ayrıca Avrupa ülkelerinin müfredatları ve benzeri belgelerinde, fen eğitimi dersleri ile diğer dersler arasındaki bağlantıya işaret edilmekte ve mümkün olduğu durumlarda öğretmenlerden dersler arası ilişkilerin kurulması beklenmektedir. Genel üst orta öğretim seviyesinde (ISCED 3), Avrupa ülkelerinin büyük bir çoğunluğu ayrı ders yaklaşımını benimsemiştir ve fen eğitimini öğrencilerin seçtiği eğitsel kollar ve uzmanlık alanlarına göre organize etmektedir. Sonuç olarak ISCED 3 seviyesinin aşamaları boyunca tüm öğrencilere fen eğitimi aynı seviyede ve aynı zorlukta öğretilmemektedir. Yine de ülkelerin büyük çoğunluğunda, fen eğitimi her öğrenci için ISCED 3 seviyesinin en az bir yılında zorunludur.

2.2.2. Fen Eğitiminde Daha Fazla Bağlam Temelli Öğretim ve Uygulama Etkinlikleri

Araştırmalar öğrencilere gerçek yaşam deneyimleriyle ve fen bilimlerinin toplumsal boyutlarını tartışarak öğretiminin, öğrencilerin motivasyonu ve fen eğitimine olan ilgilerini arttırmada anahtar faktörler olduğunu ortaya koymaktadır. Neredeyse tüm Avrupa ülkelerinde, fen eğitimine dair merkezi seviyedeki uygulamalar öğrencileri çevre meselelerine dair tartışmalara yönlendirmeyi ve bilimsel başarıların günlük yaşamdaki kullanımlarının nasıl olabileceğinin gösterilmesi üzerinde durmaktadır. İlköğretim seviyesinde, önerilen fen eğitimi etkinlikleri uygulamaya yönelik deneysel çalışmalar ve işbirliğine dayalı projeler olarak görünmektedir, fakat fen ve toplum tartışmaları gibi soyut konular çok fazla önerilmemektedir. Son ifade edilen soyut çalışmalar daha çok eğitimin daha ileri adımlarında ele alınmaktadır. Genel anlamıyla, ilköğretim seviyesinden itibaren fen öğretimine yönelik Avrupa ülkelerinde katılımcı ve araştırmaya dayanan çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır.

2.2.3. Sınıf içi değerlendirme: geleneksel yöntemler hala gündemde

Öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmek için kullanılan yöntemler müfredatta belirtilen hedef ve öğrenme çıktılarını yansıtıyor ve destekliyor mahiyette olmalıdır. Avrupa ülke ve bölgelerinin yarısına yakınında fen eğitiminde ölçme ve değerlendirme konusunda hali hazırda yönergeler mevcuttur. Bu yönergeler eğitim- öğretim yılı boyunca öğrencilerin yılda en az iki kez sınava tabi tutulmasını, sınavın amacının da öğrencilere diploma vermek olduğu şeklinde belirtilmiştir. Öğretmene öğrencilerin başarı durumunu ölçerken ne tür teknikler (portfolyo, performans değerlendirme vb.) kullanılması gerektiği konusunda tavsiyeler içermektedir. Geleneksel sözlü ve yazılı sınavlar, öğrencinin sınıf içi performansı ve proje temelli ölçme yöntemleri sıkça başvurulan yöntemler olarak öne çıkmaktadır. Genel anlamda, öğretmenler fen eğitiminde ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yapacakları konusunda çok fazla resmi bir rehberlik almamaktadırlar.

2.2.4. Zorunlu eğitim boyunca en az bir standart ölçme

Avrupa ülkeleri ve/veya bölgelerinin büyük bir çoğunluğunda, öğrencilerin bilgi ve becerilerini fen eğitiminde ölçmek için ulusal standart süreçler en azından bir kere zorunlu eğitim dönemi boyunca (ISCED 1 ve 2) ve/veya üst orta öğretimde (ISCED 3) bulunmaktadır. Fen bilimlerinin standart sınavlar anlamında matematik kadar net ve kalıcı bir statüsü olmadığı açıktır, fakat yine de bazı ülkelerde daha fazla ulusal sınav süreçleri bu ders için uygulanmaktadır.

2.2.5. Öğretmenlerin becerilerini geliştirmek için birçok ulusal girişim bulunmakta

Fen eğitimini desteklemek amaçlı strateji çerçevesine sahip ülkeler fen eğitimi öğretmeninin eğitimini normal bir ölçü olarak almaktadırlar. Okul ortaklıkları, bilim merkezleri ve diğer kurumların hepsi öğretmenin formel olmayan eğitimine katkı sağlamaktadır. Bilim merkezleri birçok ülkede belirli süreli profesyonel gelişim (SPG) etkinliklerini öğretmenlere sunmaktadır. Neredeyse tüm ülkeler fen eğitimi öğretmenleri için hizmet içi eğitim anlamında bir SPG'ler sunduklarını rapor etmektedirler. Hizmet öncesi fen eğitimi öğretmenin eğitimine dair ulusal girişimler ise çok sık görülmemektedir (Vassiliou, 2011).

2.3. Yapılandırıcı Yaklaşım

İnsanın yaşamını devam ettirebilmesi ve en önemlisi de içinde bulunduğumuz çağa ayak uydurabilmesi için çevreye uyum sağlamak zorundadır. Bu da ancak sosyal çevre ile iletişime geçmek ve eğitilmekle mümkün olabilir. Eğitim, yaradılıştan itibaren süregelen bir etkinlik alanıdır. Eğitimin okulda, birey için yapılan planlı ve programlı kısmı öğretimi oluşturur. Okul çağındaki öğrencileri ele alacak olursak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeteneklerinin gelişmesi için bilginin ne kadar verildiğinden çok nasıl verildiği de önemlidir. Bütün bunlardan yola çıkarak son zamanlarda Türkiye eğitimin niteliğini ve etkililiğini artırmak için yoğun girişimlerde bulunmaktadır. Türkiye’de ailenin niteliğinde, nüfus yapısında, insan haklarında, siyasal alanda ve teknolojik gelişmelerde hareketlilikler gözlenmekte ve nitelik aranmaktadır. Bu hareketliliğin ve niteliğin eğitim sistemine yansıtılması gerekmektedir. Bu gelişmeler doğrultusunda eğitimden beklenen fonksiyonlar dört ana başlıkta toplanabilir;

- ✓ Her çocuğun eğitim sistemine girmesinin ve gelişimini sürdürmesinin sağlanması,
- ✓ Çocuğun okul vasıtasıyla toplumsallaşmasının sağlanması ve bu çerçevede eğitim demokrasi ilişkisinin kurulması,
- ✓ Ekonominin iş gücü talebiyle eğitim sisteminin arzının uyumlu hale gelmesi,
- ✓ Toplumda dikey hareketliliğin bir yolu olarak fırsat eşitliğini sağlayan bir kanal olarak çalışması

Bu temel ihtiyaçlara cevap verecek çözümün ise "yapılandırıcı yaklaşım" olduğu belirtilmektedir (MEB, 2005). Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretimde yapılandırıcı eğitim yaklaşımını benimsemiş ve 2004–2005 öğretim yılında da, denemek üzere pilot olarak seçilen illerdeki okullarda

uygulamaya koymuştur. 2005–2006 öğretim yılından itibaren de Millî Eğitim Bakanlığı ülke genelinde tüm okullarda uygulamaya başlamıştır. 2005–2006 öğretim yılından önce öğretmen ve yöneticilere bu yeni yaklaşım ve buna dayalı olarak hazırlanan programlar tanıtılmıştır. Cumhuriyet tarihinin en önemli eğitim projesi olması iddiası ile sisteme önemli yenilikler getirmeyi amaçlayan ve yenilenen öğretim programları ile Türk eğitim sisteminde büyük bir dönüşümün gerçekleşeceği ifade edilmektedir (MEB, 2005).

Türkiye eğitim sistemi davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçmiştir. Önceleri öğrenciye bilginin ne kadar verildiğine bakılırken, şimdiler de ise nasıl verildiğine bakılmaktadır. Bunun içinde öğrencilerin ilgi ve istekleri göz önüne alınarak bilgiyi yapılandırılması sağlanmak istenmektedir. Bu ise Avrupa birliğine girmek isteyen Türkiye'nin eğitim programlarına yapılandırmacı yaklaşımı koymasına sebep olmuştur. Ülkemizde 2007'den beri uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin yeni bilgilerini eski bilgileri üzerine inşa ederek öznel bilgiyi kendilerinin oluşturma sürecine dayanmaktadır. Yani yapılandırmacı yaklaşım terimi bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması esasına dayanır. Bunun içinde Türkiye'de gerek fen bilimleri dersinde gerek diğer derslerde okutulacak ders kitaplarında olsun yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanarak köklü değişiklikler yapılmıştır. Öğrenci merkezli olan yapılandırmacılık kuramında; öğrencinin sınıf içinde aktif olması, yaparak yaşayarak öğrenmesi, bilgiyi keşfedip yorumlaması ve bütün süreci öğretmenle planlaması esastır.

Yapılandırmacı yaklaşımın fen derslerinde kullanılmasıyla birlikte öğrenciler bir problemle karşılaştıkları zaman problemi var olan çözüm yollarıyla değil, kendilerinin yaptığı gözlem, araştırma, keşfetme ve deney yapma yollarıyla ürettiği çözüm yollarını kullanır. Böylece öğrenci karşısına çıkan her problemi çözebilir hale gelir (Balcı, 2007).

2.3.1. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Geleneksel Öğrenme Yöntemi

Yapısalcılık, bilişsel kuramlardan gelişmiştir. Yapısalcı bakış açısında bilginin, öğrenen kişinin değer yargıları ve yaşantıları sonucu oluşturulduğu düşünülür. Bilgi, bireylerin ifade ettiği biçimde yapılandırılarak oluşturulur (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Yapısalcılığın son yıllarda yoğun ilgi görmesi dört temel nedene dayanmaktadır:

- Yapısalcılık var olan yöntemlerin başarılı sonuçlara ulaşmaması durumunda yenilik ihtiyacını karşılamaya yönelik olduğundan büyük ilgi görmüştür. Bu yaklaşım, öğretmen merkezli öğretenden, öğrenci merkezli öğretime geçerek yeni bir bakış açısı sunmaktadır.

- Yapısalcılık bilgi edinme ya da üretme sorumluluğunu öğrenciye devretmesi ve öğretmene yüklenen geleneksel rolleri değiştirmesi ile öğretme-öğrenme süreçlerine vurgu yapmaktadır. Bu anlamda önerdiği eğitim reformu, tabandan tavana doğru bir reform niteliğindedir.
- Yapısalcılık öğrenci, öğretmen ve okul yönetimini birçok gereksiz işlemekten kurtarmaktadır.
- Yapısalcılık bilginin bireyler tarafından oluşturulduğunu ileri sürmesi ile farklı bakış açılarını ortaya çıkararak toplumdaki azınlık gruplarının düşüncelerinin önem kazanmasına neden olmuştur.

Kaptan ve Korkmaz'a (2001) göre; temelini bilişsel kuramlardan alan yapılandırmacılıkta, bilgi öğrenen tarafından üretilir. Yapılandırmacı bakış açısında kişide mevcut olan bilgiler ve değer yargıları önemlidir. Elde edilen bilgiler deneysel, sübjektif ve bireyseldir. Yapılandırmacılıkta kabul gören beş temel ilke vardır. Bu ilkeler aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

1. Öğrencileri, konuya ilgi uyandıran problemlere yönlendirmek.
2. Öğrenmeyi en genel kavramları kullanarak yapılandırmak.
3. Öğrencilerin konu ile ilgili kendi görüşlerini ortaya çıkarmak ve bu görüşleri değerli bulmak.
4. Öğretim programını öğrencilerin düşüncelerine hitap edecek şekilde düzenlemek.
5. Öğrenmelerin değerlendirilmesini öğretim kapsamında ele almak (Kaptan ve Korkmaz 2001).

Geleneksel öğrenme yöntemlerinde ise bireyin bilgiyi öğrenmesi ve bilgiyi elde etmesi konusunda yapılandırmacı yaklaşıma göre farklı görüşler vardır. Plato'ya göre öğrenme İnsanda var olanı geri çağırma veya hatırlamadır. Loke ise insan zihnini doldurulması gereken boş depo olarak algılamaktadır. Bununla birlikte bireyin önceden var olan belirli becerileri vardır. Diğer bir geleneksel yaklaşım modeli de davranışçı öğrenme teorisidir. Bu teori Plato ve Loke'un aksine bilginin nasıl kazanıldığı üzerinde değil davranışların nasıl kazanıldığı üzerinde durmuştur. Yani davranışçılara göre öğrenme uyarıcı-tepki ilişkisinden ibarettir. Bu durum ise öğreneni pasif alıcı konumuna sokmaktadır (Saban 2004).

Türkiye bu konuda, özellikle son yıllarda, bireylerin etkili öğrenebilmesi adına yoğun girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimler, eskiden beri eğitim sistemimizin düşünsel alt yapısını oluşturan tekdüze mantık yerine çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayışın oluşması yönünde

yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programlarımızın dayandığı teorik alt yapının katı davranışçı bir anlayışı değil, yapılandırmacı bir anlayışı esas alması gerektiğini savunmaktadır (Çınar ve ark. 2006).

2.3.2. Yapılandırmacı ve Geleneksel Eğitim – Öğretim Ortamları

Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim ortamı geleneksel anlayıştaki gibi bilgilerin aktarıldığı bir yer değildir. Öğrenme öğrencinin bizzat içinde yer aldığı etkinliklerle yapılır.

Yapılandırmacı yaklaşımda sorgulama ve araştırma vardır. Yapılandırmacı eğitim-öğretim ortamı; düşünme, yorumlama, analiz etme, sorun çözmeye, üretme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir yerdir (Şaşan, 2002).

Çınar ve ark. (2006) Türk Eğitim Sisteminin genel olarak davranışçı öğrenme teorisi üzerine kurulu bir sistem olduğunu belirtmiştir. Türkiye'nin geleneksel eğitim anlayışı, davranışçı yaklaşımların özelliklerini taşımaktadır. Davranışçı yaklaşımda, adında da anlaşılacağı üzere, esas olan davranışlardır ve eğitimin amaçlarını da davranışlar oluşturmuştur. Davranışçılık yaklaşımı da nesnelciliğe dayanmaktadır. Nesnelcilik görüşünde, dünya hakkında güvenilir bir bilginin varlığına inanılır. Bu yaklaşımda eğitimciler için amaç, bu bilgiyi aktarmak ve yaymak; öğrenciler için de bu bilgiyi almaktır. Nesnelcilikte, öğrenenlerin hepsi aktarılan bilgiden aynı anlamı çıkarır. Yapılandırmacı yaklaşım kişinin kendi bilgilerini ancak kendisinin yapılandığı savunur. Bu nedenle fen öğretiminde bilimsel bilgi öğrencilere doğrudan aktarılmamalıdır. Uygun ortamlar düzenlenerek öğrencilerin bilim insanları gibi çalışmalarını sağlanmalıdır. Böyle yapıldığı takdirde öğrenciler bilimsel bilgilerini arkadaşlarıyla tartışarak, kendileri keşfedebilecektir. Bu yaklaşımda içerik, öğrencilerde bilimsel becerileri geliştirmek için bir araçtır (Kılıç 2001). Bu yaklaşımda hem öğretmen, hem de öğrenci etkin olarak çalışırlar (Akar ve Yıldırım 2004). Geleneksel sınıf ortamlarında ise tüm etkinlikler davranışçı eğitim anlayışı kapsamında verilir (Ersoy 2005).

2.3.3. Yapılandırmacı Öğretmen ve Öğrenci

2.3.3.1. Yapılandırmacı Öğretmen

Toplumunu oluşturan insan tipi, onu yetiştiren öğretmenin yapısı ile doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple toplumdaki bireylerin yetişmesinde öğretmenin önemi ve yeri göz ardı edilemez. Burada hedef topluma insan yetiştirmek ise, öğretmenlerin bu toplum insanına örnek olabilecek nitelikte donatılmış olması gerekir (Yılmaz 2007).

Yapılandırmacı kurama baktığımız zaman, tek doğru cevabı olan, tek yönlü ve tek bakış açılı öğrenme – öğretme kuramları yerine; çok yönlü bakış açısının, bir sorunun birden çok cevabı olabileceği düşüncesinin hâkim olduğu görülür (Can, 2006).

Bu anlamda, yapılandırmacı yaklaşım öğrenme – öğretme ortamlarını etkilemiştir. Bu ortamlarda, etkili rol alan öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin de bu yaklaşımdan etkilenmesi kaçınılmazdır. Diğer bir ifade ile yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenin öğrenme öğretme süreci içindeki rolünü de değiştirmiştir (Özyürek 1983). Yapılandırmacı yaklaşım sürecinde öğretmenin rolü öğrenme ortamını düzenleme ve öğrenene rehberlik yapmaktır (Şaşan 2002).

Etkili bir fen dersi için öğretmen;

- Öğrenmeyi teşvik edecek ve sınıf ortamında öğrenciler arasında iyi ilişkiler kurabilecek niteliktedir.
- Yaratıcılık, farkında olma, sorunlara azimli ve istekli karşılık verme gibi özellikler taşır.
- Fen dersinin içeriğini öğrencilerin ilgi ve deneyimleri ile ilişkilendirir, proje çalışmaları geliştirir ve öğrencileri bu çalışmalara teşvik eder.
- Mevcut öğretim uygulamaları üzerinde fikir yürütür, uygulamaları değerlendirir. Çalışmaları bireylerin ve grupların ihtiyaçlarına uygun olarak düzenler.
- Öğrenme ortamını öğrenenlerin durumuna göre düzenleyebilmek için, yeterli yöntem bilgisine sahiptir.
- Öğrencileri ilgili materyallerle etkileşim içine sokabilmelidir.
- Uygulamalı, yazılı ve sözlü etkinlikler arasında yeterli düzeyde denge kurar.
- Sınıf içi etkinliklerde aktif öğrenmeyi destekler.
- Hedefleri açık olarak belirtir ve konuları uygun bir şekilde sıraya koyarak dersi planlar.
- Öğrencilerin bireysel öğrenme hızındaki farklılıkların farkındadır.
- Öğrenenleri sistematik bir şekilde araştırmaya yönlendirir (Kaptan ve Korkmaz 2001).

2.3.3.2.Yapılandırmacı Öğrenci

Yapılandırmacı öğrenen; öğrenme sürecinde aktiftir ve öğrendiklerini var olan bilgileri ile yapılandırıp anlamlandırmaya çalışan kişidir (Şaşan 2002).

Yapılandırmacı öğrenenlerin altı özelliği şunlardır;

1. Öğrenenler sınıfa gelmeden önce ön kavramlarını geliştirmişlerdir. Öğrenenler öğretmen tarafından bilgi ile doldurulabilecek boş kutu değillerdir.

2. Onlar çevreleri ile etkileştiklerinden ve birçok deneyim geçirdikleri için, sınıfa gelmeden önce ön kavramları vardır. Bu nedenle öğretmen, doğru bilgileri verirken bu ön kavramlardan haberdar olmalıdır. Çünkü ön kavramların doğru olmaması öğrenmeyi güçleştirir.

3. Öğrenenler bilginin var olan bilgi üzerine aktif oluşturucusudur. Öğrenciler bilgiyi aktif olarak oluştururlar, bazı teorilerde olduğu gibi pasif alıcı değildirlir.

4. Öğrenenlerin kendi amaçları vardır ve kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Öğrenciler okula kendi beklenti ve amaçları ile gelirler. Bu bakımdan kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Öğrenme, öğrenenin kavramlarındaki değişikliktir. Öğrenme "kavram değişimi" olarak görülmelidir. Öğrenme ortamı, ön kavramlardan bilimsel kavrama geçişi sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

5. Bilgi oluşum süreci belirli bir ortamda oluşmaktadır. Bilgi oluşumu bireyin zihin yapısındaki değişim sürecidir. Bu süreçte tek etken bireyin ön kavramları olduğu kadar öğrenme ortamının (çevrenin) da etkisi vardır.

6. Öğrenme deneyimleri öğrenende zıtlık (uyuşmazlık) oluşturmaktadır. Bireyler yeni bilgileri, verileri zihinlerindeki bir yapıya özümleyerek öğrenirler. Eğer bu gerçekleşmez ise, zihinsel yapıda bir değişim oluşmalıdır. Zihinsel yapıdaki değişiklik, belirsiz ya da zıt bir durum olduğunda gerçekleşir (Başer,2006).

2.3.4. Yapılandırmacı Kuramın Avantaj ve Dezavantajları

2.3.4.1. Yapılandırmacı Kuramın Avantajları

Doğar ve ark. 2003'e göre yapılandırmacı kuramın avantajları şunlardır; Öğrenciler pasif dinleyiciler değil aktif dinleyici oldukları için öğrenmeyi daha çok severler.

Yapılandırmacı sınıflarda, öğrenciler diğer öğrenme ortamlarında da yararlanacakları bir takım prensipler oluştururlar.

Yapılandırmacılıkta öğrenme, öğrencilerin sorularına ve kişisel keşiflerine dayalı olduğundan, öğrencilerin keşfettikleri bilgilerin sahibi olmalarını sağlar. Bu sebeple öğrenciler değerlendirme aşamasında da söz sahibidirler. Ayrıca bu kuram öğrencilere, sınıf dışında da günlük hayatta karşılaştıklarına benzer öğrenme aktiviteleri sunarak onları aktif hale getirir.

Yapılandırmacılık fikir alışverişinin olduğu bir sınıf ortamı sağlar. Bu durum bireyin sosyal yönlerini ve iletişim yeteneklerini geliştirir.

2.3.4.2. Yapılandırmacı Kuramın Dezavantajları

Yapılandırmacı kuramın avantajları yanında bazı dezavantajlarının da olduğunu Kabapınar (2005) bildirmektedir. Bu dezavantajlar;

- Öğretmen yönlendirme yaparken, öğrencilerin öğrenmelerine etki edebilir.
- Bu durumun öğrenciyi ezbere itmesi,
- Sınıftaki her öğrenci için bireysel öğrenme ortamı yaratmanın kolay olmaması,
- Sınıf içi tartışmalarda, mevcut fikirlerin doğruluğunun araştırılması sırasında sınıf içi organizasyonu sağlamada güçlük çekilmesi,
- Tüm öğrencilerin düşüncelerini ve bu düşüncelerin altında yatan nedenleri irdelememenin zor olması,
- Öğrencilere düşüncelerin doğruluğunu araştırmaları için gerekli ortam sağlanmasının her zaman mümkün olmaması şeklinde sıralanmıştır.

2.4. Lizbon Eğitim Hedefleri

Avrupa Birliği başlangıçta ekonomik boyutlu bir topluluk olarak kurulmuşsa da sonraları toplumsal ve politik hedefler belirleyip bunları gerçekleştirme yolunda ortak adımlar atmaya çalışan bir topluluk haline gelmiştir. Her ne kadar ekonomik ağırlıklı topluluk olarak ortaya çıkmış olsa da eğitimi toplumsal bütünlüğün ve istikrarın sağlanmasında önemli bir güç olarak görmüştür. Bugün Avrupa Birliğinin sosyal, ekonomik, sağlık alanlarında politikaları olduğu gibi eğitim alanında da politikaları bulunmaktadır. AB Lizbon Zirvesinde 2010 yılı için Avrupa'nın eğitim ve yetiştirme sistemlerinin daha nitelikli ve daha yüksek istihdam ihtiyaçlarını karşılaması gerektiği vurgulanmıştır. Nitelikli eğitim ve istihdam ihtiyacının karşılanması için eğitimin üç temel ögesi olması gerekir:

- 1) Yerel öğrenme merkezlerinin geliştirilmesi
- 2) Yeni temel becerilerinin geliştirilmesi

3) Yeterliklerde şeffaflığın sağlanması

Bu çerçevede Avrupa Komisyonu üye ülkeleri şu hedefleri gerçekleştirmek için gerekli önlemleri almaya çağırır:

- Kişi başına düşen insan kaynaklarına yapılan yatırımda kayda değer bir artış sağlanması gerekir.
- 18-24 yaş arasında ilköğretim sonrası okula devam etmeyenlerin oranının 2010 yılına kadar yarıya düşürülmesi gerekir.
- Okullar ve öğrenme merkezlerinin internet bağlantısı sağlanarak; herkese açık, çok amaçlı, geniş ölçekte hedef gruplara uygun yöntemler kullanan öğrenme merkezlerine dönüştürülmesi ve ortak fayda için okullar, öğrenme merkezleri ile firmalar ve araştırma tesisleri arasında işbirliği oluşturulmalıdır.
- Bilişim teknolojileri becerileri, yabancı diller, teknoloji kültürü, girişimcilik ve sosyal becerileri gibi temel becerilerin yaşam boyu öğrenme kapsamında kazandırması ve yeni temel becerileri tanımlayan bir Avrupa ortak çerçevesinin oluşturulması; Birlik ülkelerinde dijital okur-yazarlığın geliştirilmesi için bilişim teknolojileri için Avrupa Diploması, yerelleştirilmiş sertifikasyon prosedürlerinin oluşturulmalıdır.
- 2000 yılı sonu itibariyle öğrenci, öğretmen, yetiştirici ve araştırmacıların hareketliliğini (mobility) geliştirmek için mevcut programların (Socrates, Leonardo, Youth) nasıl daha iyi kullanılabileceği ve engellerin nasıl ortadan kaldırılacağına tanımlanması gerekir. Bu süreç başlangıcından beri gelişerek devam etmektedir.
- Gönüllülük esasına dayalı ortak bir özgeçmiş formatı oluşturularak istihdam edilebilirliğin geliştirilmelidir.

Konsey, bu hedefleri gerçekleştirmek için üye ülkelere çağrıda bulunmakla birlikte, zirvenin sonuç bildirgesinin 27. paragrafında özellikle ulusal farklılıklara saygı gösterilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır (European Commission, 2000). Konsey izleyen çalışmalarında, yukarıda belirlenen hedeflerle ilgili olarak üç stratejik hedef ve 13 ortak somut hedef belirlemiştir (European Commission, 2001; 2003a).

1. AB'de eğitim ve yetiştirme sistemlerinin kalitesinin ve verimliliğinin geliştirilmesi.

1. Öğretmenler ve yetiştiricilerin eğitiminin geliştirilmesi.
2. Bilgi toplumu için beceriler geliştirilmesi.

3. Bilişim ve iletişim teknolojilerine herkesin erişiminin sağlanması,

4. Fen ve teknik alanlara yönelimin artırılması.

5. Kaynakların en iyi şekilde kullanımının sağlanması.

II. Eğitim ve yetiştirme sistemlerine herkesin erişiminin sağlanması.

6. Açık bir öğrenme ortamının oluşturulması.

7. Eğitim ve öğretimin cazip hale getirilmesi.

8. Aktif vatandaşlığın, fırsat eşitliğinin ve toplumsal bütünlüğün desteklenmesi.

III. Eğitim ve yetiştirme sisteminin dünyaya açılması.

9. Eğitim ve yetiştirme iş yaşamı, araştırma ve toplum ile ilişkisinin güçlendirilmesi.

10. Girişimcilik ruhunun geliştirilmesi.

11. Yabancı dil öğreniminin geliştirilmesi.

12. Hareketlilik ve değişimin artırılması.

13. Birlik içinde işbirliğinin geliştirilmesi.

Lizbon Eğitim 2010 hedeflerinde olduğu gibi, üye ve aday ülkeleri bağlayıcı kararlar ve politikalar oluşturabilir, politikaların uygulanması ve işleyiş ile ilgili kuralları belirleyebilir ve belirli programların uygulanması ile ilgili teşvikler ya da yaptırımlar uygulayabilir. Böylece eğitim sistemlerinin biçimlendirilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Bu rol, temel eğitimde "Avrupa boyutu" ile sınırlı olmakla birlikte, mesleki eğitimde Copenhag ve Maastricht belgeleri (European Commission, 2002b) ve yükseköğretimde Bologna Deklarasyonu ve deklarasyona bağlı olarak yürütülen çalışmalar çerçevesinde üye ve aday ülkeleri uyum çalışmaları konusunda bağlayıcı kararlar ve politikalar belirlemeyi içermektedir. Uyum sağlamanın araçları daha çok hareketlilik ve değişim programları çerçevesinde sağlanan teşviklerden oluşmaktadır.

Fakat dikkate alınması gereken bir nokta var. AB her ne kadar birçok alanda büyük bir güç elde etmek için ortak hedefler belirleyen bir topluluk olsa da, bu hedeflerin hangi araçlarla ya da hangi politikalarla gerçekleştirileceğini devletlerin kendi tercihleri olarak görmektedir. Ama AB'ye girmek için çaba harcayan Türkiye'nin eğitim sistemi üzerinde AB'nin şekillendirici etkisini görmek mümkündür. Lizbon eğitim hedefleri incelendiğinde her ülkenin bu hedefleri gerçekleştirmek için izleyeceği politikaları kendi ulusal eğitim sistemleriyle bağdaştırıp, toplumun yapısına

cevap verecek hale getirmeleri daha güçlü bir AB oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

3. Yöntem

Bu kısımda araştırmannın yöntemi, problemi, varsayımları, sınırlılıkları ve uygulama aşamaları yer almaktadır.

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılmaya çalışılmıştır. Nitel yöntemde öğretmenlere 8 sorudan oluşan açık uçlu sorular sorularak, yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla bilgiler toplanmaya çalışılmıştır. Nicel yöntemde ise öğretmenlere 10 sorudan oluşan likert tipi anket uygulanmıştır.

3.2. Araştırma Problemi

Öğretmenlerin AB politikalarını göz önüne alarak Türkiye'de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkında fikirleri var mıdır?

Araştırma problemini detaylı incelemek için aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur: Bu alt problemler;

1. Fen öğretim programı yenilenirken temele aktif öğrenmenin alınması durumuna yönelik görüşleri nelerdir?

2. Yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji öğretim programını yararlı hale getirip getirmediğine yönelik görüşleri nelerdir?

3. Yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji konularını öğretmede etkili olup olmayacağına yönelik görüşleri nelerdir?

4. Fen öğretmenlerinin derste konuları anlatırken dersler arası ilişkiler kurmasının etkili olup olmadığına yönelik görüşleri nelerdir?

5. Sınıf içi değerlendirmede çağdaş yöntemlerin kullanılmasının yararlı olup olmayacağına yönelik görüşleri nelerdir?

6. Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları ile Türkiye'de okutulan fen dersleri arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik görüşleri nelerdir?

7. Ders programlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanıp hazırlanmadığına yönelik görüşleri nelerdir?

8. Öğretmen yeterliliklerini artırmak için verilen hizmet içi eğitimin yeterliliğine yönelik görüşleri nelerdir?

9. Fen programının eski programla kıyaslandığında daha çok gerçek yaşam deneyimleriyle ilgili olup olmadığına yönelik görüşleri nelerdir?

10. Yeni fen programındaki konuların öğrenci seviyesine uygun olup olmadığına yönelik görüşleri nelerdir?

11. Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları hakkındaki görüşleri nelerdir?

12. AB politikalarını göz önüne alarak Türkiye'de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkındaki görüşleri nelerdir?

3.3. Varsayımlar

1. Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan anket maddelerinin katılımcılar tarafından gerçeği yansıtacak şekilde içtenlikle yanıtladıkları kabul edilmiştir.

2. Araştırmada verileri toplamak için kullanılan ölçme aracı, araştırmanın amacını gerçekleştirecek nitelikte olarak hazırlandığı kabul edilmiştir.

3.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2015-2016 öğretim yılında Erzincan ilindeki Milli Eğitime bağlı okullarla sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler, Erzincan ilindeki Milli Eğitime bağlı okullarda görev yapan öğretmenler ile milli eğitim çalışanları, idari personellerden oluşan 100 kişilik paydaş ile sınırlıdır.
3. Araştırma verilerinin elde edilmesi kullanılan 10 tane anket maddesi ve 8 tane açık uçlu soru ile sınırlıdır.

3.5. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Erzincan ilindeki Milli Eğitime bağlı okullarda görev yapan öğretmenler ile milli eğitim çalışanları, idari personellerden oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini tesadüfi örnekleme (Balcı, 2013) ile çalışma evreninden seçilen ve 2015-2016 öğrenim döneminde görev yapmakta olan 100 paydaş oluşturmaktadır.

3.6. Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin AB fen eğitimi politikalarına göre Türkiye'de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler olup olmadığını tespit etmek için görüş alırken 10 maddeden oluşan likert tipi anket uygulanmıştır.

Anket beşli likert olarak hazırlanmıştır. Ankette katılımcıların her bir maddeye katılma derecesi "kesinlikle katılmıyorum: 1", " katılmıyorum: 2", "

kararsızım: 3", " katılıyorum: 4" ve " kesinlikle katılıyorum: 5" olacak şekilde belirtilmiştir.

Anketin geliştirilmesi aşamasında ilk olarak literatür taraması yapılarak elde edilen kaynaklar aracılığıyla 10 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan bu madde havuzu gözden geçirilerek ilgili terim ve cümlelerin sade ve daha anlaşılır bir hale getirilmesine çalışılmıştır. Ayrıca madde havuzundaki maddeler Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü alanlarında uzman kişilere gösterilerek görüşleri alınmıştır.

Madde havuzunda bulunan maddeler alanında uzman kişiler tarafından incelenerek ve tartışılarak kapsam geçerliliğinin sağlanması için gerekli düzeltmeler yapılmıştır. İçerisinde iki ve daha fazla yargı bulandıran cümleler uzmanların tavsiyesi doğrultusunda tek yargılı cümleler halinde, çok fazla uzun olup okuyucunun dikkatinin dağılacığı düşünülen maddeler kısaltılarak ve içerisinde karmaşık terim bulunan maddeler ise daha sade bir şekilde yazılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3.7. Araştırmanın Uygulama Aşamaları

Araştırmada verilerin toplanması için geliştirilen anket ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Geliştirilen anket ve açık uçlu sorular çalışma evrenini temsil ettiğine inanılan örnekleme uygulanarak araştırma verileri elde edilmiştir. Örneklem Erzincan ilindeki Milli Eğitime bağlı okullarda görev yapan öğretmenler ile milli eğitim çalışanları, idari personellerden oluşan 100 kişilik paydaş ile sınırlıdır. Anket formunda anket maddelerinin cevaplanmasına yardımcı olması bakımından gerekli açıklamalar yapılarak olası yanlış anlamaların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Anket formundaki maddelerin cevaplanması için örnekleme yer alan bireylere gerekli süre tanınarak anket formunun doldurulması sağlanmıştır. Elde edilen veriler Excel çalışma sayfasına işlenmiştir. Çalışma sayfasında oluşturulan grafikler aracılığıyla araştırma problemine açıklık getirilmeye çalışılmıştır.

4. Bulgular

Bu kısımda geliştirilen veri toplama aracına ait bulgular ve araştırma verilerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Araştırmada, AB fen eğitimi politikalarına göre Türkiye'de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkında paydaşların görüşlerine ait bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur:

1. Paydaşların fen öğretim programı yenilenirken temele aktif öğrenmenin alınması durumuna yönelik görüşleri nelerdir?

2. Paydaşların yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji öğretim programını yararlı hale getirip getirmediğine yönelik görüşleri nelerdir?

3. Paydaşların yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji konularını öğretmede etkili olup olmayacağına yönelik görüşleri nelerdir?

4. Paydaşların fen öğretmenlerinin derste konuları anlatırken dersler arası ilişkiler kurmasının etkili olup olmadığına yönelik görüşleri nelerdir?

5. Paydaşların sınıf içi değerlendirmede çağdaş yöntemlerin kullanılmasının yararlı olup olmayacağına yönelik görüşleri nelerdir?

6. Paydaşların Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları ile Türkiye'de okutulan fen dersleri arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik görüşleri nelerdir?

7. Paydaşların ders programlarının yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanıp hazırlanmadığına yönelik görüşleri nelerdir?

8. Paydaşların öğretmen yeterliliklerini artırmak için verilen hizmet içi eğitimin yeterliliğine yönelik görüşleri nelerdir?

9. Paydaşların fen programının eski programla kıyaslandığında daha çok gerçek yaşam deneyimleriyle ilgili olup olmadığına yönelik görüşleri nelerdir?

10. Paydaşların yeni fen programındaki konuların öğrenci seviyesine uygun olup olmadığına yönelik görüşleri nelerdir?

11. Paydaşların Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları hakkındaki görüşleri nelerdir?

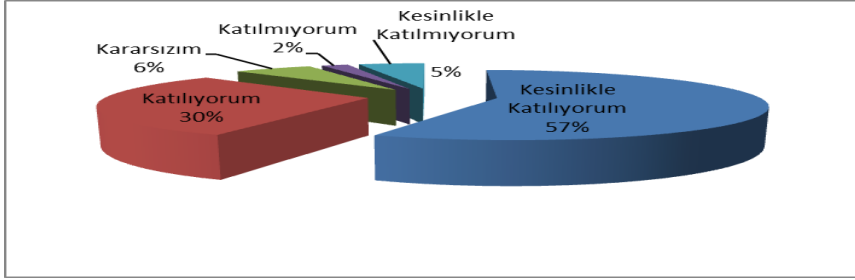
12. Paydaşların AB politikalarını göz önüne alarak Türkiye'de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkındaki görüşleri nelerdir?

Tablo 1: Paydaşlara uygulanan anket sonucunun frekans tablosu

Maddeler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	5	6	2	30	57
2	46	50	3	1	0
3	3	13	3	33	48
4	58	34	4	2	2
5	1	1	3	48	47
6	4	23	53	12	8
7	13	48	20	12	7
8	1	8	16	43	32
9	35	46	2	8	0
10	23	50	17	10	0

4.1. Fen Öğretim Programı Yenilenirken Temele Aktif Öğrenmenin Alınması Durumuna Yönelik Görüşleri

Araştırmada paydaşlara fen öğretim programı yenilenirken temele aktif öğrenmenin alınmasının gerekli olup olmadığı sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil4.1'de gösterilmiştir.



Şekil4.1: Paydaşların fen öğretim programı yenilenirken temele aktif öğrenmenin alınmasına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı

Şekil 4.1 incelendiğinde araştırmaya katılan paydaşların %57'si fen öğretim programı yenilenirken temele aktif öğrenmenin alınmasının kesinlikle gerekli olduğunu düşünürken, %30'u gerekli olduğunu, %2'si kararsız olduğunu, %6'sı gerekli olmadığını, %5'i ise kesinlikle gerekli olmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların fen öğretim programı yenilenirken temele aktif öğrenmenin alınmasının gerekli olduğu görüşünde oldukları söylenebilir. Paydaşların çok az bir kısmının ise fen ve teknoloji öğretim programı yenilenirken temele alınan aktif öğrenmeyi gerekli bulmayıp, eski sistemin devamlılığının daha yararlı olduğu görüşündedirler. Bunun altında yatan sebeplerden biri öğretmenlerin davranışçı sistemle yetişmelerinden dolayı aktif öğrenmeye sıcak bakmamaları olabilir. Geleneksel eğitimin verdiği disiplini koruma amaçlı, öğrencinin doğasında sıkı çalışması gerektiği inancının değişmemesini istemelerinden ötürü aktif öğrenmeyi yararlı bulmama sebepleri olabilir.

Yapılan nitel görüşmeler sonucunda paydaşlar fen öğretim programı yenilenirken yapılandırmacı felsefenin dikkate alınmasının olumlu olduğu yönünde görüş bildirmektedirler. Bununla ilgili olarak örneklemden Ö7 kodlu paydaş "Öğrenci ne kadar yaparak yaşayarak hayata katılırsa o kadar az unuttur. Bunun için yapılandırmacı yaklaşımı ezberci metottan daha faydalı buluyorum" diyerek yapılandırmacı yaklaşımının önemini vurgulamaktadır.

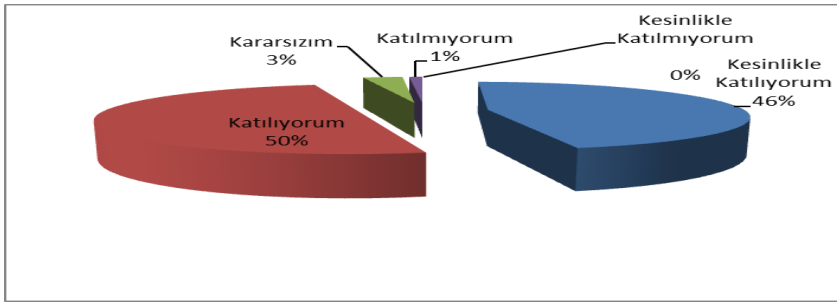
Ö2 kodlu paydaş ise "yapılandırmacı yaklaşım fen dersine yeni bir boyut getirmiştir. Aktif öğrenmeyi temele alan bu felsefe öğrencilerin öğretimde aktif olmasını isterken, sınıf sayılarının fazla olması aktif öğrenmeyi

zorlaştırmıştır" diyerek uygulamada bazı sebeplerden dolayı sıkıntı olduğuna dikkat çekmektedir.

Örneklemeden Ö6 kodlu paydaş ise "yapılandırmacı yaklaşım temele aktif öğrenmeyi alarak bireysel eğitimi savunuyor. Öğrencilere anlatarak öğretmediğimizi düşünürsek bilgileri kendilerinin yapılandırması için öğrenme ortamları hazırlamak oldukça iyi. Ama ülkemizdeki sınıflarda uygulanabilirliği oldukça düşüktür. Yani teoride sözde yapılandırmacı yaklaşımı önemsiyoruz, temele alıyoruz ama pratikte hala davranışçı olarak ilerliyoruz" diyerek uygulama noktasındaki sıkıntılara dikkati çekmektedir.

4.2. Yapılandırmacı Yaklaşımın Fen ve Teknoloji Öğretim Programını Yararlı Hale Getirip Getirmediğine Yönelik Görüşleri

Araştırmada paydaşlara yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji öğretim programını yararlı hale getirip getirmediği sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil 4.2'de gösterilmiştir.



Şekil 4.2: Paydaşların yapılandırmacı yaklaşımın Fen ve Teknoloji öğretim programını yararlı hale getirip getirmediğine yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı

Şekil 4.2 incelendiğinde araştırmaya katılan paydaşların %46'sı yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji programını kesinlikle yararlı hale getirdiğini düşünürken, %50'si yararlı hale getirdiğini, %3'ü kararsız olduğunu, %1'i katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji öğretim programını yararlı hale getirdiğinin gerekli olduğu görüşünde oldukları söylenebilir. Paydaşların büyük bir kısmının yapılandırmacı yaklaşımı yararlı bulmalarının sebebi öğrenciyi öğrenme ortamına aktif bir şekilde katmasından kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte paydaşların çok küçük bir kısmı ise yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji öğretim programına bir katkısı olmadığını, fen ve teknoloji öğretim programını yararlı hale getirmediği yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Paydaşların küçük bir kısmının yapılandırmacı yaklaşımı faydalı

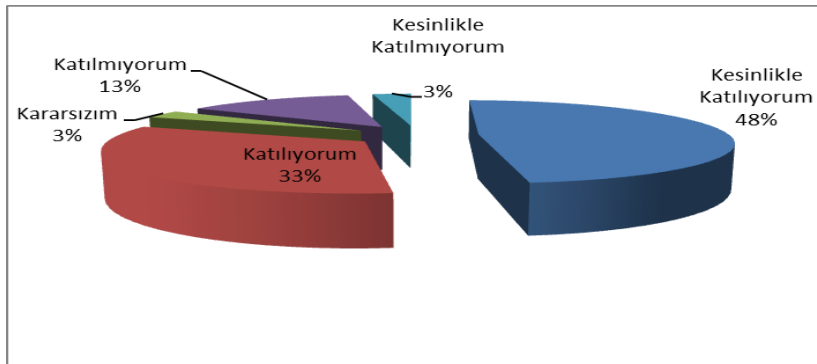
bulmamalarının sebebi ise öğretmen olarak yetişen adayların davranışçı eğitim sistemi ile eğitilmiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Yapılan nitel görüşmeler sonucunda örneklemden Ö8 kodlu paydaş "yapılandırmacı yaklaşımı eski öğretmenler bilmiyor, bilseler bile uygulamıyorlar ama yeni öğretmenler bunun biliyor. Yapılandırmacı yaklaşım fen öğretim programını eskiye kıyasla yararlı hale getirmiştir fakat uygulanabildiği ölçüde yararlı olabilir. Ülkemizde 2007'de uygulanmaya başladı ama ben günümüzde hemen hemen önemini yeni anlaşıldığını düşünmekteyim ve önemini fark eden hocalarımız zaten derslerinde de uyguluyor" diyerek yapılandırmacı yaklaşımın fen öğretim programını yararlı hale getirdiğini fakat önemini anlaşılmadığını vurgulamaktadır.

Bununla ilgili olarak örneklemden Ö1 kodlu paydaş "yapılandırmacı yaklaşım önemlidir ama günümüzde bunu çeşitli sebeplerden dolayı tam anlamıyla uygulayamıyoruz. Deney yaparken bazen doğal ortamlarda olmamız gerekiyor fakat bu da sınıf sayısının fazla olması ya da çevrenin buna uygun olmaması gibi çeşitli sebeplerden dolayı çoğu uygulama askıda kalıyor. Zaten millî eğitimin okullarında bazı konular için uygulama yapmak neredeyse imkânsız gibi" diyerek yapılandırmacı yaklaşımın önemini vurgularken çeşitli sebeplerden dolayı da askıda kaldığına dikkat çekmektedir.

4.3. Yapılandırmacı Yaklaşımın Fen ve Teknoloji Konularını Öğretmede Etkili Olup Olmayacağına Yönelik Görüşleri

Araştırmada paydaşlara yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji konularını öğretmede etkili olup olmadığı sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil 4.3'de gösterilmiştir.



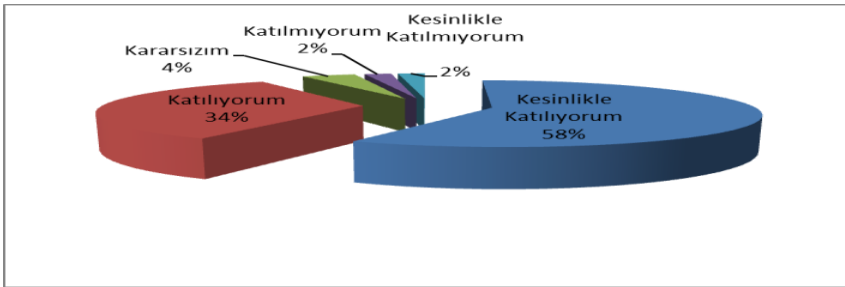
Şekil 4.3: Paydaşların yapılandırmacı yaklaşımın Fen ve Teknoloji konularını öğretmede etkili olup olmayacağına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı

Şekil 4.3 incelendiğinde araştırmaya katılan paydaşların %48'i yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji konularını öğretmede kesinlikle etkili olduğunu düşünürken, %33'ü etkili olduğunu, %3'ü kararsız olduğunu, %13'ü katılmadığı, %3'ünün ise kesinlikle katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji konularını öğretmede etkili olduğu görüşünde oldukları söylenebilir. Paydaşların çok az bir kısmı ise yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji konularını öğretmede etkili olmayacağını düşünmelerinin temelinde geleneksel yöntemleri uygulanabilirliğinin daha yüksek olduklarını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Yapılan nitel görüşmeler sonucunda bu konu ile ilgili olarak örneklemden Ö2 kodlu paydaş "yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi öğrenmenin merkezine koyduğu için daha aktif öğrenme sağlayabilmektedir bu da dersi öğretmede etkili olabilmektedir. Özellikle eskiye kıyasla okulların laboratuvarlarının donatılması ile deney etkinlikleri aktif bir şekilde yürütülebilmektedir. Fakat konuları yetiştirme çabası içine girilmesi ve kazanımların fazla olması gibi sebeplerden dolayı bazen öğrenciler öğrenmeye aktif olarak katılamamaktadırlar" diyerek yapılandırmacı yaklaşımın öğrenciyi derse aktif olarak katıldığı müddetçe daha verimli sonuçlar verdiğine dikkat çekmektedir.

4.4. Fen Öğretmenlerinin Derste Konuları Anlatırken Dersler Arası İlişkiler Kurmasının Etkili Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri

Araştırmada paydaşlara fen öğretmenlerinin derste konuları anlatırken dersler arası ilişkiler kurmasının etkili olup olmadığı sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil 4.4'de gösterilmiştir.



Şekil 4.4: Paydaşların fen öğretmenlerinin derste konuları anlatırken dersler arası ilişkiler kurmasının etkili olup olmayacağına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı

Şekil 4.4 incelendiğinde araştırmaya katılan paydaşların %58'i fen öğretmenlerinin derste konuları anlatırken dersler arası ilişkiler kurmasının

kesinlikle etkili olduğunu düşünürken, %34'ü etkili olduğunu, %4'ü kararsız olduğunu, %2'si katılmadığını, %2'inin ise kesinlikle katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların fen öğretmenlerinin derste konuları anlatırken dersler arası ilişkiler kurmasının kesinlikle etkili olduğu görüşünde oldukları söylenebilir. Paydaşların çok az bir kısmının ise derste konular anlatılırken disiplinler arası ilişkiler kurmasının kesinlikle gerekli olmadığı yönünde oldukları söylenebilir.

Yapılan nitel görüşmeler sonucunda örneklemden Ö4 kodlu paydaş "bağlam temelli öğretim etkinlikleri yararlı. Çünkü dersler arası ilişkilendirme yaptığımız için öğrencinin aklında daha rahat kalıyor. Aynı zamanda etkili bir katılım gerçekleştirdiği için öğrencileri süreçte aktif kılıyor" diyerek dersler arası ilişkilendirme yapmanın etkili olduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca dersler arası ilişkilendirme yapılması öğrencide öğrenmenin kalıcılığının artması ve dersi zevkli hale getirmesi bakımından yararlı olduğu söylenebilir.

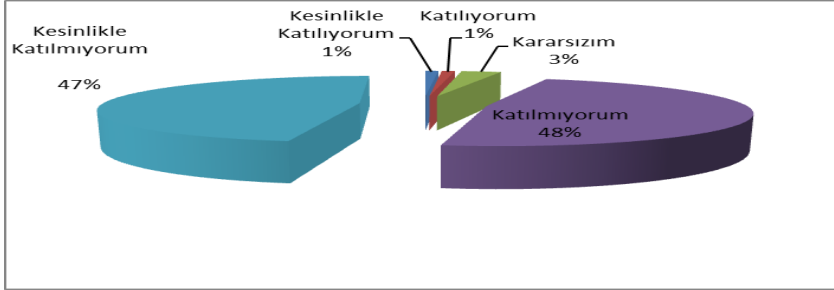
Bu konuyla ilgili olarak örneklemden Ö6 kodlu paydaş "ben ve çevremdeki öğretmenler hangi ders olursa olsun disiplinler arası ilişkilendirme yapmaya çalışıyoruz. Hatta yaptığımız dersler arası ilişkilendirmeleri birbirimizle paylaşarak yeri geldiği zaman kendi derslerimizde de kullanıyoruz" diyerek öğretmenler arasında yapılan paylaşımların yararlı olduğu üzerinde durmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin dersler arası ilişkilendirme yaptıkları zaman bunları birbirleriyle paylaşımları özelleştire yapmaları açısından da faydalı olmaktadır.

Örneklemden Ö10 kodlu paydaş "disiplinler arası ilişkilendirmeyi ben her ders için yapamam. Ben fenci olduğum için fen konularının matematikle olan bağlantısı varsa bunu veririm ama kalkıp da bir müzik ya da beden dersi için bunu uygulayamam. Bu o branştaki hocaları ilgilendirir" diyerek disiplinler arası ilişkilendirmenin sınırlılığına dikkat çekerek, disiplinler arası ilişkilendirmenin birbirine yakın dersler arasında olması gerektiği üzerinde durmaktadır.

Paydaşlarla yapılan nitel görüşmeler ile uygulanan anket sonuçları değerlendirildiği zaman paydaşların büyük çoğunluğunun derste disiplinler arası ilişkiler kurmanın faydalı olduğu yönünde hem fikir oldukları söylenebilir. Böyle düşüncülerinin altında yatan etmenlerden en önemlisi belki de disiplinler arası ilişkilendirmenin öğrencinin anlamlı öğrenmesinde etkili olduğunu düşündükleri içindir.

4.5. Sınıf İçi Değerlendirmede Çağdaş Yöntemlerin Kullanılmasının Yararlı Olup Olmayacağına Yönelik Görüşleri

Araştırmada paydaşlara sınıf içi değerlendirme çağdaş yöntemlerin kullanılmasının yararlı olup olmadığı sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil 4.5'te gösterilmiştir.



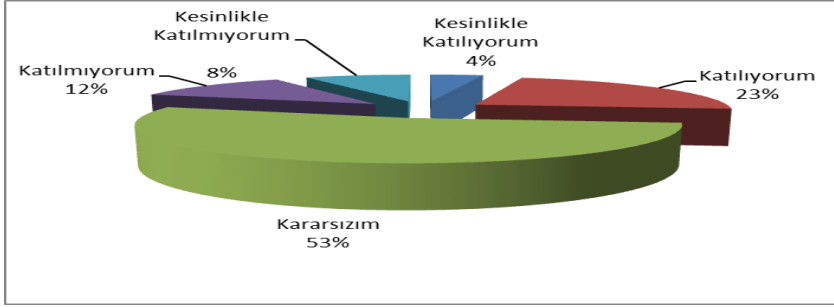
Şekil 4.5: Paydaşların sınıf içi değerlendirme çağdaş yöntemlerin kullanılmasının yararlı olup olmayacağına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı

Şekil 4.5 incelendiğinde araştırmaya katılan paydaşların %47'i sınıf içi değerlendirme çağdaş yöntemlerin kullanılmasının kesinlikle yararlı olduğunu düşünürken, %48'i yararlı olduğunu, %3'ü kararsız olduğunu, %1'i katılmadığını, %1'inin ise kesinlikle katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların sınıf içi değerlendirme çağdaş yöntemlerin kullanılmasının yararlı olduğu görüşünde oldukları söylenebilir. Yapılan nitel görüşmeler sonucunda örneklemden Ö10 kodlu paydaş "çağdaş değerlendirme yöntemlerinin yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü biz işi tamamen öğrenciye bırakıp yönlendirme işini yapıyoruz ve bu sayede öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlıyoruz. Bu da kişinin daha etkili öğrenmesine neden oluyor" diyerek çağdaş değerlendirme yöntemlerini faydalı bulduğunu belirtmektedir.

Örneklemden Ö9 kodlu paydaş "çağdaş değerlendirme yöntemi olarak portfolyoyu kullandım yararlı da oldu fakat son zamanlarda performans değerlendirme kaldırılınca onu tamamen bıraktım. Özellikle sekizinci sınıflarda kullanma şansımız çok az. Çünkü bu öğrencileri çeşitli sınavlara hazırladığımız için daha çok soru çözme işi yapıyoruz. Normal sınıflarda da uygulaması zor hem sınıf sayısı fazla hem de zaman yetmiyor. Çağdaş değerlendirme tekniklerini kullanacaksa eğer fen derslerinin en azından bir saat daha artırılması gerekir" diyerek çağdaş değerlendirme yöntemlerini faydalı bulduğunu ama sınıf sayısının fazla olması ya da ders saatinin yetersiz olması gibi nedenlerden dolayı da uygulama yönünden sıkıntıların oluştuğuna dikkat çekmektedir.

4.6. Avrupa Birliği Fen Eğitimi Politikaları İle Türkiye’de Okutulan Fen Dersleri Arasında Bir İlişki Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri

Araştırmada paydaşlara Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları ile Türkiye’de okutulan fen dersleri arasında bir ilişki olup olmadığı sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil 4.6 ' da gösterilmiştir.



Şekil 4.6 : Paydaşların Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları ile Türkiye’de okutulan fen dersleri arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı

Şekil 4.6 incelendiğinde araştırmaya katılan paydaşların %53’ünün Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları ile Türkiye’de okutulan fen dersleri arasında bir ilişki olup olmadığına dair fikirleri bulunmazken, %23’ü bir ilişki olduğunu, %4’ü kesinlikle bir ilişki olmadığını, %12’si katılmadığını, %4’ünün ise kesinlikle bir ilişki olmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları ile Türkiye’de okutulan fen dersleri arasında bir ilişki olup olmadığına dair fikirleri bulunmadığı söylenebilir. Yapılan nitel görüşmeler sonucunda örneklemeden Ö1 kodlu paydaş "politikalarla Türkiye’deki fen derslerini karşılaştıracak olursak öncelikle sınav yönünden çok farklılıklar olduğunu göreceğiz. Oradaki öğrenciler yaptıkları etkinliklere göre not alırken bizim öğrenciler sınavlarda gösterdikleri performansa göre not almaktalar" diyerek bu farklılığa işaret etmektedir. Devamında yine Ö1 kodlu paydaş "karşılaştırma yapacak olursak biz onların kullandığı gibi deney yapmayı da kullanmaya çalışıyoruz. Ama bunu fen dersi için yapabilirken diğer dersler için sıkıntı olmaktadır. Yani fen dersi için artımız var deney yapma açısından ama diğer derslerde deney yapma yok" diyerek Türkiye’de deney sadece fen dersi için yapılmış gibi bir kanının oluştuğuna dikkat çekmektedir.

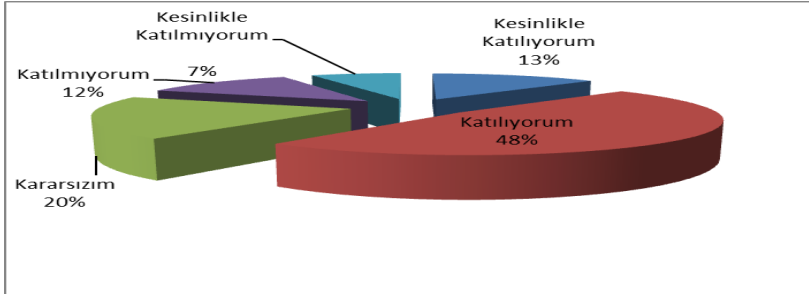
Bu konu ile ilgili olarak örneklemeden Ö3 kodlu paydaş "biz bu politikaların aynısını yapmaya çalışıyoruz. Çünkü bizden beklenen budur. Biz bunu yapmaya çalışıyoruz ama çok fazla başarılı olamıyoruz. Örneğin; değerlendirme aşamasında süreç temelli değerlendirme politika olarak var

ama açıkçası ben on yıldır çalışıyorum ama bunu hiç kullanmadım. Bu şekilde bir değerlendirmeyi arkadaşlarda da görmedim" diyerek politikaların aynısını uygulanmasının istenmesinin doğurduğu sonuçlara değinmektedir. Aynı zamanda sınıfların kalabalık olması ve merkezi sınavların getirdiği kaygıdan dolayı konuların yetiştirilmeye çalışılması gibi sebeplerden ötürü süreç temelli değerlendirmeyi kullanamadıklarına dikkat çekmektedir.

Örneklemden Ö7 kodlu paydaş "ben politikaları göz önüne alarak değerlendirme yaptığım zaman Avrupa ülkelerinin bizden önde olduğunu düşünmekteyim. Ama bizde şuan o seviyeye gelmek üzereyiz. Öğretmenleri buna göre yetiştirmeye çalışıyoruz. Ders kitaplarını buna göre düzenliyoruz ama uygulama aşamasında sıkıntılarımız var. Politikalar ile Türkiye'deki fen dersleri arasında bir ilişki var ama uygulama yönünde sıkıntılar mevcut" diyerek eğitim sistemimizin daha da ilerletilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

4.7. Ders Programlarının Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Hazırlanıp Hazırlanmadığına Yönelik Görüşleri

Araştırmada paydaşlara ders programlarının yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanıp hazırlanmadığına yönelik görüşleri sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil 4.7'de gösterilmiştir.

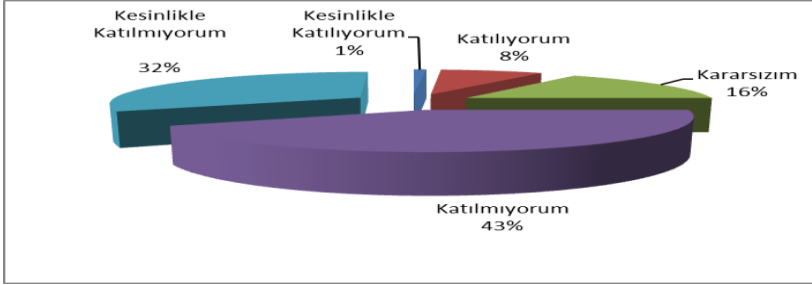


Şekil 4.7: Paydaşların ders programlarının yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanıp hazırlanmadığına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı

Şekil 4.7 incelendiğinde araştırmaya katılan paydaşların %48'i ders programlarının yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlandığını düşünürken, %13'ü kesinlikle katıldığını, %7'si kesinlikle katılmadığını, %20'si kararsız olduğunu, %12'sinin ise katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların fen ders programlarının yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlandığı görüşünde oldukları söylenebilir.

4.8. Öğretmen Yeterliliklerini Artırmak İçin Verilen Hizmet İçi Eğitimin Yeterliliğine Yönelik Görüşleri

Araştırmada paydaşlara öğretmen yeterliliklerini artırmak için verilen hizmet içi eğitimin yeterli olup olmadığı sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil 4.8'de gösterilmiştir.



Şekil 4.8: Paydaşların öğretmen yeterliliklerini artırmak için verilen hizmet içi eğitimin yeterli olup olmayacağına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı

Şekil 4.8 incelendiğinde araştırmaya katılan paydaşların %1'i öğretmen yeterliliklerini artırmak için verilen hizmet içi eğitimin kesinlikle yeterli olduğunu düşünürken, %8'i katıldığını, %16'sı kararsız olduğunu, %43'ü katılmadığını, %32'inin ise kesinlikle katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların öğretmen yeterliliklerini artırmak için verilen hizmet içi eğitimin yeterli olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir. Yapılan nitel görüşmeler sonucunda örneklemden Ö8 kodlu paydaş "hizmet içi eğitim seminerlerle dolu dolu geçmeli. Her gün bir öğretmen alanıyla ilgili bir konu hazırlamalı, birbirleriyle tartışarak öğrenmeliler. Kısacası tatil döneminde unutmuş oldukları öğrenci yapısına hazırlıklı bir şekilde eğitim öğretime başlayacak düzeye gelene kadar hizmet içi eğitim almalı" diyerek öğretmenlerin seminer sonunda bilgilenmiş olarak çıkmaları gerektiği üzerinde durmaktadır.

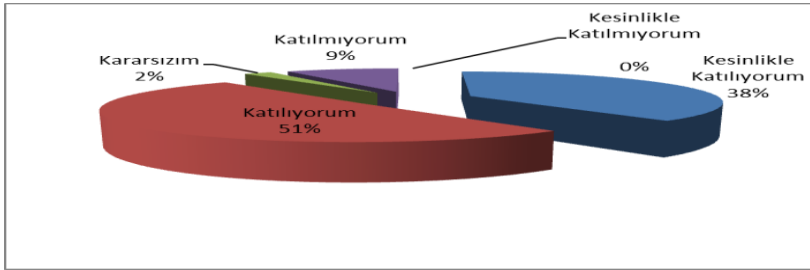
Örneklemden Ö9 kodlu paydaş "öğretmen yeterliliklerini artırmak için hizmet içi eğitim önemli bir etkinlik. Tabi bu etkinlik amaca göre uygulanırsa hedefe ulaşmış olacaktır. Ama genel itibari ile baktığımızda hizmet içi eğitim seminerleri olduktan sonrada dahi olsa öğretmenlerin genellikle davranışçı kuramın etkisinden kurtulamadıklarını görmekteyiz. Bu da işin aslında teorikte iyi olduğunu ama pratikte pek fazla yönlendirici olmadığını görüyorum" diyerek yapılan hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşmadığını dile getirmektedir.

Örneklemden Ö10 kodlu paydaş "hizmet içi eğitimi milli eğitimdeki öğretmenler gezi olarak algılıyor. Bunun için verimli geçtiğini düşünmüyorum. Bu yüzden de öğretmenler açısından sıkıntı oluyor.

Seminerler için zaten belirli dönemlerimiz var. O dönemde yapılırsa daha faydalı olur. Artık okul zamanı özellikle ders zamanı yapıldığı için çoğu öğretmen de katılmıyor. Katıldığım birçok seminer de gezi şeklinde bitti. Hiçbir faydasını görmedim ben kendi açımdan" diyerek uygulamadan kaynaklanan sıkıntılara dikkat çekmektedir.

4.9. Fen Programının Eski Programla Kıyaslandığında Daha Çok Gerçek Yaşam Deneyimleriyle İlgili Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri

Araştırmada paydaşlara fen programının eski programla kıyaslandığında daha çok gerçek yaşam deneyimleriyle ilgili olup olmadığına yönelik görüşleri sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil 4.9'da gösterilmiştir.

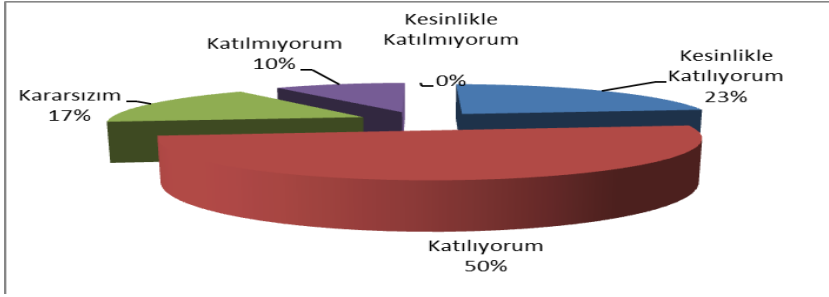


Şekil 4.9: Paydaşların fen programının eski programla kıyaslandığında daha çok gerçek yaşam deneyimleriyle ilgili olup olmadığına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı

Şekil 4.9 incelendiğinde araştırmaya katılan paydaşların %38'i fen programının eski programla kıyaslandığında kesinlikle daha çok gerçek yaşam deneyimleriyle ilgili olduğunu düşünürken, %51'i katıldığını, %2'si kararsız olduğunu, %9'unun ise katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların fen programının eski programla kıyaslandığında daha çok gerçek yaşam deneyimleriyle ilgili olduğu görüşünde oldukları söylenebilir. Bu soru ile ilgili olarak örneklemeden Ö7 kodlu paydaş "fen programı eski programa kıyasla daha güncel bilgileri barındırarak öğrencilerde çevresinde olup bitenlere karşı farkındalık oluşturmaktadır" diyerek fen programlarının eskiye kıyasla gerçek yaşam deneyimlerini içerdiğine ve öğrencinin çevresinde olup bitenlere karşı farkındalığının oluştuğuna dikkat çekmektedir.

4.10. Yeni Fen Programındaki Konuların Öğrenci Seviyesine Uygun Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri

Araştırmada paydaşlara yeni fen programındaki konuların öğrenci seviyesine uygun olup olmadığı sorulmuş ve paydaşların tercih durumları Şekil 4.10'da gösterilmiştir.



Şekil 4.10: Paydaşların yeni fen programındaki konuların öğrenci seviyesine uygun olup olmadığına yönelik görüşlerinin yüzde dağılımı

Şekil 4.10 incelendiğinde araştırmaya katılan paydaşların %23'ü yeni fen programındaki konuların öğrenci seviyesine kesinlikle uygun olduğunu düşünürken, %50'si katıldığını, %17'si kararsız olduğunu, %10'unun ise katılmadığı yönünde görüş bildirdikleri ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle paydaşların yeni fen programındaki konuların öğrenci seviyesine uygun olduğu görüşünde oldukları söylenebilir. Bu soru ile ilgili olarak örneklemeden Ö5 kodlu paydaş "yeni fen programında yapılan bazı değişikliklerle konuların sınıf seviyesine göre yerleri değiştirildi. Örneğin basit makineler konusu 7. sınıftan 8. sınıfa alınarak öğrencinin bilişsel seviyesine uygun hale getirildi" diyerek yeni fen programındaki konuların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerine uygun olduğuna vurgu yapmaktadır

4.11. Paydaşların Avrupa Birliği Fen Eğitimi Politikaları Hakkındaki Görüşleri

Paydaşlara Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları hakkındaki görüşlerini almak için "AB fen eğitimi politikaları hakkında ne düşünümektесiniz?" sorusu sorulmuştur.

Tablo 4.2'de paydaşların AB fen eğitim politikalarına ilişkin görüşleri; hizmet içi eğitim, bağlam temelli öğrenme, tümleşik eğitim şeklinde kodlanmıştır. Tablo 4.2'de, paydaşların AB fen eğitimi politikaları ile ilgili görüşleri ve ilgili temalar altında kodları ve frekansları ile birlikte yer almaktadır.

Tablo 4.2. Paydaşların AB fen eğitimi politikaları hakkındaki görüşleri

Avrupa Birliği Eğitim Politikaları	Frekans
Hizmet içi eğitim	6
Bağlam temelli öğrenme	2
Tümleşik eğitim	2

Paydaşların AB fen eğitimi politikalarıyla ilgili olarak (Ö₁) " *Tümleşik eğitim zaten bizde yıllardan beri vardı. Sadece adı biraz değişerek sarmal yapı, piramitsel yapı olarak karşımıza çıkıyor*" diyerek tümleşik eğitim kodunda yer alırken, " *dersler arası ilişkilendirme yapma öğrencinin motive olmasını sağlarken aynı zamanda öğrendiklerini günlük hayata transfer etmede kolaylık sağlıyor*" ifadesiyle (Ö₄) bağlam temelli öğrenme kodunda yer almıştır. Bu soru ile ilgili olarak örneklemden Ö10 kodlu paydaş "AB'nin politikaları oldukça iyi. Çünkü birçok ülke ile birlikte bilimsel anlamda çalışma yapıyorlar. Ülkelerin ortak standartlar belirleyip çalışmalar yapması oldukça iyi. Türkiye'nin de bunun dışında kalması beklenemez. Kesinlikle daha da fazla içinde olmamız gerekiyor" diyerek Avrupa Birliği'nin fen politikalarının olumlu olduğunu ve Türkiye'nin de bu çalışmaların içinde yer alması, eğitim sistemimize olumlu katkı sağlayacak yeniliklere açık olması gerektiğini savunmaktadır.

Bir başka nitel görüşmede ise örneklemden Ö5 kodlu paydaş "AB'nin fen eğitimi politikalarını yıllarca uyguluyoruz zaten. Örneğin; ilkokulda fen dersini tümleşik yani bütünsel olarak veriyoruz. Lise de ise bunu alanlara ayırarak yani fizik, kimya, biyoloji şeklinde veriyoruz. Böyle olması çok iyi aslında. Öğrencinin bilişsel seviyesine de uygun davranmış oluyoruz. Bu anlamda fen eğitimi politikaları faydalı olmaktadır" diyerek Türkiye'nin AB fen eğitimi politikalarıyla paralellik gösteren tümleşik eğitimi eskiden beri uyguladığımızı ve bunu yaparken de öğrencinin bilişsel seviyesini, hazır bulunuşluğunu dikkate alarak yaptığını vurgulamaktadır.

Bu konu ile ilgili örneklemden Ö8 kodlu paydaş "AB fen eğitimi politikaları bizim eğitim sistemimize yakın bir sistem. Tek farkı biz 2005'ten sonra uygulamaya döktük. 2005'ten sonra uygulamaya dökemediğimiz sebebi ise bu sisteme uygun yetiştirilmiş öğretmenlerin varlığının mevcut olmasıdır. Ama bu sistem Avrupa'da daha önceden uygulandığı için bizden daha iyi durumdadır" diyerek Türkiye'nin neden politikaları tam anlamıyla uygulayamadığına dikkat çekip bu eğitim sistemine uygun öğretmenleri yetiştirilmesiyle beraber politikaları uygulamaya başladığımızı vurgulamaktadır.

4.12. Paydaşların AB Politikalarını Göz Önüne Alarak Türkiye'de Fen Derslerinde Yapılan İyileştirmeler Hakkındaki Görüşleri

Paydaşlara AB politikalarını göz önüne alarak Türkiye'de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkındaki görüşlerini almak için "AB politikalarını göz önüne alarak Türkiye'de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkında ne düşünmektesiniz?" sorusu sorulmuş ve görüşleri alınmıştır.

Tablo 4.3 ' de paydaşların fen dersinde yapılan iyileştirmeler hakkındaki görüşleri; yapılandırmacı eğitim, çağdaş değerlendirme teknikleri, eğitim fakültesi şeklinde kodlanmıştır. Tablo 4.3'de paydaşların fen dersinde yapılan iyileştirmeler hakkındaki görüşleri ile ilgili temalar altında kodları ve frekansları ile birlikte yer almaktadır.

Tablo 4.3. paydaşların AB politikalarını göz önüne alarak Türkiye'de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkındaki görüşleri

Fen Derslerinde Yapılan İyileştirmeler	Frekans
<i>Yapılandırmacı eğitim</i>	5
<i>Çağdaş değerlendirme teknikleri</i>	4
<i>Eğitim fakültesi</i>	1

Paydaşların AB politikalarını göz önüne alarak Türkiye'de fen derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkında (Ö₂) "*yapılan iyileştirmelere baktığımızda eski programa göre yeni programa geçişte yeni felsefenin yani yapılandırmacı yaklaşımın giderek daha da benimsendiğini görmekteyiz. Özellikle bazı kazanımların yapılandırmacı yaklaşıma yaklaştırıldığı dikkatimi çekmektedir*" diyerek yapılandırmacı eğitim kodunda yer almıştır. Ö₆ "*eskiden lise mezunları öğretmen olabiliyorken günümüzde eğitim fakültelerinin paket programı ile yetiştirilen öğretmen adayları öğretmen olmaktadır*" eğitim fakültesi kodunda yer almıştır. Bu soru ile ilgili olarak örneklemeden Ö₇ kodlu paydaş "*ben 12 yıllık öğretmen olarak süreci gözlemledim. Fen dersinde iyileştirmeler var. Şöyle var: konular hafifletildi. İkincisi haftalık ders saati üçtü, dörde çıktı. Buna ek olarak bilim uygulamaları dersi var. Bu derste de yetiştiremediğimiz etkinlikleri yapıyoruz. Bu anlamda iyileştirmeler var ve faydalı da olduğunu düşünüyorum*" diyerek fen dersinde iyileştirmeler olduğunu dile getirmektedir.

Örneklemeden Ö₂ kodlu paydaş "*İyileştirme var. Eski programa göre yeni programa geçişte yeni felsefenin yani yapılandırmacı yaklaşımın daha da benimsendiğini görmekteyiz. Ayrıca bunun yanı sıra diğer kuramlarında işin içine koşturulup çeşitliliğin daha da arttığını görmekteyiz*" diyerek eski programa kıyasla yeni programın ilerletildiği ve iyileştirmeler olduğunu düşündüğünü ifade etmektedir.

Örneklemeden Ö₆ kodlu paydaş ise "*eski fen eğitiminde ezberci bir yaklaşım vardı. Öğrenci ezberliyordu sonra da unutuyordu. Ama yeni fen programında çeşitli kuramların ve öğretim tekniklerinin işe koşulmasıyla öğrencinin bilgiyi yapılandırıldığını ve etkili bir şekilde kullandığının görmekteyiz*" diyerek bu iyileştirmenin olumlu yönüne dikkat çekmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, Avrupa Birliği fen eğitimi politikalarına göre Türkiye'de fen bilimleri derslerinde yapılan iyileştirmeler hakkında paydaşların görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Altıncı alt problemde elde edilen verilere göre örnekleme oluşturan paydaşların büyük çoğunluğunun Avrupa Birliği politikalarından haberdar olmadığı tespit edilmiş olup, araştırma sonucu elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Aynı zamanda araştırmada süreç boyunca yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin verileri de analiz edilmiştir.

Bu bölümde elde edilen analiz sonuçları ve yorumları değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar bulgular bölümünde verilen alt başlıklar şeklinde ayrı ayrı incelenmiş olup, her bir veri toplama aracına ait sonuç ve tartışma alt başlıklarda verilmiştir. Farklı araçlardan elde edilen sonuçlar birbirleriyle ilişkili olarak değerlendirilmiştir. Bu şekilde araştırma soruları cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Fen eğitimine, hizmet içi eğitime ve eğitim araştırmalarına yönelik önerilerde bulunulmuştur. Yapılan değerlendirmeler sonucunda fen eğitimi politikaları dikkate alınarak ülkemizde okullarda ve derslerde uygulanmaya çalışılan bu politikaların; öğretmenlerin öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme ortamına katılmalarının bilgiyi kalıcı bir şekilde akıllarında tutmalarını ve bilgiyi daha kolay yapılandırdıkları için faydalı olduğunu, sadece kalabalık sınıflarda öğrencinin aktif katılımını azalttığı yönünde görüş bildirmiş olmaları, aktif öğrenmenin hem faydalarına hem de sınırlılıklarına dikkat çekmektedir. Bununla birlikte yapılandırmacı yaklaşımın fen ve teknoloji öğretim programını faydalı hale getirdiği, ancak eski sistemle yetişmiş olan öğretmenlerin geleneksel eğitim sistemini sınıflarında uygulamak istemelerinden dolayı okullarda bu yaklaşımın tam olarak hayat bulamadığıdır. Dikkat çeken diğer bir nokta ise bazı konular için uygulama yapmanın neredeyse imkansız olmasıdır. Sınıflarda işlenen konuların yetiştirilme çabası içine girilmesi ve bazı derslerde kazanımların çok olması sebebiyle yaparak yaşayarak öğrenme tanımı bu derslerde pasif kalmaktadır. Avrupa Birliği fen eğitimi politikalarından biri olan bağlam temelli öğrenme, bizim eğitim sistemindeki karşılığı disiplinler arası ilişkilendirme olan etkinliklerin uygulandığında verimli olması, öğrencilerin dersleri birbiri ile ilişkilendirerek daha kalıcı öğrenmeleri sağlaması ve derslerin daha zevkli geçmesi açısından bu öğrenme türü önem arz etmektedir. Bunun devamında ise ilkökulda tümleşik yani bütünsel eğitim olarak karşımıza çıkan fen dersinin ortaöğretimde alanlara ayrılarak fizik, kimya ve biyoloji şeklinde verilmesi fen eğitimi politikaları ile uyum sağlamaktadır. Ayrıca sınıf içi değerlendirmelerde geleneksel değerlendirme yöntemlerinden sıyrılıp çağdaş değerlendirme yöntemlerine yönelmenin faydalı olduğunu, bunun politikalar ile de uyumlu olduğunu, ancak liseye ya

da üniversiteye hazırlık sınavlarının varlığından dolayı pek fazla uygulanamaması da diğer bir sınırlılıktır. Örnekleme oluşturan paydaşlarla yapılan görüşmelerden elde edilen bir diğer sonuç ise politikalar içinde yer bulan ve öğretmen yeterliliklerini artırmak için verilen hizmet içi eğitimin yetersiz olduğu, öğretmenlerin birçoğunun seminerleri gezi olarak görmesinden dolayı yada ders zamanlarında yapılmasından dolayı çoğu öğretmenin katılmadığından dolayı verim alınmadığı, amaca göre uygulanırsa hedefe ulaşma olasılığının daha yüksek olacağıdır. Paydaşlarla yapılan görüşmelerden elde edilen bir diğer sonuç ise; Avrupa Birliği fen eğitimi politikalarının bir kısmının okullarda hayat bulması ile çeşitli iyileştirmelerin olduğudur. Bazı konuların hafifletilerek, haftalık ders sayılarının artırıldığı, bu sayede derslerde daha fazla etkinlikleri yapılabildiği, ezberci yaklaşımı geriye itip yapılandırmacı yaklaşımı temele alarak kalıcı öğrenmelerin olduğu ve öğretmen yetiştiren üniversitelerin yeni yaklaşımlara göre öğretmen yetiştirmesi politikalara paralel çeşitli iyileştirmelerin olduğunun işareti olarak karşımıza çıkmaktadır

Ayrıca yapılan araştırmalar sonucu örnekleme oluşturan paydaşların büyük çoğunluğu;

1. AB'nin gerisinde kaldığımızı, özellikle eğitim alanında AB fen eğitimi politikalarını ülkemizde tam olarak uygulayamadığımızı düşünmektedirler.
2. Özellikle okullarda sınıfların kalabalık olması, ayrıca merkezi ulusal sınavların verdiği kaygı nedeniyle öğretime yönelik değil de, çoktan seçmeli teste yönelik çalışmaların yapılmasından dolayı öğrencilerin öğretime aktif olarak katılamaması gibi sıkıntılar olduğu gözlenmiştir.
3. Sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılıp öğrencilerin daha fazla öğretime katılacağı bir öğrenme ortamı oluşturularak bu sorun giderilebilir.
4. Örnekleme oluşturan paydaşların büyük bir çoğunluğu öğretmen yeterliliklerini artırmak için verilen hizmet içi eğitimin yeterli ve yararlı olmadığını düşünmektedirler. Verilen hizmet içi eğitimin amacına hizmet etmediği, dolayısıyla da öğretmenlere bir katkı sağlamadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak hizmet içi eğitimin daha yararlı ve verimli hale getirilebilmesi için öğretmenlere ihtiyaçları doğrultusunda hizmet içi eğitim verilmesi yararlı olabilir.

Literatürde Avrupa Birliği fen eğitimi politikaları ile ilgili çalışmaların sınırlı olmasından dolayı, yapılan çalışmalar referans alınarak bir değerlendirilmeye gidilememiştir.

6. Referanslar

- Akpınar, B. (2006). Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde Türk ilköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği imajı. Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, Cilt 1, Sayı 1.
- Aslan, A. C., & Gökkaya, K. A. (2004). Avrupa Birliği'nin eğitim politikalarının sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarına etkisi. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı 3, 227-244
- Aydiner, A. (2006). Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine yansımaları. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 3-233 , (2006).
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 5-7.
- Balcı, A., "Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulamasının etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2-107, (2007).
- Balcı, A., "Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler 10. Baskı", Pegem Akademi Yayın, Ankara, 103,132 (2013).
- Barış, E. (2013). Türkiye'nin AB üyeliği sürecinde hayat boyu öğrenmede yetişkin eğitimcisi yeterlikleri. Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt-Sayı: 38, 149-165.
- Başbay, A., & Doğan, N. (2004). Avrupa Birliği üyelik sürecinin eğitim sistemimiz üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. Ege Eğitim Dergisi 2004 (5) 2: 35 -52
- Beycioğlu, K., & Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 2008, 1-14.
- Cansever, A. B. (2009). Educational policies of european union and evaluation of Turkey's adaptation process to these policies. International Online Journal of Educational Sciences, 1 (1), 222-232.

- Cogan, J., & McDevitt, J. (2003). Science, Technology and innovation policies in selected small European Countries. Helsinki, WATT, Valtion taloudellinen tutkimuskeskus , Government Institute for Economic Research, 2001, (B, ISSN 0788-5008, No 96). ISBN 951-561-444-9.
- Çınar, O., Teyfur, E. & Teyfur, M., "İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri", *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 7 (11): 47-64 (2206).
- Demirbaş, F. İ. (2010). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Eisfeld, R., & Pal, A. L. (2010). Political science in central-east europe and the impact of politics: factors of diversity, forces of convergence. (223– 243) & 2010 European Consortium for Political Research. 1680-4333/10 www.palgrave-journals.com/eps.
- Erginer, A. (2006). Avrupa birliği eğitim sistemleri ve Türkiye eğitim sistemiyle karşılaştırmalar. Pegem A Yayıncılık.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, ss. 66-80.
- Gültekin, M., & Anagün, S. Ş. (2006). The condition of Turkish education system from the aspect of European Union's area and indicators determining the quality in education. *Sosyal Bilimler Dergisi* 2006/2.
- Hasdemir, F., & Çalikoğlu, R. M. (2011). The European Union education programmes and the change. *Journal of Higher Education and Science*, DOI: 10.5961/jhes.2011.010.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. "Fen bilgisi öğretimi, ilköğretimde etkili öğretim ve öğrenme el kitabı", *T.C MEB. Projeler Koordinasyonu Merkezi Başkanlığı*, Ankara, (2001).
- Kovács O., & Orosz, A. (2011). Science and technology policy in the european union - innovation leaders with different outcomes. *Analele Universităţii din Oradea, Seria Relaţii Internaţionale si Studii Europene, TOM III*, page. 94-113
- Lewin, M. (2000). Mapping Science Education Policy in Developing Countries Secondary Education Series. World Bank, Human development network, Secondary education series Eric.

- Maya, İ. (2006). AB sürecinde Türkiye ile ab ülkeleri eğitim istatistiklerinin karşılaştırması, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,Güz 2006, 4(4), 375-394.
- Özkılıç, R., & Haspolatlı, E. (2008). Türkiye'nin Avrupa Birliği eğitim programlarına katılım süreci. *Eğitim Fakültesi Dergisi XXI (1)*, 2008, 151-172.
- Rees, T. (2001). Main streaming gender equality in science in the European Union: the 'ETAN Report'. ISSN 0954-0253print/1360–0516 online/01/030243–18Ó2001Taylor & Francis Ltd DOI:10.1080/0954025012006354 4.
- Sağlam, M. Özüdoğru. F., & Çıray. F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: VIII, Sayı: I*, 87-109.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. Hacettepe Üniversitesi, Yaşadıkça Eğitim. 74-75,2002. 49-52.
- Terzi, Ç. (2005). Uyum sürecinde Türkiye eğitim politikalarının Avrupa birliği eğitim politikaları doğrultusunda değerlendirilmesi, *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi*, 2-173.
- Topsakal, C., & Hesapçioğlu, M (2003). Avrupa Birliği sürecinde eğitim ve Avrupa vatandaşlığı.
- Tuzcu, G. "Avrupa Birliğine Giriş Süreci ve Eğitimde Vizyon 2023", *Türk Eğitim Derneği*, 1.Baskı, 2006.
- Vassiliou, A. (2011). Avrupa'da fen eğitimi: Ulusal politikalar, uygulamalar ve araştırma. Eurydice Türkiye Birimi Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Bakanlıklar/ANKARA, ss. 23-56.
- Workınk, A. (2006). Türkiye'nin eğitim sisteminin AB üyeliği için hazırlanması. Türkiye'de eğitim ve özel okullar 20-21 Ocak 2006, Antalya, ss. 21-30. www.meb.gov.tr/ttk15.5.2005
- Yıldırım, Y. (2004). Türk eğitim sisteminin Avrupa Birliği eğitim politikalarına uyumu. *Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 2–185.

insoc

Contemporary Trends in Education Sciences

CHAPTER 03



**Montessori Eğitimini Yeniden Düşünmek
(Kübra Üstündağ, Esra Ergin, Büşra Ergin)**

Montessori Eğitimi Yeniden Düşünmek

**Bilm. Uzm. Kübra Üstündağ¹, Arş. Gör. Esra Ergin², Dr. Öğr. Üyesi.
Büşra Ergin³**

¹Milli Eğitim Bakanlığı, E-mail: kubra.kayhan@hotmail.com

²KTO Karatay Üniversitesi, E-mail: esra.ergin@karatay.edu.tr

³Selçuk Üniversitesi, E-mail: busra.ergin@selcuk.edu.tr

1. Giriş

Yapay zeka ve uzay yolculukları ile tanıştığımız, nesnelerin interneti, büyük veri, robotik, biyo-taklit, biyogenetik gibi alanların öne çıktığı bu dijital çağda, toplumun beklentilerine cevap verebilen, okuyan, araştıran, sorgulayan, potansiyelini ve becerilerini fark edip en üst düzeyde geliştiren, kendine güvenen bireyler yetiştirmek önemlidir. Ayrıca bireyleri hayata hazırlarken içinde bulunduğumuz çağ kadar bireyleri nasıl bir geleceğin beklediği ön görülerek tasarlanan eğitim programlarının da katkı sağladığı düşünülmektedir.

Son teknolojik ilerlemelerin etkisi ile yaşadığımız yüzyılda dönüşüm sirkülasyonu sürekli bir hale gelerek toplumları oluşturan bireylerin, iş dünyasının ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve günlük yaşamlarını kolaylaştıran becerileri kazanabilmeleri dijital çağın en önemli sorunlarından biri olmuştur (Kalemkuş ve Özek, 2021). İçinde bulunulan koşullar ve zamanın getirdiği yeniliklerle bilgi çağında yaşayan bireylerin etkin ve nitelikli olabilmeleri için taşınmaları ve sürekli geliştirmeleri gereken beceri setleri 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilebilir (Hamarat, 2019). Erken çocukluk eğitiminin doğası gereği bilgi aktarımından ziyade etkinlikler ve projelerle deneyim kazandırma, etkinliklerin bir konu ya da tema çerçevesinde şekillendirilmesi ve eğitim çıktılarını değerlendirmek için geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yerine sonuçtan çok süreç odaklı bir yaklaşımın benimsendiği ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılması sebebiyle 21. yüzyıl becerilerinin erken yaşlarda kazandırılmasında uygun bir ortam sağlayabileceği söylenebilir (Çetin ve Çetin, 2021).

Yüzyılı aşkın süredir tüm ülkelerde ve son yıllarda da ülkemizde rağbet gören erken çocukluk eğitim modellerinden olan Montessori yöntemi de var olan geçmişi ve felsefesine sadık kalınarak düzenlenerek uygulanmaktadır. Montessori yönteminin çocuklara kaliteli bir eğitim programı sunması, çocuğu merkeze alması, kendiliğinden öğrenme ve bağımsızlık imkanı tanıyan sistemli ve güzel duyular uyandıran bir ortama sahip olması, eğitime erken yaşlarda yoğunlaşılması, eğitimi bireyselleştirmesi ve eğitim sürecinde

aileyi de dahil eden etkinlikler içeriyor olması dünya genelinde Montessori yönteminin tercih edilmesinin sebeplerindendir (Morrison,1998). 1907 yılında Roma’da başlayan Montessori serüveni 1914’lere geldiğinde Avrupa olmak üzere hızla dünyanın dört bir yanına yayılmış ve dünyada yüzlerce Montessori okulu açılmıştır. Günümüzde etkililiğini ve geçerliliğini koruyan Montessori metodunun uygulandığı yaklaşık 20.000 Montessori okulu bulunmaktadır (National Center for Montessori in the Public Sector, [10.11.2021]).

2. 21. Yüzyılda Montessori Eğitimi

Toplumlar teknolojinin hızla gelişmesi ile birlikte gün geçtikçe gündelik hayattan çalışma hayatına kadar hemen her alanda önemli ölçüde değişimlere maruz kalmaktadırlar. Dönüşümün kaçınılmaz bir döngü haline geldiği yaşadığımız yüzyılda bilgi teknolojileri toplumların gelişmesi ve değişmesi için etkili faktörlerin en başında yer almaktadır. Bilgi teknolojilerinin gelişmesi ile insanların çalışma yaşamlarında ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, eğitim hayatlarında yeniliklerden faydalanabilmeleri ve günlük yaşamlarını kolaylaştırabilmeleri için 21. yüzyıl olarak bilinen bu yeni çağa uyum sağlamaları bir tercih olmaktan öte çağın gerekliliği haline gelmiştir (Kalemkuş ve Bulut Özek, 2021). 21. yüzyıla beraber koşulların ve bireyden beklenen yeteneklerin farklılaşmasıyla yeni nesillerden talep edilen bilgi üretmek başka alanlara aktarma, problem çözme, etkin olarak dijital teknolojileri kullanma, iş birliği, veriyi üretme, işleme ve kullanma, esneklik, yenilik, eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi üst düzey becerilerin erken yaşlarda kazanılmasının önem kazandığı görülmektedir (Uçak ve Erdem,2020).

Eğitim sistemi ve öğretim metotları, içinde bulunulan toplum şartları, çağın gereksinim ve taleplerinden etkilenecek gün geçtikçe hızla değişmekte ve yenilenmekteyken bilgi okuryazarlığı bilişsel oluşum için diğerlerine göre daha da önem kazanmaktadır. Covid-19 Pandemi süreci öncesinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılmış olan projelerle bilgi iletişim teknolojileri yüz yüze eğitim verilen sınıflarda kullanılmaya başlanmıştır. Bu yüzyılda basılı bir materyalden sınırı belli bir metni okumak ve yine okunanları belli bir materyale işlemek manasında yazmak faaliyetinin çok ötesine geçen ve geçen her günde anlamı değişip büyüyen okuryazarlık kavramı için yaşamın ilk yılları olan erken çocukluk dönemi kritik bir öneme sahiptir. Erken dönemde medya okuryazarlığı, matematik, teknoloji, görsel ve benzeri okuryazarlıkların temeli oluşturulmaktadır. Önceleri okuma yazma ve temel hayati beceriler daha önemli görülürken, günümüzde bütün mesleklerle ilgili alanlarda bireylerden bilgiyi öğrenmekten daha çok öğrenmeyi sürekli kılan bilginin açıklığa kavuşturulması, bilgidin

yararlanarak önemli olarak gördüğü bilgilerin ayrımını yapabilmek ve diğer bilgilerle bağlantısını kurma gibi yetilerin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır (Yaşar Ekici, Bardak ve Yousef Zadeh, 2018). Bu sebeple küçük yaşlardan itibaren her alanda ki bilgi okuryazarlık düzeyinin geliştirilmesi etkili ve kalıcı olmaktadır.

20. yüzyılın başlarında eğitim alanındaki geleneksel uygulamalara karşı gelen Maria Montessori bilimsel araştırma ve gözlemler üzerine kurduğu metoduyla çağımızda giderek yaygınlaşırken eğitim yönteminde kullanılmış olduğu bazı yöntemler günümüzde de varlığını sürdürmektedir. Ülkemizde Montessori yöntemi ağırlıklı olarak okul öncesinde uygulanmakta ve çoğu okulda sadece materyallerin kullanımı ile sınırlı iken bazı okullarda sadece pazarlama stratejisi olarak kullanılmaktadır. Montessori programı özgüvenli, kendi kararını kendi veren, ne istediğini bilen ve uygulayan, problemlerini yardımsız şekilde çözümlereyebilen, üzerine düşen görevleri yerine getirme yetisine sahip, üretme gücü olan, kendine ve başkalarına karşı saygıyı geliştirme üzerine odaklanmış, dünyanın birçok ülkesinde yaygın olarak kabul edilen çocuk merkezli bir eğitim modelidir. 21. yüzyıla beraber bireyden talep edilen üretme gücünün olması, problemi sonuçlandırma, problem kurma, yaratıcı olma, problemi farklı yönlerden değerlendirme, olaylar arasında bağ kurabilme becerilerine sahip olmak Montessori yaklaşımının amaçları ile benzerlik göstermektedir. Montessori yönteminde kullanılan materyallerin doğrudan doğruya kendisi tarafından geliştirilmiş olması ve kendine özel özelliklerinin bulunması ile sürece çocukların etkin katılımını sağlayarak öğrenmelerine olanak sağlanması bu yöntemi diğer erken çocukluk yaklaşımlarından ayıran en önemli özelliklerdir (Çolpan Kuru, 2020; Çakır ve Altun Yalçın, 2021).

Montessori yöntemine göre hazırlanmış öğrenme ortamı öğrencilerin bağımsız olarak hareket edebilmelerine fırsat vererek, etkinliklere keyifle katılmalarını sağlarken bir yandan da matematik, okuma ve yazma eğitiminde kullanılan materyallerle çocukların duyularını aktifleştirerek, eğitim sürecini olabildiğince somutlaştırıp daha kolay ve kalıcı öğrenme yaşantıları sağlamaktadır. Çocukların, sürece aktif ve istekli katılımları ve Montessori materyallerinin öğrenimi somutlaştırmasıyla matematik, okuma ve yazma becerileri kolaylıkla kazanılıp öğrenmelerinin sürekliliğini sağlamaktadır (Yıldırım, 2019).

Montessori yönteminde hedeflenen bireyin bir yetiştikten bağımsız olarak yetenekleri ve kişisel gereksinimlerini karşılaması, sorunlarını çözebilmesi, üzerine düşen görevleri yerine getirmesi, üreten, kendine ve çevresine saygılı, yaratıcı ve kendine güvenen yetişkinler yetiştirmektir (Yıldırım Doğru, 2009).

Okul öncesi dönemde Montessori eğitimi almış bazı ünlülere bakıldığında bu kişilerin dünyayı şekillendiren düşüncelerin ya da büyük başarıların sahibi oldukları görülebilir. Prens William ve Prens Harry (İngiliz kraliyet ailesi prensleri), Jeff Bezos (en büyük internet sitesi olan Amazon.com kurucusu), Gabriel Garcia Marquez (Nobel ödüllü yazar), Beyonce (16 Grammy ödüllü şarkıcı), Sergey Brin ve Larry Page (Google'ın kurucuları), George Clooney (Oscar ödüllü aktör), Helen Hunt (Oscar ödüllü aktris), Taylor Swift (Grammy ödüllü şarkıcı), Joshua Bell (Amerikalı keman virtüözü), Will Wright (The Sims oyununun tasarımcısı), Anne Frank (İlk Yahudi kadın yazarı), Steve Wozniak (Apple'ın kurucu ortağı), Jimmy Wales (Wikipedia kurucusu), Katherine Graham (Washington Post'un Sahibi ve Editörü), Stephen Curry (Basketbol Oyuncusu, NBA Şampiyonu) bu kişiler arasında en ünlü olanlardır (Montessori Eğitimi Almış Ünlüler, 2021).

3. 21. Yüzyıl Becerileri ve Montessori

21. yüzyıl bireylerinin çağın gerektirdiği hayata uyumlanması ve çalışma yaşamında bireyden beklenen şeyleri yapabilmesi için bazı çevreler ve araştırmacılarca farklı bölümlenmeler yapılmışsa da birbiriyle ortak ve birbirini destekler nitelikte olan 21. yüzyıl becerileri olarak tanımladıkları becerilere gereksinim olduğu ortaya çıkmıştır (Altınpulluk ve Yıldırım, 2021).

Pek çok ülkede eğitim alanında ülkelerin eğitim uzmanları ve karar alıcıları tarafından gündem yaratan tartışmalarla, öğrencilere kazandırılması gerekli görülen en önemli becerilerden olan 21. yüzyıl becerileri odağında beceri ve yetkinlik temelli bir hayata hazırlama politikası içeren eğitim modelleri geliştirmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında yayınladığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde 21. yüzyıl becerilerine doğrudan yer vermesi Türkiye'nin eğitim politikalarında bu becerilerin kazanımına ağırlık vereceğini göstermektedir. Yaratıcı olma, eleştirel düşünce, problem çözme ve işbirlikli çalışma gibi üst düzey becerilerin geleneksel eğitim anlayışı ile kazandırılması mümkün olmadığı görülmektedir. Erken çocukluk dönemi çocukların zihinsel, duygusal, sosyal ve bedensel gelişiminin büyük kısmının gelişmesinin tamamlandığı, öğrenmenin en yoğun olduğu, alışkanlık ve yeteneklerin en hızlı geliştiği dönemdir. Nörobilimciler, eğitimciler ve erken çocukluk gelişimi uzmanları, erken dönem yaşamı süresince edinilen bilgilerin beynin gelişim ve öğrenme üzerinde büyük katkı sağladığı, bu dönemde öğrencilerin karşılaşacakları zorlukların üstesinden gelmeleri için 21. yüzyıl becerilerini geliştirmenin kritik derecede önemli olduğu konusunda hemfikirlerdir (Çetin ve Çetin, 2021). 21. yüzyıl becerileri için çeşitli kurum ve kuruluşlar farklı tanımlar yapmış olsalar da genel anlamıyla bireylerin bilgi toplumuna katkı sağlayabilmeleri,

etkin ve nitelikli olabilmeleri için ihtiyaç duydukları ve sürekli geliştirmeleri gereken bilgi, yetenek, davranış ve akıl niteliklerini içeren beceri setleri olarak ifade edilebilir (Çolpan Kuru, 2021).

21. yüzyıl bireylerini başarılı iş hayatına, iyi bir yurttaşlığa ve hayata hazır hale getirmek oldukça karmaşık bir süreçken günümüz eğitim şartlarında çağın getirdiği şartları taşımayan bir eğitim sistemi olan bilgi aktarımı yaklaşımının kullanılması ve bu yaklaşıma dünyanın büyük bir kısmında sahip çıkılması kazandırılmak istenilen 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmama sebeplerini açıklar niteliktedir. Doğası gereği 21. yüzyıl becerilerinin kazanılmasını güçleştiren etmenlerden en az ya da neredeyse hiç etkilenilmeyecek dönem olan erken çocukluk dönemi eğitiminde, bilgi aktarımı yöntemini kullanmaktansa, proje çalışmaları ve çeşitli aktivitelerle tecrübe kazandırılması ve kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemlerinin 21. yüzyıl becerilerinin ölçülmesine olanak sağlaması, 21. yüzyıl becerilerinin kazanımını destekleyen faaliyetlerin tasarlanması açısından sağlam bir zemin hazırlamaktadır (Çetin ve Çetin, 2021).

Maria Montessori tarafından geliştirilen çocuk merkezli sistemin iki buçuk ve altı yaş arasındaki çocuklara özgüven, sorumluluk, insiyatif, kendi kendini motive etme, eleştirel düşünme, bağımsızlık ve düzenlilik üzerine odaklanmış erken çocukluk programı olan Montessori eğitim yönteminin 21. yüzyıl becerileri ile benzeşen yönlerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca bu eğitimi almış ve yeni dünya paradigmalarına yön vermiş kişilere bakılınca da çocuğu sosyal hayata hazırlamadaki başarısı ortaya çıkmaktadır.

Maria Montessori'nin bir materyalin uygulamasının gösteriminden sonra çocukların aynı işlemleri yapması teşvik edilmeli fakat kesinlikle zorlanmamalıdır düşüncesi ile 21. yüzyıl becerilerinin süreklilik ve dayanıklılık becerisi arasında, çocuğa kazandırılan yeni bilgiler ile çevresinde gördükleri arasında bağ kurarak bilinçlenmesi düşüncesi ile bilimsel okuryazarlık becerisi arasında, çocuğun içinde yanan ve zeka denilen ışığın sürekli yanması hedefleme düşüncesi ile merak becerisi arasında, çocuklar doğal liderlerdir düşüncesi ile girişimcilik becerisi arasında, büyüklerle küçüklerin bir arada bulunması çocuklarda toplum bilinci ve kendine güveni geliştirir düşüncesi ile sosyal ve kültürel farkındalık becerisi arasında, öğrenmelerini kolaylaştırma adına öğrencilere bağımsız ve yatıştırıcı bir mekan sunma düşüncesi ile yaratıcılık becerisi arasında ilinti olduğu görülmektedir. Maria Montessori eğitim yönteminin kullanıldığı eğitim programları ile yetişen öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmış bireyler olarak yetişmesi ve bu bireylerin Türkiye'nin küreselleşen dünyada daha güçlü ve etkin olmasına hizmet etmesi kaçınılmazdır (Çolpan Kuru, 2021).

4. Montessori Araçlarının Dijital Dönüşümü

Teknoloji toplumumuzda giderek daha önemli hale geldikçe geleneksel Montessori ilkelerini çağdaş teknoloji ile kullanımının gerekliliği öne çıkmıştır. Maria Montessori'nin eğitim yaklaşımını geliştirdiği dönemde dijital teknolojiler olmamasına karşın Maria Montessori'nin sınıflarında teknoloji kullanımına karşı olmadığı, çocuğun bilgi içeriği deneyimini zenginleştirmek için görsel ve işitsel teknolojinin kullanımını öngördüğü açıktır. Öğretmen konuşmalarını, dijitalleştirilmiş çalışma sayfalarını ve ders kitaplarını basitçe iletmek için dijital teknolojinin kullanılması, Montessori eğitimi olmadığı için görsel ve işitsel materyallerin, çocukların amaçlanan gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde eğitim ortamında gerektiğinde yapılandırılması için ısrar etmiştir (Caldwell,2020). Montessori'nin gözünde sadece dijital cihazları öğrencilerin kullanımına sunmak yeterli değildir; öğrenciler bu cihazları anlamlı bir şekilde kullanmalıdır. Montessori düşüncesine göre, öğrencilere dijital teknolojiden daha iyi veya aynı beceriyi öğretecek başka bir araç varsa, o zaman dijitale geçmemek için hiçbir neden yoktur. Fakat dünya çapında bağımsız olarak faaliyet gösteren 20.000 Montessori okulunun olması bu okullarda dijital teknoloji uygulamaları dönüşümünü sağlamanın zor olabileceğini düşündürmektedir (Jones, 2021).

Montessori eğitiminin temelini deneyimleme olduğunu anlamak, Montessori etkinliklerine uygun olan teknolojinin belirlenmesine yardımcı olur. Değerli bir deneyimi, çok erken soyut bir deneyimle değiştirmeye çalıştığımızda problemle karşılaşırız. Örneğin; pembe kuleyi ele alacak olursak çocuk, en büyüğü altta ve en küçüğü üstte olacak şekilde, farklı boyutlarda on küpten oluşan bir diziyi bir kuleye istifler. Tabletteki bir uygulama ile bu etkinliği, yerine sürüklenip bırakılabilen pembe karelerin sanal bir temsiliyle yapabilir. Okul öncesi çağındaki bir çocuk bu kareleri boyutlarına göre sıralamayı kesinlikle öğrenebilir, fakat değer olarak çok şey kaybedebilir. Çocuk her bir küpü dikkatlice kaldırdığında, görselin boyutunun bilinmesinin çok ötesine geçen sayısız duyuşsal ipucu alır. Her bir pürüzsüz tarafın şekli ve boyutu, küçük elleri tarafından tamamen keşfedilir; her birinin ağırlığı bir sonrakiyle karşılaştırılır. Bir sonraki en küçük küpün yanlış yerleştirilmesi, üstteki daha ağır küp kulenin sallanmasına veya düşmesine neden olduğunda kolayca fark edilebilir. Bilinçaltında çocuk kendi vücut büyüklüğü ile kulenin boyutunu karşılaştırarak gelecekteki cebirsel düşüncesini geliştirir ve matematiği içselleştirir. Bir uygulamadaki pembe blokları kaydırmak, bir uçuş simülatörünün gerçek bir uçağı uçurması kadar gerçekçidir. Aynı aktivite gibi görünen şey, aslında, erken çocukluk için tasarlanmış herhangi bir materyalden öteye gidemeyip, çocuğun duyuşlarla tam olarak ilgilenmesini sağlamayabilir (Child Of The Redwoods, 2021).

Covid-19 pandemisi ile dünya çapında ülkelerin karantina ve kapanma sürecine girdiği bir dönem olarak hayatın her alanı etkilenmiştir. Pandemi ile gelen yeni normal sonrası Montessori sınıflarında da değişim zorunlu hale gelmiştir. Holbrook yaptığı araştırma ile aile katılım ve sosyalleşme gibi etkinliklerin azaltıldığı öğretmenlerin ebeveynlerle iletişim kurmak için telefon görüşmeleri, Zoom toplantıları, e-posta ve yazılı mesajlaşmayı kullanmaya başlamalarıyla dijital alternatifleri her zamankinden daha çok kullanmaya başladıkları sonucuna ulaşmıştır. Süreç boyunca ebeveynlerin çocuklarının farklı disiplinlerde ve becerilerde uzmanlaşmasındaki ilerlemesini takip edebilmeleri için öğretmenlerin çocuğun derslerde çalışırken fotoğraflarını yayınlayabildiği dijital bir platform kullanmışlardır. Çevrimiçi Zoom toplantılarının grup dersleri, kitap okumaları ve öğrenciler ile öğretmenler arasında sosyalleşme fırsatlarını içerecek şekilde biçimlendirilerek ilk adımlarını atmaya başlayan çocuklardan okul öncesi öğrencilerine kadar sunulduğu belirtilmiştir. Ek olarak öğretmenler çocuklara evde Montessori dersleri yapabilmek için ilk adımlarını atmaya başlayan çocuklara ince motor becerilerini geliştirmek adına cımbız, kepeç, el işi gibi malzemeleri, okul öncesi çocuklar içinse daha ileri dil gelişimi, matematik ve kültürel derslerin materyallerini içeren ev paketleri göndererek paketlerin “çok değerli” olduğunu ve “çevrimiçi öğrenmeden çok daha fazla işe yaradığını” ifade etmişlerdir. Okul öncesi ve ilk adımlarını henüz atmaya başlayan Montessori sınıfları çocuklar için çevrimiçi eğitim biçimlerinin yüz yüze eğitime kıyasla etkisiz kaldığını, bazı katılımcılar çocukların, özellikle de yürümeye başlayan çocukların çevrimiçi bir platforma katılmakta zorlandıklarını belirtmiş, dijital öğrenme yönteminin geleneksel Montessori yönteminin uygulamalı ortamının yerini tutamayacağı sonucuna ulaşmıştır (Holbrook, 2021).

Akıllı cihazların geliştirilmesiyle birlikte IOS ve Android için kullanılabilen ve Montessori yöntemini evde uygulamamıza izin veren birçok Montessori etkinliği mobil uygulamalara dönüştürülmüştür. Bu uygulamalar, anaokulundan ilkokula kadar matematik, okuryazarlık, sanat, müzik, şekiller, renkler gibi çeşitli içeriklerden oluşmaktadır (Jones,2021).

5. Sanal Gerçeklik Uygulamaları

Son yıllarda teknolojinin gelişmesiyle birlikte reel veya sembolik ortamların gerçekmiş gibi dizayn edilmesiyle kişilerin bu dünyanın etkisi altında kalarak bu dünyayı kontrol ettiği, insan-bilgisayar etkileşmesinin bir biçimi olan sanal gerçeklik kavramı önemlilik kazanmaktadır. Hızlanan teknolojik gelişmelerle beraber dünyada varlığını sürdürebilmek ve gelişmelere entegre olmak için eğitim alanında yapılan teknolojik yenilikleri izlemek zorunlu hale gelmektedir. Eğitim sistemlerinde yeni teknoloji

yöntemleri kullanılmasıyla beraber eğitim ve öğretimin fiziksel ortamlardan bağımsız bir şekilde yürütülebilmesi mümkün hale gelmiştir.

Çağımızın gelişmekte olan eğitim imkanlarından olan sanal gerçeklik uygulamaları bu teknolojiyi kullanan kişilerin ortam ve süre sınırlaması olmaksızın erişebilecekleri, uyarlanabilen, kullanıcıyı merkeze alarak öğrenmeyi kolaylaştırırken elektronik öğrenme deneyimi yaşatır. Gerçek dışı bir ortamda bulunma duygusunun hissedilebilmesi ve elektronik programlar vasıtasıyla var edilen objelerle etkileşebilmek için görsel ve işitsel verilerin yüksek kalitede olması kullanıcının kendini ortamda hissetmesini sağlayarak, öğrencinin simüle edilmiş bir ortamda hareket etmesi, sanal ortamlarda araştırma yaparak ilgilerini ve anlamalarını sağlayan güçlü bir ortam sağlayarak yaratıcı öğrenme sürecine katkı sağlayacaktır (Bayram, 1999; Kandemir ve Atmaca Demir, 2020) Sanal gerçeklik uygulama sistemlerinin pahalı olması, erişim imkanlarının sınırlılığı, eğitim sektörüne uygun bir biçime getirilmesinin alanında özel olarak yetişmiş becerikli insanlara ihtiyaç duyulması ve güç olması, her kullanıcı için kullanımının çokta kolay olmaması ve teknik bilgi içermesi, ara vermeksizin kullanılma durumlarında sağlık üzerinde olumsuz etkilerinin olabilmesi (baş ağrısı ve göz ağrısı gibi) bir çok dezavantaj olsa da bu uygulamaların kullanım avantajları düşünüldüğünde bu sınırlılıkların zamanla üstesinden gelinebilir (Kaleci, Tepe ve Tüzün, 2017).

Dünyanın dört bir yanında başlayan Covid-19 salgınının hızla yayılmasının sonucu olarak; Montessori öğretmenleri ve aileleri, okulların kapatılmasının ardından, genellikle uygulamalı bir yaklaşımı ve sınırlı teknoloji kullanımını destekleyen Montessori sınıfı öğrencilerini sanal öğrenme ortamına dahil edebilmek için yeni yollar geliştirmek zorunda kaldılar. Çeşitli biçimlerde gerçekleştirdikleri iletişimlerle öğrencileri sanal sınıflarında desteklemeyi başardılar. Bir çalışmada öğretmenler, iş birliği ve sosyal katılıma fırsat sağlamak için öğrencilerle ögle yemekleri, kitap grupları ve sanal sosyal zamanlar planladıklarını ifade ettiler. Öğretmenlerin genel kanısı kullandıkları yöntemlerin, öğrencilerin sanal bir ortamda topluluk duygusunu kazanmalarını sağladığı şeklindedir. Herkes için sanal öğrenimin ilk defa uygulanacak bir yöntem olduğu düşünülecek olursa, ebeveynlerin çocuklarının nasıl geliştiğini ve bu öğrenmeyi evde nasıl destekleyecekleri konusunda ek desteğe ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Montessori eğitim sınıflarında sanal öğretimin kullanımı konusunda daha fazla araştırma yapılması, alandaki eksikliklerin giderilmesi ve öğretmenlerin çalışmaları için en iyi uygulamaları öğrenmelerine yardımcı olması açısından önemlidir (Christensen, 2017). Geleneksel Montessori ilkelerinin çağdaş teknolojiyle harmanlanmasına önem verilse de teknoloji entegrasyonu ile oluşan yeni ortam gerçekten bir Montessori sınıfının ruhunu

sergileyebilir mi, yoksa sadece müdahaleci müdahale mi olacak sorusunun bilinçli bir şekilde ele alınabilmesi için, teknolojinin öğrencilerin motivasyonu, öğrenmesi ve gelişimi üzerinde yaptığı değişiklikleri iyice anlamlandırmak üzere titiz nitel ve nicel araştırmalara ihtiyaç vardır (Christensen, 2017; Elkin, Sullivan ve Bers, 2014; Jones, 2017).

6. Montessori Eğitiminde Dijital Değerlendirme Araçları Kullanımı

Teknolojik gelişmelerin her alanda etkili olmasıyla beraber günümüz insanı yaşanan bu gelişmelere ayak uydurabilmek adına eğitim ortamlarını her dönem çağın teknolojisi ile donatmıştır. Yaşanılan gelişmelerle beraber sadece teknolojik araçlar değişmekle kalmayıp teknolojiden eğitim sürecinde faydalanma niyeti de değişime uğramıştır. Eğitim sürecinde teknolojiden faydalanma, başlarda sadece bir dersin öğretiminde teknolojiden yararlanmak olarak görülse de zamanla çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikli bireyler yetiştirme çabası başlamıştır (Kurtoğlu Erden ve Uslupehlivan, 2020).

Eğitimi düzenleyen sistemler öğrencilerin ortak noktaları üzerine kurulmuş olsa da her çocukta mevcut olan kişisel ayrımlar düşünülerek çocuğun tüm alanlarda gelişimi hedeflenmektedir. Çocuğu değerlendirebilmenin ilk basamağı olan ‘bireyi tanıma’ eğitim sürecinde tüm yaş gruplarında öğrenme-öğretme sürecinden ayrı düşünülemez. Sürecin yönetiminde ise en önemli görev öğretmendir. Kullanılan değerlendirme yöntemleri, metodun uygulandığı eğitim kademesine göre değişim gösterebilmekte ve özellikle okul öncesi dönemin değerlendirmesi diğer kademelerde eğitim alan öğrencilerin değerlendirmesinden farklılaşarak öğretim süreciyle koordinasyonlu ve sistemli bir şekilde ölçülmelidir. Montessori yönteminde de değerlendirme için farklı yöntemler kullanılmaktadır (Korkmaz, 2005; Şimşek, 2021). Montessori eğitim yönteminde çocukların değerlendirilmesi not, ödül veya ceza verme ile değil genel olarak Montessori öğretmenlerinin süreç boyunca sistematik şekilde yapılan gözlemler ve portfolyolar aracılığıyla yapılmaktadır.

Montessori yönteminde erken çocukluk zamanını içine alan, gelişimin gerçekleşmesi için gerekli uyarıların verilerek verimli bir şekilde geçirilmesi gereken duyarlı dönemler mevcuttur. Yetişkinin bu dönemde eğitime yönelik rolü bireyselleştirilmiş eğitimle birlikte çocuğa uygun öğrenme ortamı hazırlayarak çocuğun öğrenme arzusuna rehberlik etmek olmalıdır. Bunu yaparken çocuk için bir sonraki adımı planlayabilmek ve uygun ortamı hazırlamak için gözlem önemli bir araçtır. Çocukların davranışları, sözleri veya ilgili oldukları konularla ilgili kısa notlardan oluşan gözlemler Bireysel Öğrenme Planı (BÖP) gibi tarihli denetim çizelgelerine kaydedilmekte, temelinde çocuğa dair çalışmaların, çalışma düzeylerine

ilişkin basamak çizelgelerinin ve sosyal-duygusal kaynaklı davranışlarının bulunduğu anekdot kağıtları veya gözlemlerin kaydedildiği belgeler kullanılmakta böylece süreç içinde öğrencinin bilgi birikimini ortaya koymaktadır. Teknolojik gelişmelerle beraber süreç boyunca çocukların ilerlemesini takip etmek ve gözlem verilerini kağıt üzerinde değerlendirmektense dijital zeminde ölçme aracıyla takip edilebilecek bir dijital kayıt sistemi oluşturmak için çeşitli şirketler tarafından dijital araçlar ve uygulamalar geliştirilmiştir. Böylece Montessori eğitim yönteminde ölçme işlemi dijitalleşmiş, öğrencinin ilerleme izleminin en iyi şekilde olması hedeflenmiştir. Montessori eğitim yönteminde çocukların izlemi için kullanılan dijital kayıt tutma yöntemleri şunlardır;

Montessori Records Express, çocukların ilerlemesinin öğretmenler tarafından izlenip takip edilebildiği, etkinliklerin planlama, kaydetme ve raporlarının hazırlanmasına imkan veren, tüm cihazlarda kullanılabilen yazılımdır. Programdan yararlanan başka okulların etkinliklerinden faydalanma veya sınıfa yönelik yeni etkinlikler oluşturmaya imkan sağlar. Program içerisinde ebeveyn portalı da bulunmaktadır.

Montessori Compass, tüm cihazlarda kullanılabilen bu program ücretli bir program olup 14 günlük ücretsiz bir deneme olanağı da sunar. Öğrencilerin okula devam devamsızlığını, sınıf ve dersle ilgili görüşleri ve projeleri kaydetme fırsatı sunar. Program içinde haftalık çalışma programının çıktısını alabilme, öğrencilerin gelişim izlemini kolaylıkla anlama ve ailelerle haberleşme özellikleri bulunmaktadır.

Montessori Workspace, öğrencilerin eğitim yolculuğunun her adımını organize etme, gözleme ve kaydetme şeklinizi değiştiren çevrimiçi bir Montessori kayıt tutma aracıdır. Sınıfta meydana gelen büyümeyi ve öğrenmeyi yakalamayı ve anında erişim ve kolay raporlama için gözlemleri kaydetmeye olanak tanır.

Montessori öğretmenlerinin tercih ettikleri dijital ölçüm araçları ise şu şekildedir;

Transparent Classroom, öğrencinin etkinlik ve gözlem bilgilerini kolaylıkla kaydetmeye, bir çocuğun tüm geçmişini çevrimiçi tutmaya, basit ve hızlı şekilde derslerin planlanarak özelleştirilmesine, okul ile ilgili formları tek bir yerde saklanmasına olanak sağlayan elektronik ölçüm aracıdır. Bu yazılımı kullanarak ebeveynlerle çocuklar hakkında bilgileri paylaşabilir evde çocuklarına nasıl yardımcı olunacağı hakkında bilgi verilmesi sağlanmaktadır.

SAP Fiori, çocuğun etkinliklerinin ve gelişiminin gözlem aracılığı ile kaydedildiği, öğrencilerin okula devam devamsızlık bilgilerinin yer aldığı,

yapılacak toplanma ve yönlendirme kayıtlarının online olarak kayıt ve takibini yapıldığı ve bunlardan istenilen verileri ailelerle paylaşma imkan veren bir programdır (Şimşek, 2021).

7. Montessori ve Nörobilim

Nörobilim psikoloji, nöroloji ve biyoloji disiplinlerini içine alan, beynin öğrenme ve bellek süreçleri hakkında bilgi veren, eğitim için de kayda değer fayda sağlayan bir bilim dalıdır. Öğrenmenin nasıl meydana geldiğini algılama, biyolojik ve toplumsal şartlardaki pürüzleri giderme, kişisel başkallıkları ve nedenlerini ortaya koyma, beynin mekanizması ve işlevlerini haritalama, belirli bölge aktivasyonlarıyla davranış türleri arasındaki ilişkileri keşfetme yönünde bulgular sunduğunu gibi birçok açıdan kanıtlar sunarak öğrenme mekanizmalarının tam olarak anlaşılması bakımından eğitim için de felsefe ve politikaları biçimlendirecek kanıtlar sunar. Nörobilim alanında yapılan araştırmalar önceden kazanıldığı düşünülen temel düşüncelerin dayandırılmış olduğu temelleri sağlamlaştırması ve hızla gelişme gösteren bir alan olmasıyla zamanla çekiciliği artmıştır. (Bozkurt ve Ulutaş, 2021; Dündar-Coecke, 2021). Nörobilim alanında yapılan araştırmalarda çocukluğun ilk yıllarında beyin gelişimi ve bu dönemde verilen uyaranların bilişsel gelişim açısından önemine dikkat çekilmektedir (Bozkurt ve Ulutaş, 2021)

Yüzyıldan fazla zamandır dünya ülkelerinde uygulanmaya devam eden Montessori eğitim yöntemi bireyin gelişiminde istenen sonucu elde edecek bazı eylemlerin gerçekleştirilebileceği sınırlı süre olarak bilinen fırsat pencerelerinin varlığına dayanır (Catherine, Javier ve Francisco, 2020). Montessori'nin deyimıyla "Emici Zihin" e sahip olan çocuk bu belirli dönemlerde çevrelerinde edindiği bilgileri kullanarak kendi zihin kaslarını oluşturur (Bozkurt ve Ulutaş, 2021). "Hassas dönemler"; duyu eğitimi, hazırlanmış çevre ve tekrar yoluyla kendiliğinden öğrenme gibi diğer özelliklerin açıklanmasında da aracı role sahiptir. M. Montessori, erken çocukluk döneminde öğrenme için önemli gördüğü ve nöroplastisitenin gerçekleşmesi için, kritik döneme, duyu eğitimine, hazırlanmış ortam ve doğal tekrarlara dikkat çekmiştir. Montessori'ye göre, okul öncesi çocuklara, kendiliğinden tekrarlama yoluyla duyuların eğitimini teşvik etmek için hazırlanmış bir ortam sağlanması, duysal ve motor kortekslerin erken gelişimi ve şu anda meydana gelen dikkatle ilgili beyin alanlarında sinaptik budama gibi nörogelişim süreçlerinin mevcut anlayışıyla tutarlıdır. Yakın zamanda yapılan araştırmalar, nörobilim hakkında yeterli bilgi olmadığı tüm bu gerçeklerin bilinmediği düşünüldüğünde, Montessori'nin yöntemini geliştirip tanıtırken dil ve fiziksel egzersizin beyin üzerindeki faydaları ile

ilgili olarak yaptığı katkıları son derece dikkate değerdir (Catherine, Javier ve Francisco, 2020).

Montessori eğitiminin temelini oluşturan duyuşsal eğitim sadece öğrenme ile ilgili olmayıp gelişimin bir parçasıdır. Nörobilim hakkında yapılan bazı araştırmalar sonucunda zenginleştirilmiş çevrenin sinapsları beslediği ve beyin gelişimi bakımından dikkate değer katkı sağladığı saptanmıştır (Bozkurt ve Ulutaş, 2021). Bu nedenle, Montessori'nin çocuklara basit, gerçek ve organize bir çevre sunma düşüncesi, sağlıklı bir gelişim bağlamında optimal öğrenmeyi teşvike elverişli bir yöntem olabilir (Catherine, Javier ve Francisco, 2020).

20. yüzyılın başlarında sinirbilim anlayışı nispeten sınırlı olmasından ötürü normal koşullar altında deneyimden beklenen süreçlerin bir sonucu olarak gelişime dayalı plastisite ile deneyime bağlı mekanizmaların bir sonucu olarak öğrenmeye dayalı plastisite arasında hiçbir ayırım yapılmazken Montessori'nin duyuşsal eğitimin, hazırlanmış ortamın ve tekrar yoluyla spontane etkinliklerin öğrenme üzerindeki önemini belirtmesi ve hem öğrenme hem de gelişim düzeyinde plastisiteye işaret etmesi takdire şayandır. Montessori'nin geliştirmiş olduğu metot kişisel görüşlerini değil gözleme dayanan bilimsel bilgiyi yansıtır. Modelin özelliklerinin temelinde Montessori'nin tıp geçmişi, çocukların belirli dönemlerdeki içsel dürtülerine ilişkin öncü gözlemleri, araştırma ve eğitim uygulamaları olması günümüzde hala etkisinin devam etmesini açıklar niteliktedir (Catherine, Javier ve Francisco, 2020).

Montessori'nin duyarlı evreler açıklaması ile nörobilim alanında yapılan çalışmalara bakılacak olursa birbirlerine benzer oldukları, erken çocukluk döneminde ne kadar çok uyarıcı ile karşılaşırse zihinsel performansını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Yapılan nörobilimsel araştırmalar incelendiği ve Montessori'nin ifade ettiği gibi zihin ve duyuşlar arasında bir bağ vardır ve duyuş organlarını etkili kullanmasını sağlayan duyuş eğitimi ile güçlü bir beyin gelişimi sağlanabilir. Maria Montessori'nin ve nörobilim çalışmalarının ortak görüşleri beyinde bulunan dil öğrenimi ile ilgili sistemler ve bölgeler olduğu ve dil ile beyin gelişimi arasında yakinen bir bağ vardır. Maria Montessori yaptığı gözlemlerle beden zihinle olan ilişkisini fark etmiş geliştirdiği yönteminde motor ve zihin gelişimi için destekleyici çalışmalar kullanmıştır. Nörobilimsel çalışma verilerine göre fiziksel aktiviteler metabolik dengiyi korumasıyla birlikte zihin gelişimini de destekler. Montessori'nin beden ve zihnin birbirlerini etkilemesinin önemine dikkat çekmesi nörobilimsel olarak da desteklenmiştir. Son olarak Montessori yöntemi ile nörobilimsel çalışmaların ilişkilendirildiği çalışmalar incelendiğinde Montessori yönteminin "Hassas Dönemler", "Yapılandırılmış Ortam", "Duyuş Eğitimi", "Tekrarla Kendiliğinden Öğrenme", "Dil-Beyin" ve

"Hareket-Beyin" kavramlarının nörobilim ile ilişkili oldukları tespit edilmiştir (Bozkurt ve Ulutaş, 2021).

8. Referanslar

- Altınpulluk, H. ve Yıldırım, Y. (2021). Examination of 21st-century skills researches published between 2010-2019. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 11(1), 438-461. Doi: 10.18039/Ajesi.734426
- Bayram, S. (1999). Eğitimde sanal gerçeklik uygulamaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 49-54.
- Bozkurt, Ş. S. ve Ulutaş, İ. (2021). Montessori yöntemine nörobilimsel bakış açısı: Disiplinler arası inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 817-854.
- Caldwell, S. (2020). Montessori education in a time of physical distancing: is the use of digital technology appropriate in the context of montessori philosophy? <https://www.montessori.org/montessori-education-in-a-time-of-physical-distancing-is-the-use-of-digital-technology-appropriate-in-the-context-of-montessori-philosophy/>, 29.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Catherine, L., Javier, B. ve Francisco, G. (2020). Four pillars of the montessori method and their support by current neuroscience. *Mind, Brain, and Education*, 14, 322-334. [https://doi.org/ 10. 1111 /Mbe.12262](https://doi.org/10.1111/Mbe.12262)
- Child Of The Redwoods, (2021). Montessori education in the internet age. Child of the Redwoods, LLC. <https://www.childoftheredwoods.com/articles/mont-tech-fit>, 08.01.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Christensen, R A. (2017). *The effects of using computer and ipad story-writing applications for creative writing with kinder year students in a montessori early childhood program*, [https://Sophia. Stkate. Edu/Maed/243](https://Sophia.Stkate.Edu/Maed/243)
- Çetin, M. ve Çetin, G. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından MEB okul öncesi eğitim programına eleştirel bir bakış. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 235-255.
- Çolpan Kuru, B. (2021). İş dünyasında 21. yüzyıl becerileri ve maria montessori. *Bayburt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 8, 53-67.

- Dündar-Coecke, S. (2021). Nöromodülasyon: Eğitim ve nörobilim kavşağından geleceğe bakış. *TEBD*, 19(1), 542-567. <https://doi.org/10.37217/tebd.868102>
- Elkin, M., Sullivan, A., ve Bers, M. U.. (2014). Implementing a robotics curriculum in an early childhood mon-tessori classroom. *Journal of information technology education: Innovations in Practice*, 13, 153-169. <http://www.jite.org/documents/vol13/jitevol13uvp153-169elkin882.pdf>
- Hamarat, E. (2019). *21. Yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları*. Seta Yayıncılık.
- Holbrook, B. (2021). The changing classroom: a thematic analysis on the impacts of the Coronavirus pandemic on children and educators of a Montessori school. Honors Theses. <https://scholar.utc.edu/honors-theses/330>
- Jones, S. (2021). Computers and technology in Montessori schools. <https://montessorifortoday.com/computers-and-technology-in-montessori-schools/>, 30.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Jones, S. J. (2017). Technology in the montessori classroom: teachers' beliefs and technology use. *Journal Of Montessori Research*, 3(1). University Of Houston.
- Kaleci, D., Tepe, T. ve Tüzün, H. (2017). Üç boyutlu sanal gerçeklik ortamlarındaki deneyimlere ilişkin kullanıcı görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21 (3), 669-689. <https://dergipark.org.tr/pub/tsadergisi/issue/33038/325906>
- Kalemkuş, F. ve Bulut Özek, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri konusunda araştırma eğilimleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 878-900.
- Kandemir, C. ve Demir, B. A. (2020). Eğitimde sanal gerçeklik uygulamaları üzerine:“Sınıfta ben de varım” projesi. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 10(4), 339-354.
- Korkmaz, H. E. (2005). *Montessori Metodu ve Montessori Okulları: Türkiye’de Montessori Okullarının Yönetim ve Finansman Bakımından İncelenmesi*. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi] Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kurtoğlu Erden, M. ve Uslupehlivan, E. (2020). Eğitimde Teknoloji Kullanımının Bugünü ve Geleceğine İlişkin Öğretmen Adaylarının Düşüncelerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 109-126. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/55286/664808>
- Montessori eğitimi almış ünlüler. Montessori felsefesi. <https://www.montessorifelsefesi.com/montessori-egitimi-almis-unluler/>, 26.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Morrison, G. S. (1998). Early childhood education today, merrill an imprint of prentice hall, saddle river. Columbus, Ohion 7th Edition, New Jersey.
- National Center for Montessori in the Public Sector, (10.11.2021). <https://www.public-montessori.org/>
- Şimşek, F. M. (2021). 21. yüzyılda öğrenmeyi görünür kılmak; montessori eğitiminde dijital değerlendirme araçlarının kullanımının incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi] Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Uçak, S. ve Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında “21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93. Doi: 10.29065/usakead.690205
- Yaşar Ekici, F., Bardak, M. ve Yousef Zadeh, M. (2018). *Erken çocukluk döneminde STEM*. K. A. Kırkıç ve E. Aydın (Eds.) içinde, Merhaba STEM yenilikçi bir öğretim yaklaşımı (s. 51-78). Eğitim Yayınevi.
- Yıldırım Doğru, S.S. (2009). Özel eğitimde kullanılan alternatif programlar (Montessori yaklaşımı). *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(1), 107-116.

Contemporary Trends in Education Sciences

CHAPTER 04



**Using Play Extracts to Boost Advanced EFL Learners'
Conversational Interaction through the Thematic Analysis
of the Selected Plays
(Gülşah Külekçi)**

Using Play Extracts to Boost Advanced EFL Learners' Conversational Interaction through the Thematic Analysis of the Selected Plays

Gülşah Külekçi

*Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education Department of English
Language and Teaching
E-mail: gulsah.yilmaz@deu.edu.tr*

This study is taken from unpublished Phd. Thesis entitled "The Struggle for Power and Identity between the Male and Female Characters in the Selected Plays of Harold Pinter and Its Reflections in ELT Classes" (Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences, 2005).

1. Introduction

1.1. The Place of Literature in the Language Classroom

There has been a lot of discussion in recent years about the value of trying to teach any form of literature as part of an ELT curriculum. In reality, some academics were vocal in their opposition to the use of any literary English in the classroom in the 1960s and 1970s, but attitudes have since evolved, and there is a resurgent interest in literature education. This area has piqued the interest of EFL teachers since the 1980s. It is said that the study of literature "begins in delight and ends in wisdom" (Hill, 1986, p.7), and this is as true for an EFL student of English as it is for a native speaker.

Many arguments for the benefits of literature as a resource are suggested by specialists in their studies on using literature in the language classroom. Literature should be used as a resource rather than a study object in the context of EFL. After all, there are numerous reasons for using literature in the ELT classroom. Here are a few examples:

- **Universality:** Literature deals with themes that are present in all civilizations, albeit their presentation may differ. Death, love, ambition, and jealousy are universal themes that are confronted with in all cultures.
- **Personal significance:** Literature deals with ideas, sensations, and events that are either part of the reader's experience or that they may imagine themselves into.
- **Variety:** Literature encompasses all conceivable kinds of language as well as all conceivable subject matter. We will find the language of law, sports as well as medicine, and fashion, among other things, in literature.

- **Interest and motivation:** Themes and topics in literature are intended to hold the attention of the reader and are intrinsically intriguing. Asking students to retell short stories from their own culture before reading an actual story in English on a similar theme, for example, could be quite motivating. "We cannot teach language; we can only create conditions under which it can be learned," Wilhelm von Humboldt said many years ago (Hill, 1986, p.9). If teachers base their courses on good modern writing or works by local authors in English, the students will gain a greater appreciation for the language and the material will motivate them.
- **Language awareness:** Students gain acquaintance with many characteristics of the written language - the formation and function of sentences, the range of possible structures, the various ways of connecting ideas.
- **Cultural enrichment:** While the universe of a novel, play, or short story is a constructed one, it still provides a rich and vivid setting in which characters from a variety of social backgrounds can be depicted. A reader can learn about their beliefs, feelings, and habits, as well as what they fear, enjoy, and how they talk.
- **Authentic material:** When students read literary texts, they are confronted with language meant for native speakers.
- **Communicative value:** Literature exemplifies a variety of communication techniques. Students should not only have a good understanding of the language system itself, but also be able to utilize it correctly depending on the situation, according to the communicative approach to language teaching.
- **Learner as a whole person:** Using literature in the classroom is a beneficial means of involving the learner as a full person, and it allows students to express their thoughts, reactions, and feelings. In the classroom, we should use the text as a springboard for discussion, debate, and critical thinking.

The use of communicative and authentic language in English Language Teaching (ELT) is becoming increasingly popular. With the emphasis on communicative language instruction, more attention is being placed on creating settings in the classroom where students can use language in meaningful ways. This stems from the fundamental premise that language is first and foremost a method of communication, rather than an abstract body of knowledge to be learned.

Students require more than just language training; they also require cultural orientation. As previously stated in the benefits of utilizing literature in ELT lessons, literature serves as a cultural model. According to Scott (1986), literature is "one of the most obvious and important techniques of gaining cultural understanding" (p.5). Students must also be familiar with the differences between historical periods, geographical places, and social classes, as well as the subjects and themes that are usually connected with such divisions. This will help children understand why specific texts had such an impact on them in their contemporary world. For example, to comprehend the significance of the play The Homecoming by Harold Pinter, students must have at least a basic understanding of the societal changes that occurred in Britain in the 1960s and the resulting conflict.

Students with background can also benefit from study aids such as informative movies or audio tapes. Educational movies about great authors and their works are accessible, and they can be used in small chunks to supplement reading. Photographs of people in various poses, facial expressions, and clothes can be motivational as well as instructional. Students might talk about how visual features such as character traits, emotion, and relationships are conveyed and communicated. Sound recordings may be analyzed for mood and attitude in the same way that video tapes can, and video tapes are an obvious tool for analyzing and discussing behavior patterns.

The teacher should always keep the work's principal idea in mind. In order to enjoy the material, students must first comprehend the theme and how the work addresses it. Most plays contain some form of conflict, and recognizing this primary viewpoint is usually one of the simplest ways to grasp the plot. Conflict can take many different shapes. For example, Harold Pinter's Betrayal deftly depicts how the tentacles of marital infidelity encircle intellectual Londoners. They may prevail against adversity, or they may be devastated by difficulties. Kate, one of the heroines of Harold Pinter's perplexing drama Old Times, is the wanted sexual object, but she ultimately has power over those who desire her. Ruth triumphs over those who try to control her in The Homecoming, and she takes command of the all-male home. Ideally, examinations of texts should be grouped around a common topic, such as the male and female characters' struggle for power and identity. Any information pertinent to the theme should be jotted down by the teacher, who should then select readings that are accessible to the students. As Hill (1986) suggests the chosen section should contribute to the development of the main idea, highlight one or more of the characters, add to the novel's social picture, and demonstrate the author's style. The selected sections should present the story's skeleton or framework to the students, and they

should offer a variety of classroom activities. With more proficient pupils, extra reading can be delegated to them to do on their own time.

Although literature is obviously linked to language study, it is intended that students will get more than simply a basic understanding of the language. W. E. Louw (in Carter, Walker, and Brumfit, eds.,1989) confirms the idea that "both language and literature must survive the process of integration. A language lesson with illustrations taken from literature is significantly less difficult than a literature lesson with extensive incursions into language teaching" (p.47). Students can widen their perspectives by using carefully chosen literary materials, and these texts can also enrich the language instruction. The presence of literature on the syllabus may be very beneficial to English teachers in terms of keeping their students' interests alive. Finally, a literature class based on meaning gives the student an active interactional role working with the text.

1.2. Using Drama to Support Language Development: Basically Conversational Interaction

In recent years, there has been a shift toward a "whole person" approach to language instruction, with a desire to put the learner at the center of the learning process. As Atamtürk, Dimilliler and Atamtürk (2017) state "While students practise play extracts, students step into the shoes of the characters of the play, and they will get actively involved both physically and emotionally. Since they are not themselves anymore, they will gradually overcome their inhibition. This enactment will develop their skills, understanding, and critical thinking skills as well" (p.671). Teachers can assist students obtain pleasure and profit, as well as delight and wisdom, from their reading by being aware of the possibilities for education enrichment that literature offers on a range of levels.

Dramatic activities can create an environment in which students feel compelled to communicate. Lazar (2004) suggests that plays should be used in EFL classes by saying that "studying the dialogue of a play provides students with a meaningful context for acquiring and memorizing new language. Students often pick up new phrases or formulaic expressions by studying how these are used by the characters in a play, particularly if the text is read or performed in class" (p.138). An ELT classroom may be brought to life with just a few theatre activities. The availability of a variety of activities allows the teacher to focus on addressing students' deficiencies in certain skill areas, such as speaking. The overarching goal is for the student to benefit from communicative and other language-improvement activities while immersed in appropriate reading.

Drama can help pupils overcome their reluctance to learning a new language. Teachers could better understand the objective of employing theatrical activities if they think of them in terms of popular ELT methodologies like 'communication games' or 'tasks.' Dramatic activities allow students to use words and create situations in a unique and inventive way. Teachers can guarantee that the lesson fulfills the teacher's objectives by carefully planning and thinking through each activity – how it might grow, how the learners might approach the work.

Another advantage of drama is that it provides a setting for learners to practice listening and speaking, making language exercise more meaningful than mechanical drills. According to Gomez (2010), if an English class is dull and monotonous, students will become bored. Drama activities mix action and enjoyment for pupils while also reaching educational objectives. Students not only have a good time, but they also learn a range of skills through playing out the story, such as how to imitate voices and intonations and how to establish an English accent.

In English as a Second Language classrooms, drama allows students to blend their speaking, listening, reading, and writing skills. To begin, students use the theatrical technique to acquire syntax and basics while learning English. The sounds and idioms will eventually become second nature to them, and they will be able to communicate with amazing accuracy and fluency. (Gomez, 2010). According to Brown (2000), teachers must apply a certain approach, method, and technique in the teaching learning process to help students achieve communicative efficiency in speaking. Selecting appropriate words and sentences based on the appropriate social setting, audience, situation, and subject matter; organizing learners' thoughts in a meaningful and logical sequence; and using the language quickly and confidently with few unnatural pauses are all important aspects of teaching speaking. (Kayi, 2006).

For all of these reasons, drama and theatre can be viewed as complimentary methods of developing more accurate and nuanced speech. A growing number of studies (Ronke, 2005; Ryan-Scheutz & Colangelo, 2004; Schenker, 2017) have looked into the benefits of employing dramatic exercises or a theatre performance as an extra-curricular activity, particularly in a university setting. Similarly, Miccoli (2003) examined the value of teaching English through drama to help university students in Brazil to boost their oral skills. Sirisrimangkorn & Suwanthep (2013) conducted a 16-week study with 80 undergraduate students learning English at a university in Taiwan to see if using drama-based role-play and cooperative dramatic activities in the classroom will improve students' L2 speech skills. To support these studies, making a thematic analysis of Harold Pinter's selected plays

and suggesting some fruitful ideas to incorporate some play extracts into EFL classrooms is the aim of the current study.

2. Thematic Analysis of the Selected Plays of Harold Pinter

When teaching Pinter's plays, informing students in advance that they may be offended or upset; contextualizing the topic with some sociological or historical background; being prepared for some students to be shocked or upset no matter what you do, and allowing opportunities for them to respond are all important points to consider are the crucial points to consider. For example, The Homecoming is a sophisticated, combative, and casually violent film on human nature. There is an effect of post-war British youth's wrath and dissatisfaction, which is represented in Pinter's words throughout the play. The disintegration of the family and the loveless society of the time are examined. Divorce is a central element in Betrayal, as is a love triangle in which two men vie for the same lady. Another topic addressed in the play is marital infidelity and its ramifications. The Collection and Old Times, the other two plays, also deal with issues that are similar to the prior ones. These types of works usually require a certain level of maturity from the pupils in order for them to comprehend, analyze, and synthesize them. As a result, the plays in issue are most suited for students who have already formed a moral sense in order to avoid being negatively influenced by the acts they have experienced.

Men and women are always depicted by Pinter as essentially different in nature, with differing ideals and aspirations revealed in the seemingly endless struggle for dominance. His plays portray facets of human behavior, revealing their strengths and faults as we accept or reject them. The more Pinter delves into human nature and human interactions, the more complicated and ambiguous his characters' worlds become. The fundamental subject explored in this study is how male and female characters interact with one another and their surroundings in the fight for survival and dominance. In other words, Pinter's portrayal of male and female characters' connections within their different natures is examined thoughtfully. Furthermore, the topic of power and identity struggle, which is pushed forward by factors like envy, sexual desire, emotional fulfillment, need for verification, repulsion, and dominance, is dealt with extreme caution. The idea of domineering relationships is central to these plays, as well as many other plays and screenplays. Penelope Prentice (1991) expands on this idea, saying:

Because the impulse to assert dominance over another originates in a desire to be loved and respected in order to maintain identity, the struggle may become so violent that it turns into a struggle for survival. Pinter's work weds an aesthetic to an ethic dramatizing how human relationships

based upon an assertion of dominance destroy relationships at all levels (p.21).

Despite the fact that humanity can be deprived and distorted, in the middle of apparent perversity, an inextricable human yearning persists. There is ugliness and despair, but there is also the yearning for love, even if it is shattered and crippled.

Pinter's plays are heavily focused with female characters as they begin to take a more prominent role in the dramatist's work. They break out from the male characters' perceptions of them and express themselves as self-contained individuals. Pinter comments in a 1971 interview with Jacky Gilliot (Sakellaridou, 1988) on his characters as follows: "There are many finer distinctions between the female characters in all these plays than you seem to feel. I consider that to be so. They are not all the same or all wicked or all awful" (p.71). This important knowledge about Pinter's female characters demonstrates that the playwright strives for unique and objective depictions of women. Ruth establishes herself as a real woman with flesh and blood in The Homecoming, building on the feminine endeavors he began with in his early plays. Women's self-declaration as a whole human being continues to be forcibly expressed in the plays that follow The Homecoming.

Pinter's male characters, on the other hand, do not go through as many transformations as his female characters. In The Homecoming, Max's family has an extremely narrow view of life and strong opinions on women. James and Bill, the two guys in The Collection, are connected to a more enlightened world and are more willing to change. Personal relationships are more important to them. Friendship is a male-only privilege, and Stella is bound to be alone. However, her position is strengthened in the end, and she triumphs over her husband. In the other play, namely Betrayal, all the characters resist committing to long-term relationships, and affairs serve as a means of maintaining a temporary identity. Robert and Jerry are not as capable at managing as Emma is. However, even if she eventually manages to shed her archetypal self and emerge as a unique individual, her point of view is only brought to light by authorial consent. Pinter introduces various new elements to his theatrical creativity throughout the four works examined. He sets his characters in a society that is rich, well-mannered, and middle-class. He broadens his arguments thematically by include the issue of sex and marital relations in his queries.

The Collection is a gritty, ominous thriller about two couples, Harry and Bill, and James and Stella, who become entangled in a nasty and violent emotional game. Each has a personal reason for concealing and distorting the facts about a seduction that may or may not have occurred at a Leeds fashion

show. In a power battle characterized by envy, pent-up rage, and paranoia, each is a pawn while also being a skilled manipulator. It's a play on people's unknowability, and how impossible it is to establish absolute truth in any situation. Many of the troubles that previous Pinter characters had are shared by the characters of The Collection. The challenges that Pinter's characters face in the play include verification and the nature of reality. To safeguard their comfortable position in their quest for power and identity, the four protagonists suppress or ignore the facts. In both James and Stella's marriage and Harry and Bill's possibly homosexual connection, there is a sexual power struggle. Knowledge is their tool for gaining the ideal position in their relationships in their quest for supremacy.

The Homecoming, a crucial work with co-intruders by Harold Pinter, is the first of Pinter's plays in which a woman obtains authority and gains something positive – her independence. Teddy, a university professor, returns home with Ruth, his five-year-old wife, to introduce her to his family, which includes his two brothers, Lenny and Joey, their father Max, and their uncle Sam, but he is verbally assaulted before he is accepted. Meanwhile, Ruth, the planned scapegoat stuck between an inept husband and his vengeful father and brothers, is invited to stay but must work as a servant and prostitute. She seizes command, albeit softly, signaling her ability to keep her freedom among individuals whose hostility appears to stem from a need to be recognized and accepted. Ruth worked as a 'body model' before marrying Teddy, which is a euphemism for prostitute. Teddy and their three children bore her, and she is dissatisfied with her life in America. She's returned to her original environment. Homecoming is, without a question, much more. It has significant oedipal overtones. Ruth's part is evident by the time the curtain lowers. She'll be a mother, a wife, and a sexual object. The absence of a traditional moral framework in The Homecoming continues to startle. It also reflects Pinter's love/hate relationship with his characters, but it must express certain principles. The play's irony, which Pinter painstakingly develops, is that the manipulating men ultimately fall under her control.

In Old Times, the subject of fight for power, domination, and identity resurfaces. This time, a lady, Anna, is fighting a man, Deeley, for the right to possess another woman, Deeley's wife Kate. The absorbing power of memory is so great when Anna and Kate reminisce about "old times" in their flat that time itself becomes uncertain and appears to shift from current to past occurrences, eliminating Deeley in the process. However, as the performance unfolds, the recalled distinctions between the two women become hazy, and one of them may be mistaken for the other. Indeed, towards the end of the play, Anna's extroverted temperament and Kate's more introverted nature

have switched, with Kate becoming more active and Anna becoming more passive.

The action of Old Times, like that of The Collection, The Homecoming, and Betrayal, revolves around a war for ownership of a woman, a battle in which Anna and Deeley compete for control over Kate. In addition, another war for control within Deeley and Kate's marriage coexists with the first. In the old days, there was a war raging in the room for life and death, for individual survival. The final, terrible victory belongs to the lady battled over, just as it did in The Homecoming.

Pinter's Betrayal re-establishes the feminine theme and it succeeds admirably in doing so thanks to Emma's confronting presence. However, the two male characters' attitude toward the woman oscillates between apathy, antagonism, and hate, leaving an unresolved question about the male world's reaction to the new female image. Elizabeth Sakellaridou puts it this way:

The paradox in the world of Pinter's characters is that his men on the whole, no matter how mature, sophisticated and articulate they grow, refuse to abandon their male chauvinism, The playwright has, therefore, had to break his bond with this arid masculine world and to adopt an androgynous standpoint in order to achieve greater insight into the female psyche and give a fair and balanced picture of both aspects of the human condition (p.14).

In truth, this appears to be a harsh indictment of Pinter's thematic domain, because in several of his other plays, especially the ones analyzed in this study, female characters triumph over male characters. Ruth is successful in gaining control of the guys in the house in The Homecoming. In the same way, Kate triumphs over Anna and Deeley in the end in Old Times. On the surface, The Collection is about male camaraderie, but it also focuses on the feminine world and psychology.

Harold Pinter's plays are a jumble of intertwined topics. His work's core theme is also the major theme of twentieth-century art: the search for meaning in a fragmented, incomprehensible world. Almost all his characters are unsure of who or what they understand, believe, and ultimately who or what they are at times. His plays have a mixed bag of stories, character presentations, and endings, yet they are works of undoubted strength and uniqueness. They usually start with a pair of characters whose stereotypical relationships and role-playing are disturbed when a stranger enters the scene. Fears, jealousies, hatreds, sexual preoccupations, and loneliness emerge from beneath a screen of weird yet everyday dialogue, causing the couple's emotional stability to crumble.

Many of Pinter's characters hide their actions behind the pretense of a game. Some games involve social maneuvering, in which characters select allies and opponents to stake out territory. Some games are linguistic in nature, such as The Homecoming, where one character tries to outdo another with wordplay. The story revolves around the theme of verification, and the characters fight to protect themselves from a knowledge gap. In any case, there is a constant struggle for power, identity, and emotional safety within this circle of games.

The primary struggle for power in many of Pinter's plays is between male and female characters. When men and women compete in Pinter's plays, their conflicts are distinguished not just by all the elements listed above, but also by sexual desire, repulsion, and jealousy, among other things. The battleground is the most intimate arena of life, the home. Women have some of the same motivations as men in this competition: power and security. The ladies in Pinter's work do not hide behind traditional womanly chores. Indeed, the presence of small children causes few issues in these plays, and most offspring who are part of the protagonists' lives remain in the background. The basic struggle for survival and authority is not supplanted by maternal responsibilities, as the women appear adamant about not allowing gender to limit their territorial rights.

To conclude this part, four modern plays by Harold Pinter were chosen to highlight the breadth of activities available in portraying the issue explored. This decision was made for a variety of reasons. First, Pinter is one of the most influential playwrights of the twentieth century, as well as one of England's most talented and innovative writers. Second, within the scope of this study, Pinter's plays provide insight into the perennially relevant and universal themes of envy, hatred, sexual occupation, loneliness, possession, and, above all, the sex dominance fight. Third, the plays appeal to adult readers all throughout the world, and they may be effectively read by advanced students. Fourth, the Pinteresque style, which features ambiguous dialogue, uncertain pauses, colloquial speech, resonant silences, repetitions, and hesitations, presents a challenge that may encourage the learner to employ his analytical skills. Last but not least, Pinter's plays compel the reader's participation from the very first page.

3. Suggested Drama Activities for the Selected Plays of Harold Pinter

Drama is one of the most promising literary forms for assisting ESL/EFL learners in learning efficiently. Spada (2007) points out that Communicative language teaching is essentially "a meaning-based, learner-centered approach to second or foreign teaching in which priority is put on fluency rather than accuracy and emphasizes more on the comprehension and production of

messages rather than the instruction or correction of language construction” (p. 272). Drama provides a wide range of styles and registers for language activities; it is open to many interpretations and thus provides excellent chances for classroom debate; and it focuses on fascinating and compelling issues to explore in the classroom. So far, we've discussed the relevance and benefits of using literary texts in the language classroom, particularly drama. We will now consider the types of activities that will be used to clarify the themes that have been covered throughout the study.

There are several reasons to use Harold Pinter's plays with foreign students: they are not too long, and their language is not overly difficult, and they provide few challenges in everyday English. Although some of them can be seen as a scathing critique of the British way of life, they also address concerns that are universal in nature. These are subjects that may not appeal to a younger audience; the plays are likely to be more effective with mature or advanced students of English. One challenge in presenting the plays is that they are written in a modern way that may deviate from the reader's expectations.

It's also important to point out that students who engage in these thematically focused activities will instinctively learn the target language. Various excerpts from the selected plays are used in the portrayal of these actions.

Strikingly, Pinter's plays rely heavily on dialogue, which is perhaps the secret to his uniqueness. Disjointed and weirdly ambivalent discourse is punctuated by evocative silences in his characters' everyday speech. Unresolved questions dominate the language, leading to repeated queries, awkward pauses, silences, and repetitions. As a result, speech that lacks the coherence and logic of traditional stage language often represents the speaker's ideas and feelings in its disjunction. Hence, the characters' words, hesitations, and pauses indicate not just their personal estrangement and communication challenges, but also the numerous levels of meaning that even the most innocuous statements might convey.

The problem of verification is precisely one of Pinter's key issues as a dramatist. In Pinter's plays, the issue of verification is intertwined with the use of language. Pinter's clinically accurate ear for the absurdity of everyday speech allows him to transcribe everyday dialogue in all its repetition, incoherence, and lack of meaning. Within the subtext is the pause and quiet tactic, which is as significant in Pinter's plays as the dramatic dialogue, comedic repartee, or protracted monologue. His elisions and silences, as well as his surreal borrowings from common speech, his use of slang, and his

demotic poetry, have made him one of the most prominent late twentieth-century dramatists.

This section of the study describes various classroom activities that constitute a menu of options rather than a curriculum. A range of activities, such as role-play, improvisation and songs have been chosen for each performance. It appears likely that the suggested activities will extend language teachers' horizons and give enrichment in the language classroom.

The focus of changes from thematic analysis of the plays to their implementation in ELT lessons through a range of exercises aimed at helping students grasp their major theme. The activities have been planned to highlight the male and female characters' fight for power and identity as the central theme; however, the emphasis is not solely on language training, but also on enjoyment and appreciation of the composition itself. It is critical that special attention is paid to maintain the balance between these two components so that literature is not ruined by over-teaching.

Activity 1

Students are asked to determine what linguistic function each line in the text serves—is it an apology, a threat, a promise, a request for information, a denial of information, etc.? This is especially effective in Pinter's plays, because the characters' statements are frequently ambiguous.

Here is an extract from Harold Pinter's The Collection.

James: I'm looking for Bill Lloyd,

Harry: He's out. Can I help?

James: When will he be in?

Harry: I can't say. Does he know you?

James: I'll try some other time then.

Harry: Well, perhaps you'd like to leave your name. I can tell him when I see him

James: No, that's all right. Just tell him I called.

Harry: Tell him who called?

James: Sorry to bother you. (pp. 114-115)

There is a power struggle in this scene. Each of them tries to control the conversation's terms. One seeks to get information, while the other wants to keep it hidden.

Activity 2

The students discuss the values and world-view which are either implicitly or explicitly expressed in the extract below from Harold Pinter's The Collection.

James: You knew she was married . . . why did you feel it necessary . . . to do that?

Bill: She must have known she was married, too. Why did she feel it necessary . . . to do that? (p, 120)

James makes every effort to clear Stella's name and accuses Bill of seducing her. Bill, on the other hand, believes she has her sexual freedom but challenges her moral convictions.

The teacher may divide the class into two groups, and students are allowed to share their views.

Activity 3

An optional activity for a higher-level class is to urge students to reread the texts, this time looking for ways in which the various characters in the text try to establish control or conversational superiority. The following play extract from The Homecoming is appropriate for this activity:

Lenny: Good evening.

Ruth: Morning, I think.

Lenny: You're right there.

Pause.

My name is Lenny. What's yours?

Ruth: Ruth.

.....

Lenny: Cold?

Ruth: No.

Lenny: It's been a wonderful summer, hasn't it? Remarkable

Pause.

Would you like something? Refreshment of some kind? An aperitif
Anything like that?

Ruth: No, thanks.

Lenny: I'm glad you said that. We haven't got a drink in the house . . . You must be connected with my brother in some way. The one who has been abroad.

Ruth: I'm his wife

.....

Lenny goes to the sideboard, pours from a jug into the glass, takes the glass to Ruth.

Here you are. I bet you could do with this.

Ruth: What is it?

Lenny: Water.

She takes it, sips, places the glass on a small table by her chair. Lenny watches her.

Isn't it funny? I've got my pajamas on and you're full dressed (pp. 35-36-37)

The initial meeting between Ruth and Lenny is depicted in Extract 1. A fight for dominance ensues almost immediately. Ruth is quite skilled at deciphering verbal tricks. Her utterances like 'Morning, I think,' 'No,' 'No, thanks,' 'I'm his wife,' are short, cold and self-confident. Even though Lenny criticizes her, she does not answer, and Lenny indirectly states, "You must be connected with my brother in some way" which is another of his tactics. He also makes a sexual provocation by claiming that he is in his pajamas while Ruth is fully dressed. A person cannot normally say such a thing to his brother's wife.

Ruth is the one who succeeds in asserting her personality and gaining power in the extract. Ruth has the superiority in conversation. This extract also introduces us to the play's overall theme.

Activity 4

In traditional classes, students are taught to memorize vocabulary, drill sentence patterns, and recall grammatical principles. They have not been taught how to communicate in English orally. To overcome this issue, advanced students should engage in role play. Role play has numerous advantages in advanced language education.

Another example of the theme of power struggle in The Homecoming is the one that occurs between Teddy and Ruth, the husband and wife, when they initially enter the house late at night:

Ruth: I think I'll have a breath of air.

Teddy: Air?

Pause

What do you mean?

Ruth (standing): Just a stroll.

Teddy: At this time of night? But we've . . . only just got here. We've got to go to bed.

Ruth: I just feel like some air.

Teddy: But I'm going to bed.

Ruth: That's all right.

Teddy: But what am I going to do?

Pause

Teddy: I'll wait up for you.

Ruth: Why?

Teddy: I'm not going to bed without you.

Ruth: Can I have the key

He gives it to her

Why don't you go to bed?

He puts his arms on her shoulders and kisses her. They look at each other, briefly, she smiles.

I won't be long

She goes out of the front door. Teddy goes to the window, peers out after her, half turns from the window, stands, suddenly chews his knuckles. (pp.31-32)

The teacher splits the students into pairs and assigns each student a role to perform this extract. The pupils do a little rehearsal before performing the role play for the other students in the performance. The interaction between Ruth and Teddy in this excerpt best exemplifies their relationship as husband and wife, as well as the dominant character in their marriage. After the performance, the teacher may invite the class to discuss the husband and wife's relationship, and they may be asked to support their claims with examples.

Activity 5

For Kunierek (2016), almost all popular songs are linked in some way to themes of friendship, love, apparitions, sadness, and other typical human emotions. Songs may be a particularly stimulating and unique teaching tool because most young people are interested in a wide range of cultural phenomena outside of class.

Old Times is a play in which there are numerous songs such as "Lovely to Look At," "Blue Moon," "They Can't Take That Away from Me," "I've Got a Woman Crazy for Me," and "I Get a Kick Out of You". On one level, it's a nostalgic riff; on another, it's a competition in which Deeley caps each of Anna's quotations. The songs, on the other hand, are carefully picked to underline the play's central themes.

The teacher may ask students to listen to these songs several times so that they are exposed to different forms of authentic language. Students will have a new advantage in terms of remembering by hearing these songs. They will recall the English words used in these songs. As a result, when singing a song, they will improve their speaking abilities, particularly in terms of pronunciation.

Activity 6

Improvisation is a spontaneous activity that occurs without the use of a script or rehearsal, and with little or no guidance from the teacher. In improvisation, students use their imaginations and ideas to collaborate. Then, if VCD or DVD versions are available, they compare their performances with the original one. Wessels (1987) believed that "... improvisation taps the students' already existing command of the language and tests their communicative strategies" (p. 85).

In the scene below from Betrayal, Robert and Jerry are in the scene and Jerry has invited Robert to his house to confess everything and clear the air. Jerry is agitated and believes he is to blame for Robert's actions. Robert, on the other hand, appears unconcerned and remote:

Jerry: This evening. Just now. Wondering whether to phone you. I had to phone you. I had to phone you. It took me . . . two hours to phone you. And then you were with the kids . . . I thought I wasn't going to be able to see you . . . I thought I'd go mad. I'm very grateful to you . . . for coming.

Robert: Oh for God's sake! Look, what exactly do you want to say?

Pause.

Jerry sits.

Jerry: I don't know why she told you. I don't know how she could tell you. I just don't understand. Listen, I know you've got . . . look, I saw her today . . . we had a drink . . . I haven't seen her for , . . , she told me, you know, that you're in trouble, both of you . . . and so on. I know that. I mean I'm sorry.

Robert: Don't be sorry.

Jerry: Why not?

Pause.

The fact is I can't understand . . . why she thought it necessary . . . after all these years... to tell you . . . so suddenly . . . last night, . .

Robert: Last night?

Jerry: Without consulting me. Without even warning me. After all, you and me (pp. 27-28).

Students do not view the original scenario or read the extract before improvising this scene. As a result, their reactions and utterances will most likely differ from one another.

Apart from these activities, students who have achieved a high level of English proficiency may be asked to give presentations or engage in discussions. If EFL students can express their actual feelings on a topic, they will talk more fluently. In Pinter's plays, there are also misunderstandings caused by failure to listen, incomprehension of polysyllabic phrases employed for show by more articulate characters, and erroneous expectations. As a result, dialogues from his plays could be useful examples for continuous talking in current English.

4. Conclusion

Harold Pinter's plays are a combination of interrelated topics. The major theme of his dramas, four of which are included in this study, is the fight for power and identity between the sexes, which is laced with fear, hatred, jealousy, loneliness, and sexual preoccupation. We can sense the inevitable struggle of men and women to establish stability and identity to satisfy those inherent human wants throughout Harold Pinter's plays. The men and women depicted in his works have completely different characteristics and adopt varied techniques in their fight to be the winner. Women are more capable than males in comprehending themselves and the opposite sex, which perplexes men, despite their physical flaws. Sexual desire, aversion, and envy are among the forces that accentuate the tension among the characters in the plays chosen.

The dramatic tension builds because, while women may be internally more powerful than the men around them, the surrounding environment typically requires them to react to both males and largely male social values. Pinter emphasizes the psychological and physiological weapons that women deploy in their fight for identity, security, and power. Sexual tension in Pinter's plays is characterized by biology, mystery, passion, and power. The key questions to be investigated in this study are how Pinter's characters come to life on stage, particularly how male and female characters react to one another and their environment in the battle for identity and power.

The behaviors of people struggling to keep their relationships together are depicted in The Collection. The Homecoming demonstrates the lengths to which people will go in order to form relationships. Characters in Old Times try to impose authority over one another by using memory and verification as functions of one another. In a similar vein, Betrayal depicts a struggle between two men and a woman, a form of love triangle, to determine who will emerge victorious in their relationship.

The conflicts between men and women are heated by various intriguing dynamics in all four works addressed in this study. The emotional strength of women counteracts the male potential for aggression. The female capacity to fulfill multiple roles counteracts the masculine demand for authority. The male demand for insulation and retreat as a defense against outside pressures is pitted against the female need for emotional connection. Nonetheless, all sexes have a shared goal: to achieve authority in order to establish power and identity. This fight for power and identity between men and women remains a pervasive motif as Pinter's method evolves and his characters grow in a variety of ways.

The above-mentioned thematic issues in Harold Pinter's plays form a strong base for focusing on conversational interaction or oral skills which should be taught to EFL students by their teachers. Foreign language teachers can accomplish this by using play extracts, as most plays have a lot of dialogue. Extracts from Harold Pinter's plays combine what students learn in school with what they do every day. Students concentrate on conversational language while studying the selected play extracts, learning new phrases and vocabulary in a relevant context, and comprehending how a language is used, which develops accuracy, and they will gain fluency while practicing the extracts. Additionally, in daily conversations pauses and silences are abundant and they become a powerful communicative strategy that helps create tension and uncertainty. In Harold Pinter's plays such scenes are frequently encountered and used in activities in the classroom to improve learners' oral skills.

Although fluency activities or natural language interaction outside the classroom are the only ways for students to develop conversational competence, there is a case to be made for the use of controlled activities that help students develop confidence as well as the ability to participate in and maintain simple, commonly encountered conversations. At this point drama helps pupils build their personalities and social abilities while also improving their oral skills.

For these reasons, EFL teachers should use play extracts to help their students improve their oral skills. In the same line of thought, Hall (2005) proposes that literary texts expose learners to authentic conversations that can be encountered in a real-life setting. These dialogues and conversations establish an environment in the classroom where the student can use the language that he or she will require in society. Since the concern of this study is using play extracts to improve advanced EFL learners' conversational interaction, Harold Pinter's plays completely fulfill this aim. From a pedagogical standpoint, this study presents a step towards new ideas for using play extracts in language teaching, and it aims to provide more insights into new ways, and possibilities in implementing play extracts to boost advanced EFL learners' conversational interaction.

5. References

- Atamtürk, N., Dimilliler, C., & Atamtürk, H. (2017). Play Extracts in English as a Foreign Language Class in Higher Education: An Action Research. *International Journal of Economic Perspectives*, 11(1), 670-676.
- Brown, H. D. (2000). *Teaching By Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd ed.). San Francisco: Longman.
- Carter, R. & Walker, R. & Brumfit, C. (eds.) (1989). *Literature and the Learner: Methodological Approaches*, Hong Kong: Modern English Publications.
- Chauhan, V. (2004). Drama techniques for teaching English. *The Internet TESL Journal*, 8.
- Gomez, I. D. (2010). Using drama to improve oral skills in the ESL classroom. *International school Journal*, volume 30, 29-37.
- Hall, G. (2005). *Literature in language education*. Springer.
- Hill, J. (1986). *Teaching Literature in the Language Classroom*, London: Macmillan Publishers Ltd.

- Kayi, H. (2006). Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking in a Second Language. *The Internet TESL Journal*, XII (11).
- Kuśnierek, A. (2016). The role of music and songs in teaching English vocabulary to students. *World Scientific News*, 43(1),43-48.
- Lazar, G. (2004). *Literature and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miccoli, L. (2003). English through drama for oral skills development. *ELT Journal*, 57, 122– 129.
- Pinter, H. (1991). *Plays Two: The Collection*, London: Faber and Faber.
- Pinter, H. (1991). *Plays Three: The Homecoming*, London: Faber and Faber.
- Pinter, H. (1993). *Plays Four: Old Times*, London: Faber and Faber.
- Pinter, H. (1993). *Plays Four: Betrayal*, London: Faber and Faber.
- Prentice, P. (1991). *Harold Pinter: Life, Work and Criticism*, Canada: York Pres Ltd.
- Ronke, A. (2005). *Drama and theater as a method for foreign language teaching and learning in higher education in the United States*, Unpublished PhD thesis, Technische Universität Berlin, Berlin, Germany.
- Ryan-Scheutz, C., & Colangelo, L.M. (2004). Full-scale theater production and foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 37, 374–389.
- Sakellaridou, E. (1988). *Pinter's Female Portraits*, Hong Kong: Macmillan Press.
- Schenker, T. (2017). Fostering foreign language skills through an extracurricular drama project. *The Language Learning Journal*, 48, 785–798.
- Scott, M. (ed.) (1986). *Harold Pinter*, Hong Kong: Macmillan Press.
- Sirisrimangkorn, L., & Suwanthep, J. (2013). The effects of integrated drama-based role play and Student Teams Achievement Division (STAD) on students' speaking skills and affective involvement. *Scenario*, 7, 37–51.

Spada, N. (2007). Communicative language teaching: Current status and future prospects. In Cummins, J. and Davison, C. (Eds.), *International handbook of English language teaching*. New York: Springer, 271-288.

Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.

Contemporary Trends in Education Sciences

CHAPTER 05



**Theme – Based Teaching: Exciting Possibilities for Young
Learners in EFL Classes
(Gülşah Külekçi, Funda İnal)**

Theme – Based Teaching: Exciting Possibilities for Young Learners in EFL Classes

Gülşah Külekçi¹, Funda İnal²

Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education Department of

English Language and Teaching

E-mail: gulsah.yilmaz@deu.edu.tr

English Language Teacher at Ministry of Education

E-mail: funda_petek_inal@hotmail.com

1. Introduction

1.1. Teaching Young Learners

It is both rewarding and difficult to be in the language classroom with young learners. To get the most out of the experience for both learners and teachers, the teacher must try to figure out what learning a foreign language in school implies and what benefits it can give. Young learners come to the class with a certain potential and resources which will facilitate their learning. They bring with them some instincts, talents, and characteristics that will help them learn a foreign language. Children are already adept at interpreting meaning without necessarily comprehending particular words, have a high level of competence in creatively employing limited language, learn indirectly rather than directly, and use chunks of language. Furthermore, they enjoy finding and creating fun in everything they do, have a vivid imagination, and are naturally interested and energetic, exploring their surroundings and interacting with others. Above all, they relish the opportunity to converse (Moon, 2000).

Only by creating the suitable kind of learning environment in which they may draw on these abilities will children be able to apply them. The following ideas are emphasized in a number of works on teaching English to young learners (Halliwell, 1992; Cameron, 2001; Slattery & Willis, 2001; and Pinter, 2006).

- The most important skills to teach are listening and speaking.
- Activities should be interesting and pleasurable to participate in.
- Songs, visuals, stories, theater, theme-based approaches, and TPR exercises are examples of appropriate activities.
- A range of activities should be available.
- Children's imagination should be used in activities.

- Use 'chunks' of language should be fostered.
- Children should be able to grasp what they are supposed to perform if the tasks are easy.

The way we think about language learning has progressed dramatically over the previous few decades within the context of these concepts. Hafþís Ingvarsdóttir (2007) proposes that “language is no longer seen as a set of grammar rules and decontextualized vocabulary to be learned by heart. Language is first and foremost seen as a tool for communication in the variety of social settings where language is used” (p.333). This means that foreign language teachers must think about how to give learners plenty of opportunity to practice and utilize the language in a variety of situations, as well as exposure to varied and meaningful input with an emphasis on communication. It's also critical to create a genuine need and desire to use English, as well as opportunities for children to practice their new language. Other key concepts in educating young learners include creating a welcoming environment in which children can take risks and enjoy their learning, as well as offering feedback on learning (Moon, 2000).

1.2. Theme-Based Teaching

The major feature of theme-based teaching in an EFL setting is that all teaching materials and classroom activities are grouped around a single topic or theme. This teaching technique links different areas of the curriculum and focuses on the interests of the learners, establishing some purpose and community in the learning environment. Young people's attitudes, skills, and knowledge are developed in relevant ways by focusing on their interests and life experiences. The drive to learn more sparks inquiry and conversation, which leads to eager involvement in the process of learning a foreign language (Mumford, 2000). The fundamental goal of theme-based teaching is to help learners learn a second or foreign language by focusing the course on certain topics (Brinton, Snow & Wesche, 1989). Although it is more frequent with younger language learners, theme-based teaching is suitable and applicable to learners of different age groups and can be centered on any topic. With theme-based teaching, the focus is on the class material, which appeals to a variety of learner interests while also addressing a number of linguistic objectives. Furthermore, significant settings allow for the use of various skills and discourse styles. New vocabulary items can be learnt quickly, according to Cameron (2001), because the theme provides a meaningful context for comprehension and the natural usage of a range of discourse kinds, both written and spoken.

Themes are something that children enjoy engaging with. Theme-based teaching allows children to connect their own life experiences to a particular topic. When children's learning is assisted by their prior knowledge and experience, it becomes easier for them to learn new information by connecting their previous knowledge to the newer material. Because children do not have realistic long-term plans, short-term goals can have a good impact on the classroom atmosphere and inspire children by instilling a drive to study. As a result, theme-based teaching;

- Engages children in tangible tasks that allow them to focus on meaning.
- Contains activities that encourage children to employ a multi-sensory approach by allowing them to have firsthand experiences.
- Inspires a desire for socialization and conversation (Moon, 2000).

Cameron (2001) also argues that topics such as family members, food and drinks, animals, my house, birthday parties, and toys are chosen according to the “here and now” principle. They aid in the activation of their schema by grouping their information around a common theme. Visuals, cartoons, films, and games can be used as teaching aids in the classroom to make these topics more realistic.

Theme-based teaching is practical and encourages effective language learning. Brown (2001) identifies four fundamental underlying characteristics of second / foreign language learning, all of which are present in theme-based teaching. Independence, contextual learning, being intrinsically motivated, communicative and social skills are the guiding concepts. The purpose of theme-based teaching is to achieve communicative competence since it prioritizes automaticity over understanding language structures and doing grammatical exercises. As, again, Brown (1994) puts it: “A small child simply uses language. He does not learn formal grammar. It is unnecessary to use grammatical conceptualization in teaching a foreign language” (p. 49). Theme-based teaching permits teachers to address real-world issues in the classroom, allowing learners to use their language abilities while learning about them. Learners are also given the opportunity to interact with actual language, which will help them later in situations where they will need to use their language abilities to communicate effectively.

The teacher no longer has the same level of control over the curriculum content in theme-based teaching, which can be concerning for individuals who are used to a more traditional classroom teaching paradigm. According to Dermody (2004), the success of theme-based teaching is dependent on the role of teachers and their expertise and competencies. This methodology can

be introduced in small steps, with the teacher yielding decision-making at whatever pace is appropriate for them. Many teachers prepare the unit independently or with other teachers, but they stay flexible, enabling the unit to take unexpected turns based on the interests of the learners. (Mumford, 2000). The teacher's function shifts to that of supervisor or supporter, who keeps track of the big picture and the skills students need to learn through the tasks conducted in the classroom. The selection of the themes may be done by the teacher or in partnership with the learners, or it may emerge from the passions of one or two learners who convey their enthusiasm to their peers. The teacher is still in charge of ensuring that skills are practiced, but the learners may choose the topic matter and activities. The learner benefits greatly from small group and independent studies. Learning isn't forced or contrived; it's the natural result of a passion. The shift to learner-directed learning isn't about abdicating responsibility; rather, it's about sharing it with the learners. According to Cameron (2001), the theme-based teaching may organize around presentations. Children may save bits and parts of their work in a folder. They can then display their work to their parents and friends, which will increase their enthusiasm to learn as well as their language precision.

In conclusion, teaching English with a theme-based curriculum is an invaluable approach to move beyond typical grammatical drills and into more communicative activities. For both teachers and learners, themes can be extremely stimulating. Teachers may provide a large number of materials, and learners can learn a language by focusing on meaning rather than on form. When selecting things to do in the classroom, the teacher can consider the learners' particular interests and even give them the chance of selecting their own themes. Learners find learning enjoyable because the activities are relevant to them and they perceive a reason to participate in them - they invest in their own education. For teachers, the pleasant experience of working in the classroom with intrinsically driven learners is worth the time and effort it takes to create engaging and meaningful theme-based lesson activities.

2. Method

In the 1990s, action research in English language teaching (ELT) began to resurface. The research has mostly focused on challenges that English language teachers face in their classrooms, as well as their attitudes and views about teaching (Borg, 2003; Buck, Mast, & Ehlers, 2005; Burns, 2010). It motivates teachers to become lifelong learners and makes them more receptive to developing and evaluating a variety of teaching techniques. According to the literature, action research makes instructors more

introspective and critical by developing the abilities needed to investigate and assess a situation. It gives them the courage to believe in themselves as teachers and allows them to be change agents (Whitehead & McNiff, 2006; Burns, 2010).

In this study Sema, an English teacher at the age of 25, taught young learners at the age of 5 and 6 in a private institution, a kindergarten. She also acted as a reflective teacher. She noticed that the approach and techniques she implemented in her class did not improve the teaching/learning process and planned to carry out action research with the researcher. The young learners in her class were unmotivated, slow to get started and they took a long time to produce anything and she felt that the class time was being wasted. The teacher and the researcher worked collaboratively and decided to use a ‘theme-based approach’ with the young learners during a period of six weeks.

The teacher and the researcher employed various technologies to collect information on what was going on after recognizing the problem and developing an alternative solution. Data was gathered through observation and reflective teacher journals. In keeping with the postulation of Boud (2001), the reflective journals “reveal what their writers have learned, examine how writers have learned to express themselves in journals, or find out how journals can help other people learn” (p 10). Finally, the researcher assessed and documented the results of the process in order to gain a better understanding of the problem they investigated (Burns, 2010).

The major research questions that guided this study are as follows:

- a) What are the young learners expected to know, understand, or do better than they currently do?
- b) Will the young learners be able to see the relevance of what they learn to their lives?
- c) Which of the topics selected for the English course are the most popular among the young learners, and why?

2.1. Planning for ‘Theme-Based Teaching’

Step 1: Choose a Theme and Define Goals

The teacher, firstly, decides on the themes which are chosen by considering the young learners’ age, interests, developmental stages and other characteristics of them. The goals of the lesson are also set in parallel with the themes so that the young learners will fully participate in the lesson.

THEMES	GOALS
<ul style="list-style-type: none"> - Colors - Planting - Protecting Animals - Emotions - Environment/Keeping it clean - Global Warming 	<ul style="list-style-type: none"> - Students will learn new vocabulary around certain themes to help them use the topics to learn certain aspects of the language such as asking and answering questions about colors, animals, their emotions etc. - They will give simple descriptions and talk about how to clean the environment and global warming

Table 1 Themes and Goals for Teaching Young Learners

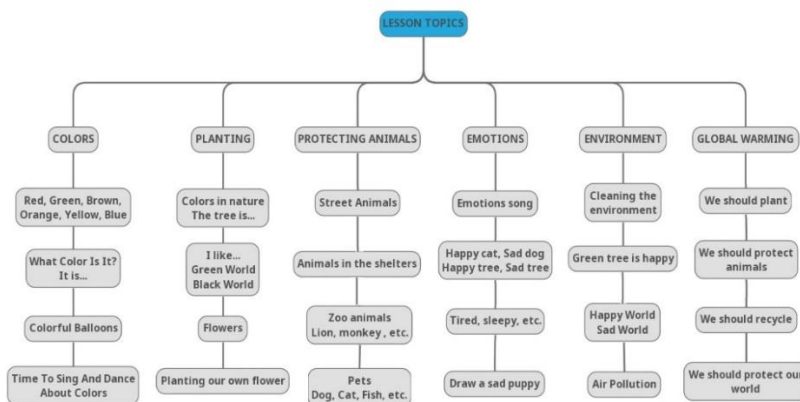


Table 2 Underpinning the Themes

The specific themes chosen by the teacher are also underpinned by the teacher. Under each theme, the teacher specifies the certain areas she will tackle with such as specific colors, songs about colors, kinds of animals (street animals, zoo animals or pets) and drawing about emotions.

Step 2: Plan Ahead

Objectives set:

By the end of six weeks, the young learners will be able to repeat the vocabulary items, choose, match and name them since the vocabulary items (colors, words related to nature, animals, emotions, environment and global warming) are suitable for their cognitive level according to the taxonomy suggested by Bloom (1956). They will be able to listen to the teacher or the song and watch a video and understand the teacher's instructions. They will be able to describe their favorite colors, animals and express their emotions about the environment they live in by setting spoken sentences. Finally, they will be able to develop a sense of awareness about global warming.

Resources located:

Video, song, picture flashcards, realia (a bag, a ball, balloons, flowers, photos, toys) puppets, coloring worksheets, crayons and scissors are used as language teaching materials.

Activities planned:

Young learners work collaboratively in pairs and groups. The activities are mostly controlled or guided. Singing, dancing, watching a video, drawing, coloring, cutting and pasting, repeating, playing a game, drama and demonstration are the activities planned by the teacher and the researcher.

Step 3: Put the Plan into Action***Be open to changes in the plan:***

While applying a pre-planned lesson in the classroom, there might be unexpected results or reactions during the application phase. In such a case, some changes or adaptations are possible. The teacher can change the activity that does not work with the extra one. The teacher should always be aware of the unpredictability of the development of the lesson and be able to handle situations that arise out of the context.

Meet with colleagues often:

While preparing a lesson plan based on 'theme-based teaching,' some teachers like to do it alone, while others prefer to collaborate with other teachers, all the while remaining flexible and allowing young learners' interests to guide the unit in unanticipated ways.

Step 4: Evaluate***Evaluation of Student Progress:***

Young learners' progress may be evaluated from various perspectives such as intellectual and social development.

Intellectual Development:

Can understand simple instructions.
Takes pleasure in discussion.
Interested in cause and effect.
Develops simple problem-solving skills.
Asks endless questions.

Social Development:

Loves to demonstrate new skills
Interacts with other students
Imitates adults
Good at taking simple decisions
Being concerned about mistakes

3. Findings

For the purpose of the study, observation and reflective journaling are viewed as the strategies to ensure meaningful learning and application of knowledge within a teaching/learning context. They are primarily treated as tools to assist the English teacher Sema in connecting with knowledge through the questioning of instructional/learning practices geared towards the formulation of meaning. Some quotations are taken from her reflective journals to support the idea that theme-based teaching works well with children learning English. Some of the teacher's comments in her journal entries accompanied by her observations about the research questions were as follows:

- ***What are the young learners expected to know, understand, or do better than they currently do?***

"They are enthralled by everything that happens around them, particularly the world in which they live. They are at the age where they are beginning to comprehend the world around them. They are expected to understand why we need to plant, for example. They not only plant, but they also communicate their emotions in English as they speak."

"Another noteworthy feature is that they develop problem-solving abilities. They are aware of the issues that affect their lives, and I try to urge them to become more aware of their lives in relation to certain issues."

"In a period of six weeks, they were exposed to a variety of tasks such as coloring, singing, watching videos and dancing unlike traditional classroom activities. With the help of these things, young learners expressed themselves freely, collaborated and interacted with their friends and experienced new things related to their lives. Also, they improved their listening and speaking skills in a funny way."

- ***Will the young learners be able to see the relevance of what they learn to their lives?***

"For no apparent reason, they always repeat and copy what they learn. When you give people a cause to act, though, they grasp what you're saying. They also learn by doing, and they are particularly interested in what is happening in their immediate surroundings. They are also elated when they observe concrete objects in their environment, such as trees and animals."

"Surprisingly, when I speak with their parents, they tell me that the themes they discussed in class have resulted in a good change in their conduct because they put what they've learned at school into practice at home. It has been a positive experience for them. It's incredible to me!"

“Most of the time I was amazed by their answers and reactions to what we did in the class. This is the evidence that they are conscious of the relevance of what they learn about planting, protecting animals, being sensitive to environment and global warming to their present lives.”

- *Which of the topics selected for the English course are the most popular among the young learners, and why?*

“The topic *Emotions*’ is liked most by the students. They act and imitate emotions and also have fun. They don’t feel that they are in the formal school setting, so they learn the vocabulary items better.”

“They draw an animal and make it happy or sad. Emotions give them the sense of protecting the animals. Also drawing a happy or sad world gives them the feeling that they should protect the world by planting or recycling.”

The teachers’ views of theme-based teaching reflected in the journals were striking since it helped the children acquire vocabulary and simple grammatical structures and was more engaging than traditional English teaching. This is evidenced by the teacher’s feedback:

"I believe that using a theme-based approach to teaching makes it easier for children to grasp a concept. It's also simpler to learn vocabulary because all of the words are related to the same theme. Learning through themes is more enjoyable. If they only learn English grammar, it will be tedious.”

The teacher also wrote in her journal that the children enjoy themes that are appropriate for their grade level and relevant to their daily life. For example, the pupils were also introduced to the theme "Environment," which they found fascinating."

The utilization of activities and authentic teaching materials, according to the teacher, made the theme more entertaining for the children. They are eager to learn things about colors and animal names that are practical and meaningful to their daily life. The materials utilized are genuine, making them easier to comprehend. Even when effective activities have been prepared, skilled supervision of class, group, and pair work are required to keep all children actively learning. To organize, ensure, and assess progress in all areas of the curriculum through theme-based instruction throughout the school year, knowledge of cognitive, linguistic, and motor skill development patterns is also required.

4. Results and Discussion

Every action in the classroom must be purposefully organized in order to give an effective lesson based on 'theme-based teaching.' The young learners

in this study got more interested in English as a result of the course's interest and the opportunity to learn something they couldn't acquire at school.

In response to the first research question about young learners' perceptions of 'theme-based teaching', it was discovered that the children in this study had a highly positive attitude toward 'theme-based teaching.' The majority of them said that theme-based teaching makes teaching activities and tasks more integrated and organized. This is consistent with the motivation for using a thematic approach to learning, which is to make educational activities and materials more "structured, sequential, and well-organized" (Meinbach, Rothlein, & Fredericks, 1995, p. 5). Similarly, Yang (2009) supports the idea that integrating theme-based teaching into the language classroom makes activities and tasks more integrated and organized. Many children found that learning English became more relevant and exciting as a result of the adoption of 'theme-based teaching,' and that more vocabulary items centered around a certain theme could be easily mastered. These findings back up Cameron's (2001) assertion that theme-based instruction helps learners with engaging and meaningful language use, as well as the ability to learn new vocabulary items quickly, with the theme "providing support for understanding and recall " (p. 191). In fact, because vocabulary items are presented in contexts and in associated ways, theme-based education aids vocabulary retention, which is consistent with how the human brain organizes and remembers information because "words are organized semantically" in the human mental lexicon (McCarthy, 1990, p. 40).

The second research question was to learn about the young learners' thoughts on the English course's subjects. In the journals of the teacher, it was interpreted that the themes chosen for the English course are engaging and appropriate for their English level. Furthermore, based on the reactions of the children, the teacher thought that the themes chosen are relevant to their daily life. Dörnyei (2001) underlines the necessity of assisting learners in seeing how what they study is relevant to their life. It might become a motivational strategy if the teaching materials are relevant to the children.

The study's third research question sought to determine which of the five themes chosen for the English course was the most popular among the young learners and why. According to the children's responses in the teacher journals, the relevance of a theme to their daily life determines whether they like it or not. Some earlier research has emphasized the necessity of making a direct relationship between what learners learn and their daily lives. Nunan

(1988) suggests that “it is of vital importance to create as many links as possible between what happens in the classroom and what happens outside” (p. 115). When planning thematic instruction, Meinbach, Rothlein, and Fredericks (1995) recommend that we use themes that directly affect the learners and can catch their attention. The number of new vocabulary items introduced in a theme, as well as whether or not the theme is appropriate for the age range of the children, are both significant factors to consider. Furthermore, according to Schmitt (2000), 10 new words every one-hour session is an appropriate quantity of words to teach in each class period.

Finally, if the activities or tasks are prepared together with real-world teaching materials, children will like the theme. Learners will focus on learning if they engage in meaningful activities. For example, functional, structural and lexical content from the L2 related to the ‘environment’ theme in the curriculum can be taught when the social studies content, conveyed in learners’ L1, relates to their own environment or neighborhood and to environment in general. Hence, as Alptekin, Erçetin and Bayyurt (2007) suggest “not only can a theme-based syllabus enable young learners to establish ties between their school subjects and their L2 learning experience, but it can also reinforce content knowledge acquired in the L1 and accelerate conceptual development” (p. 3).

5. Conclusion

'Theme-based teaching' is regarded as an effective approach of teaching language to young learners since it provides learners and teachers with various possibilities. Because learners and teachers open up the language classroom by bringing in the outside world and connecting to children's genuine interests and enthusiasms, there is a real possibility for effective language learning to occur. The rich potential for meaningful learning can also be linked to theme-based teaching's efficacy. Ausubel (1963) asserted that, meaningful learning occurs when new material can be related to the learners' background and cognitive patterns.

With the use of theme-based teaching, the English language instructor participated in this study believed that instructional activities and tasks are better integrated and organized. Furthermore, because all of the vocabulary items are connected by a common theme, English learning becomes more relevant, and vocabulary items may be learned fast. Theme-based teaching, on the other hand, will not directly cause learners to be more involved in learning English if the teachers are not capable of bringing attractive activities and appropriate materials to the classroom (e.g., authentic

materials). The selection of themes and teaching tools for the lesson, as well as the organization of learners, are also the critical issues to consider. Themes and assignments that are appropriate for the learners' competence level, wants and needs, and are relevant to their daily life should be chosen (Hutchinson and Waters, 1987). Information about the learners' preferences can be obtained through a needs analysis.

The current study's findings alert educators in various settings (such as schools) to the reality that learner differences exist even within the same grade level or class. They should adapt the learning materials to their learners' proficiency levels and interests. Students will be intrinsically driven to complete the learning activities if they are similar to what they would encounter in real-life circumstances, or if they have some control over the themes and learning challenges in their language courses.

In a nutshell, theme-based teaching allows for skill integration, which is one of the Whole Language Approach's basic principles. Language teachers must make every effort to help learners acquire the four language skills of reading, writing, listening, and speaking (Peregoy & Boyle, 2008). Since the theme influences the selection and sequencing of language focus, teachers who utilize theme-based instruction in their classrooms avoid teaching the skills as separate units and instead attempt to combine them.

6. References

- Alptekin, C., Erçetin, G., & Bayyurt, Y. (2007) The Effectiveness of a Theme-based Syllabus for Young L2 Learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28, (1) 1-17.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful learning*. New York: Grune & Stratton.
- Bloom, B.S. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain*. David McKay, New York.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36, 81–109.
- Boud, D. (2001). Using Journal Writing to Enhance Reflective Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 90, 9-18.
- Brinton, D., Snow, M., & Wesche, M. (1989). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.

- Brown, H.D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. U.S.A: Prentice Hall.
- Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles - an interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Buck, G., Mast, C., & Ehlers, N. (2005). Preparing teachers to create a mainstream science classroom conducive to the needs of English language learners: a feminist action research project. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(9), 1013–1031.
- Burns, Anne. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. U.K: Routledge.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dermody, B. (2004). *Improving Student Learning Through Theme Based Curriculum Design and Team Teaching: An Action Research Study*. (Master Thesis, Dublin Institute of Technology, Ireland).
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hafðis Ingvarsdóttir. (2007). *Becoming and Being an English Teacher in a New Age*. In Birna Arinbjörnsdóttir & Hafðis Ingvarsdóttir (Eds.), *Teaching and Learning English in Iceland*. In honour of Auður Torfadóttir (pp. 331-349).
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the primary classroom*. U.K: Longman.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learner-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learner-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Meinbach, A.M., Rothlein, L., & Fredericks, A.D. (1995). *The complete guide to thematic units: Creating the integrated curriculum*. Norwood, MA: Christopher-Gorden Publishers, Inc.

- Moon, J. (2000). *Children learning English*. NH: Macmillan Heinemann.
- Mumford, D. (2000). *Planning a Theme-Based Unit* Canada: Pacific Edge Publishing Ltd.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peregoy, S. F. & Boyle, O. F. (2008). *Reading, writing and learning in ESL – A resource book for teaching K-12 English learners (5th ed.)*. Boston: Pearson.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slattery, M. & Willis, J. (2001). *English for primary teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *Action research living theory*. London: Sage Publications.
- Yang, C. C. R. (2009). Theme-based teaching in an English course for primary ESL students in Hong Kong. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6, 161-176.



Contemporary Trends in Education Sciences

CHAPTER 06



Cooperative Learning in Science Education
(İsmail Kılıç, Mustafa Çelikbaş)

Cooperative Learning in Science Education

İsmail Kılıç¹, Mustafa Çelikbaş²

¹*Assoc. Prof. Dr. Trakya University, Education Faculty, Department of Mathematics and Science Education, E-mail: ismailk@trakya.edu.tr*

²*MEB, İstanbul Sultangazi Piri Reis Secondary School, E-mail: mustafacelikbas1987@gmail.com*

1. Introduction

Many economic, scientific, social and technological fields, which gained momentum in the twenty-first century, have affected our lives. Especially scientific and technological developments in these fields appear in every moment of our lives. It is known that the countries of the global world compete with each other in many areas. Countries are aware of the importance of having a strong future and being science and technology literate individuals in the society. In addition, it is a fact that science courses play a key role in raising science literate individuals (MoE, 2006). The fact that individuals in society are scientifically literate can make individuals feel responsible for social problems. In addition to creative and analytical thinking about solving problems, individuals can produce scientific solutions by cooperating when necessary (MoE [Ministry of Education], 2013). The needs of the society and individuals are also changing with the rapid changes. In order to meet these needs, innovations have occurred in education and training. In this century, it is aimed to raise individuals who produce more information, are sensitive to social and cultural issues, can use the information they have learned in life, have entrepreneurial, decision-making and communication skills (MoE, 2018). For this purpose, researches have been carried out in education, especially in science education. These studies have provided important information about how science lessons are learned. With this information, it has adopted a constructivist learning approach to learning strategies and learning experiences in order to reach the goals of the education program (MoE, 2006).

In the constructivist learning approach, individuals should actively participate in the learning process and take responsibility for their own learning. To activate individuals in the learning environment, different methods should be applied in accordance with their and the content of the course. Some of these methods are project-based learning, problem-based learning and cooperative learning. Thanks to these innovative methods, teacher-centered understanding will be avoided and the duty of the teacher

will be a guide, guide or a helper (Saban, 2000). Constructivist learning theory aims to develop both mental and social skills of students. In this learning approach, the course contents should be topics from students' lives and daily lives. Teacher-student communication in the classroom is very important. The problems in the course content can be selected within the framework of the interests of the students or the problems they encounter, and solutions to these problems can be sought. There are many strategies used in the constructivist learning approach. Some of these are: Problem-based teaching, collaborative teaching, and brain-based teaching (Balci 2007). In the constructivist learning method, the classroom environment is an environment where learners take responsibility in the decisions taken during the learning process in which they work collaboratively, acquire high-level skills such as critical and analytical thinking, show different opinions with respect, and make self-evaluation of the learners (Bay, Kaya, & Gündoğdu, 2010). Constructivist teaching theory aims to solve problems based on cooperation, taking into account existing or possible world problems. While achieving these goals, a dynamic learning environment that requires the student to access, absorb and use information is considered. While learning takes place, students are expected to do research, make decisions, cooperate, use their creativity and produce a product (Gültekin, Karadağ, & Yılmaz, 2007). With scientific and technological developments, the importance of cooperation within and between groups has increased in contemporary societies. In many professions, colleagues have to work in cooperation towards a common goal. This is an inevitable necessity in social relations as well as professions. In this context, it reveals the importance of cooperative learning (Gömleksiz, 1993).

Rapid developments in the scientific and technological fields have created a great explosion in the production of knowledge. The continuous increase and renewal of information has caused the current age to be called the information age. Implementing a contemporary education program primarily depends on the teaching strategies and methods applied in the classroom environment (Ayşe Mentiş Taş, 2005). Student-centered approaches; multiple intelligence theory can be expressed as constructivism, critical thinking, creative thinking, reflective thinking, active learning and cooperative learning. In the light of this information, in this study, which was prepared as a compilation, information about cooperative learning was tried to be given.

2. Cooperative Learning

When the history of cooperative learning is examined, the basis of its approach can be traced back to ancient times. However, the use of cooperative practices as a learning model based on scientific foundations

coincides with the 1950s. Behavioral learning theory, cognitive development theory and social dependency theory that emerged after the 1950s laid the theoretical foundations of the cooperative learning method (Johnson & Johnson, 2002). The learning approach known as "cooperative learning" in the literature was translated into Turkish as "İşbirlikli Öğrenme" in Açıkgöz (1992) and as "Kubaşık Öğrenme" in Gömleksiz (1993). Although the Turkish translations are different, they have the same meaning in terms of content. When the researches are examined, the term "cooperative learning" is used more.

The use of small groups for teaching purposes, which enables students to work together in harmony to maximize their own learning and the learning of other students, can be expressed as cooperative learning (Johnson, Johnson & Holubec, 1993). In the cooperative learning method, students work on a common goal by forming heterogeneous small groups, contributing to each other's learning. Students in heterogeneous groups do parts of the work by teaching each other or helping each other out. Each student in the group is responsible for the learning of their friends (Açıkgöz, 1992). Cooperative learning is helping each other in learning in line with common goals by forming small groups in the classroom and outside the classroom. In this way, it is a learning approach in which students' self-confidence increases, they gain communication and problem-solving skills, and they are active in the classroom environment (Bayrakçeken, Doğan, & Doymuş, 2015).

2.1. Basic Principles of Cooperative Learning

Açıkgöz (1992) expressed the conditions that must be met for cooperative learning to be as follows.

- Group award
- Positive dependency
- Individual responsibility (Individual evaluability)
- Face to face interaction
- Social skills
- Evaluation of group process
- Equal opportunity for success

2.1.1. Group Award

The effectiveness of the cooperative learning method depends on the success of the individuals in the group and the success of the group. They are

rewarded as a result of revealing the group product by acting together in line with the group goals. In cooperative learning, group members know that group success is important, not individual success. The aim of the awards is to encourage students to learn the subject and teach it to their friends in the group (Bakioğlu, 2020; Dirlikli, 2015).

2.1.2. Positive Dependency

Positive commitment is when all members of the group fulfill their responsibilities in order to learn a behavior or topic. Giving students specific tasks or materials can be used to create positive commitment within the group. Students are aware that for the group's success, they must accomplish the task that is their responsibility. Likewise, positive commitment can be maintained by changing between groups in a material given to students (Dikel, 2012).

2.1.3. Individual Responsibility (Individual Evaluation)

While making applications in the cooperative learning method, it is obtained from the groups. As a result of the success achieved, the individual success of the group members should also be taken into consideration. Some members of the group are prevented from getting undeserved results by being lazy. The awareness of individual responsibility in students will enable them to work devotedly for group success. Individual evaluability emphasizes that all group members are aware of the information aimed to be taught and the importance of high level cooperation among group members. In this way, what is aimed in the group work will be realized (Slavin, 1990).

2.1.4. Face to Face Interaction

In the cooperative learning method, it is of great importance to provide a quality communication environment between individuals. In practices based on this method, groups should be formed and placed in such a way that students can communicate effectively with each other. While creating the classroom layout, it is aimed that the students will be seated face to face so that the students listen to each other more carefully while the applications are being made (Bayrakçeken et al., 2015).

2.1.5. Social Skills

In the cooperative learning approach, students are responsible for learning interpersonal communication or social skills as well as academic subjects. For this reason, all group members should gain competencies such as leadership, decision making, communication, trust in each other, constructive

criticism, courage, reconciliation, discussion and managing any conflict situation (Yeşilyurt, 2019).

2.1.6. Evaluation of the Group Process

Evaluation of group process exists when group members discuss how well they achieved their goals and maintain effective working relationships. Groups need to explain which member actions are helpful and unhelpful and make decisions about which behaviors to continue or change. When difficulties arise in relating to each other, students should participate in group processing and identify, identify and solve the problems they encounter while working together effectively (Johnson & Johnson, 1999).

2.1.7. Equal Opportunity for Success

Equal opportunity for success is to improve the learning process of individuals in cooperative learning groups and to contribute to the group in this way. It is the evaluation of the efforts of the individuals in the group for group success without considering their academic achievements, and the contribution of each member by considering their potential (Slavin, 1990).

2.2. Benefits of Cooperative Learning

Cooperative learning has many benefits. These benefits can be listed as follows.

1. It gives students the ability to empathize.
2. Students with low academic course success are taught that problem solving skills
3. effective in teaching
4. It raises the students' desire to learn and ensures the continuity of their attention.
5. It teaches students to be tolerant and respectful towards their groupmates. In this way, the activities in the classroom become more fun for the students.
6. Cooperative learning, as each member of the group cares about group success.
7. It can help students increase their sense of self-efficacy and self-esteem.
8. It enables students to take an active part in the teaching process by reducing their fear and anxiety of making mistakes.

9. It meets the needs of students to be a part of a group and a whole (Çalık, 2017; Senemoğlu, 2009).

2.3. Limitations of Cooperative Learning

Although cooperative learning theory is small group work, it includes some changes to other activity techniques in the same field. Allowing students to work by dividing them into small groups is not enough for cooperative learning to take place. The effectiveness of the cooperative learning method is efficient in some cases or not in some cases. We can explain the factors that lead to a decrease in efficiency as follows (Açıkgöz, 2002).

Standby: The most common of the effects. In this effect, while some group members work, other members participate in the success of the working members without contributing to the work.

Exploitation: There is a close relationship between this effect and the readiness effect. Students who are hardworking in exploitation think that other groupmates who did not participate in the study use their own efforts and thus will be ready. Being exploited disturbs the working students and as a result, they decrease their level of study.

The rich get richer: This effect means that the hardworking students in the group step forward, do the activities more, come to the fore and benefit more from the studies. On the other hand, the opposite is true, as low-income individuals cannot participate in the studies. While the students who come to the fore in the studies go forward as learning, the learning level of the students who cannot participate in the studies decreases.

Confusion of responsibility: This effect is that successful students in the group do not listen to the suggestions and recommendations of their group member friends. In order for cooperative learning activities to reach their goal, such behaviors should be prevented and such situations should be taken into account while planning the activity. In order to prevent this situation, the teacher has a great responsibility in both the organization of the classroom and the formation of groups.

2.4. The Duties of the Teacher in the Cooperative Learning Model

In cooperative learning theory, the teacher has some responsibilities in order to achieve the course objectives. These responsibilities can be summarized as follows (Avcı, 2018; Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak, & Efe, 2008):

Decision Making

- Determination of course objectives
- Determination of group number and group members
- Organizing the classroom
- Planning of subject material
- Distribution of tasks

Preparation of the Course

- Explanation of academic duties
- Ensuring personal responsibility and positive dependency
- Ensuring cooperation between groups
- Setting criteria for success
- Determining the expected behaviors from students
- Teaching cooperation skills

Surveillance and Intervention

- Setting up face-to-face communication
- Monitoring student behavior
- Helping the work done
- Help to teach collaboration skills

Evaluation

- Assess student learning
- Making groups work
- Making the closing

2.5. Assessment and Evaluation in Cooperative Learning

It includes many assessment techniques of cooperative learning. In particular, it allows for alternative learning and assessment. The evaluation of the members within the group, the evaluation between the groups or the observation of the groups as a group and individually can be given as examples. In the cooperative learning method, it provides the opportunity to observe the explanations and interactions of the students by talking and discussing their ideas. Traditional measurement methods fall short of evaluating students' efforts. Alternative assessment and evaluation methods

come to the fore in measuring many characteristics of students. In the evaluations made to the groups, an environment is prepared where the students can share their knowledge with their groupmates in writing and orally. The use of traditional assessment techniques together with alternative assessment and evaluation techniques allows students to be evaluated in a versatile way (Dirlikli, 2015).

2.6. Cooperative Learning Techniques

There are various techniques in the cooperative learning method. These techniques are based on the basic principles of the collaboration method. The feature of the technique to be applied in the lesson planning stage should be chosen by considering the subject of the lesson, the layout and structure of the class. Although the aims of the techniques are the same, the way they are applied differs (Yeşilyurt, 2019). The techniques used in the cooperative learning model are given in the table 2.1 below.

Table 2.1. Historical Process of Cooperative Learning Techniques (Özyurt, 2013)

İşbirlikli Öğrenme Yöntemleri	Yöntemin Geliştirildiği Tarih	Yöntemi Geliştiren Bilim İnsanı
Learning Together	mid 1960s	Johnson and Johnson
Team Game Tournament	early 1970s	De Vries and Edwards
Group Research	mid 1970s	Sharan and Sharan
Academic Contradiction	mid 1970s	Johnson and Johnson
Jigsaw I	late 1970s	Aranson et al.
Student Teams Success Division	late 1970s	Slavin et al.
Jigsaw II	late 1970s	Slavin et al.
Invention technique	early 1980s	Cohen
Accelerated Team Teaching	mid 1980s	Slavin et al.
Collaboration-Collaboration	mid 1980s	Kagan
Combined Cooperative Learning and Composition	late 1980s	Stevens, Slavin et al.
Let's Ask Together Let's Learn Together	early 1990s	Açıkgöz
Jigsaw III	early 1990s	Stahl
Jigsaw IV	late 1990s	Holliday
Reverse Jigsaw	early 2000s	Hedeem
Subject Jigsaw	mid 2007's	Doymuş
Think-Pair-Share	mid 1981	Frank Lyman

2.6.1. Academic Contradiction

Students integrate the information they have learned into coherent wholes. Groups are first formed of four people, then the group is divided into two and they defend opposing ideas. Opposing parties explain the idea they

defend and why they are defending it. In the next step, the parties explain what the opposing view is. As a result, a decision is made that both parties can agree on. The parties abandon their defenses and summarize the most accurate evidence acceptable and agree on a common point. While the groups prepare a joint report, they also prepare for the individual exam (Açıkgoz, 1992; Özyurt, 2013).

2.6.2. Combined Collaborative Reading and Composition

This learning technique was developed to support the traditionally adopted talent-based reading group approach. While applying the technique, first of all, homogeneous teams of two from different reading groups are formed. Together with mutual learning, these groups try to give each other writing and reading skills. The groups work cooperatively in the process of preparing for the lesson and checking what they are doing. Group members are rewarded according to the average of their efforts. In this way, equal opportunity for success, which is one of the basic principles of cooperative learning, is realized (Çavdar, 2016).

2.6.3. Jigsaw (I, II, III, IV)

Jigsaw, also known as joining technique, is one of the most used techniques in research from past to present. It is more widely used than other techniques. The combining technique has many techniques for classroom applications. Differentiation has emerged as there are some minor differences in the application of the joining, coupling II, coupling III and coupling IV techniques. The basis of joining techniques is based on similar properties. The joining technique is gathered under four headings in the application phase (Çavdar, 2016).

- 1- Introduction
- 2- Specialization
- 3- Report Preparation and Reformatting
- 4- Evaluation

In the introduction stage, the class divides into groups in a heterogeneous way. Introduces students to the topic they will work on and distributes parts of the topic to students. In the specialization phase, each student in the group comes together with other students who take their own subject to form a group. Students share what they know about the subject with their group friends and complete the group member's missing learning, if any. At this stage, the teacher directs the groups to interact with the subject. Students who were dispersed into expert groups during the report preparation and

reformatting phase return to their original groups. Students who learn by discussing their own subject in specialization groups explain the subject to their groupmates. After the students in the starting groups explain their topics to each other, they prepare a report on the topic. During the evaluation phase, the students present their reports to the class and the evaluation is made. At this stage, an activity can be carried out with the teacher in a small group or the whole class. Alternative assessment techniques can be used for the cooperative learning method in the evaluation of students (Çavdar, 2016).

2.6.4. Let's Ask Together and Learn Together

In this technique, after the student groups are formed, the subject is studied silently by each group member. Individually, each student prepares questions about the subject they are studying. Group members decide together to choose group questions and write the questions on a card and send them to other groups through the group representative. The groups solve the questions they received and are answered by the group spokespersons and presented to the class. During the evaluation phase, group presentation and group work process are taken into account. Finally, the teacher summarizes the topic and a general discussion takes place in the classroom. Group members are individually tested and group awards are given (Açıköz, 1992; Uygur, 2009).

2.6.5. Together Learning

In the cooperative learning technique, the students are divided into small groups and the students in the group study the subject together. Students are not competed in this technique. The prominent features of this technique are the students' high division of labor and the reward they receive as a group at the end of the study. In the co-learning technique, the students are asked to work together as a group and produce a product. At the end of the application, it is essential that the students receive an award from the product they produce (Çavdar, 2016).

2.6.6. Group Research

In group research technique, students are required to have positive interdependence and individual responsibility. It is also a technique that allows students to be interactive in the classroom and they have to work in groups. Groups should collaborate with their skills to discuss many issues (Ahsanah, 2016). In this teaching technique, it emphasizes students' pursuit of knowledge through the cooperative behavior of peers and then the interpretation of knowledge for students. Information is found, studied, discussed, shaped, interpreted and summarized by students. Teachers guide

students in this process. Different from the traditional teaching method, a social and intellectual environment is created in group research (Wells, Chang, and Maher 1990).

2.6.7. Co-Op Co-Op

The main idea in this technique is to reveal the natural curiosity, intelligence and abilities of the students of education. For this purpose, it is aimed that students first understand themselves, the world they live in and share their knowledge with their friends. In the application phase, there is a class discussion on the subject. Then team groups are formed and topics are selected. Subtopics are selected for the students in the group. Students work on sub-topics and present them to their group. Then the teams prepare and present their topics to the class. Finally, the presentation of each team is evaluated (Çavdar, 2016).

2.6.8. Reciprocal Teaching

In this technique, the teacher first teaches the lesson and then divides the students into small groups. Students divided into groups ask each other questions about the subject of the lesson and answer them. The teacher can give some examples of question stems to help students prepare the questions. Afterwards, the students create new questions themselves and mutually ask questions of their groupmates and answer their questions. With this technique, the course process has proven to be more effective than the traditional discussion group. During the process, while preparing questions, students are referred to more detailed and deep thoughts about the subject (Özyurt, 2013; Uygur, 2009).

2.6.9. Subject Jigsaw

Subject jigsaw includes different processing steps from other joining techniques. During the application phase, students are divided into groups, taking into account the subject headings. These groups work together in their main groups to prepare and work on a different topic. Students in these groups take on a different topic. Students research, learn, and prepare for a presentation. Students present their work to the class one by one. After these presentations are completed, one or two students in the groups are selected and a new uniting group is formed, which includes all the topics. Students in these newly formed groups conduct studies covering the whole subject and prepare their presentations. After the groups have finished their work, each group presents the whole topic to the class. The lesson ends with a class discussion and then an individual assessment (Uygur 2009).

2.6.10. Literacy Practice

Literacy practice technique is very useful in terms of supporting reading and writing activities, suitable for science lessons at different levels of primary education, and active participation of students in practices. The literacy practice technique consists of three main parts. The names of the technique refer to these parts. In the first part, the reading phase, it is aimed for students to construct new knowledge. In the second part writing phase, students are asked to express what they have learned by writing, that is, to write. In the third part, it is aimed to make applications by interacting with each other. In this technique, students can read and explain the text mutually, criticize, ask questions and share their thoughts (Güngör & Açıkgöz, 2006; Koç, 2014).

2.6.11. Student Teams Achievement Divisions (STAD)

In this technique, the teacher creates groups and then briefly explains the lesson. Group members work in harmony in their groups until all group members have learned the lesson fully. Materials such as questions and reading passages related to the subject of the lesson are given to the students. Initially, group members work together on worksheets in pairs. They discuss the information on the worksheet, and when the students come to a conclusion, they write it down on the worksheet. In the next step, all group members work on the worksheets and check their previously given answers. They prepare each other for the exam by asking the questions on the worksheet to their groupmates and they take an individual exam. Student teams should ensure that everyone in the group learns the subject in order to achieve common success, which is important in the success divisions technique (Bilgin, Aktaş, & Çetin, 2014).

2.6.12. Team Supported Individualization

In this technique, small heterogeneous groups of students are formed. Individually, each group member first works on the subject with a member of his/her choice. After the group members have done the necessary work, they are subjected to a test related to a subsection in the content of the subject studied, and then to a follow-up test covering the entire subject. Each group member working together scores each other's answer sheets. The scores of the teams are determined by adding the scores obtained from the tests that the members take each week. In this technique, the teacher helps the group members one-on-one when necessary and makes explanations to the groups about the subject (Koç, 2014).

2.6.13. Team Play Tournament

In this technique, the teacher gives a short explanation to the students about the subject of the lesson. Small groups of students in the class are formed. Each student in the group works on the topic with their friends in their group. After the work of the groups is over, the students whose success level is close to each other in the groups start to compete. Tournaments can be held once a week, depending on the topic. The winning student of each group earns points for their team. In this way, students of similar academic level compete and contribute to the progress of students (Çavdar, 2016; Koç, 2014).

2.6.14. Reverse Jigsaw

Reversejigsaw is similar to other jigsaw techniques, where students take responsibility for their learning, small group discussions, and tasks in the same group structure. Reverse jigsaw was developed to achieve a very different set of purposes. This technique is carried out in the sense of contributing to the comprehension of the subject to be taught by the students. It is a technique that will increase student interpretation and accelerate their learning, such as working in a structure that participates in the lesson, making decisions on one of the topics and forming concepts (Şimşek, 2007).

2.6.15. Think-Pair-Share

The Think-Pair-Share activities ask students a question that they need to think through on their own and then discuss with a friend before deciding on a final answer. allows students to think silently about a question or problem being asked. The student can write down their thoughts or just brainstorm in their head. This think-pair-share technique consists of three stages. In the 1st stage, which is the think stage, the students think for a few minutes about the problem posed. During the match phase, students find a friend to work with in class and discuss the problem with. While the teacher does not interfere with the process at this stage, he only helps those who cannot find a colleague to match in the classroom, and asks each student to choose their own workmate. At the end, all students are matched with their friends to share their ideas with. In the third stage, the share stage, the students first share their ideas with their friends for a few minutes. Afterwards, a discussion covering the whole class is held where students have ideas and solutions (Deveci, 2005). This technique is used to find a common result, maximize participation in the discussion, and draw attention and interest to the subject (Lyman, 1981).

3. Studies on Cooperative Learning Techniques

Yılayaz and Barata Aksoy (2020) used the "human and environmental unit" Jigsaw I technique in the 7th grade science lesson. As a result of the research, it was revealed that there was a significant difference between the academic achievement post-test scores. According to the results of the study, it was determined that the cooperative learning method had a positive and moderate effect on increasing the academic achievement of the students. Koç (2013) also used the Jigsaw II technique, one of the cooperative learning method techniques, in his study on teaching the science course. As a result of the study, it was determined that the combining II technique was more effective than the traditional method in teaching the light unit to the students in terms of the variables of academic success and the permanence of this success, epistemological attitudes and attitudes towards the science course. In addition, it has been revealed that the permanence of the information learned with this technique is higher. Şahin (2011) used the Jigsaw III technique, which is included in the cooperative learning method, in his study. As a result of the study, it was determined that the use of Consolidation III technique in the written expression course affected the academic success of the students positively. It has been determined that the Combination III technique contributes to different language learning skills, student success and active participation of the student in the lesson. Doğru and Ünlü (2012) examined students' anxiety, motivation and success in science teaching in their study. Jigsaw IV was used in this study. According to the results of the study, it was determined that there is a statistical difference between the pre-test and post-test scores in terms of motivation, science anxiety and academic achievement variables. While it was determined that only the academic success of the participants increased in the lesson taught with the traditional method, it was determined that the anxiety of the participants decreased and their academic success increased in the lesson taught with the Combination IV technique, but no significant increase in motivation was found. Sevim (2015) investigated the variables of success and problem solving skills of 7th grade students in her study. In the study, the Subject Jigsaw technique was used. There was no significant difference between the post-procedure score increases in the experimental group and the control group, in which the subject Jigsaw technique was applied. However, it was seen that the subject jigsaw technique applied in the experimental group was more effective than the activities prepared according to the traditional teaching method applied in the control group. When evaluated in terms of problem solving skills, it was determined that there was a significant difference only in the experimental group.

Akar and Doymuş (2015) used the techniques of Together Learning (TL) and Student Teams Achievement Divisions (STAD) in their study examining academic achievement in science lessons. As a result of the research, it has been determined that the academic success of the students in the 6th, 7th and 8th grades in the science course is higher than the academic success in the science course of the students in the groups where the traditional method is applied. It has been revealed that the TL and STAD techniques used in the study are more effective at all grade levels in increasing the academic success of the science course compared to the traditional learning method.

In the study of Arisoy and Tarim (2013) in which the cooperative learning method investigated many variables, Team Game Tournament (TGT) and Student Teams Achievement Divisions (STAD) techniques were used. In the study, the effects of both techniques on the level of academic achievement, permanence and social skills in mathematics lessons were examined. As a result of the study, it was revealed that the TGT technique was more effective on the academic achievement of the students, and the STAD technique was more effective in terms of permanence. In terms of social skill levels, it was observed that there was a significant difference in favor of the groups of both techniques.

Topsakal (2010)'s study on 8th grade students examined how cooperative learning method affects academic achievement and attitude in science lessons. In the study, the Let's Ask Together Let's Learn Together (ATLT) technique was used. As a result of the research, it was determined that this technique had a positive effect on the attitude towards the science lesson compared to the traditional learning method, but it did not have a significant effect on academic achievement.

Agu and Samuel (2018) used Reverse Jigsaw (RJ) and Team Assisted Individualization (TAI) techniques and the Guided Investigation Instruction Strategy in their research. In the findings obtained in the research results, it was determined that the interest and success in science and technology courses increased in the experimental groups at the secondary school level in Nigeria.

Yulantana and Rochsantiningasih (2016) used Co-Op Co-Op technique (cooperation-cooperation) in their study named "Implementing Cooperating and Learning Using Co-Op Co-Op Technique to Enhance Students' Abilities to Determine Exploration and Implicit Information in Reading Comprehension". The results of the research showed that for 11th grade students, students can improve their reading comprehension skills. In addition, he stated that the Co-Op Co-Op (cooperation-cooperation)

technique made students active and motivated, as well as the improvement average of their reading scores in the learning process.

Knowledge: This study has been prepared within the scope of the seminar course at Trakya University Institute of Science

4. References

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram araştırma uygulama*. Türkiye, Malatya: Uğurel Matbaası
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif Öğrenme*. Türkiye, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Agu, P. A. and Samuel, I. R. (2018). Effect of reversed jigsaw, TAI cooperative and guided discovery instructional strategies on basic science and technology students' interest and achievement. *International Journal of Innovative Education Research*, 6(2), 19-26.
- Ahsanah, F. (2016). "Group investigation": A cooperative learning method for the 10th grade students in speaking english classroom. *Tell: Teaching of English Language and Literature Journal*, 3(1), 57-69.
- Akar, M. S. ve Doymuş, K. (2015). Birlikte öğrenme ve öğrenci takımları başarı bölümlerinin fen bilimleri dersinde akademik başarıya etkisi (Kars il örneği). *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 79-87.
- Arisoy, B. and Tarım, K. (2013). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 1-14.
- Avcı, M. (2018). *6. sınıf fen bilimleri dersi 'Vücudumuzda sistemler' ünitesinin işbirlikli öğrenme modeliyle öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Master Thesis: Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Bakıoğlu, S. A. (2020). *Proje tabanlı ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinin ortaokul öğrencilerinin matematiğe karşı tutumlarına, matematik öz yeterliklerine ve akademik güdülenmelerine yansımaları*. Master Thesis: Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Balcı, A. S. (2007). *Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım uygulamasının etkisi*. Master Thesis: Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

- Bay, E., Kaya, H. İ. and Gündoğdu, K. (2010). Demokratik yapılandırma öğrenme ortamı ölçeği geliştirilmesi, *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(2), 646-664.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. and Doğan, A. (2015). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. (2. Basım). Türkiye, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bilgin, İ. Aktaş, İ. and Çetin, A. (2014). The effect of student-team achievement division technique on mental ability of elementary students. *İlköğretim Online* (elektronik), 13(4), 1352 - 1372.
- Çalık, A. V. (2017). *İşbirlikli öğrenme yöntemlerinden JİGSAW tekniğinin 7. sınıf dörtgenler konusunda etkililiği*. Master Thesis: Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye.
- Çavdar, O. (2016). *Fen ve teknoloji dersinin öğretiminde iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modellerin işbirlikli öğrenme yöntemiyle uygulanması*. Master Thesis: Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Deveci, H. (2005). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 159-166.
- Dikel, S. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu yöntemi sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Erzurum il örneği*. Master Thesis: Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Dirlikli, M. (2015). *İşbirlikli öğrenme yöntemlerinin çemberin analitik incelenmesi konusunda akademik başarıya, kalıcılığa etkisi ve sınıf içi yansımaları*. PhD Thesis: Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Doğru, M. and Ünlü, S. (2012). Jigsaw IV tekniği kullanımının fen öğretiminde öğrencilerin motivasyon, fen kaygısı ve akademik başarılarına etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2(2), 57-66.
- Efe, R., Havedanlı, M., Ketani, Çakmak, Ö. and Efe, H. A. (2008). *İşbirlikli Öğrenme Teori ve Uygulama*.Türkiye, Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Gültekin, M., Karadağ, R. and Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 7(2), 503- 528.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*. PhD Thesis: Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye

- Gömlüksiz, M. N. and Bozpolat, E. (2020). Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi. *Journal of History School*. 49, 4054-4084. <https://doi.org/10.29228/joh.44407>
- Güngör, A. and Açıköz K.Ü. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 481-502.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1999) Making cooperative learning work. *Theory into Practice*. 38(2), 67-73, <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. and Holubec, E. J. (1993). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Edina, MN: Interaction Book.
- Koç, Y. (2013). Fen bilimleri dersinin öğretiminde jigsaw ıı tekniğinin etkisi/the effects of the jigsaw ıı in teaching of science lesson. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 165-179.
- Koç, Y. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu modeli sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Ağrı il örneği*. PhD Thesis: Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye
- Lyman, F. T. (1981). The responsive classroom discussion: the inclusion of all students. In A. Anderson (Ed.), *Mainstreaming Digest* (ss. 109-113). College Park: University of Maryland Press.
- MoE. (2006). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MoE. (2013). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MoE. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme ve Öğretme Süreci: Yeni teori ve Yaklaşımlar*. Türkiye, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,

- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim Kuramdan uygulamaya*. (14. Basım). Türkiye, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sevim, O. (2015). Konu jigsawı (birleştirme) tekniğinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin başarı ve problem çözme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 385-400.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, research, and practise*, Eglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Şahin, A. (2011). Effects of Jigsaw III technique on achievement in written expression. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 427-435.
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözeltiler ve kimyasal denge konularında uygulanan Jigsaw ve birlikte öğrenmetekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarılarıüzerine etkisi*. PhD Thesis: Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Taş Mentiş A 2005. Active learning in teacher training. *Gazi University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 6(2):177-184.
- Topsakal, Ü. U. (2010). 8. Sınıf ‘Canlılar İçin Madde ve Enerji’ ünitesi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 91-104.
- Uygur, E. (2009). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket ünitesinin öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına, tutuma ve bilgi kalıcılığına etkisi*. Master Thesis: Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye.
- Wells, G., Chang, G. L. M. and Maher, A. (1990). Creating classroom communities of literate thinkers. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research*. 95–121. Praeger Publishers.
- Yeşilyurt, E. (2019). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi: Tüm teknikleri kapsayıcı bir derleme çalışması. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1941-1970.
- Yılayaz, Ö. & Barata Aksoy, Ş. (2020). 7. Sınıf fen ve teknoloji dersi “insan ve çevre” ünitesinin işbirlikli öğrenme modeliyle öğretimının öğrenci başarısına etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 194-207. <https://doi.org/10.33907/turkjes.724374>

Yulantana, T. K. and Rochsantiningsih, D. (2016). *Implementing cooperative learning using co-op co-op method to enhance students' ability to determine explicit and implicit information in reading comprehension*. In *Proceeding of International Conference on Teacher Training and Education*, 1(1), 997-1006.

Contemporary Trends in Education Sciences

CHAPTER 07



**Dijital Çağda Nomofobi Kavramı
(Aysun Aygün, Raziye Pekşen Akça)**

Dijital Çağda Nomofobi Kavramı

Aysun Aygün¹, Dr. Raziye Pekşen Akça²

¹Zübeyde Hanım Kız Anadolu Lisesi. E-mail: aysun.bordo@gmail.com

²Kayseri Üniversitesi, E-mail: rpeksenakca@kayseri.edu.tr

1. Giriş

Günümüz dünyasında hızla gelişen teknoloji ve çıktıları (Aydoğdu,2018; Aydoğdu, 2021) bireylere farklı alanlarda yaşamsal kolaylıklar sunmaktadır. Teknoloji alanındaki bu hızlı gelişmeler, teknoloji araçlarının yaşamımıza kolaylıkla girmesine neden olmuştur (Çakmak ve Fidan, 2019). Özellikle Covid-19 gerçeği gerek ülkemiz de gerekse tüm dünya ülkelerinde dijital bir furyaya dönüşerek, akıllı telefon kullanımına oto kontrolsüz bir boyuta taşınmış hatta bireylerin dijital bağımlık geliştirilmesine neden olmuştur (Arpaci, 2019; Aydoğdu, 2021). Ancak teknolojinin bireyler tarafından etkin ve doğru kullanılması, buna dair farkındalık geliştirilmesi son derece önemli olduğu çeşitli çalışmalarda ortaya konulmuş, bu tür bağımlılıkların kullanıcılar üzerinde fiziksel, ruhsal vb. pek çok sağlık sorununa da neden olduğu ortaya konulmuştur (Savcı ve Aysan, 2017; Kelley ve Gruber, 2010; Strasburger vd., 2009; Yıldırım, 2019, Yüksel ve Baytemir, 2010).

Önceki yıllarda telefon kullanımının birincil amacı haberleşme iken; günümüz de bu amaca ek olarak alış-veriş, sosyal medyaya erişme, online eğitim, internet bankacılığı vb. gibi yeni boyutlar da eklenerek telefonların kullanım skalası genişletilmiştir. Dahası mevcut müşteri taleplerini karşılamak adına firmalar tarafından değişen ve gelişen dijital çağ ihtiyaçları sürekli olarak güncel tutularak, akıllı cihazlarda fonksiyonel iyileştirmeler ve güncellemeler de yapılarak hedef kitleler için cazibesi korunmaya çalışılmaktadır. Bu çok yönlülük telefon/akıllı telefonların her yaş grubu tarafından tercih edilen bir araç olmasını sağlasa da etkileri çocuklar ve ergenler üzerinde daha şiddetlidir. Hem dijital çağın bir girdisi hem de yaşam koşullarından ki evrimselleşme sürekli olarak değişim ve gelişime yol açarak, bireylerin akıllı telefonların kullanım amaçları değiştirmiş, kullanım sıklığında artışlar meydana getirerek bireyler için olumlu-olumsuz etkileri de meydana getirmiştir (bilişsel, sosyal-duygusal, görme, özgüven vb). Nitekim alan yazında teknoloji bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, internet bağımlılığı, siber zorbalık, internet ve akıllı telefonlar ile nomofobi gibi pek çok kavram yer verilerek uzmanlar tarafından bu kavramlara ilişkin farklı çalışmalar ortaya konulmuştur. Son zamanlarda yapılan çalışmalarda ebeveyn ile çocuklar arasında geçen çatışmaların daha çok akıllı telefon kullanımına bağlı olarak gerçekleştiği (Orbach, 2018), akıllı telefon bağımlılığının hızla

arttığı, cihazların hayatı kolaylaştırmak yanında yeni problemlere de neden olduğu da belirtilmiştir (Erdem, Kalkın, Türen ve Deniz, 2016). Dahası akıllı telefon yaşı kullanımının ilkökul seviyelerine kadar düştüğü, bu duruma paralel olarak nomofobi riskinin de arttığı (Süler,2016) ve yakın gelecekte nomofobinin daha da artacağına da düşünülmesi nedeni ile bu bölümde “Dijital Çağda Nomofobi Kavramı” kuramsal çerçeve de ele alınmıştır.

1.1. Dijital Çağda Nomofobi Kavramı

Fobi nedeninin tam olarak bilinmediği ve gerçek dışı tehlikelerde ortaya çıkan korkulardır. Basit ve karmaşık olarak sınıflandırılan bu duygular belli bir nesne ya da duruma karşı gösterilen kaygının bir türüdür.

Nomofobi kavramı ise, bireyin mobil cihazlara ulaşamadığında duyduğu mantıkdışı korku veya kaygı olarak nitelendirilirken (King vd., 2013; Yıldırım ve Correia, 2015), kişi mobil cihaza ulaşamadığında hissettiği akıl dışı endişeler (Yıldırım ve Correia 2015) olarak da tanımlanır. İlk olarak İngiltere’de Post Office’in 2008 yılında yaptığı bir çalışmada “No Mobile Phone Phobia” kelimelerinin kısaltılmasıyla ortaya çıkmış, 2163 akıllı telefon kullanıcı ile gerçekleştirilen çalışma sonunda çalışmaya katılanların yarısından fazlasının cep telefonu kullanmadıkları zamanlarda korku ve kaygı yaşadıklarını ortaya koymuştur (Daily Mail, 2008). Modern çağ fobisi olarak adlandırılan bu fobi kişilerle iletişim kurma ve mobil bilgiye erişme nedeniyle hayatımıza girmiş, beraberinde akıllı telefon kullanımını ve sıklığını da arttırarak nomofobi kavramının yaygınlığı da artış göstermiştir (Yıldırım, 2019).

Yıldırım ve diğerlerinin (2015) yaptıkları bir araştırmada nomofobi kavramı 4 boyutta ele alınmış ve nomofobinin boyutları **Şekil 1**’de verilmiştir.



Şekil 1: Nomofobi'nin Boyutları

Bragazzi ve Del Puente (2014) göre DSM-V dahil olmasını önerdiği nomofobi daha çok gençleri ve çocukları etkilemektedir. Gittikçe yaygınlaşan bu duruma sahip bireylerde telefonu 24 saat açık bırakma ve internete bağlı kalma, yatağa bile cep telefonu ile gitme gibi davranışlar da sergilerken, yaygın olarak tanımlanan bazı semptomlarda bireylerde gözlenmektedir (Cherry, 2020). Nomofobiye sahip bireylerde görülmesi beklenen semptomlar şunlardır;

- *Telefonu kapatamama durumu*
- *Cevapsız aramalar, mesajlar ya da e-postalar için telefonu sürekli kontrol etme durumu*
- *Telefonun bataryası neredeyse 100'e yakın dolu olsa da tekrar şarj etme durumu*
- *Tuvalete giderken bile telefonu yanından ayırmama durumu*
- *Telefonun yanında olup olmadığını teyit etmek için tekrar tekrar kontrol etme durumu*
- *Kablosuz ağa ya da hücresel veri ağına bağlanamama korkusu*
- *Olumsuz bir koşul halinde telefondan yardım isteyememe korkusu*
- *Çevrimiçi kimliği ile bağlantısının kesilebilme ihtimalinden duyulan korku ve bunun üzerine yaşanan yoğun stres*
- *Telefondan vakit geçirebilmek uğruna planlanan etkinliklerden vazgeçme durumudur (Bragazzi ve Puente, 2014; Yıldırım, 2019)*

Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi 2019 yılında internet sayfasında yayınladığı bir yazı ile nomofobi ve fomo kavramlarına vurgu yaparak bireylerde dijital okuryazarlığın ve dijital farkındalığın geliştirilmesine vurgu yapmıştır. Aynı yazıda UNİCEF tarafından hazırlanan bir raporda üç internet kullanıcılarından birinin çocuk olduğu bilgisine yer verilerek çocuk ve gençleri dijital dünyanın tehlikelerine karşı korumak için çalışmalar yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

1.1.1 Nomofobi ve Akıllı Telefonlar

1876 yılında GrahamBell'in icat ettiği telefon, 1901 yılında Marconi'nin ilk kez bir veriyi transatlantik ötesine iletmesiyle evrimine başlamıştır (Lhan, 2008). BellLabs 1947 yılında bir hattın aynı anda birden fazla kişi tarafından kullanılmasına olanak sağlayan bir sistem geliştirmiştir (Humphreys, 2007). İlk kablosuz görüşme 1971 yılında Motorola firması mühendisi Dr. Martin Cooper tarafından yapılmış (Lhan, 2008), ilk cep telefonunu da icat etmiştir. II. Kuşak Mobil İletişim Sistemleri olarak adlandırılan GSM telefonlar Türkiye pazarına 1992 yılında girmiştir (Bingel, 2015). Zaman içerisinde şekilsel ve yazılımsal değişikliklerle üretilmeye devam eden akıllı telefonlar (Yücelten, 2016) her yaş grubu için önemli bir araç haline dönüşmüştür. Nitekim Humphreys (2005)'e göre de cep telefonları sadece iletişim amaçlı olmayıp, internet, resim, video, yer paylaşımı gibi pek çok amaçla kullanılmakta ve insanların hayatlarında giderek büyük bir yer edinmektedir. Akıllı Telefonlar ise; eski tip cep telefonlarına göre daha gelişmiş olan, daha fazla içerik sunan ve her an internet erişimi sağlayabilen yeni nesil mobil telefonları (Meral, 2017) olarak ifade edilerek gençler ve çocuklarında hedef kitle oldukları ifade edilmektedir. Farklı alanda işlevsel kolaylık sunması akıllı telefonların birçok kişi tarafından tercih edilmesine sebep olmuş (Karaaslan ve Budak, 2012), sesli ve görüntülü iletişim kurulabilmesinin yanı sıra fotoğraf çekme, video kaydı alma, alışveriş yapma, film izleme, müzik dinleme, oyun oynama gibi daha pek çok etkinlik yapılabilmesi (Lin vd. 2014) açısından gençler ve çocuklar için cezbedici bir materyale dönüşmüştür. Akıllı telefonların sağladığı kolaylıkların en önemlisi teknolojiyi taşınabilir hale getirmesidir. Tüm bu kolaylıkları her geçen gün daha fazla kişinin akıllı telefon kullanmasına neden olmaktadır. Toplumda yaşanan bu değişimler, insanların yoğun çalışma ortamının bir parçası olması, ekonomik zorunluluklar, ev merkezli yaşaması, eğlence anlayışının değişime uğraması her yaş grubundan bireyin bağımlılığını arttırmaktadır (Aslan ve Aylaz, 2014).

Global Dijital Raporu (2021)'na göre;

- *Dünya nüfusunun %66,6'sı mobil telefon kullanmaktadır.*
- *Türkiye nüfusunun ise %77,7'si internet kullanmaktadır. İnternet kullanan bireylerin %94,5'i ise internete mobil telefonlarından bağlanmaktadır.*
- *Türkiye'deki sosyal medya kullanıcı sayısı toplam nüfusun %70,8'i olarak görülmektedir.*
- *16-24 yaş arası internet kullanıcılarının %97.2'sinin akıllı telefon sahibi oldukları görülmektedir.*
- *16-24 yaş arası internet kullanıcılarının, internette geçirdikleri süre yaklaşık günlük 8 saattir. Bu bireyler ise her gün yaklaşık 3 saat sosyal medyada vakit geçirmektedirler.*

Türkiye'de 26.08.2021 tarihinde yayımlanan Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması'na göre 16-24 yaş grubunda cep telefonu kullananların oranı 2018 yılında %95 iken 2021 yılında %96,7 olarak belirlenmiştir. Araştırmada 2021 yılında aynı yaş grubunda cep telefonu kullanma oranı erkeklerde %98,4; kadınlarda ise %95 olarak tespit edilmiştir. Raporla 2018 yılı için ise aynı yaş grubunda erkeklerde cep telefonu kullanma oranı %96,1 kadınlarda ise %90,2 olarak belirtilmektedir. Eğitim durumu lise veya meslek lisesi olan grupta cep telefonu kullanma düzeyi 2018 yılında %98,5; 2021 yılında %99 olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarında cep telefonu kullanım oranının 2004-2021 yılları arasında giderek arttığı ve erkeklerde kızlara göre daha fazla cep telefonu kullanım oranı olduğu görülmektedir.

Cep telefonları, taşınabilir olmaları nedeniyle teknolojinin daha ulaşılabilir ve hızlı erişilebilir olmasını sağlamışlardır (Özgür ve Veysikararı, 2019). Akıllı telefon ve internet kullanım oranının hızla artması beraberinde pek çok probleme de neden olmaktadır. Nitekim yapılan bir araştırma da özellikle akıllı telefonları çok sık kullanan çocuk ve gençlerde dikkat

dağınıklığı, odaklanamama gibi birçok bilişsel beceri sorunun yaşandığı (Abraham vd.,2014), telefonun aşırı kullanımına bağlı sosyal ilişkilerde zayıflık ve düşük akademik performansın görüldüğü (Lin vd. 2014) ortaya konulmuştur. Bu olumsuzluklara ek olarak telefonu kötüye kullanımın akademik performansı olumsuz etkilediği, öğrencilerin uyumadan önce telefonlara bakmalarından ötürü uyku kalitesinde düşüş olduğu, ders esnasında telefonları ile ilgilendikleri için de performanslarında negatif yönde bir gerileme olduğu belirtilmiştir. Ergenlerle yapılan başka bir çalışmada da internet, dijital oyun, akıllı telefon ve sosyal medya bağımlılığının sosyal bağımlılık düzeyini %25 oranında negatif yönde etkilediği saptanmıştır (Savcı ve Aysan, 2017).

1.1.2.Nomofobi ve Bağımlılık

Nomofobinin fobik bir durum veya davranışsal bir bağımlılık olabileceğine ilişkin farklı görüşler bulunmakta birlikte, bireyde hali hazırda mevcut olan cep telefonu bağımlılığı, anksiyete bozuklukları, bireyin nomofobik olup olmadığını ayırt edilmesini zorlaştırmaktadır (King vd., 2014). Bu nedenle bağımlılık kavramını da incelemek yararlı olacaktır.

Bağımlılık belirli bir davranışa ya da madde kullanımına yönelik alışkanlık oluşması şeklinde tanımlanır. Bireyi bedensel, bilişsel, sosyal, ekonomik ve ruh sağlığını olumsuz etkilemesine rağmen bu davranış veya maddeye karşı duramama, onu istemeye devam etme durumu (Egger, 1996; Griffiths, 2000; Pekşen-Akça, 2020; Küçük, 2017) olarak da ifade edilir. Bağımlılık kavramının davranış bağımlılığı veya madde bağımlılığı olarak ayrı ayrı incelenebileceği görülmektedir. Davranış bağımlılığı; bireyi sosyal, bedensel, bilişsel, ekonomik veya psikolojik olarak olumsuz etkilemesine rağmen belli bir davranışı sürdürmeye devam etmesi olarak açıklanır (Günüç ve Kayri, 2010) ve oyun, yeme, kumar, alış-veriş, davranışsal bağımlılık olarak nitelendirilir (Koca, 2019). Başka bir ifadeye göre bireyler üzerinde olumsuz etkileri olmasına rağmen dijital araçların kullanmaya devam edilmesi, bu durumun engellenememesi dijital bağımlılık olarak tanımlanabilir. İnternet, oyun, sosyal medya bağımlılıkları dijital bağımlılık olarak nitelendirilebilir (Arslan vd., 2015; Cover, 2004; Jiang vd., 2015).

1.1.3. Nomofobi ve Ergenlik Dönemi

Ebeveynlerin, bireylerin çocukluk döneminden erişkinliğe geçmeye çalıştığı ergenlik döneminde çocukları ile denge kurması, gencin istek ve ihtiyaçlarını fark etmesi ve bireyselleşmesini kontrollü bir şekilde desteklemesi bu dönemin başarılı bir şekilde geçilmesine olanak tanımaktadır (Bayraktar, 2007). Ergenlik dönemi içerisinde ergenlerin öncelikle dikkat ettikleri konunun akran grupları tarafından kabul edilmeleri ve sosyal onay

almaları olduğu bilinmektedir (Kaygusuz, 2013). Akran grupları tarafından kabul edilmeyen ergenlerin genel olarak içe kapanık oldukları, iletişim becerilerinin zayıf oldukları ve sosyal anlamda kendilerini yeterli bulmadıkları düşünülmektedir. Ergenlerin bu doğrultuda sosyalleşme ihtiyaçlarını internet ve sosyal medya araçları sayesinde karşıladıkları ve kendilerini yeterli hissettikleri görülmektedir (Hazar, 2011). Türkiye'deki sosyal medya kullanıcı sayılarının %20'sini 13-17 yaşları arasındaki ergenlerin oluşturduğu bilinmektedir (Güneş vd.,2018). TÜİK tarafından Hane halkı Bilişim Teknolojileri kullanım araştırmasının sonuçlarına göre 2021 yılında son 3 ayda internet kullanım oranı 16-24 yaş grubunda %95,7 iken bu oran 45-54 yaş aralığında %80,1'e, 55-64 yaş aralığında ise %58,6'ya düşmekte, gençlerin internet ve teknolojiyi yetişkinlerden ve ebeveynlerinden daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bu durum internet ve akıllı telefon kullanımının gençler üzerindeki olası etkilerini önemli kılmaktadır. Küçük yaştan itibaren etkin bir şekilde kullanılan internet, her zaman faydalı olmamakta, uygun olmayan içerikler çocukların sağlıklı gelişimine engel olmaktadır (Yüksel ve Baytemir, 2010). Ergenler yaş itibari ile küçük olmalarından dolayı internetin ve sosyal medyanın olumsuz etkilerine karşı yetişkinlere göre daha çok duyarlılık göstermektedir (ciddi depresyonlar, uyku problemleri, hareket azlığı, cinsel sorunlar, özgüven sorunları, kaygı) (Kelley ve Gruber, 2010;Strasburger vd., 2009;Yıldırım, 2019).Nitekim nomofobi ile ilgili yapılan araştırmalar son yıllarda artış göstermekle birlikte (Ataş, 2021; Aydın, 2022; Aydoğdu, 2021; Büyükalım, 2020; Büyükçolpan,2019; Canatar,2020; Çolak, 2020; Eldemir,2021; Sülüngür, 2020; Uza, 2020; Ergin, 2020; Göktaş, 2019; Özlü, 2010; Yıldırım, 2019) kontrolsüz akıllı telefon kullanımının çocuklar ve ergenler üzerinde olumsuz etkiler meydana getirdiğine de dikkat çekmektedir.

Ergenlik dönemindeki gençlerle yapılan bir çalışma da ergenlerin demografik özelliklerine göre akıllı telefonu kullanma süreleri, hangi amaç ve durumlarda kullandıkları incelenmiş, cinsiyete göre nomofobi düzeyinin farklılaştığı, kızların nomofobi düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Akıllı telefonları daha çok müzik dinleme, sosyal medya, arkadaşlar ile iletişim, aile ile iletişim, ders çalışma ve oyun oynama amaçlı kullandıkları bulunmuştur (Yıldırım, 2019).

Nomofobinin uyku ve yaşam kalitesi ilişkisinin araştırıldığı çalışmada ise; nomofobi ve uyku kalitesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Gül, 2020). Yapılan bir araştırmada sosyal kaygı düzeyi nomofobi arasında zayıf doğrusal bir ilişki belirlenerek, bireylerin sosyal kaygı düzeyleri arttıkça nomofobi düzeyleri de arttığı saptanmıştır (Özlü, 2020).

Ergenler ile gerçekleştirilen bir araştırmada ise; sınıf düzeyleri ile nomofobi düzeyleri karşılaştırıldığında en düşük nomofobi düzeyi 12. Sınıflarda görülmüştür. Bu durumun üniversite sınavına hazırlık senesinde oldukları için akıllı telefon kullanımını azalttıkları için olabileceği düşünülmüştür. Araştırmada anne babaları telefonda fazla süre geçiren gençlerin nomofobi düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada gelişmeleri kaçırma korkusu ve sosyal yabancılaşıma düzeyleri de incelenmiştir. Her ikisi de yükseldiğinde nomofobi düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir (Ergin 2020).

Ergen öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada ise; cinsiyet ile akıllı telefon bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ancak nomofobi ile akıllı telefon bağımlılığı arasında anlamlı düzeyde ilişki olmadığı belirlenmiştir (Göktaş,2020).

Ortaokul ve lise öğrencilerinden elde edilen veriler ile yapılan bir araştırmada kaçınan başa çıkma ve olumsuz başa çıkma yöntemlerine sahip olan bireylerin nomofobi düzeylerinin yüksek olabileceği bulunmuştur. Aktif başa çıkma becerilerine sahip olan gençlerin ise nomofobi düzeylerinin daha düşük olabileceği düşünülmektedir (Ataş, 2021). Gençlerde sorun çözme becerilerinin gelişmesini sağlamanın nomofobi düzeyini azaltmaya katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak pek çok çalışmaya konu olan nomofobi daha çok çocuk ve gençler açısından risk oluşturduğu (Bivin, Mathew, Thulasi ve Philip, 2013; Burucuoğlu, 2017; Yıldırım ve Kişioğlu, 2018), anne-babaların akıllı telefon kullanımı noktasında doğru rol olmalarının bu bağlamda son derece önemli olduğu ifade edilebilir. Akıllı telefon kullanım sürelerine ilişkin kuralların aile dinamiğine uygun şekilde belirlenmesi, gerekli düzenleme ve sınırlılıklar ile nomofobi düzeyinin düşürülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ders çalışma ya da oyun amaçlı kullanımlarda sürece ilişkin uygun yönlendirmelerin ebeveynlerce yapılması çocuklar açısından muhtemel riskleri de (kaygı, mutsuzluk, dikkat dağınıklığı vb.) azaltacağına inanılmaktadır. Çocuk ve gençlerin sosyal, sportif, kültürel vb. faaliyet alanlarının içinde daha fazla yer alması için gerekli alt yapılar hazırlanarak dijital bağımlılık ve bu bağımlılıkların yol açtığı olumsuz etkiler minör seviyede tutulabilecektir.

2. Kaynakça

- Abraham, N., Mathias, J., Williams, S. (2014). A Study to assess the knowledge and effect of nomophobia among students of selected degree colleges in Mysore. *Asian Journal of Nursing Education and Research* 4(4) Oct.- Dec. 421-428

- Akın, G. (2018). Erzincan üniversitesi öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılık düzeyinin belirlenmesi ve ilişkili faktörlerin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). Erzincan: Binali Yıldırım Üniversitesi, Tıp Fakültesi.
- Aktan, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler göre incelenmesi, Erciyes İletişim Dergisi, 5(4), 405-421.
- Altan, B. (2019). Nomofobi ile aleksitimi arasındaki ilişkide bilinçli farkındalık ve üst bilişin aracı rolünün incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı
- Aslan , S. ve Aylaz, R. (2014). “Akademisyenlerin İnternet Bağımlılık Düzeyleri ve Buna Bağlı Oluşabilecek Sağlık Sorunlarının Değerlendirilmesi”. İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 2(3), 14-49.
- Arslan, A., Kırık, A. M., Karaman, M. ve Çetinkaya, A. (2015). Lise ve üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık. UHİVE: Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 8, 34-58. doi: 10.17361/UHIVE.2015813153
- Ataş, M. (2021). Ergenlerin mobil telefonsuz kalma korkusu (nomofobi), stresle başa çıkabilme ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
- Avcı, S., (2020). Öğretmenlerin nomofobi düzeylerinin sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı
- Aydoğdu, F. (2021). 4-6 Yaş Çocukların Dijital Oyun Bağımlılıklarında Kardeş Etkisi: Nomofobi, Akıllı Telefon Kullanma, Dijital Oyun Oynama. Çocuk ve Gelişim Dergisi, 4(7), 34-49.
- Aydoğdu, F. (2018). Dijital oyun oynayan çocukların dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 6(31), 1-18.
- Bayrak, B. (2017). İstanbul'da bir grup ergen üzerinde cep telefonundan ayrı kalma korkusu (Nomofobi), bağlanma özellikleri, ruhsal ve davranışsal sorunlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı Psikoloji Bilim Dalı

- Bayraktar, F. (2007). Olumlu ergen gelişiminde ebeveyn ve akran ilişkilerinin önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(3), 157-166
- Bektaş, M. (2005). Davranışsal Bağımlılık: Tanımı, Türleri ve Sınıflandırılması. Hamza Ateş Ve Ahmet Koçak (Ed.). *Bir Kamu Politika Olarak Bağımlılıkla Mücadele* (s. 147-159). Ankara : Nobel Yayınları
- Billieux, J. (2012). Problematic use of the mobile phone: A literature review and apathways Model *Current Psychiatry Reviews*, 8(4), 299-307. <https://doi.org/10.2174/157340012803520522>
- Bingel, S. Z. (2015). Ürün Tasarımı Planlama ve Tüketici Manipülasyonu Üzerine Görüşler. *International Journal of Human Sciences*. 12.2, 139-149.
- Bivin, JB., Mathew, P., Thulasi, P. C., & Philip, J. (2013). Nomophobia- do we really need to worry about?. *Reviews of Progress*, 1(1).
- Bragazzi, N. L. & Del Puente, G. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM-V. *Psychology Research and Behavior Management*, 7, 155- 160. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S41386>
- Burucuoğlu, M. (2017). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin nomofobi düzeyleri üzerinde bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 482-489.
- Büyükalım, M. (2020). Üniversite öğrencilerinde genel aidiyet, nomofobi ve yaşam doyumu arasındaki yordayıcı ilişkiler. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
- Büyükçolpan, H. (2019). Üniversite öğrencilerinde nomofobi, bağlanma biçimleri, depresyon ve algılanan sosyal destek (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi
- Canatar, F. (2020). Nomofobi ve akıllı telefon bağımlılığının bağlanma stilleri, kimlik duygusu ve kişiler arası problemler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı Klinik Psikoloji Bilim Dalı
- Cherry, K. (2020). Nomophobia: The fear of being without your phone. <https://verywellmind.com/nomophobia-the-fear-of-being-without-yourphone-4781725>

- Cıvak, A. (2011). Mobil İletişime Geçiş Ve Bunun Kurumsal Şirketlere Getirdiği Yenilikler Ve Uygulamaları. (Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yönetim Bilişim Sistemleri Programı, İstanbul.
- Cover, R. (2004). Digital addiction: The cultural production of online and video game junkies. *Media International Australia incorporating Culture and Policy*, 113(1), 110-123. doi:10,1177 / 1329878X0411300113
- Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi. (2019). Yeni çağın hastalıkları nomofobi ve fomo <https://cbddo.gov.tr/haberler/4258/yeni-cagin-hastaliklari-nomofobi-ve-fomo>
- Çakmak, D. ve Fidan, B. (2019). Teknolojinin gelişimiyle ortaya çıkan teknoloji bağımlılığı ve teknoloji (dijital) detoksu. *Iksad 4. International Congress Of Social Sciences Kongresinde sunulan bildiri.* Erzurum. https://www.researchgate.net/profile/Isa_Ugur3/publication/336073811
- Çelik, T. (2017). Paydaşların gözünden sosyal medyanın yarar ve risklerine yönelik bir inceleme (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çırak, M. (2021). Üniversite Öğrencilerinde Nomofobi: Dijital Bağımlılık, Sosyal Bağımlılık ve Yaşam Doyumunun Rolü. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- Çolak, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı
- Demirci K, Orhan H, Demirdas A, Akpınar A, Sert H. (2014). Validity and reliability of the Turkish Version of the Smartphone Addiction Scale in a younger population. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*.
- Egger O, Rauterberg M. Internet behaviour and addiction. Semester thesis (Swiss Federal Institute of Technology, Zurich, 1996). 1996.
- Ekşi, A. (2011). Gencin Ruhsal Gelişimi: Ben Hasta Değilim. İstanbul: Nobel Tıp Kitapları

- Eldemir, S. (2021). Psikolojik ihtiyaçlar, bilinçli farkındalık ve nomofobi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı
- Erdem, H., Kalkın, G., Türen, U., ve Deniz, M. (2016). Üniversite öğrencilerinde mobil telefon yoksunluğu korkusunun (nomofobi) akademik başarıya etkisi. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21(3), 923-936.
- Ergin, Z. (2020). Lise öğrencilerinin nomofobi düzeylerini etkileyen faktörler. Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
- Gonzalez, N. A. (2002). Internet addiction disorder and its relation to impulse control Unpublished Doctoral Dissertation. Kingsville, TX: Texas A & M University Kingsville.
- Goodman, A. (1990). Addiction: definition and implications. British Journal of Addiction.
- Göktaş, H. (2019). Lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı, mobil telefon yoksunluğu korkusu (Nomofobi) ve akademik başarıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı
- Güneş, N. A., Akbıyık, D. İ., Aypak, C. ve Görpelioglu, S. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve uyku kalitesi, Türk Aile Hekimi Dergisi, 22(4), 185- 192
- Gül, M. (2020). Akıllı telefondan uzak kalma korkusu (nomofobi) nun uyku ve yaşam kalitesi üzerine etkisinin değerlendirilmesi. Tıpta Uzmanlık Tezi. Sağlık Bilimleri Üniversitesi İstanbul Haydarpaşa Numune Eğt. ve Arş. Hastanesi Aile Hekimliği Ana Bilim Dalı
- Günüç, S. ve Kayri, M. (2010). Türkiye’de internet bağımlılık profili ve internet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik güvenirlik çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (39), 220-232. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7799/102177>
- Greenfield, D. N. (1999). Psychological characteristics of compulsive internet use: A preliminary analysis. Cyber Psychology and Behavior, 2(5), 403-412.

- Griffiths, M. (2000). Does internet and computer “addiction” exist? Some case study evidence. *CyberPsychology and Behavior*, 3(2), 211-219. doi:10.1089/109493100316067
- Grohol, J. (1999). Too much time online: Internet addiction or healthy social interactions. *CyberPsychology & Behavior*, 2, 395-402.
- Hazar, M. (2011). Sosyal medya bağımlılığı - bir alan çalışması. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 32, 151-176.
- Humphreys, L. (2005). Cellphones in Public: Social interactions in a wireless era. *New Media & Society*, 7(6), 810-833
- Humphreys, L. (2007). Mobile Sociality and Spatial Practice. *A Qualitative Fieldstudy of Information Systems Research*. 7, 52-62.
- Jiang, J., Phalp, K. T. & Ali, R. (2015). Digital addiction: Gamification for precautionary and recovery requirements. Retrieved from <http://eprints.bournemouth.ac.uk/21887/1/04-Posters.pdf>
- Orbach, S. (2018). Terapi odasında: Kapının ardında konuşulanlar. (Çev. K. Tekneci). İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Karaaslan, İ. A., Budak, L., & Kelimeler, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin telefonu özelliklerini kullanımlarının ve gündelik iletişimlerine etkisinin araştırılması Research on the use of mobile phone features by university students and its impact on their communication practices in everyday life. *Journal of Yasar University*, 26(7), 4548–4525.
- Kaygusuz, C. (2013). Psikolojik İhtiyaçlar ve İnternet Bağımlılığı. Ankara: Anı Yayıncılık
- Kelley, K. J., & Gruber, E. M. (2010). Psychometric properties of the problematic internet use questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1838-1845.
- King, A. L. S., Valença, A. M., Silva, A. C. O., Baczynski, T., Carvalho, M. R. & Nardi, A. E. (2013). Nomophobia: Dependency on virtual environments or social phobia? *Computers in Human Behavior*, 29(1), 140-144. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.07.025>
- King AL, Valenca AM, Silva AC, Sancassiani F, Machado S, Nardi AE. (2014). Nomophobia: Impact of cell phone use interfering with symptoms and emotions of individuals with panic disorder compared with a control group. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 10:28-35.

- Koca, E. B. (2019). "Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Sosyotelizm Üzerine Bir Yazın Taraması". *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(6), 366-378.
- Köksal, B. (2015). Ortaöğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerde Dijital Oyun Bağımlılık Düzeyleri, İnternet Bağımlılık Düzeyleri ile Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Küçük, (2017). "Üniversite Öğrencilerinin Problemlerini İnternet Kullanımları ve Sağlıklarına Etkisi ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi". *Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Dergisi*, 211-216.
- Lhan, V. (2008). Yeni Dünya Düzeninde İletişim Politikaları ve Değişim: Cep Telefonu Kullanım Alışkanlıkları ve Tüketim Yönelimleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1.24, 293-317.
- Lin Y-H, Chang L-R, Lee Y-H, Tseng H-W, Kuo TB, Chen S-H. Development and validation of the Smartphone Addiction Inventory (SPAI). *PloS one*. 2014;9(6):e98312.
- Longstreet, P. & Brooks, S. (2017). Life satisfaction: A key to managing internet & social media addiction. *Technology in Society* 50, 73-77. <http://dx.doi.org/10.1016/j.techsoc.2017.05.003>
- Meral, D. (2017). Orta öğretim öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığının yalnızlık, yaşam doyumu ve bazı kişisel özellikler bakımından incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Erzincan: Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Özdemir, B., Cakir, O. & Hussain, I. (2018). Prevalence of Nomophobia among university students: A comparative study of Pakistani and Turkish undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and 91 Technology Education*, 14(4), 1519-1532. <https://doi.org/10.29333/ejmste/84839>
- Özden, Ö. (2019). Üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyi ile psikolojik ihtiyaçların doyumu ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
- Özgür-Güler, E. ve Veysikarani, D. (2019). Nomofobi üzerine bir araştırma: Üniversite öğrencileri örneği. *Beykoz Akademi Dergisi*, 7(1), 75-88. doi:10.14514/BYK.m.26515393.2019.7/1.75-88

- Özlu, B. (2020). Üniversite öğrencilerinde nomofobi ile sosyal anksiyete ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Ana Bilim Dalı
- Pekşen Akça,R.(2020). Madde Bağımlılığı ve Çocuklar. Dezavantajlı çocuklar içinde (69-87). Ankara: Eğiten Kitap
- Savcı, M. ve Aysan, F. (2017). Technological addictions and social connectedness: Predictor effect of Internet addiction, social media addiction, digital game addiction and smartphone addiction on social connectedness. *Düşünen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 30, 202-216. doi:10.5350/dajpn2017300304
- Scott, D. A., Valley, B., & Simecka, B. A. (2017). Mental health concerns in the digital age. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 15(3), 604– 613. <https://doi.org/10.1007/s11469-016-9684-0>
- Strasburger, V. C., Wilson, B. J., & Jordan, A. B. (2009). *Children, adolescents, and the media*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Süler M. (2016). Akıllı telefon bağımlılığının öznel mutluluk düzeyine etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı
- Sülüngür, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin, korku düzeyleri ve obsesif kompulsif yakınmalarının türü ve şiddeti arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Klinik Psikoloji Ana Bilim Dalı
- Tozkoparan, S. B. ve Kuzu, A. (2019). Öğretmen adaylarının gelişmeleri kaçırma korkusu (FOMO) düzeyleri ve siberaylaklık davranışları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 87-110
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2020). Türkiye'nin İnternet Kullanım Alışkanlıkları [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679)
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2019). İnternet (Genel ağ). 19 Mart 2019 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=genel%20a%C4%9F&guid=TDK.GTS.5cdbc741f0fee4.92052762 adresinden erişilmiştir.

- Uza, C. (2019). Üniversite öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığı ve nomofobi ile mizaç karakter arasındaki ilişkinin incelenmesi. Tıpta Uzmanlık Tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi / Tıp Fakültesi / Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Ana Bilim Dalı
- We Are Social (2021). Global Dijital Raporu. Retrieved from <https://wearesocial.com/digital-2021>
- Yen, C., Tang, T., Yen, J., Lin, H., Huang, C. ve Liu, S. (2009). Symptoms of problematic cellular phone use, functional impairment and its association with depression among adolescents in southern Taiwan. *Journal of Adolescence*, 32: 863-873.
- Yıldırım, C. (2014). Exploring the dimensions of nomophobia: Developing and validating a questionnaire using mixed methods research (Graduate Theses and Dissertations). Iowa State University, Ames Iowa, 14005. Retrieved from <http://lib.dr.iastate.edu/etd/14005>
- Yıldırım, C., ve Correia, A. P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130- 137.
- Yıldırım, S., ve Kişioğlu, A. N. (2018). Teknolojinin getirdiği yeni hastalıklar: Nomofobi, netlessfobi, fomo. *Med J SDU Tıp Fak Dergisi*, 25(4), 473-480.
- Yıldırım E. (2019). Ailesinin yanında yaşayan ve ailesinin yanında yaşamayan üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının yordayıcısı olarak algılanan sosyal destek ve mutluluk düzeylerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Dalı
- Yörükoğlu, A. (1985). Gençlik Çağı. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Yücelten, E. (2016). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığının bağlanma stilleri ile ilişkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, G., & Baytemir, K. (2010). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanım amaçları ile algıladıkları sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1-20.



Contemporary Trends in Education Sciences

CHAPTER 08



**Willingness to Communicate and Socio Affective Strategies
in Turkish EFL Context
(Serda Güzel)**

Willingness to Communicate and Socio Affective Strategies in Turkish EFL Context

Dr. Öğretim Üyesi Serda Güzel

Arel Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü,

E-mail: serdaguzel@arel.edu.tr

1. Introduction

Willingness to communicate (WTC) in a second language is an important concept for second language acquisition (SLA) and communication. Willingness to communicate (WTC) is related with interaction and communication in L2. In this sense WTC can be defined as language learners' readiness for creating discourse in a specific context with some individuals. In this sense; this research paper tries to analyze whether Turkish EFL Learners have WTC in a foreign language and this study tries to examine whether Turkish EFL Learners use socio affective strategies while communicating in a foreign language and also this study focuses on types of socio affective strategies used by Turkish EFL Learners and also this study tries to examine the relationship between WTC and socio affective strategies. To this aim, twenty undergraduate students (10 females, 10 males) who studied Translation and Interpreting Programme at University participated in this research. WTC questionnaire developed by MacIntyre, Baker, Clement and Conrad (2001) was used for evaluating students' WTC in a foreign language and socio affective strategies Oxford's (1990) strategy classification system was used in order to analyze Turkish EFL Learners' use of socio affective strategies while communicating in a foreign language. SPSS was used for calculating the raw data and Pearson's correlation (2-tailed) was used for measuring the relationship between WTC and socio affective strategies while communicating in a foreign language. The implications of the research will be presented in the paper. Willingness to Communicate in second language (L2WTC) is an important factor for second language acquisition (MacIntyre, 2007). L2WTC focuses on psychological readiness to use and produce the second language (MacIntyre, 2007). L2WTC plays effective role in language development and proficiency in this sense interpersonal and intercultural goals can be achieved by Willingness to Communicate in second language (Molberg, 2010). McIntyre indicates that the notion of WTC comes from the first language communication and it depends on complex communicative competence, linguistic competence and social psychological perspectives and these concepts are taken into

consideration second language learning and communication field (MacIntyre, 1994). L2WTC focuses on authentic communication in L2 and frequency of communication while acquiring second language. Language is acquired by means of communication and interaction in this sense role of interaction in second language related with language development and language learning. (MacIntyre et al.,1998). Second language learner's communication in L2 is one of the important sign for language using and language survival (Yashima et al.;2004). L2WTC reflects level of success in language learning and training (Long,1996). While communicating in L2; notion of fluency in second language is ultimate aim of L2 learners (Yashima et al.;2004). WTC gives importance to communicative language teaching; it focuses on communicative competence and according to this method; language learning occurs through communication and interaction. According to the willingness to communicate framework; learners become autonomous learners and learners use L2 for authentic communication purposes and they can participate discourse activities (Kang,2005). In this sense socio affective strategies are important notions for interaction and communication in L2; these strategies mediate and regulate social activities, we can state that socio affective strategies are used while communicating with others and when learners face some problematic issues in L2 (Swain,2000).

2. Background Literature

Willingness to Communicate was originated in native language communication and WTC model applied to L2 communication (MacIntyre et al.,1998). In this sense ;WTC can be defined as second or foreign language learners' psychological readiness to communicate and interact in second language context (MacIntyre et al.,1998). Communication behaviors cover wide meaning and they contain speaking in classroom context, reading newspapers in target language, watching L2 televisions and videos (Zarrinabadi and Abdi, 2011). In this sense; WTC contains and covers linguistic and communicative competence and socio psychological factors for second language (MacIntyre et al.1998). Based on this view; WTC is not related with only speaking skill but also it contains listening, reading, and writing skills (MacIntyre,2007). As we stated earlier; pschological readiness and attempt to speak include multi factors, individual elements such as anxiety, motivation, attitudes and interpersonal interaction and social contextual elements are the key points for WTC (Dornyei,2005). Motivation, personality and and context are important concepts for WTC and they reduce or challenge frequency of communication in L2 (MacIntyre,2007). But some scholars indicate that social and cultural factors are more important than pschological concepts (Hamzehnejad and Shariati, 2014). In this context; gender, attitude are also important factors for WTC. Contextual notions, for

instance time, location of interaction and participants shape the discourse and these elements reflect language learners' communication (Yashima et al.2004). Based on this discussion; communicative competence and interaction in the target language are important factors WTC. Communicative language method is based on notion of WTC; by means of this method language learners have interpersonal aims. According to this model, linguistic competence and linguistic proficiency are not sufficient for language learning. Communicative language method focuses on discourse and interaction in L2 (Yashima et al.;2004). There are many studies which are related with WTC. Hashimoto (2002) studied Japanese ESL Learners in classroom. Hashimoto (2002) focused on motivation and communication frequency in classroom. This study indicated that L2 anxiety negatively influences communication in L2 (Hashimoto, 2002). Zarrinabadi and Abdi (2011) studied relationship between Iranian EFL Learners' WTC inside and outside classroom context and their language orientations, this study indicated that language orientation was correlated with WTC outside than inside the classroom (Zarrinabadi and Abdi 2011). Barjesteh, Vaseghi and Neissi (2012) state that Iranian EFL Learners do not want to communicate in other words interact in unfamiliar context and conditions. According to these scholars; many Iranian EFL Learners interact in English in their language classrooms. They do not have any chance to speak with native speaker of English. In this sense; communication and authentic language usage are important key concepts for WTC (Barjesteh, Vaseghi and Neissi,2012). WTC is dynamic concept, it changes according to topic context and participant (Matsuoka,2005). Cameron (2013) studied these dynamic properties and Cameron (2013) mentions that personality, motivation, anxiety, learning context and the role of the teacher are important and effective elements for WTC in L2 (Cameron,2013). Socio affective strategies are also important concepts for WTC (Chou,2004). People use strategies in order to achieve particular purposes, socio affective strategies are related with the society, and socio affective strategies regulate, mediate and control social activity, emotions and motivations; these strategies can help learners while communicating with others (Chou,2004). Cooperation and question for clarification are the basic socio affective strategies; cooperation are related with working with others in order to get feedback, pool information or a model language activity and repetition, paraphrasing, explanation are the important elements for question for clarification (Chou,2004). In this sense; teachers can explain these strategies so students can use these strategies and they can become autonomous learners, and students use and apply these strategies inside and outside the classroom environment (Nazari, A. & Allahyar, N. 2012).

3. Research Questions

The current study tries to examine these research questions;

1. Do Turkish EFL Learners have willingness to communicate in a foreign language?

2. Do Turkish EFL Learners make use of socio affective strategies while communicating in a foreign language?

3. Which socio affective strategies are frequently used by Turkish EFL Learners while communicating in a foreign language?

4. Is there any significant relationship between the use of socio affective strategies and willingness to communicate in a foreign language?

4. Methodology

4.1 Participants

For this research, twenty undergraduate Turkish EFL Learners (10 females and 10 males) were analyzed and they study Translation and Interpreting Programme at University in Turkey.

4.2 Materials And Instruments

WTC questionnaire developed by MacIntyre et al. (2001) was used for measuring students' willingness to communicate in second language and questions are related with socio affective strategies which are adapted from Oxford's (1990) strategy classification system was applied in this study; these questions evaluate and examine socio affective strategies; this classification includes two sections; and the questions are related with affective and social strategies and these two sections are related with strategies which are used in emotional and social contexts (Brown,2006).

4.3 Procedure

The WTC questionnaire and socio affective questions were applied to 20 undergraduate (10 females and 10 males) Turkish EFL students. Turkish EFL Learners marked the items in order to describe their willingness and explain their socio affective strategies while communicating in a foreign language. The researcher gave 30 minutes for filling the WTC questionnaires and socio affective questions and they were collected and analyzed by the researcher.

4.4 Data Analysis And Results

The WTC questionnaire and questions which are related with socio affective strategies were applied to the Turkish EFL students in order to measure their willingness and their socio affective strategies while communicating in a foreign language. The raw data were analyzed by SPSS software version 21 (SPSS Inc.; Released 2012).

Table 1. The age range of the participants in the study

Age

Age	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
19	1	5,0	5,0	5,0
20	2	10,0	10,0	15,0
21	3	15,0	15,0	30,0
22	2	10,0	10,0	40,0
23	6	30,0	30,0	70,0
24	3	15,0	15,0	85,0
25	1	5,0	5,0	90,0
29	1	5,0	5,0	95,0
31	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Table 1 presents age ranges of the participants; they are between 19-31 years old.

Table 2. Reliability of the study

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,912	33

Cronbach's Alpha is used in order to analyze reliability of the questionnaire; the alpha value is 0,905. In this sense we can indicate that the questions related with willingness to communicate and socio affective strategies have an acceptable reliability rate. As we said earlier this research paper tries to analyze whether or not Turkish EFL Learners have willingness to communicate in a foreign language. The WTC questionnaire was used for this purpose and it contains 27 items, the questions range from 1 (Almost never willing) to 5 (Almost always willing) According to the results and findings of the study Turkish EFL Learners' arithmetic average is 3,5. We

can point out that Turkish EFL Learners have willingness to communicate half of the time and they have usually willingness to communicate in a foreign language, also this research paper tries to investigate whether Turkish EFL Learners use socio affective strategies while communicating in a foreign language. Oxford's (1990) strategy classification system was used in order to measure their socio affective strategies while communicating in a foreign language. According to results and findings of the study; Turkish EFL Learners' arithmetic average is 2. In this sense we can indicate that they usually do not use socio affective strategies while communicating in a foreign language, also this research paper tries to analyze which kind of socio affective strategies used by Turkish EFL Learners while communicating in a foreign language.

Table 3: Frequency Analysis of Socio Affective Strategies

lowering your anxiety

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid using progressive relaxation, deep breathing or mediation	7	35,0	35,0	35,0
Valid using music	6	30,0	30,0	65,0
Valid using laughter	7	35,0	35,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

encouraging yourself

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid making positive statements	11	55,0	55,0	55,0
Valid taking risks wisely	5	25,0	25,0	80,0
Valid rewarding yourself	4	20,0	20,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

taking your emotional temperature

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid listening to your body	6	30,0	30,0	30,0
Valid using a check list	2	10,0	10,0	40,0
Valid writing a language diary	1	5,0	5,0	45,0
Valid discussing your feelings with someone else	11	55,0	55,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

asking questions

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid asking for clarification or verification	12	60,0	60,0	60,0
asking for correction	8	40,0	40,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

cooperating with others

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid cooperating with others	13	65,0	65,0	65,0
cooperating with ppoficient users of the new language	7	35,0	35,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

emphazing with others

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid developing cultural understanding	8	40,0	40,0	40,0
becoming aware of others' thoughts and feelings	12	60,0	60,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

As Table 3 indicates, Turkish EFL Learners use progressive relaxation, deep breathing or mediation and use laughter in order to lower anxiety, they make positive statements in order to encourage themselves, they discuss their feelings with someone else in order to take their emotional temperature, they ask for clarification or verification while asking questions, they cooperate with others while cooperating with others, they become aware of others' thoughts and feelings while emphazing with others.

Table 4: Correlation between Willingness to Communicate and Socio Affective Strategies

Correlations

		WTC	Socio affective strategies
WTC	Pearson Correlation	1	-,036
	Sig. (2-tailed)		,882
	N	20	20
Socio affective strategies	Pearson Correlation	-,036	1
	Sig. (2-tailed)	,882	
	N	20	20

While using SPSS, we examined Pearson's correlation in order to examine whether there is any significant relationship between WTC and socio affective strategies. As Table 4 presents, there is no significant correlation between willingness to communicate and socio affective strategies ($r = -.36$, $n=20$, $p < .05$).

5. Limitation of Research

The research applied at University and 20 undergraduate EFL students were examined and observed during the research so we cannot draw definite conclusion because we had limited students and limited time for this research. We can indicate that the validation of the research can be questioned in a wider scale in the future research.

6. Conclusion

Willingness to communicate reflects learners' readiness for communication and discourse activities; in some particular conditions some L2 language learners can be in silent period at the beginning of the language learning, they do not want to say and produce anything in target language; they learn about the language through listening and reading process; so we can state that silent period is preparation for producing and using language, and in this sense we can indicate that some language learners talk to themselves in L2 when they refuse to talk other people in L2 (Ellis, 2003). Based on this view; many scholars indicate that basic language instruction focuses on importance of WTC and WTC is an important part of modern

language teaching (MacIntyre et al.,1998). WTC is related with process of second language learning and second language production; and this is essential part of the communicative language teaching in this sense students have chance to produce target language in classroom context and discussion (MacIntyre & Charos,1996). As we stated before; anxiety and fear can reduce WTC and students have fear and anxiety while they are using target language and they are afraid of making mistakes in classroom setting; but many scholars indicate that making mistake is natural part of WTC (MacIntyre & Legatto, 2011). We can state that context of learning and teachers' roles can affect students' WTC in this sense teachers and course designers can create suitable materials and syllabus and these elements can encourage students' WTC; also we can state that classroom activities and group working language tasks can improve students' WTC; by means of these activities students' willingness to communicate can be increased by the teacher and course designers (Dornyei,2005). This current study focuses on Turkish EFL Students' WTC and socio affective strategies and types of socio affective strategies used by Turkish EFL Learners and this research paper tries to analyze the relationship between willingness to communicate and socio affective strategies while communicating in a foreign language. Based on this present study; we can point out that students do not have chance to speak and produce English Language outside the classroom in Turkey, but syllabus and teaching materials can be designed according to WTC. In this sense communicative competence can be improved by the teacher. Communicative language teaching and student centered method can develop communicative competence, by means of these methods; students learn own their own and they become autonomous learners (Lacina,2001). In conclusion, the current study indicated that participants of this study use different social affective strategies so teachers can aware of these notions and teachers can create communicative language environment and as a result we can indicate that good language learners use language strategies so they can take charge of their own learning and they can aware of the learning process and based on this discussion they can show awareness their own personal learning styles.

7. References

- Barjesteh, H., Vaseghi, R., & Neissi, S. (2012). Iranian EFL learners' willingness to communicate across different context-and receiver-types. *International Journal of English Linguistics*, 2(1), 47-54.
- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching*. New York, NY: Pearson education.

- Cameron, D. (2013). Willingness to communicate in English as a second language as a stable trait or context –influenced variable: Case studies of Iranian migrants to New Zealand. *Australian Review of Applied Linguistics*, 36(2), 177-195. Retrieved July 15, 2014.
- Chou, Y. (2004). Promoting learners' speaking ability by socio-affective strategies. *The internet TESL journal*, 10(9).
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hamzehnejad, F., & Shariati, M. (2014). The comparison of willingness to communicate and the preferred contexts between the MA students of Kerman Azad University and Kerman institute of higher education. *International journal of language learning and applied linguistics world*, 6(2).
- Hashimoto, Y. (2002). Motivation and willingness to communicate as predictors of reported L2 use: the Japanese ESL context. *Second Language Studies*, 20 (2), 29-70.
- Kang, S.-J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33, 277–292.
- Lacina, J. (2001). Cultural kickboxing in the ESL classroom: Encouraging active participation. *The Internet TESL Journal*, 7(10), 1-3.
- Long, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of language acquisition* (pp.413- 468). New York: Academic Press. (1996).
- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(5), 564–576.

- MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. *Communication Research Reports*, 11, 135-142.
- MacIntyre, P. D. & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3-26.
- MacIntyre, P. D. Dornyei, z. Clement, R., & Noels, k. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in an L2 :Situational model of L2 confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545- 562.
- MacIntyre, P. Baker, S., Clement, R., & Conrod, S., (2001). Willingness to communicate, social support and language learning orientations of immersion students. *Studies in second language acquisition*, 23(3) 369-388
- MacIntyre, P. D., & Legatto, J. J. (2011). A dynamic system approach to willingness to communicate: Developing an idiodynamic method to capture rapidly changing affect. *Applied Linguistics*, 32(2), 149-171.
- Matsuoka, R., (2005). Willingness to communicate in English among Japanese college students. *Proceeding of the 10th conference of pan-pacific association of applied linguistic*, 151-159.
- Molberg, H.-K.K. (2010). The consequence of motivation and linguistic self-confidence in relation to pupils' oral interaction. (Unpublished MA thesis). University of Tromso, Tromso.
- Nazari, A., & Allahyar, N. (2012). Increasing willingness to communicate among English as a foreign language (EFL) students: Effective teaching strategies. *Investigations in university teaching and learning*, 8, 18-29.
- Oxford, R. Language learning strategies: What every teacher should know. New York: Newbury House. (1990a).
- SPSS Inc. (Released 2012). *PASW Statistics for windows, Version 21.0*. Chicago: SPSS Inc.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.Lantolf (Ed.), *Socio cultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford University Press: Oxford.

Yashima, T. Zenuk-Nishid, L. & Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and effect on willingness to communicate and second language communication. *Language leaning*, 54(1) 119-152.

Zarrinabadi, N. & Abdi, R. (2011). Willingness to communicate and language learning orientations in Iranian EFL context. *International education studies*, 4(4).

APPENDIX A

Dear Participants;

This questionnaire shows your feelings and tendency about communication with other people, in English. Please indicate the frequency of time you choose to speak in English in each situation (adapted from MacIntyre, Baker, Clément, & Conrod, 2001).

Sex: Male ----- Female ----- Age: -----

1= Almost never willing 2 = Sometimes willing 3= Willing half of the time 4 = Usually willing 5 = Almost always willing

1.Speak in a group about your summer vacation 1 2 3 4 5

2.Speak to your teacher about your homework assignment 1 2 3 4 5

3.Have a conversation with a stranger if he/she talks to you first 1 2 3 4 5

4.Ask for instructions/clarification when you are confused about a task you must complete 1 2 3 4 5

5.Talk to a friend while waiting in line 1 2 3 4 5

6.Be an actor in a play 1 2 3 4 5

7.Describe the rules of your favorite game 1 2 3 4 5

8.Participate in a debate 1 2 3 4 5

9. Read part of an English novel 1 2 3 4 5
10. Read an English article in a paper 1 2 3 4 5
11. Read letters from a pen pal written in native English 1 2 3 4 5
12. Read personal letters or notes in which the writer has deliberately used simple words constructions 1 2 3 4 5
13. Read an advertisement in the paper to find good merchandise, e.g. a book, you can 1 2 3 4 5
14. Read reviews in English for popular movies 1 2 3 4 5
15. Write an invitation to invite your schoolmates to a weekend party 1 2 3 4 5
16. Write down the instructions for your favorite hobby 1 2 3 4 5
17. Write a report on your favorite animal and its habits 1 2 3 4 5
18. Write a story 1 2 3 4 5
19. Write a letter to a friend 1 2 3 4 5
20. Write a newspaper article 1 2 3 4 5
21. Write the answers to a “fun” quiz from a magazine 1 2 3 4 5
22. Write down a list of things you must do tomorrow 1 2 3 4 5
23. Listen to instructions in English and complete a task 1 2 3 4 5
24. Bake a cake if instructions were in English 1 2 3 4 5
25. Fill out an application form in English 1 2 3 4 5
26. Take directions from an English speaker 1 2 3 4 5
27. Understand an English movie 1 2 3 4 5

APPENDIX B

Please mark the strategies that you use in emotional and social contexts.

Numbers 1, 2, 3 show your feeling and numbers 4, 5, 6 show the way you communicate with others. (Adapted from Oxford's strategy classification system, 1990).

1. Lowering your anxiety:

A. Using progressive relaxation, deep breathing, or Meditation

B. Using music

C. Using laughter

2. Encouraging yourself

A. Making positive statements

B. Taking risks wisely

C. Rewarding yourself

3. Taking your emotional temperature

A. Listening to your body

B. Using a checklist

C. Writing a language learning diary

D. Discussing your feelings with someone else

4. Asking questions

A. Asking for clarification or verification

B. Asking for correction

5. Cooperating with others

A. Cooperating with others

B. Cooperating with proficient users of the new language

6. Emphasizing with others

A. Developing cultural understanding

B. Becoming aware of others' thoughts and feelings

Thank you for your collaboration and opinion.

Contemporary Trends in Education Sciences

CHAPTER 09



**Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dehb: Tanılama ve
Tedavi
(Şahin Gögebakan, Mehmet Sağlam)**

Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dehb: Tanılama ve Tedavi

Şahin Gögebakan¹, Doç. Dr. Mehmet Sağlam²

¹İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri, Çocuk Gelişimi Doktora Öğrencisi
E-mail: sahin444@gmail.com

²İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri, Çocuk Gelişimi Bölüm Başkanı
E-mail: mehmet.saglam@inonu.edu.tr

1. Giriş

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), okul öncesi dönem de başlayan, bireyin yaşına ve gelişim seviyesi ile uyumsuz düzeyde dikkat eksikliği, hiperaktivite ve dürtüsellik ile ayırıcı olan, hayat boyu süren nörogelişimsel rahatsızlıktır (1). Amerikan Psikiyatri Birliği bulgularına göre okul öncesi dönem çocuklarının %3-7'sinde görülen DEHB, son derece mühim akademik, sosyal ve psikiyatrik problemlere neden olan ve olumsuz tesirleri hayat boyu sürebilen nörogelişimsel rahatsızlıktır (2).

DEHB semptomları erken yaşlarda belirgin olan çocuklarda dil ve bilişsel alanda daha fazla bozulma, daha fazla ruhsal rahatsızlık, daha net psikososyal ve akademik bozulma ve okul döneminde daha dayanıklı davranış problemlerinin olduğu söylenmektedir. Bozukluğun ileriki dönemlerde ortaya çıkaracağı problemlerin azaltılmasında DEHB'nin erken çocukluk döneminde fark edilip ele alınması mühimdir. Fakat çocukluk çağındaki gelişim dönemlerine özgü normal taşkınlıklar bu yaş grubunda tanılama belirsizliğine neden olabilmektedir. İlaveten stresli ve kaygılı annelerin çocukların davranışlarını daha olumsuz anlayabilecekleri, depresif annelerin çocukların dışı vuran davranış problemlerini daha fazla anlatacakları dikkat edileceğinden, erke çocukluk döneminde DEHB semptomları ile başvuran çocukların değerlendirmesinde ilişkisel ve etkileşimsel açıdan bütüncül bir değerlendirme yapılması gerekmektedir (3).

DEHB tedavisiyle ilgili araştırmalar, genellikle okul öncesi dönem ve ergenlik döneminde ilaç tedavilerini kapsamaktadır, erken çocukluk çağındaki çocuklarla ilgili teşhisin de zorlukları ve tedavi yaklaşımlarına yönelik kapsamlı araştırmalar yok denecek kadardı. (4). Bu yazın da erken çocukluk döneminde DEHB'nin tanılama ve tedavide etkinliği kanıtlanmış yöntemleri bir araya getirmek amaçlanmıştır.

2. Okul Öncesi Dönem Çocuğun Gelişimsel Özellikleri

Okul öncesi dönem, çocuğun en hızlı geliştiği ve öğrendiği dönemdir. Okul öncesi dönem de çocuğun öğrenmiş olduğu alışkanlıklar, beceriler ve bilgiler onun ileri dönemlerde hayatını etkilemektedir (16).Çocuğun gelişiminde fark edilen hız sebebiyle ciddi bir öneme sahip olan erken çocukluk dönemi, çocukların gelişim özellikleri bilinir ve temel ihtiyaçları karşılanırsa sağlıklı büyüme ve gelişme olabilir.

Hayatın büyümlü dönemi olarak isimlendirilen erken çocukluk döneminin de gelişimsel olarak karşılanmayan ihtiyaçlar çocukların ileriki hayatını da önemli derecede etkilemektedir. Bu sebeple öğretmenleri dönemsel olarak çocukların gelişim özelliklerini bilmeleri gelişimin pekiştirilmesi açısından önemlidir (14).

Çocukların, fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin %70'i okulöncesi dönem de tamamlanmaktadır. Erken çocuklukta, çocuğun öğrenmesinin en dolu olduğu, temel alışkanlıklarının, zihinsel yeteneklerinin en hızlı geliştiği ve değiştiği yıllardır (15).

Bu dönem de çocuk; yardımsız hareket edebilen, soru sorabilen, seçim yapabilen, kendisi hakkında bilgiler verebilen bir bireydir. Toplumsal gelişim yönünden de büyük aşama kaydeden çocuk, diğer çocuklarla hareket etmekten daha fazla haz almaya başlar. Oyunları daha uzundur. Erken çocukluk çağında çocuk kendisiyle oynayacak bir ya da iki arkadaş seçer. Daha önceden belirlediği oyun arkadaşı her iki cinsten olabilir. Soru dönemi dört yaşta en yüksek seviyededir. Çocuk erken çocuklukta dil vasıtasıyla duygu ve düşüncelerini anlatma da zorluk yaşasa da, çoğunlukla başarılıdır. Hâlâ gerçek ile sanal hayatı birbirine karıştırma konusunda problemler yaşamaktadır. Erken çocukluk da rahat bir şekilde hareket eder ve her fırsatta bu ihtiyacını gösterir. El becerileriyle ilgili işlerde ustalığını gösterir. Çocuğun sosyal çevresiyle ilgili yeni icatlar keşfettiğini, sosyalleşme durumu arttırdığını, anne-baba, öğretmen gibi kişilerden bazı görevleri yapma konusunda daha az desteğe ihtiyaç duyduğu görevler almaya istekli olduğu dönemdir. Erken çocukluk da çocuk, hislerini kontrol etmeyi de başarır, başladığı bir etkinliği sonlandırmak ister. Kas kontrolü gelişmiştir. Dikkat durumu gelişmiştir. Kendi durumunu gözden geçirir ve güvenir. Anlatılanları algılar, yapar ve zihni gelişmiştir. Aynı yaştaki çocuklarla küçük grup kurarak oyun oynar. Bazı oyunlar oynamaktan haz duyar. Öz bakım becerileri yapmakta sıkıntı yaşamaz. Ayakkabısını giyebilir, basit tokaları takabilir, çok az da olsa düğmelerini ilikleyebilir (17).

3. Okul Öncesi Dönemde Dehb Tanılama Aşamaları

Günümüzdeki birçok aile ve öğretmen normalden biraz aşırı hareketli olarak gördükleri çocuklar için hiperaktif tanısı koymaktadırlar. Ancak tanı koyma durumu tıbbi temele dayanmaktadır. Tıbbi değerlendirmelerin yanında da ebeveyn ve eğitimci değerlendirme testleri yapılmaktadır. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun tanısı birçok yerden toplanan bilgiler doğrultusunda konulmaktadır. En yaygın şekilde kullanılan ise DSM tanı ölçütleridir (5).

Ülkemizde uzun yıllar DSM-IV-TR teşhis kriterleri kullanılıyordu, DSM V ilan edildikten sonra uygulanmaya başlanmıştır. Tanılama için ihtiyaç duyulan başlangıç yaşı ölçütü DSM-IV-TR’de 7 iken DSM V ile 12 olarak değiştirilmiştir. DSM-IV’te dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, ‘Çoğunlukla İlk Kez Bebeklik, Çocukluk ya da Ergenlik Döneminde Teşhisi Koyulan Bozukluklar’ alanında, ‘Dikkat Eksikliği ve Yıkıcı Davranış Bozuklukları’ adı ile bulunurken, DSM-V ‘Nörogelişimsel Bozukluklar’ alanında alt seviyeye yerleşmiştir. Dışlama kriteri arasında DSM-IV-TR’de var olan Yaygın Gelişimsel Bozukluklar ölçütü DSM V dışlama kriterleri arasında yer bulamamaktadır. DSM-IV’te ‘alt tip’ teşhis için kullanılan, DSM-V ‘görünüm’ (presentation) şeklinde biçimlendirilmiştir. İki de tanılama DEHB-Dikkat Eksikliği Baskın Alt Tip, DEHB-Hiperaktivite/İmpulsivite Baskın Alt Tip ve DEHB-Bileşik Alt Tip olarak üç alt tür şeklinde adlandırılmıştır (6).

4. DEHB Tanı Ölçütleri

A. Aşağıda belirtilen semptomların bir ve/veya iki ile belirli, işlevselliği veya gelişim sürecini olumsuz etkileyen, devam eden bir dikkatsizlik ve/veya aşırı hareketlilik-dürtüsellik örüntüsü:

1. Dikkatsizlik: Gelişim seviyesi açısından uygun olmayan ve bireyin günlük aktivitelerini direkt olarak olumlu etkilemeyen, aşağıda belirtilen altı (veya daha fazla) semptomun en az altı ay göstermesi:

Not: Semptomları, sadece, zıt olmanın, karşı gelmenin, düşmanlık davranışını veya alınan görevleri veya yönergeleri algılayamamanın bir dışa aktarımı değildir. Yaşça büyük olan gençler de ve yetişkinlerde (17 yaş ve üstünde olanlar) en az 5 semptom göstermesi lazımdır.

a. Çoğunlukla, detaylara dikkat etmez veya eğitim ile ilgili uygulamalarda, çalıştığı ortamda veya aktivite esnasında dikkatsiz olduğu için doğru yapmaz (Mesela; detayları görmez ve sonuç olarak yapılan iş doğru yapamaz).

b. Çoğunlukla, çalışırken veya etkinlik yaparken dikkati devam ettirmekte zorluk yaşar (Mesela; okulda etkinlik sırasında, iletişim halindeyken veya uzun bir okuma esnasında dikkatini toplamakta zorluk yaşar).

c. Çoğunlukla, kendisiyle iletişim halinde olunurken, ilgilenmiyor gibi algılanır (mesela, dikkat dağıtıcı herhangi bir uyarıcı olmasa bile, o ortamda değilmiş gibi algılanır).

d. Çoğunlukla, söylenen görevleri yapmaz ve öğretmenin verdiği sorumlulukları, rutin işleri veya işiyle ilgili sorumluluklarını tam olarak yapamaz (mesela, etkinliği başlatır fakat hızlı bir biçimde dikkati kaybolur ve toparlayamaz).

e. Çoğunlukla, sorumluluklarını ve aktivitelerini düzenli bir şekilde yapmakta güçlükler olur (mesela, sıralı işleri yönetmekte zorluk yaşar; kullandığı araçları ve kendisine ait olan eşyalarda düzenli olmakta zorluk yaşar; toparlanamaz ve çalışırken düzenli değildir; zaman yönetimi iyi değildir; zamanla ilgili düzenlemelere uymaz).

f. Çoğunlukla, sürekli olarak zeka gerektiren işleri istemez, bu tür işlerden hoşlanmaz veya bu çeşit işleri üstlenmez (mesela, okulda verilen sorumlulukları veya işlerde; yaşça büyük olan gençlerde ve yetişkinlerde, belgeler hazırlamak, uzun yazılara göz atmak).

g. Çoğunlukla, görevi veya aktiviteler için lazım olan eşyaları kayıp eder (mesela, ders materyallerini, günlük kullandığı malzemeleri, kişisel eşyaları).

h. Çoğunlukla, çevresindeki uyarıcılar dikkatini çabuk dağıtır (yaşça büyük gençlerde ve yetişkinlerde, alakasız işler gibi).

i. Çoğunlukla, rutin etkinlikler de unuttandır (mesela, olağan rutin işleri uygularken; yaşça büyük yetişkinlerde ve yetişkinlerde, arayan kişileri tekrardan aramama, borçları vermekte, randevularına uymakta).

2. Aşırı hareketlilik ve dürtüsellik: Gelişim seviyesi açısından uygun olmayan ve bireyin günlük aktivitelerini direkt olarak olumlu etkilemeyen, aşağıda belirtilen altı (veya daha çok) semptomun en az altı ay göstermesi:

Not: Semptomları, sadece, zıt olmanın, karşı gelmenin, düşmanlık davranışını veya alınan görevleri veya yönergeleri algılayamamanın bir dışa aktarımı değildir. Yaşça büyük olan gençler de ve yetişkinlerde (17 yaş ve üstünde olanlar) en az 5 semptom göstermesi lazımdır.

a. Çoğunlukla, yerinde duramaz, elleri, ayaklarıyla ses çıkarır

b. Çoğunlukla, yerinde sabit olarak durması istendiğinde duramaz ve kalkar (mesela, okulda, iş ortamında veya diğer ortamlarda).

c. Çoğunlukla, uygun olamayan yerlerde koşar ve tırmanır.(**Not:** Yaşça büyük gençlerde ve yetişkinlerde, kendisini mutsuz görebilir).

d. Çoğunlukla, boş vakit aktivitelerine sesli bir şekilde katılır ve bu şekilde oyun oynar.

e. Çoğunlukla, “her an hareket halinde”dir, adeta motor takılmış gibi davranır (mesela, lokanta, toplantı da vs. yerlerde uzun bir zaman ses çıkarmadan ve bu şekilde durmaktan hoşlanmaz; diğer insanlara göre, hareket halinde olan ve takip edilmekte güçlük yaşayan kişiler olarak algılanır).

f. Çoğunlukla çok fazla konuşurlar.

g. Çoğunlukla, soru sorulduğu zaman bitmeden cevabını söyler (mesela, kişilerin sözlerini bitirmelerine müsaade etmez ve sırasını beklemez).

i. Çoğunlukla, diğer insanların laflarını böler ve konuşmalarını müsaade etmez (mesela, sohbetlerin, oyunun veya aktiviteleri böler; izin istemeden başkalarının gereçlerini kullanabilir; yaşça büyük olan gençlerde ve yetişkinlerde, diğer insanların yaptığı işe karışır ve o işi kendisi üstlenir).

B. Ergenlik döneminden önce birkaç dikkat edememe veya aşırı derecede hareketli olma semptomu olmuştur.

C. Bazen dikkat edememe durumu veya aşırı derecede hareketli olma semptomu iki veya daha fazla yerde yapması (mesela; ev, eğitim ortamı veya çalıştığı yerde; sosyal çevresi; diğer aktiviteler esnasında).

D. Bu semptomların, sosyal yaşantısı ile ilgili işlevselliği olumsuz etkilediğini veya işlevselliğin kalitesini azalttığına ilişkin belli göstergeler bulunmaktadır.

E. Bu semptomların, sadece, şizofreni veya psikozla giden başka bir bozukluğun gidişi esnasında belli olmamaktadır ve diğer bir psikolojik rahatsızlıkla ilişkilendirilemez (mesela, duygu durum rahatsızlığı, kaygı olması, çözülme rahatsızlığı, kişilik rahatsızlığı, madde esikliği veya eksikliği). (7)

Ayrıca her çocuğun DEHB belirtileri farklı düzeylerde yaşayabilmektedir ya da yaşadıkları belirtilerin çocukların yaşantılarını farklı düzeyde etkilenmesi nedeniyle tanılama üç düzey belirlenmiştir. Bu düzeyler;

- **Düşük Derece:** Teşhis etmek için olması gereken semptomlardan, olsa dahi, çok az olması ve belirtilerin iş ortamını ve sosyal çevresi ile ilgili aktivitelerini az da olsa bozması durumu,
- **Orta Derece:** Semptomlar veya işlevsellikte bozulma “düşük derece” ile “yüksek derece” arasında özellikleri taşıyan düzey,

- **Yüksek Derece:** Teşhis etmek için olması gereken semptomların çok fazlasının gözlemlenmesi ve işlevselliğin ileri düzeyde bozulmasıdır (8).

Erken çocukluk döneminde DEHB teşhisi belirlemekle ilgili bazı zorluklar vardır. DEHB'nun gerçek semptomu olan dikkatsizlik, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik erken çocukluk dönemindeki çocukların çoğunluğunda mevcuttur ve DEHB'ye özel değildir. Geleceğe yönelik yapılan çalışmada anne-babalar ve eğitimciler dikkat eksikliğinin var olduğunu düşündükleri anaokulu öğrencilerinin ortalama %5-10'unda 2. sınıfa ulaştıklarında semptomların sürdüğü tespit edilmiştir. 3-4 yaşından itibaren önemli seviyede dikkatsizliği ve aşırı hareketliliği olan çocukların en az %50'sinde bu semptomların ilkokul ve ortaokul, lise yıllarında görülmeyecektir. Bu durum DEHB semptomlarının çocuğun gelişiminin şekil değiştirmesiyle (aşırı hareketlilik ve dürtüsellik erken çocukluk döneminde görülmeye başlar, dikkat eksikliği semptomları ilkokul 1. kademe de görülür) kısmen açıklanabilir.

Ayrıca mühim olan hastaneye ciddi oranda dikkatsizlik ve aşırı hareketlilik semptomları nedeniyle gelen çocuklardan hangilerinin DEHB teşhisi olduğuna karar vermektir. Semptomların şiddeti, çocuğun yaşı ve gelişim seviyesine göre aşırılığı en önemli kriterdir. Semptomların yaşitlarıyla tipik olan seviyeden daha yoğun ve daha yaygın görülmelidir. Bu arada semptomların sürekliliği ve herhangi bir stres, çevresel etken veya uyum problemleriyle alakalı olmaması da önemlidir.

Bazı tanılama sistemlerine göre erken çocukluk dönemi DEHB teşhisi 3 yaşından önce belirlenmemelidir. 2-3 yaş arası gelişimsel seviyesine göre işlevselliği olumsuz etkileyecek seviyede normalin üstünde hareketli olan çocuklar, küçük yaş aşırı hareketlilik rahatsızlığı teşhisi alır. Erken çocukluk dönemi çocuğun gelişim düzeyiyle uygun olmayan seviyelerde karşı gelme, aşırı hareketlilik, dürtüsellik ve dikkat eksikliği tutumlarını belirlemek için uygun psikometrik ölçümlerin olmaması da teşhisi yapmada güçlükler yaşatmaktadır (9).

5. Okul Öncesi Dönemde DEHB Tedavisi

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite de (DEHB) düşünülen her olgu bütüncül yaklaşımla değerlendirilmeli ve tedavi kılavuzları temel alınarak tedavi planlanmalıdır. Farmakolojik ve nonfarmakolojik tedavilerin bir arada kullanımının (davranış terapileri, anne baba eğitimi) DEHB belirtileri üzerine ve ilaç tedavisi yönetimini kolaylaştırması açısından fayda sağladığı bilinmektedir. En etkin tedavi yönteminin farmakolojik tedavi olduğu kabul edilmektedir (2).

Okul öncesi dönemde DEHB ile ilgili sınırlı ampirik kanıt sebebiyle henüz özel bir tedavi rehberi bulunmamaktadır. Amerikan Pediatri Akademisi (AAP), Okul Öncesi Psikofarmakoloji Çalışma Grubu ve NICE kılavuzu gibi tedavi rehberleri okul öncesi dönemde DEHB tanılı çocuklarda ilk seçenek olarak psikososyal yaklaşımları önermektedir. Bu yaklaşımlardan yararlanmayan ve daha ciddi semptomları olan çocuklarda ilaç tedavisi başlanabileceğini bildirmektedir. Psikososyal yaklaşımların rahat bir şekilde ulaşılamaması, uzun sürmesi, anne-babaların bu tedaviye uyum problemlerini ve maliyetinin yüksek olması nedeniyle uygulanabilirliğinde zorluklar vardır (4).

DEHB semptomlarının ağır olmadığı durumlarda, erken çocukluk çağındaki çocuklarda ve anne-babaların ilaç tedavisine karşı çıktıkları durumlarda anne-baba eğitimi ve okula dönük uygulamalar yapılabilir (11). Erken çocuklukta tedavinin geleceğe dönük olumlu etkileri küçümsenmemeli ve okul çağı öncesinde psikoterapi ve psikososyal yöntemler ile tedaviye başlanmalıdır. Sadece ilaç tedavisiyle belirtilerin azaltılması veya yok edilmesi yeterli değildir, bireylerin yaşamında olumlu bir şekilde değişimi sağlamak psikoterapi ve psikososyal yöntemleri de yapmayı gerektirir. DEHB nedeniyle yaşamlarını çoğu alanında problem yaşayan bireylere psikolojik yönden destek verilmelidir. Psiko-eğitimsel müdahaleler dâhilinde aile eğitimi, aile terapisi, psikanaliz, davranışsal terapiler yapılmaktadır (10).

Psiko-eğitimsel müdahaleler çoğunlukla yaklaşık olarak bir-iki saatlik 10–20 seans olan, DEHB hakkında bilgi veren, çocuğun yanlış tutumlarına daha dikkatli yaklaşmayı öğreten, ebeveynlere yönelik eğitim programlarını içermektedir (12).Psiko-eğitimsel müdahaleler yapılmış olsa da DEHB tanısı alan çocukların 3/4'ü ilaç kullanmaktadır. DEHB tedavisinde etkinliği en çok gösterilmiş ve altın seçenek ilaçlar olarak kabul edilen uyarıcılar, bazen etkisizdirler ve bazen de yan etkilerden dolayı kullanılamazlar. Uyarıcı ilaç kullanım süresi yaklaşık 2.5 yıl olarak tahmin edilmektedir Tedavide genellikle kısa etkili uyarıcılar (metilfenidat, deksstroamfetamin, deksstroamfetamin ve amfetamin tuzları, deksmetilfenidat), uzun etkili uyarıcılar (dilatamfetamin, deksstroamfetamin ve metilfenidatın uzun salınımlı formları, pemolin) tercih edilir, ayrıca bupropion, atomoksetin, moklobemid, imipramin ve desipramin gibi ilaçların da faydalı olduğu söylenmektedir (13).

6. Okul Öncesi Eğitim Programında DEHB

Okul öncesi eğitim programı, çocukların sosyal, duygusal, motor, dil ve bilişsel gelişim alanlarında en üst seviyeye ulaştırmayı, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır olarak başlamalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

Program, çocukların gelişimlerini desteklemenin yanında gelişim alanlarında görülebilecek eksiklikleri ve yetersizlikleri önleyici ve destekleyici olması yönüyle çok yönlü bir program olmaz özelliğini taşımaktadır. Yaklaşım olarak “sarmal”, model olarak “eklektik” özelliğindedir.

Ayrıca programda özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer verilmektedir. Yani öğretmen çocuğun özel gereksinim türüne göre etkinlik hazırlamalıdır. Hazırlanmış olduğu bu etkinliklerle ilgili uygulamaları planın uyarlama kısmında belirtmelidir. Uyarlamaya ilaveten öğretmen özel gereksinimli çocuk için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlaması gerekmektedir.

Programda, özel gereksinimli çocukları destekleme konusuna da yer verilmiştir. Özellikle bu çocukları destekleme konusunda öğretmenin nelere dikkat etmesi gerektiği noktalar belirtilmiştir. Programda, görme yetersizliği olan, işitme yetersizliği olan, ortopedik yetersizliği olan, otizm spektrum bozukluğu olan, zihinsel yetersizliği olan, dil ve konuşma bozukluğu riski olan, üstün yetenekli olduğu düşünülen çocuklar ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu riski olan çocukları desteklemede dikkat edilmesi gereken hususlara yer verilmiştir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite eksikliği olan çocukları desteklemede dikkat edilecek hususlara kısaca bakacak olursak;

Öğretmenin,

- DEHB olan çocuğun öz bakım becerilerine bakıp normal olan çocukların özellikleriyle benzer olmasına, kazanamadığı bir beceri varsa düzeltmek için kademeli bir yaklaşım sergilemelidir.
- Dil gelişimi için çocuğa anlaşılır yönergeler vermeli, mutlaka göz teması kurmalı, zaman vermeli bir de çocuğun verilen yönergeyi tekrar etmesini istemelidir.
- DEHB riski olan çocuklar da zihinsel olarak herhangi bir sıkıntı yoktur. Yapılan etkinliğin uzun olmamasına, etkinlik çizelgesinin görebileceği bir yere asılmasına, etkinlik sırasında sembol pekiştiriciler kullanılmasına dikkat edilmelidir.
- Yapılan etkinlikler sırasında çocuğun yapabildiği etkinlikler vurgulanmalı, gerekli olan malzemeler dışında masada başka malzemeler olmamasına, yaptığı uygun davranışlara olumlu, uygun olmayan davranışlara da hemen düzeltici dönütler vermelidir.

- Öğretmene yakın bir yere ve model olabileceği çocukların yanına oturtulmalı, dikkatini dağıtabilecek ortamlardan uzak bir yere oturtulmalıdır.
- Sınıf kuralları birlikte hazırlanmalı ve bu kurallar çocuğun görebileceği bir yere asılmalıdır. Sınıf ortamında çocuğun yapabileceği kolay görevler verilmeli, diğer arkadaşlarının onu etkilemesinin önüne geçilmeye çalışılmalıdır.
- Sınıf ortamında yanlış yaptığı davranış için sürekli uyarmak yerine öğretmen ile çocuk arasında anlaşabileceği bir iletişim yöntemi belirlemelidirler.
- Sosyal etkinliklere katılması konusunda cesaret vermelidir. Özellikle sportif etkinliklere katılması konusunda teşvik edilmelidir. Ayrıca hareket içeren etkinlik görevleri verilmeli, sınıf ortamında belli aralıklarla sınıfı dolaşmasına izin verilmelidir.

7. DEHB Tanı ve Tedavisinde Okul Öncesi Öğretmeni

DEHB olan çocuklar eğitim ortamında istenmeyen tutumlar gösterebilmektedirler. İstek zorlukları, okuldaki aktivitelerde dikkat dağınıklığının olması ve eğitim ortamında izin almadan devamlı koşuşturma halinde olmaları, sosyalleşme de güçlük yaşamakta, düşündüklerini söylemekte yetersizlik görülebilmektedir. Çocukların kendi aralarında ve erişkinlerle iyi ilişkiler kurabilmesi ve güven verici bir ortam içinde bütün gelişimlerinin en üst düzeye ulaşabilmesinde eğitmenin büyük oranda etkisi vardır (18).

DEHB tanı ve tedavisi ile ilgili öğretmen görüşlerinin alınmasına dair yapılan çalışmada; eğitimcilerin 126'sı (%66) çocuk psikiyatri doktorunun, 38'i (%19.9) ise çocuk nöroloji doktorunun DEHB tanısını koyabileceğini bildirmektedir. Kadın eğitimcilere göre çoğunlukla ilaç tedavisinin yeterli olacağını ve ilaç tedavisi öncesi davranış terapisi yapılması gerektiğini söylemektedirler. Erkek eğitimciler, anne-baba olan eğitimciler, 29-44 yaş arası eğitimciler ve psikiyatrik tedavi gören öğrenci olan eğitimciler büyük ölçüde normal çocuk tutumlarında bile ilaç tedavisi uygulandığını, aşırı tanı ve tedavi olduğunu düşünmektedir (19).

Eğitimcilerin DEHB'li çocukların öğretim sürecini planlaması eğitmen ve çocuk arasındaki ilişkinin temellendirilmesi açısından önemli bir süreçtir. Okul öncesi yıllarında DEHB'li çocuklara dönük yapılacak olan bireyselleştirilmiş Eğitim Programı eğitmenin etkili kullanabilmesi için çocuğun bireysel ihtiyaçlarının öğrenilmesi gerekir. Eğitmenin eğitim ortamındaki çocuk için uyarılma aktivitesi hazırlıyorsa, aktivitenin

yönteminden, kullanılan materyal ve öğrenme sürecinde dikkat edilmesi gereken konularda açıklama yapması beklenir. Fakat anasınıfı öğretmeni öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını göz önüne alan aktiviteler yerine hazır ve yapılandırılmış aktiviteleri yapmak istemelerinde, DEHB'li öğrenci ile eğitmen arasında kurulacak bağ iyi bir şekilde başlamayacaktır (20).

Okul öncesi yıllarında erken müdahale ve tanıda önemli rol üstlenen anasınıfı öğretmenleri, öğrencilerin okul çağı ve ileriki hayatında karşılaşılabilecek sorunların yaşanmasında engelleyici bir faktör olabilirler.

8. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak okul öncesi dönemde çocuğun dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanılanmasında zorluklar yaşandığı görülmektedir. Çocuğun yapmış olduğu davranışlar ile DEHB belirtileri arasında ayırım yapılırken tek bir ortamda değerlendirmek yerine en az iki ortamda değerlendirilmelidir. Ayrıca bu davranışların belirli periyotlarla gözlenmesi gerekmektedir. Tanılama sürecinde sadece çocuğun ailesinden bilgi almanın yeterli olmadığı çocuğun sosyal çevresi ile öğretmeninden de bilgi alınması önemlidir.

Aynı şekilde tedavi sürecinde ise bütüncül bir yaklaşımla yani sadece ilaç tedavisi değil öncesinde duygusal ve davranışsal müdahale programları, Psikososyal destek mekanizmalarının kullanımı önemlidir. Okul öncesi dönemden itibaren çocukların, sosyal beceri, yürütücü işlev becerileri, motor beceri alanlarının desteklenmesi ve aile eğitimi gibi yaklaşımları da içeren uygun tedavi stratejilerinin geliştirilmesine, uzun vadeli sorunları da önlemek açısından özen gösterilmelidir. Tanılama sürecinde aile ve okul öncesi öğretmenin iş birliği ise vazgeçilmez bir durumdur.

9. Kaynakça

- [1] Kaçamak Ö.,D., ve ark. (2020) *Okul öncesi dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda yürütücü işlevler*. Anadolu Psikiyatri Derg.; 21(4):423-428.
- [2] Yıldırım, K. (2019) *Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Alan Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Beslenme Davranışı, Ebeveyn Besleme Tarzı Ve Antropometrik Ölçümlerin Araştırılması*. İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ve Ergen Ruh Sağlığı Ve Hastalıkları Anabilim Dalı Uzmanlık Tezi.
- [3] Gündoğdu, Y., Ö. ve ark. (2016) *Okul öncesi dönemde DEHB: Psikososyal tedavi yaklaşımlarının gözden geçirilmesi*. Anadolu Psikiyatri Dergisi; 17(2):143-155)

- [4] Kutlu, A. Binici, N., C. (2017) *Bir bölge çocuk hastanesinde okul öncesi dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu prevalansı ve ilaç kullanım sıklığı*. İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi; 7(1):15-21
- [5] Solmaz, D. (2016) Bursa İli Nilüfer Merkez İlçede Okula Başlangıç Çağı Çocuklarında Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu Yaygınlığı. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Üsküdar Üniversitesi.
- [6] Kaçamak, D. (2016) Okul Öncesi Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu: Uyku, Mizaç, Sosyal Biliş, Yürütücü İşlevler Ve Gelişimsel Basamakların Değerlendirilmesi Ve Aile Eğitiminin Semptom Değişimine Etkilerinin Araştırılması. Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Uzmanlık Tezi.
- [7] Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013) Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, 5. Baskı (DSM-V-TR). E. Köroğlu (çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- [8] Topçu, M., E. (2017) Çocukları Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Alan Ebeveynlerin İletişim Becerilerinin, Çocukların Yaşam Kalitesi İle İlişkisi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Psikiyatri Hemşireliği Programı Yüksek Lisans Tezi.
- [9] Kuşçu, T., D. (2017) Okul Öncesi (3-6 Yaş) Çocuklarda Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Bağlanma İlişkisi. Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı. Uzmanlık Tezi.
- [10] Börekçi, B. (2017) Okul Öncesi Çocuklarda Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Belirtilerinin, Davranışsal, Sosyal Problemler, Aile İşlevselliği ve Ebeveyn Tutumları İle İlişkilerinin Değerlendirilmesi. Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı.
- [11] Türkyılmaz, C. (2010) Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Farklı Oral Hijyen Eğitim Tekniklerinin Etkinliğinin Karşılaştırılması. Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Periodontoloji Anabilim Dalı. Doktora Tezi.
- [12] Celiloğlu, Ö., S. (2011) Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Çölyak Hastalığı Sıklığı. İnönü üniversitesi tıp fakültesi uzmanlık tezi.

- [13] Doğan, T. (2011) Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Emosyonel Yüz Algısının Olaya İlişkin Potansiyeller ile Değerlendirilmesi. Gülhane Askeri Tıp Akademisi Haydarpaşa Eğitim Hastanesi Nöroloji Servis Şefliği. Tıpta Uzmanlık Tezi.
- [14] Erşan, Ş. (2020) Okul Öncesi Çocuklarının Gelişimsel Özellikleri Ve Temel İhtiyaçları. Okul Öncesi Eğitime Giriş. Eğitim Yayınevi. 113-155.
- [15] Yavuzer, H. (2002) Çocuğunuzun İlk Altı Yılı. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- [16] https://cdnacikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/19_20_Bahar/gelism_psikolojisi/6/index.html.
- [17] <https://www.doktortakvimi.com/blog/okul-oncesi-donem-cocuk-larinin-gelisim-ozellikleri>
- [18] Beşkardeşler, E. (2017) Okul Öncesi Ve Sınıf Öğretmenlerinin Çocuklarda Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunu Tanımaya Yönelik Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- [19] Şimşek, Ş. Yıldırım, V. Bostan, R. (2015) *Psikolojik Danışmalık ve Rehberlik Öğretmenlerinin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Hakkındaki Bilgi ve İnançları*. Van Tıp Dergisi: 22(1): 34-40.
- [20] İbrahim A., Gözüm C. (2019) *Okul Öncesi Öğretmenlerin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğuna Yönelik Metaforlarının Belirlenmesi* Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi; 22 (3).



Contemporary Trends in Education Sciences

CHAPTER 10



**Blockchain Yapısı ve Kullanım Alanları İle İlgili Yapılan
Düzenlemeler
(Tayfun Acarer)**

Blockchain Yapısı ve Kullanım Alanları İle İlgili Yapılan Düzenlemeler

Tayfun Acarer

İstanbul Bilgi Üniversitesi, E-mail: tacarer@hotmail.com

1. Giriş

Blockchain teknolojisi hem bireylerin, hem de işletmelerin son yıllarda sosyal ve ekonomik faaliyetlerinde yoğunlukla yer alan iki önemli kavram haline gelmiştir. Bu iki kavram sadece bireylerin değil, farklı alanlardaki iş kollarında çalışan İşletmelerin yapılarında ve özellikle ticari ilişkilerinde de çok ciddi değişikliklere yol açmaya başlamıştır. Hatta bu değişiklikler pek çok kuruluşun faaliyet alanlarını ve organizasyonel yapılarının da önemli ölçüde değişimini zorunlu hale getirmiştir.

Blockchain teknolojisi son yıllarda tahminlerin çok üstünde gelişmekte ve yaygınlaşmaktadır. Bu gelişimde şüphesiz bu teknolojinin kullanıcılara sunduğu büyük olanakların rolü çok fazladır. Özellikle bunun temin ettiği alt yapının her hangi bir kurum veya ülkenin kontrolünde olmaması ve açık kaynaklı bir içeriğe sahip olması bu teknolojinin çok hızlı şekilde gelişmesindeki en önemli etkenlerin başında gelmektedir.

Bu teknolojinin başlangıcında Blockchain ifadesi ile bitcoin özleştirilmişti. Çünkü bitcoin ve kripto paralar Blockchain teknolojisi ile birlikte ortaya çıkmış ve daha sonra hızla gelişmeye başlamıştır. Ancak Blockchain' teknolojisinin sahip olduğu büyük olanaklar, bu teknolojinin sadece kripto paralara endekslenmesinin büyük hata olacağını göstermektedir. Nitekim günümüzde bu teknoloji kripto paraların dışında eğitimden sağlığa, kayıt işlemlerinden finans sektörüne kadar pek çok farklı alanda kullanılmaktadır. Yine bu teknolojinin özellikle açık kaynaklı ortak alt yapı imkanı sunması, bundan sonra çok daha farklı sektörlerde de yaygınlaşacağını en önemli göstergesidir.

Blockchain'in çok hızlı gelişmesinin belki de en olumsuz yansımalarının biri, yasal yönünün yeterli hızla doldurulamamasıdır. Söz konusu husus aslında günümüzde tüm dünya ülkelerinin de bu konudaki en ciddi sorunlarından biri olarak görülmektedir.

Bu konuda Ülkemizde de son yıllarda ciddi adımlar atılmaya başlanmış ve ilgili tüm kurumlar bu konuda kendi görev alanları ile bir çok düzenlemeye imza atmışlardır. Bu düzenlemelerin Blockchain alt yapısını kullanan tüm bireyler ve işletmeler tarafından bilinmesi faydalı ve gereklidir.

2. Blockchain Teknolojisi

Blockchain teknolojisi, birbirine şifreli olarak zincirlenmiş büyük miktarda veri blokları ihtiva eden bir sistemdir. Bu teknolojinin merkezi bir yapıya sahip olmaması ve kamuya açık bir kayıt teknolojisi olması en önemli özellikleri olarak tanımlanabilir. Blockchain teknolojisi bu özellikleri nedeniyle Türkçe olarak “blokzincir” olarak da tanımlanmaktadır (Sibel Yılmaz Türkmen ve Serap Erözel Durbilmez, (2019).

Blockchain Teknolojisinin günümüzde bilinen en önemli özelliklerini aşağıdaki başlıklar halinde toplamak mümkündür.

- Verilerin bloklar halinde değiştirilemeden ve geri döndürülemez şekilde muhafaza edildiği, devamlı olarak büyüyen ve merkezi olmayan bir veri tabanıdır. Buradaki veriler bloklar halinde bir yapı içeriği taşımaktadır ve sürekli gelişen dağınık bir yapı göstermektedir.
- Blockchain bugüne kadar genellikle dünyadaki işlem hacminin büyüklüğü nedeniyle merkezi olmayan kripto paralar ve özellikle Bitcoin ile ilişkilendirilmiştir.
- Süreç içinde kripto para birimlerinin büyük ilgiyle karşılanması, gözlerin bu tür paraların altında yatan blokzincir teknolojisine çevrilmesine yol açmıştır.
- Günümüzde bilinen pek çok kripto para, Blockchain teknolojisinin en popüler uygulamalarından bazılarıdır.
- Blockchain ile alakalı tüm akademik araştırmaların yaklaşık %80'i Bitcoin ve diğer kripto para odaklı iken, çalışmaların %20'sinden çok daha azı akıllı kontratlar dahil olmak üzere diğer blokzincir uygulamalarına odaklanmıştır.

2.1. Blokchain (Blok Zinciri) Nedir?

Blockchain (blok zincir) ilk defa 2009 yılında ortaya çıkan bir alt yapı teknolojisi olsa da, finans dünyası tarafından keşfedilip araştırılmaya başlanması 2014 yılının ilk aylarını bulmuştur. Ancak bu tarihten sonra çok büyük bir hızla gelişen Blokchain teknolojisi bugün gerek ekonomik ve gerekse farklı iş modellerini önemli ölçüde değiştirerek çok radikal bir inovasyona sahip yeni ve heyecan verici bir teknoloji haline gelmiştir.

Dünya’da Blockchain konusunda en meşhur isimlerden olan Rus yazılımcı Vitalik Buterin, Blockchain’i; “Herkesin program yükleyebildiği, programların kendiliğinden yürütülebildiği, her programın mevcut ve önceki durumlarının her zaman herkes tarafından görülebildiği ve üzerinde çalışan uygulamaların kriptolojik olarak güvence altına alındığı sihirli bilgisayardır”

şeklinde tanımlanmaktadır (Blog, 2018). Bu nedenle blokchain, ilk defa bitcoin ile ortaya çıkıp içerisinde kayıtların birbirine kriptografik elementlerle bağlı olduğu ve sürekli büyüyen dağıtık bir veri tabanı olarak kabul edilmektedir. Bu haliyle Blok zincirine eklenen kaydın silinemeyeceğini, güncellenemeyeceğini ve bunun kalıcı olarak saklanamayacağını söylemek mümkündür (H. Watanabe, 2015).

Blockchain'i ayrıca; "temel olarak değer içeren verilerin para, kimlik, değerli kâğıtlar gibi güvenli ve emin şekilde depolanması ve yönetilmesi için tasarlanmış bir teknoloji" olarak tanımlamakta mümkündür (Doğantekin, Yeni Sihirli Kelime Blockchain, 2018).

2.2. Blokchain'in Gelişim Süreci

Blockchain ortaya çıktıktan sonra pek çok süreçten geçmiştir. Aşağıdaki Şekil 1'de bununla ilgili süreç detaylı olarak gösterilmiştir.

Blockchain 1.0 olarak tanımlanan ilk aşaması sadece kripto paralar ve özellikle bitcoin ile ilişkilendirilmiş ve parasal değerler göz önüne alınmıştır.

Blockchain 2.0 olarak tanımlanan evrede ise bir çok alt yapıda kullanılmaya başlanmış ve oldukça da başarılı olmuştur.

Blockchain 3.0 olarak tanımlanan günümüzdeki evrede ise Blockchain teknolojisi pek çok alanda kullanılmaya başlamış olup, hızla yaygınlaşmaktadır. Blockchain teknolojisi halen Kamusal Kayıtlar, Fiziksel Varlık Kilitleri, Finansal Araçlar, Kayıtlar ve Modeller, Yazılım Lisanları, Oyun Lisanları, Müzik/Film/Kitap Lisanları, Domain (Alan) Adları, Dijital Kimlikler, Eser ve Yazarlık Kayıtları, Dokümanlar (Fotoğraf, Video, Ses), Veri Kayıtları (Sıcaklık, Skor vb.) ve Sim Kartlarında yoğunlukla kullanılmaya başlamıştır.

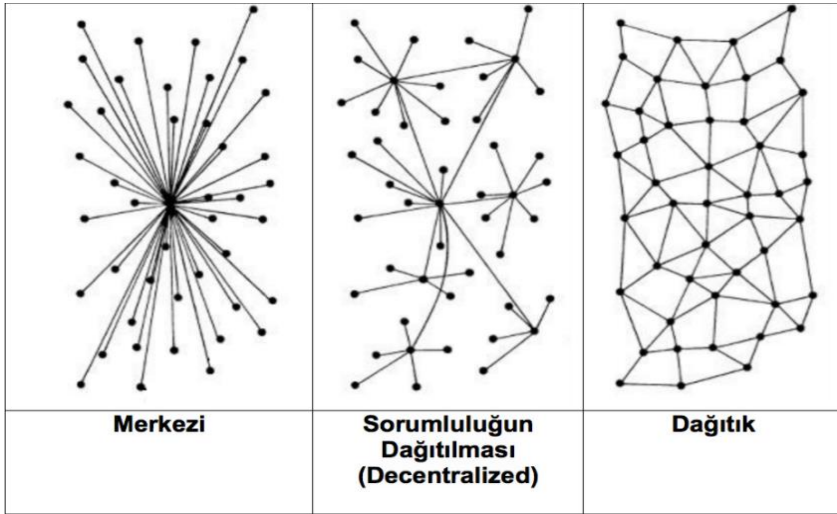


Şekil 1. Blokchain'in Gelişim Süreci

2.3. Blokchain'in Yapısı

Sistemler içinde verilerin yapısı farklılık içermektedir. Geleneksel sistem yapılarında daha çok merkezi yapılanma görülürken, bazı sistemlerin veri yapılanmasında “sorumluluğun dağıtıldığı yapılar”, bazı sistemlerde “dağıtık yapılanma” görülmektedir (Baran, 1964).

Bu yapılanmaların grafiksel görünümü ve bir birlerine göre farklı yapıları aşağıda Şekil-2’de detaylı olarak gösterilmektedir. Blokchain’in Yapısı, Dağıtık yapı olarak tanımlanmakta olup, Merkezi yapının tam tersi olarak tamamen hiçbir merkezi demetim ve kontrol fonksiyonu içermemektedir. Burada sistemdeki her düğüm bir kullanıcıyı tanımlamaktadır. Sisteme dahil olan her yeni düğüm, kendi başına bir blok zinciri kopyasına sahiptir. Bu şekilde her yeni düğümün bir kayıt defterine yani farklı bir veri tabanına sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu veri tabanı uçtan uca protokol aracılığı ile diğer düğümler ile de senkronize olmaktadır. Bu şekilde hem araçlar ortadan kaldırılmakta ve hem de merkezi bir otoriteye de gereksinim duyulmamaktadır (H. Kakavand, 2019).

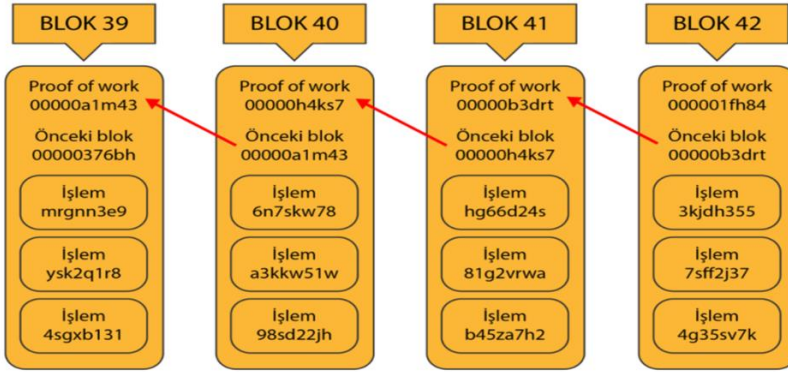


Şekil 2. Yapılanma Türleri ve Blockchain Yapılanması

Bu sistemde bir düğüm arızalanır ve sistem dışı kalırsa, diğer düğümler arızalı düğümün yerine tüm işlem detaylarını muhafaza ederler. Bu şekilde Blokchain yapısı gerçek zamanlı olarak bilgi üretmeye devam eder ve tüm işlemlerin hatasız devamını sağlamaktadır (G. R. Nair, 2017).

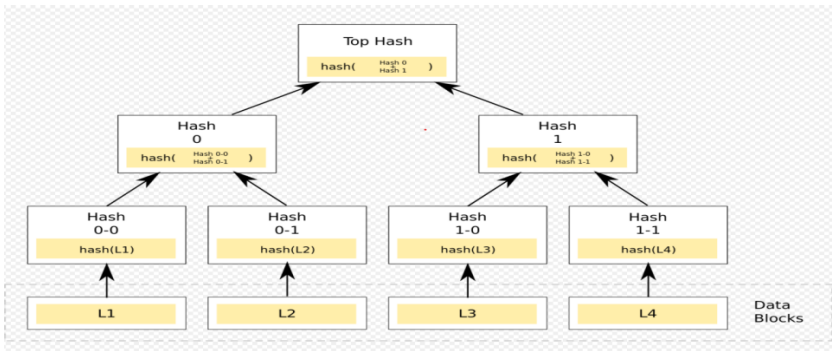
Blokchain yapısında tüm veriler giriş tarihine göre art arda sıralanmaktadır. Bu şekilde her blok kendinden önceki blokun şifrelenmiş kodunu içinde barındırarak Blokchain sistemindeki değişikliklere karşı güvenlik sağlamaktadır.

Blokchain teknolojisinde blokların güvenliği için Cryptographic Hashing (Kriptografik Özetleme) ve zaman bilgisinden yararlanılmaktadır. Burada Blok başlığındaki bilginin özetlenme sonucu işlenmesi block hash (özetleme bilgisi) ortaya çıkmaktadır. Bunun içinde bir önceki bloğun özet bilgisi bulunmakta ve bu şekilde blok zincirin sürekliliği doğrulanmaktadır (I. C. Lin, 2017). Bu yapının işleyişi ve şifrelenmiş kodlarına göre blokların içinde bulundurma yapısı aşağıda Şekil 3’de blok şeklinde detaylı olarak gösterilmektedir.



Şekil 3. Blockchain'in İşleyişi

Blockchain'in İşleyişi yukarıdaki şekilde detaylı olarak görülmektedir. Bu göre aşağıda Şekil 4’de Kriptografi ve bilgisayar biliminde yer alan Hash ağacı verilmiş olup, burada her yaprak düğümü veri bloğunun özet değerini, her yaprak olmayan düğüm ise kendi alt düğümlerinin kriptografik olarak özet değerlerini içermektedir.



Şekil 4. Hash Ağacı

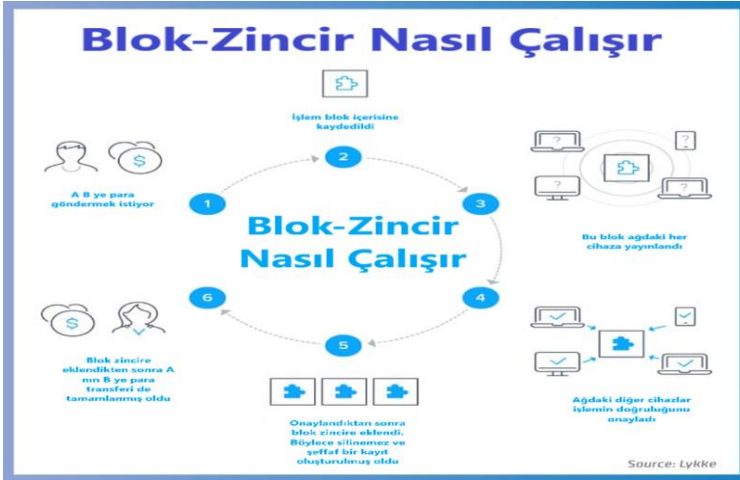
2.4. Blockchain'in Çalışma Prensipleri

Blockchain teknolojisinin en büyük özelliği merkezi olmayan bir doğrulama sistemine sahip olmasıdır. Bu açıdan dijital dönüşümün yaşandığı en etkili alanlardan biri olarak gösterilmektedir (Şerif Dilek, 2018, Sayı: 231).

Blockchain teknolojisi ile belirli bir kayıt (mutabakat yapısı) ve sıraya (mutabakat süreci) sahip ve üretilen zincirin kopyalarının herkese dağıtıldığı bir yapıya sahip olunabilmektedir. Bu durumda herhangi bir kişinin sıralama üzerinde gerçekleştireceği bir manipülasyon veya hile bu şekilde anlamını kaybetmektedir. Çünkü çoğunluk ellerindeki kayıtları birbiri ile karşılaştırıp, çoğunluğun mutabık kaldığı yapıya güvenmeye devam edebilecek ve hile yapmaya çalışanları sistemden atabilecek olanağa sahip olmaktadır.

Bu açıdan Blockchain teknolojisi de tam olarak bizlere aynı yapıyı sunmaktadır. Veri sadece bir merkez veya bir merkez grubu tarafından değil, sisteme dahil olan herkes tarafından kayıt altına alınmaktadır. Burada tarafların bir birini tanıması gerekmediği gibi, güveni sağlayan şey "kişiler arasındaki ilişkiler değil, sistemin en başta belirlenen kuralları ve bu kurallar dahilinde üretilen kayıt zincirinin herkese dağıtılması" olarak belirlenmektedir (Doğantekin A. U., 2019)

Lykke Business verilerine göre Blockchain sisteminin çalışma prensibi aşağıda Şekil 5'deki ki grafiksel yapıda detaylı olarak gösterilmektedir (Cutting edge Blockchain-based solutions, 2020). Buna göre "A" kişi veya kuruluşundan "B" kişi veya kuruluşuna para gönderilmek istendiğinde, bu işlem önce blok içinde kaydedilmektedir. Daha sonra bu blok her cihaza yayımlanmaktadır. Bu işlemin doğruluğu daha sonra tüm cihazlar tarafından onaylandıktan sonra blok zincire eklenmektedir. Bu şekilde silinemez ve şeffaf bir kayıt temin edilmiş olmaktadır. Bu işleme ilişkin blok zincire eklendikten sonra "A" kişi veya kuruluşunun parasının "B" kişi veya kuruluşuna transferi işlemi tamamlanmış olmaktadır.



Şekil 5. Blockchain Sisteminin Çalışma Prensipleri

2.5. Blockchain Teknolojisinin Başlıca Faydaları

Blockchain'in başlıca faydalarını aşağıdaki başlıklar altında özetlemek mümkündür.

- Sistemde bulundurulmuş veri, şifrelemenin en yüksek seviyesi olan kriptografik metodlarla şifrelenmektedir.
- Merkeziyetçi bir yapının aksine dağıtık bir veri tabanı bulunmaktadır. Bu nedenle sorumluluğu dağıtık bir yapı içermektedir.
- Verinin merkezi bir yapı taşınmaması, sistemde bulundurulmuş verilerin içerden veya dışarıdan kurcalanma olasılığını azaltmaktadır.
- Veride güven sisteminin inşa edilmesi sağlanarak, sistemde bulunan araçlar asgari düzeye indirilmektedir.
- Blokzincirin yapısına bağlı olarak, kurulacak sistemde kullanıcıların mahremiyetleri tam olarak sağlanabilmektedir.

3. Blockchain'in Kullanım Alanları

Blockchain'in kullanım alanlarını aşağıdaki başlıklar altında özetlemek mümkündür.

- Finansal Araçlar, Kayıtlar ve Modeller: Bunları Para Birimi, Finansal Enstrümanlar (Özel ve Devlet Sermayeli Hisse Senetleri, Bonolar, Tahviller), Türev Araçlar (Future Sözleşmeleri, Opsiyonlar, Swaplar, Forwardlar, vb.), Finansal Araçlara Bağlı Oy Hakları, Emtialar, Harcama ve Ticaret Kayıtları, Rehin İpotek ve Kredi Kayıtları, Hizmet ve Servis

Kayıtları, Kitlese Fonlama, Mikro Finans ve Mikro Yardımlaşma başlıkları altında toplamak mümkündür.

- Kamusal Kayıtlar: Tapu ve Arsa / Arazi Kayıtları, Araç Kayıtları, İşletme Lisansları, İşletmelerin Faaliyet (Açılma-Kapanma) Kayıtları, Düzenleyici Kayıtlar, Mevzuatlar, Suç Kayıtları, Pasaportlar, Doğum ve Ölüm Belgeleri, Oy Kullanım Belgeleri, Oylama Kayıtları, Sağlık ve Güvenlik Denetimleri, İnşaat İzinleri, Silah Ruhsatları, Adli Tıp Kayıtları, Mahkeme Kayıtları, Oy Kanıtları, Kar Amacı Gütmeyen Kayıtlardır.

- Özel Kayıtlar: Sözleşmeler, Kontratlar, İmzalar, Vakıflar, Emanetler, Kişisel GPS Kayıtlarıdır.

- Diğer Yarı Kamusal Kayıtlar: Unvanlar-Dereceler, Sertifikalar, Öğrenme Çıktıları, Notlar, İnsan Kaynakları Kayıtları (Performans Çıktıları, Maaşlar vb.), Sağlık Kayıtları, Muhasebe Kayıtları, Ticari Kayıtlar ve Teslimat Kayıtları.

- Fiziksel Varlık Kilitleri: Ev/Apartman Kilitleri, Tatil Evi/Otel Odası Kilitleri, Araba/Kiralık Araba Kilitleri, Güvenlik Kasası Kilitleri, Teslimatlar ve Bahis Kayıtlarıdır.

- Sağlık Alanında: Kişiyeye ait sağlık kayıtlarının tutulması, vb işlemlerde

- Noter İşlemlerinde: Değerli belgelerin yaratılması ve saklanması, vb işlemlerde

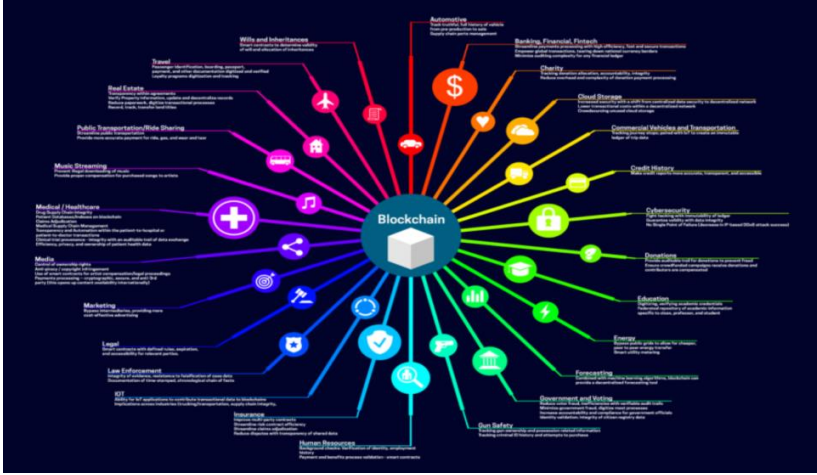
- Üretim Sektöründe: Tedarik Zincirlerinde)

- Soyut Varlıklarda: Rezervasyonlar, Patentler, Telif Hakları, Yazılım Lisansları, Oyun Lisansları, Müzik/Film/Kitap Lisansları, Domain (Alan) Adları, Dijital Kimlikler, Eser ve Yazarlık Kayıtlarıdır.

- Gayrimenkul işlemlerinde: Tapu kayıtları, vb işlemlerde.

- Diğer: Dokümanlar (Fotoğraf, Video, Ses), Veri Kayıtları (Sıcaklık, Skor vb.) ve Sim Kartlarıdır.

Günümüzde yukarıda detaylı olarak sıralanmış tüm faaliyetler alanları için Blockchain teknolojisi kullanılabilir. Buna ilişkin grafiksel sunum aşağıda Şekil 6'da detaylı olarak gösterilmektedir.



Şekil6. Blockchain'in Kullanım Alanları

Blockchain teknolojisinin Küresel finansal eşitsizliğin giderilmesinden start-up'lar için finansman sağlanmasına, mültecilerin kimliklendirilmesinden, tedarik zinciri sorunlarına kadar, ayrıca bir emlakçıya ihtiyaç duyulmadan gayrimenkul satmaya kadar farklı sektörlerde yaşanan problemleri çözüme potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir. Yine bu teknolojinin dönüştürücü potansiyeli sadece yenilikçiler ve ticari girişimciler tarafından değil, aynı zamanda gelişmiş ve gelişmekte olan ekonomilerdeki endüstriler ve hükümetler tarafından da kabul edilmektedir.

4. Bitcoin (BTC) ve Kripto Paralar

Bitcoin, dünya'daki ilk merkezi olmayan dijital para birimidir. Bitcoin merkeziyetsizdir. Yani herhangi bir merkezi otorite (merkez bankası, devlet, şirket veya kuruluş) tarafından yönetilmemektedir. Herhangi bir 3'üncü parti hizmetine gerek kalmaksızın, eşler arasında para transferini mümkün kılmaktadır. Bunun temelinde Blockchain teknolojisi vardır. Bu nedenle geleneksel para birimlerinden farklı çalışan bir dijital para birimidir. 2008 yılında yayınlanan "Bitcoin: Eşten Eşe Elektronik Nakit Sistemi" isimli bir teknik doküman (whitepaper) yayımlanmasıyla ortaya çıkmıştır. Aslında bu makalede başlığın dışında «Bitcoin» adı geçmemektedir. Ancak bu tarihten sonra yukarıda sayılan gerekçelerin de etkisiyle önce Bitcoin, daha sonra da diğer alt coinler hızla yaygınlaşmaya başlamıştır.

Kripto paralar ve Bitcoin önümüzdeki birkaç yıl içerisinde en büyük etkiyi yapması muhtemel olan bir teknoloji olarak güncelliğini korumaktadır. Bu teknoloji ne big data, ne sosyal medya, ne robot bilim, ne insansız hava araçları, ne makine öğrenmesi, ne nesnelerin interneti ve ne de yapay zekadır. Bunlar yeni bir şeyin parçaları olarak görülmektedir. Bunların hepsi, sanal

para gibi dijital paraların altında yatan blockchain teknolojisinin mevcut ve dönüştürülmüş halidir (Don Tapscott, 2018).

Blok zincir ile Bitcoin'in sağladığı teknoloji, alıcı ve satıcı arasında doğrudan ilişki kuran ve 3. kişilere olan bağımlılığı ortadan kaldırırken diğer karşılaştırılabilir alternatiflere göre oldukça düşük ve makul bir maliyette işlemlerin gerçekleştiği ayrıca zamandan bağımsız bir şekilde dünyanın her tarafına para transferine olanak sağlayan bir sistemdir (Carpenter, 2016)).

4.1. Bitcoin'in Ortaya Çıkma Nedenleri

Bitcoin'in ortaya çıkma nedenlerini aşağıdaki başlıklar altında toplamak mümkündür.

- Mevcut merkezi sistemlerin siber saldırı tehlikesi altında olması,
- Milyarlarca insanın küresel ekonominin dışında bırakılması,
- Ülkeler arası para transferlerinde % 10-% 20 alınan hizmet bedelleri,
- Ülkeler arası bankacılık ve para transfer sistemlerinde standartlaşma bulunmaması → para transferlerinde paranın kaç farklı sistemden geçeceği belirsizliği → iletimin ne kadar vakit alacağı belirsizliği → fazla maliyet ve uzun süre alması,
- 2008 Finansal Krizinde aracı kurumlara, bankalara, merkez bankalarına, hatta hükümetlere duyulan güven azalması → ekonomik kriz, devlet politikası ve siyasi iktidardan etkilenmeyen bir para biriminin üretilme ihtiyacı.

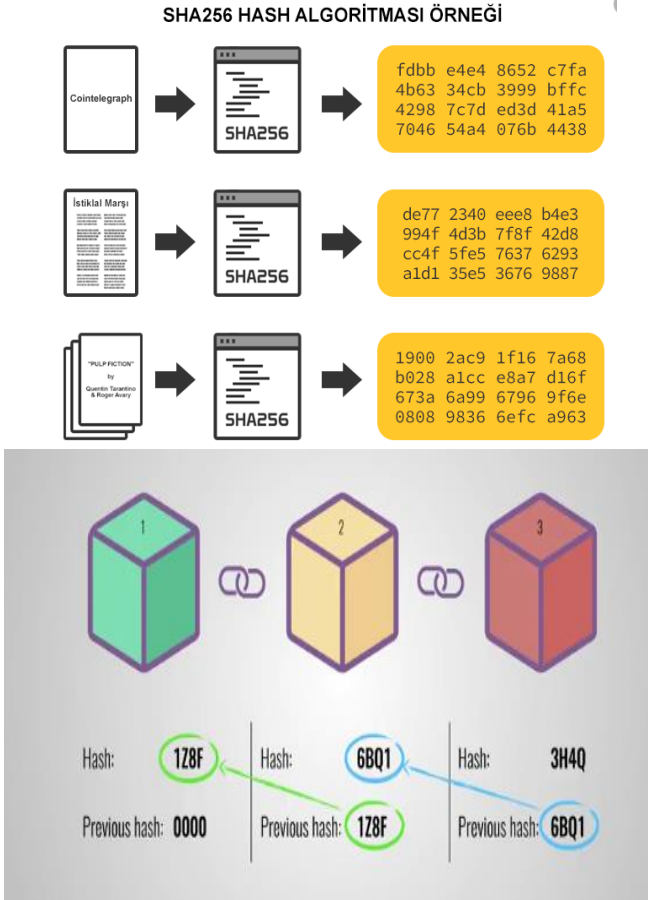
Buradaki can alıcı nokta, onun altında yatan teknolojidir. Bu teknoloji sayesinde dünyanın her yerindeki insanlar büyük kurumların aracılığı olmadan birbirine güven duyarak bire bir işlem yapabilmektedir. Yapılan işlemler küresel bir hesap defteri üzerinden şifrelemenin en yüksek seviyesi ile küresel olarak milyonlarca bilgisayar üzerinde kayıt altına alınıp yayınlanmaktadır.

4.2. Bitcoin'in Üretilme Şekli

Bitcoin'in üretilme şeklinde madencilik yoluyla (miner) bir blok oluşturulması ve o bloğun hashi hesaplanması prensibine dayanmaktadır. Aşağıda Şekil 7'de de detaylı olarak görüldüğü üzere (I. C. Lin, 2017) her blokta taraflar arasında yapılan transferin SHA-256 algoritmasına dahil edilmesi neticesinde elde edilen hash değeri bulunmaktadır.

Hash kodu (özüt), SHA-256 algoritması ile oluşturulan içeriğin herhangi bir dizisi için benzersiz bir kimlik hüviyeti taşımaktadır. Her blokun içinde yer alan hash (özüt) kodları, aslında o blok için parmak izi işlevini

görmektedir. Burada Hash fonksiyonu tek yönlü olarak işlev görmektedir. Bir veriden bir hash oluşturulmakta, buna karşılık bir hash kodundan bir veri oluşturulamamaktadır. Her bloğun içinde bir önceki bloğun hashi de bulunmaktadır. Bu nedenle ağdaki bir bloğun değiştirebilmesi için hem hedef blok, hem de ondan sonra gelen tüm blokların değiştirilmesi gerekmektedir.



Yeni bir blok üretildiğinde, bu blok ağdaki herkese gönderilmektedir. Bu şekilde ağdaki kullanıcılar bu bloğa müdahale edilmediğini, hangi blokların geçerli olup olmadığını kontrol ettikten sonra blok ağa katılanların çoğunluğunun fikir birliği ile (consensus) blokzincirine eklenir.

Madenciler sadece yeni bitcoinler üretmekle kalmamakta, aynı zamanda sistem ağının güvenli bir şekilde korunması ve sistemdeki her kullanıcının senkronize hale getirilmesinde de rol oynamaktadır.

Hem nihai blok sayısının 21 milyon ile sınırlandırılmış olması, hem de madencilik yapanların sayısının artması madenciler arasındaki rekabetin boyutunu büyütüştür. Bu nedenle günümüzde daha hızlı ve güçlü hesaplamalar yapabilen bilgisayarlara duyulan ihtiyacı da artmış ve madencilik işlevi giderek zorlaşmaya başlamıştır.

Halen blok üretimi her dört yılda bir (210.000 blokta bir) yarı yarıya azalmaktadır. Bu, Blok Ödülü Yarılanması (Halving) olarak tanımlanmaktadır. Bu ödül yarılanmasının, enflasyonu dengelemek için tasarlandığı düşünülmektedir.

Bu sistemde başlangıçtaki blok ödülü 28 kasım 2012'de 25 BTC'ye, 9 temmuz 2016'da 12,5 BTC'ye ve 11 Mayıs 2020'de gerçekleşen yarılanma ile de 6.25 BTC'ye düşmüştür.

Madenciler blok ödülüne ek olarak, blok içerisine ekleyeceği işlemlerin de ücretini almaktadır. Bunun için bloklara eklenecek işlemleri seçerken, ücreti yüksek tanımlanmış işlemler öncelikli olarak seçilmektedir.

Bugün Bitcoin'in yaklaşık %88'ine denk gelen 18.5 milyon Bitcoin üretildiği, kalan 2.5 milyon Bitcoin'in üretiminin 2140 yılına kadar süreceği öngörülmektedir. Bitcoin arzı tamamlandıktan sonra madenciler sadece bloklarda yer alan transfer ücretlerini almaya hak kazanacaktır.



Şekil 8. Bitcoin Üretimi ve Madenci İlişkisi

Bitcoin'in Türkiye'de bilinirliğinin artması ve yaygınlaşması 2017 yılında başlamıştır. 2013 yılında bir kripto para birimi olan Bitcoin'in birim fiyatı yaklaşık 100 ABD Doları iken 05 Şubat 2022 tarihi kayıtlarına göre 41.000 Doları aşmıştır.

Kripto para piyasasındaki hızlı artış pek çok yatırımcının dikkatini çekmesinin yanı sıra kamuoyunda da büyük merak uyandırmıştır. Bu gelişme sayesinde Türkiye'de kripto paralarının tanınırlığı önemli ölçüde artmıştır.

4.3. Blockchain Ve Bitcoin İlişkisi

Blockchain; verilerin bloklar halinde değiştirilemez ve geri döndürülemez bir şekilde saklandığı ve devamlı olarak büyüyen merkeziyetsiz bir veri tabanıdır. Blockchain bugüne kadar genellikle dünyadaki işlem hacminin büyüklüğünden ötürü merkezi olmayan kripto para birimi Bitcoin ile ilişkilendirilmiştir. Kriptopara birimlerinin büyük ilgiyle karşılanması, son yıllarda gözlerin kripto paraların altında yatan blokzinciri teknolojisine çevrilmesini sağlamıştır.

Blok zinciri altyapısı yalnızca sanal para transferleri için oluşturulmamıştır. Bununla birlikte bir sayısal ya da fiziksel varlığın izlenmesi ve bu varlıklar üzerinde yapılmış olan işlemlerin takip edilmesi amacıyla da kullanılabilir (Kırbaş, 2018).

Günümüzde Kripto paralar, blokzinciri teknolojisinin en popüler uygulamalarından birini meydana getirmektedir. Blokzincir ile alakalı tüm akademik araştırmaların yaklaşık %80'i Bitcoin odaklı iken, çalışmaların %20'sinden çok daha azı akıllı kontratlar dahil olmak üzere diğer blokzincir uygulamalarına odaklanmıştır.

Blockchain teknolojisinin Bitcoin ile ilişkisini aşağıdaki başlıklar altında özetlemek mümkündür.

- Güvenilir bir aracıya ihtiyaç duyulan tüm hizmetlerde kullanılabilir bir teknolojik çözüm olması,
- Blokzincir teknolojisinin, Bitcoin'in başarısına endeksli olmaması,
- Bitcoin ve onun getirdiği teknolojilerin kullanım alanı ve yaygınlığı gün geçtikçe arttığı ve bunun karşısında hükümetlerin Bitcoin'e karşı olumlu bir yaklaşım içerisine girmiş bulunmaları.

5. Akıllı Sözleşmeler

Günümüzde Blockchain teknolojisine düzenleyici otoritelerin verdiği tepkilerin karmaşık ve çoğunlukla olgunlaşmamış olduğu söylenebilir. Bu nedenle farklı ülkelerde yapılan düzenlemeler, genel olarak Blockchain teknolojisine yönelik olmayıp, bu teknolojinin uygulama alanlarını hedeflemektedir. Blokzincir ve Akıllı Sözleşme tabanlı yapılacak ödeme sistemlerinde, bu ödemeler çok kısa sürede ve daha az aracı kullanılarak yapılacaktır. Bu nedenle söz konusu sistemler hem daha düşük maliyetli olacak, hem de çok daha kolay ilgili taraflar tarafından kolaylıkla kontrolü mümkün olabilecektir.

Akıllı sözleşmeler, dijital şekilde sıralanmış ve protokoller içeren taahhütler bütünüdür ve taraflar bu protokollere göre taahhütlerini ifa

etmektedirler. Bunlar taraflar arasındaki bir sözleşme ilişkisindeki aşamaları otomatik hale getirmektedir. Akıllı sözleşmeler ile her aşama bir bilgisayar programının kontrolüne bırakılmaktadır. Bu şekilde taraflar karşılıklı yükümlülüklerinden yaptırımlara kadar her bir basamağı optimize edilebilmektedir. Daha çok Ethereum blokzinciri ağı kapsamında karşımıza çıkmaktadır. Bitcoin blokzinciri ağı da ödeme hizmetlerinde multisign (birden fazla taraf ile onaylanma) ve check timelock (bir süre sonra ödemenin devreye girmesi) gibi özellikleriyle basit anlamda akıllı sözleşme desteği de sunmaktadır.

Böyle bir değişikliğin merkezi bir müessese veya otorite tanımayan blockchain sisteminde sadece tek bir katılımcı tarafından gerçekleştirilmesi bugün itibarıyla imkânsızdır. Dolayısıyla irade sakatlıkları sebebiyle sözleşmenin geriye doğru geçersiz kılınması ve sözleşmenin uyarlanması gibi imkânların blockchain ağına nasıl aktarılacağı hususları, günümüzde üzerinde çalışılması gereken en önemli konuların başında gelmektedir.

Ayrıca borçlunun sorumlu tutulamayacağı sebeplerle ifanın imkânsız hale geldiği durumlarda, borçlunun borcundan kurtulması gibi hallerin de değiştirilemezlik ilkesine dayalı olan blockchain sistemine nasıl aktarılacağı araştırılması gereken bir diğer başlıktır. Bugüne kadar bu konuda gerçekleştirilen somut düzenleyici yaklaşımlar aşağıdaki meseleler etrafında şekillenmektedir.

- Kripto Para Birimleri,
- Müşterini Tanı Prensibi (Know Your Customer; “KYC”),
- Kara Para Aklamayla Mücadele (Antimoney Laundering; “AML”) gibi belirli yasal meselelerdir.

5.1. Akıllı Sözleşmelere Hukuki Bakış

Mevcut sözleşmeler hukukuna ait düzenlemeler akıllı sözleşmelere uygulanıp uygulanmayacağı dünyadaki regülasyon çalışmaları incelendiğinde cevabı alınmamış bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte ülkelerin bu konudaki yaklaşımları, “konuyu mevcut düzenlemeler altında ele almak” yönündedir.

5.2. Sözleşmenin Kurulması

Akıllı sözleşmeler, genelde hazır bulunmayanlar arasında yapılan sözleşme olduğu için yapılan irade beyanlarının (icap kabul) varma anları önemlidir. Bu aşamaları aşağıdaki başlıklar altında özetlemek mümkündür.

- Beyanın Yapılması : Ağ katılımcısı olan kişinin kendisine tahsis edilen özel anahtarıyla işlemi onaylaması anında gerçekleşmiş sayılmalıdır.

- Beyanın Varması: İlgili beyanı içeren bloğun blok zincirine bağlanması anının esas alınması önerilmekle birlikte bunun detaylandırılması gerekmektedir.

- İcâp beyanı, icabı yapan kişinin özel anahtarıyla işlemi onayladığı an yapılmış sayılmaktadır. İcâp beyanını içeren bloğun blockchain bağlandığı an, beyan varmış sayılmaktadır.

- Kabul beyanı, kabul eden kişinin özel anahtarıyla işlemi onayladığı an yapılmış sayılmaktadır. Yeni blok oluşturulduğu ve ağdaki katılımcıların çoğunluğu tarafından onaylanarak bloğun zincire bağlandığı an sözleşme kurulmuş sayılmaktadır. Kabulün gönderildiği, yani kabul beyanının özel anahtarla onaylandığı andan itibaren sözleşme hüküm doğurmaya başlamaktadır.

5.3. İrade Sakatlıkları ve Borçtan Kurtulma Hali

Mevcut hukuk düzeni irade sakatlıklarının olduğu hallerde, iradesi yanıtılan kişiye sözleşmeyi iptal etme veya söz konusu sözleşmenin uyarlanmasını talep etme haklarını tanımaktadır. Ancak blockchainde sözleşmenin iptali ya da uyarlanması gibi değişikliklerin blockchain ağına işlenebilmesi için katılımcıların % 51'inden fazlasında böyle bir değişikliğin yapılması gerekecektir. Ancak merkezi bir kuruluş veya otorite tanımayan blockchain sisteminde böyle bir değişikliğin sadece tek bir katılımcı tarafından gerçekleştirilmesi günümüzde hemen hemen imkânsızdır. Dolayısıyla irade sakatlıkları sebebiyle sözleşmenin geriye doğru etkili olarak geçersiz kılınması, sözleşmenin uyarlanması gibi imkânların blockchain ağına nasıl aktarılacağı, çalışılması gereken konuların başında gelmektedir.

Ayrıca borçlunun sorumlu tutulamayacağı sebeplerle ifanın imkânsız hale geldiği durumlarda borçlunun borcundan kurtulması gibi hallerin de değiştirilemezlik ilkesine dayalı olan blockchain sistemine nasıl aktarılacağı araştırılması gereken bir diğer başlığı içermektedir.

5.4. Dijital Kimlik

Günümüzde gelişen teknoloji ve farklılaşan ihtiyaçların da etkisiyle yeni bir kimliğe duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Bu ihtiyaç pek çok alanda karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle Sanayi çağının kimlik altyapısını kullanarak sanayi sonrası çağa hizmet edilemeyeceğinden yeni bir dijital kimlik altyapısına olan ihtiyaç da giderek artmaktadır (Birch, Babil'in Öncesi, Bitcoin'in Ötesi: Bizim Anladığımız Paradan Bizi Anlayan Paraya London Publishing Partnership., 2017).



Kimlik ibraz ve ispatında kullanılabilecek elektronik olarak toplanan, saklanan ve doğrulanabilen, kişiye ait kimlik bilgilerinin tamamı dijital kimlikte yer almalıdır. Bu kimlik doğası gereği atomik yapıdadır. Bunun Ulusal kimlik numarası, pasaport veya ehliyet gibi devletler tarafından sağlanan "resmi" kimlik niteliğindeki tek bir belgeden ziyade, dijital dünyada kişi hakkında var olan tüm özelliklerin toplamı, sürekli büyüyen ve gelişen bir veri koleksiyonu olarak düşünülmelidir.

Dijital kimlik, kişi ile ilgili ayrıık bilgi parçalarına dayanır. Aile ilişkileri, arkadaş çevresi, yiyecek ve giyim zevkleri veya hobiler gibi başka sosyal tanımlayıcılar da dijital kimliğin önemli bir parçasıdır. Bu özellikleri nedeniyle günümüzde birçok teknolojisini uzmanı yakın bir süreçte, Blockchain'in internetin sahip olduğu dönüştürücü güçten daha fazlasına sahip olduğuna inanmaktadır.

5.5. Dijital Kimlik Yönetimi

Dijital Kimlik Yönetimini başlıca Merkezi Teknolojiler ve Dağıtık Teknolojiler olarak iki farklı yapıda incelemek mümkündür.

5.5.1. Merkezi Yaklaşım

Kimlik doğrulamasını düzenleyen ve sürdüren açık bir otorite bulunmaktadır. Bu yaklaşımdaki dijital kimlik ortamının oldukça parçalanmış yapıda olması ve kimlik ile ilgili verilerin güvenli olmaması, sorun teşkil eden hususlardandır. Ancak bu sorunların çoğu teknolojiyle değil, süreçlerle ilgilidir.

5.5.2. Dağıtık Özerk Kimlik Yaklaşımı

Kullanıcılar kendi dijital kimliklerini düzenleyebilir, yönetebilir ve farklı sağlayıcılardan doğrulanmış kimlik özelliklerini toplayıp, bunları depolayarak gerektiği gibi kullanabilmektedir. Dolayısıyla bu yaklaşım kullanıcıyı çerçevenin merkezine koymakta ve böylece üçüncü tarafların kimlik yayınlama ve yönetme ihtiyacını ortadan kaldırmaktadır. Özerk kimliklerde Blockchain teknolojisini getirdiği avantajlar göz önünde bulundurulduğunda, güvenli dijital kimlik yönetim sistemlerinin geliştirilmesinde yapıtaşları olarak kullanılabileceği görülmektedir.

Blockchain teknolojisindeki çeşitli kriptografik teknikler sayesinde, kimlik bilgilerinin gerçek olduğuna (yani aslında adı geçen otorite tarafından verildiğine ve o zamandan beri değiştirilmediğine) ve bunu sunan kişinin gerçekten de kimlikte belirtilen kişi olduğuna dair güçlü kanıtlar elde etmek mümkündür. Merkezi olmayan kimlikler, sürekli olarak farklı hesaplara kaydolma ve aynı bilgileri tekrar tekrar girme zorunluluğunu ortadan kaldırarak kullanımını çok daha kolay hale getirir.

Blockchain kimlik hizmetlerinin en gelişmiş hükümet kullanımı, blokzincire yerleştirilen eID kartıyla Estonya'da olup İsviçre, Finlandiya, Hindistan, Japonya, ABD'de pilot uygulamalar geliştirilmektedir.

Bu örneklerin çoğunda amaç, hükümetin kendi vatandaşlarına kimlik hizmetleri sağlamakken, Finlandiya'da mültecilere banka kartı şeklinde sunulan kimlikler blokzincir tabanlı kimlik uygulamasına farklı bir örnek teşkil etmektedir. Buna benzer olarak BM, Accenture ve Microsoft ile işbirliği içinde blokzincirleri kullanarak mültecilere kimlik sağlanması üzerinde çalışmalar yürütmektedir.

5.5.3. Avrupa Birliğinin Dijital Kimlik Konusundaki Yaklaşımı

2021'den itibaren Dijital Avrupa Programı kapsamında geliştirilmesi ve uygulanması amacıyla AB düzeyinde yoğun bir çalışma başlatılmıştır. Bu çalışmanın finanse edilmesi için Avrupa Blockchain Hizmetleri Altyapısı (European Blockchain Services Infrastructure - EBSI), Avrupa kamu sektörü ve farklı özel sektör platformlarının birlikte çalışabilirliğini sağlamak için kendi blokzinciri omurga altyapısını oluşturmaya çalışmaktadır.

Bu amaçla Avrupa Birliğinde “Avrupa özerk kimlik çerçevesi, noterleştirme, diploma yönetimi, güvenilir veri paylaşımı” olmak üzere dört kullanım durumu ile Blockchain in ilk uygulama alanlarına küçük bir başlangıç yapılmıştır. Avrupa Özerk Kimlik projesi ile Avrupa Birliği vatandaşlarının, eIDAS düzenlemesiyle de uyumlu olarak kendi kimliklerini oluşturmaları ve bunları kontrol etmelerini sağlayan bir platformun üretilmesi planlanmaktadır.

5.5.4. eIDAS ve Blockchain İlişkisi

eIDAS ile Avrupa'da elektronik imza ve kimliklerin tanınması için tek bir yasal çerçeve sunmaktadır. eIDAS, esas itibarıyla birlik bünyesindeki kamu kurum ve kuruluşlarının “ulusal Eid” sistemlerinin tanınması için “birlikte çalışma” prensiplerini düzenlemektedir. Tüm Avrupa Birliği içinde standardize edilmiş olan kimlik doğrulama araçları kullanılarak, kimlik tanıma ile ilgili süreçlerin daha kısa sürede ve daha az masrafla gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir.

eIDAS elektronik belgeyi, metin, ses, görsel veya görsel / işitsel olarak elektronik biçimde depolanan herhangi bir içerik olarak tanımladığı için, bir blokzincirdeki "bloklar" halinde saklanan veriler de bir elektronik belge olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla Avrupa Birliğinde içerikler elektronik belge olarak düzenlendiği anda, bu içerik eIDAS düzenlemesine tabi olmaktadır.

5.5.5. Blockchain ve GDPR İlişkisi

Kimlik bilgilerinin kişisel veri olarak kabul edilmesi nedeniyle, Blockchain tabanlı dijital kimlikler de GDPR ile yakından ilgilidir. Bu nedenle dijital kimliklerde veri minimizasyonu, amaç ve depolama sınırlaması gibi GDPR ilkelerinin kesinlikle göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Ayrıca, veri sahiplerinin GDPR kapsamında sahip olduğu unutulma hakkı, verilerine erişim hakkı ve verilerin otomatik olarak işlenmesiyle ilgili haklarının da her zaman göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Avrupa'daki devlet kurumları ve düzenleyici kurumlar, bu yeni teknolojiyi inovasyon potansiyeli nedeniyle benimsemekte ve birçok kez hedefleri bireysel hakların korunması olmakla birlikte, hiçbir şekilde blokzinciri sona erdirmek istemediklerini belirtmektedirler. Bu nedenle, GDPR ile blokzincir arasında farklı yaklaşımlar olsa da, uzlaşma yollarının da olduğu savunulmaktadır.

Zincir üzerinde kritik verilerin tutulması, zincir bütünlüğü etkilenmeden bu verilerin silinmesini önlemektedir. Bu nedenle, GDPR'ın 16. maddesinde düzenlenen verilerin düzeltilmesi hakkının yerine getirilmesi yalnızca işlenmiş verilerin zincir dışı depolanması ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle içeriğin kendisi değil, yalnızca işlemle ilgili veriler zincirde saklanmalıdır.

GDPR gereksinimlerinin çoğunun, özel / izinli blokzinciri ağlarında yorumlanmasının ve uygulanmasının açık / izinsiz blokzincirine göre daha kolay ve basit olduğu gözlemlenmektedir. Bunun sonucu olarak ülkelerin çoğunluğu tarafından benimsenmiştir. Bu Teknoloji henüz gelişim aşamasında olmasına rağmen; bazı ülkeler yeni yasalar veya ikincil düzenlemelere odaklanmıştır. Bu yaklaşım 'pasif' bir yaklaşım olarak görülmemelidir. Teknolojinin kullanımını düzenleme altına alarak güvenilir bir pazar yaratma ve teknolojiden elde edilecek fayda maksimize edilmeye çalışılmaktadır.

Blockchain'in potansiyel ve dönüşümsel etkilerini kavramsallaştırmaya ve anlamaya çalışılmaktadır. Ayrıca Blockchain terminoloji anlamında halen gelişmekte olduğu ve stabil bir uygulama ortaya konmadığı için

regülasyon faaliyetlerinin geride kalacağı endişesi de vardır. Bu nedenle uygulamaların müzakere edilmeden aceleci bir düzeleme yapma yoluna gidilmemesi bakımından olumlu görülmektedir. Aksi halde ciddi bir karışıklığa sebep olunması kaçınılmazdır.

Söz konusu yaklaşımlar nedeniyle pazardaki oyuncuların yeni iş modelleri geliştirmekten imtina etmesi de mümkündür. Bunun sonucu Malta hükümeti, Temmuz 2018 tarihinde bu hususta kendi Parlamentosu'nda 3 Kanun onaylamıştır. Bunlar;

- Blockchain teknolojisine düzenleyici otoritelerin verdiği tepkilerin karmaşık ve çoğunlukla olgunlaşmamış olduğu söylenebilir.
- Ülkelerin yapmış olduğu düzenleme çalışmaları, salt olarak blokzinciri teknolojisine değil bu teknolojinin uygulama alanlarına yöneliktir.
- Bugüne kadar olan somut düzenleyici yaklaşımlar; Kripto Para Birimleri, Müşterini Tanı Prensipleri (Know Your Customer; “KYC”) ve Kara Para Aklamayla Mücadele (Antimoney Laundering; “AML”) gibi belirli yasal meseleler üzerinde şekillenmektedir.

6. Blokzincir İle İlgili Regülasyon Yaklaşımları

Blokzincir Regülasyonunda birkaç farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar aşağıdaki başlıklar altında toplanmıştır.

6.1. Bekle Gör Yaklaşımı

Bekle Gör Yaklaşımı günümüzde Ülkelerin çoğunluğu tarafından benimsenmiştir. Bu yaklaşım ‘pasif’ bir yaklaşım olarak görülmemelidir. Halen bir çok kuruluş Blockchain teknolojisinin potansiyel ve dönüşümsel etkilerini kavramsallaştırmaya ve anlamaya çalışılmaktadır. Bu yaklaşım uygulamaların müzakere edilmeden aceleci bir düzeleme yapma yoluna gidilmemesi bakımından olumlu bir yapı içermektedir. Tüm bu yaklaşımların sonucu pazardaki oyuncular yeni iş modelleri geliştirmekten imtina edebilmektedir.

6.2. Düzenleyici Yaklaşım

Blockchain Teknolojisi henüz gelişim aşamasında olmasına rağmen günümüzde bazı ülkeler yeni yasalar veya ikincil düzenlemeler yapmaya odaklanmıştır. Bu nedenle Blockchain teknolojisinin kullanımını düzenleme altına alarak güvenilir bir pazar meydana getirme ve teknolojiden elde edilecek fayda maksimize edilmeye çalışılmaktadır.

Bu teknoloji terminoloji anlamında halen gelişmekte olduğu ve stabil bir uygulama ortaya konmadığı için regülasyon faaliyetlerinin geride kalacağı

endişesi de vardır. Düzenleyici Yaklaşım bazen karışıklıklara da neden olabilmektedir.

7. Türkiye’de Blockchain Teknolojisine ve Elektronik Para İle İlgili Düzenlemeler

7.1. Türkiye’de Blockchain Teknolojisine Bakışı

Türkiye’de finansal olarak ilk blok zincir teknolojisinin kullanıldığı proje, Eylül 2018’de Borsa İstanbul’da gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ile ilgili herhangi bir teknik doküman yayınlanmamış, sadece projenin içeriği ve amacı Borsa İstanbul’un internet sitesinde yer alan duyuru ile ilan edilmiştir. Son zamanlarda diğer dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de blok zincir konusuna önemli bir ilgi başlamıştır. Bu konuyla ilgili çalışmalar yapmak için çeşitli vakıflar, topluluklar ve araştırma merkezleri kurulmuştur.

Tübitak Bilgem tarafından kurulmuş olan Blok Zincir Araştırma Laboratuvarı, “Blok zincir ve dijital para konularında akademik açık literatürün takip edilmesi, katkı sunulması, pratik uygulamalarındaki teknolojik altyapıların incelenmesi ve analiz edilmesi, Blok zincir ve dijital para teknolojileriyle ilgili olarak akademik bitirme projeleri/yüksek lisans/doktora tezleri ile uluslararası literatüre katkı verilmesi” (blockchain.bilgem.tubitak.gov.tr, 2018) amaçları ile yola çıkmıştır. Bu sayede blok zincir teknolojisi konusunda yapılan çalışmalara ve uygulama denemelerine büyük bir yol gösterici olmuştur.

Yine birçok üniversite ve kurumların verdiği eğitimlerin dışında Tübitak tarafından Ankara’da Birinci Blok Zincir Çalıştayı bu konuda düzenlenmiş olup, bu çalıştay bu konudaki ilk ve en kapsamlı etkinlik olarak gösterilebilir. Bu etkinlikte çalışmalarını sunan akademisyenler, geliştirmecilere teknik destek verebilecek yurt dışından gelen konuklar ve devletin ilgili kurumlarından misafirler, Türkiye’nin blok zincir konusunda nasıl bir yol izleyeceğini tartışmışlardır. TCMB, Hazine Müsteşarlığı ve Takasbank gibi kurumların da bu konuyu yakından takip ettiği ve desteklediği belirtilmiştir.

7.2. Türkiye’de Elektronik Para İle İlgili Yapılan Tanımlama

Türk mevzuatı kapsamında kripto paraların tanımı bulunmamaktadır.

Elektronik para ise, Ödeme ve Menkul Kıymet Mutabakat Sistemlerinin Faaliyetleri Hakkında Kanun’un “3. Maddesinin ç bendinde” tanımlanmıştır.

Bu tanıma göre; “Elektronik para ihraç eden kuruluş tarafından kabul edilen fon karşılığı ihraç edilen, elektronik olarak saklanan, bu Kanunda tanımlanan ödeme işlemlerini gerçekleştirmek için kullanılan ve elektronik

para ihraç eden kuruluş dışındaki gerçek ve tüzel kişiler tarafından da ödeme aracı olarak kabul edilen parasal değeri ifade eder“ şeklinde tanımlanmıştır.

7.3. Türkiye’de Elektronik Para ile ilgili Mevzuat

Elektronik Para ile ilgili Mevzuat başlıca aşağıdaki başlıklar altında toplamak mümkündür.

- 6493 sayılı Ödeme ve Menkul Kıymet Mutabakat Sistemleri, Ödeme Hizmetleri ve Elektronik Para Kuruluşları Hakkında Kanun
- Ödeme Hizmetleri ve Elektronik Para İhracı İle Ödeme Kuruluşları ve Elektronik Para Kuruluşları Hakkında Yönetmelik
- Ödeme ve Menkul Kıymet Mutabakat Sistemlerinin Faaliyetleri Hakkında Yönetmelik
- Ödeme ve Menkul Kıymet Mutabakat Sistemlerinin Gözetimi Hakkında Yönetmelik
- Ödeme Hizmetlerinde TR Karekodun Üretilmesi ve Kullanılması Hakkında Yönetmelik

7.3.1. BDDK Düzenlemeleri

BDDK’nın 25 Kasım 2013’de 2013 / 32 sayılı Basın Açıklamasında, kripto paraların Elektronik para olarak değerlendirilemeyeceğini, Kanun çerçevesinde gözetim ve denetimin mümkün görünmediğini ve Toplumun bu paralar konusunda dikkatli olması gerektiği belirtilmiştir.

7.3.2. Hazine Müsteşarlığı Düzenlemeleri

Hazine Müsteşarlığının 11 Ocak 2018 tarih ve 2018/01 sayılı Finansal İstikrar Komitesi olarak yapılan Basın Açıklamasında; Kripto paralara ilişkin düzenlemelerin geliştirilmesi için bir çalışma grubunun oluşturulmasına karar verildiği açıklanmıştır.

7.3.3. Sermaye Piyasası Kurulunun (SPK) Düzenlemeleri

Sermaye Piyasası Kurulunun 27 Eylül 2018 tarih ve 47/1102 Dijital Varlık (Token) Satışları Hakkında Duyurusunda; Sermaye Piyasası Kurulunun Kripto paralar ile yapılan “ilk para arzlarının (ICO)” SPK denetimi dışında olduğunu ve güvenli arzların olduğu kadar dolandırıcılıkların da çok yaşandığı belirtilmiştir.

7.3.4. Mali Suçları Araştırma Kurumu Başkanlığı (MASAK) Düzenlemeleri

Müşteri hesaplarından bitcoin satan aracı kuruluşlara bitcoin alımına yönelik para transferi yapılmasını şüpheli işlem sayıyordu. 11 Eylül 2019 tarihinde Rehber'deki "bitcoin" ifadesi yerine "kripto para" ile değiştirilmiştir. Bu çerçevede, kaynağı belirli olan ve müşteri profiline uygun sıklık ve tutarlarda kripto para borsalarına ilişkin işlemlerin, Mali Suçları Araştırma Kurumu Başkanlığı (MASAK) tarafından şüpheli işlem olarak nitelendirilmeyeceği söylenebilecektir.

Bu yaklaşım doğrultusunda, kripto para ihraççıları, borsaları ve kullanıcılarının ve genel olarak kripto para işlemlerinin kategorik olarak reddedilmediğinden ve yasal düzlemde tanındığından bahsedilmesi mümkün olacaktır.

7.3.5. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Başkanlığı Düzenlemeleri

Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Başkanlığı (TCMB) adına Merkez Bankası Başkanı Naci Ağbal'ın Temmuz 2019'da yaptığı açıklamada; Kripto paraların vergilendirilmesi konusunda hâkim olan belirsizliğin ortadan kaldırılması amacıyla “Blokzincir tabanlı dijital merkez bankası parası uygulamaya konulacağını” belirtmiştir.

29 Eylül 2020 31259 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan Cumhurbaşkanlığı Kararı ile Hazine ve Maliye Bakanlığının 2021-2023 yıllarını kapsayan Orta Vadeli Program’da “Dijital olarak alınıp satılabilen ve transfer edilebilen, dijital bir değeri temsil eden sanal varlıklar kullanılarak yapılan işlemlerin vergilendirilmesine yönelik çalışmalar sürdürülecek, bu varlıkların suçun finansmanında kullanılmasının önlenmesine yönelik bir takip mekanizması tesis edilmesi” kararlaştırılmıştır.

8. Sonuç ve Değerlendirmeler

Blokchain teknolojisini son çeyrek asırda internet’den sonraki en önemli teknolojik gelişmelerden biri olarak tanımlamak mümkündür. Gerçekten de bu teknolojinin ortaya çıkardığı yeni imkanlar ve olanaklar, özellikle Bilişim sistemlerinin alt yapılarında bugüne kadar çok önemli değişim ve farklılaşmalara yol açmıştır. Bu değişimin önümüzdeki süreçte de artarak devam etmesi beklenmektedir.

Blokchain teknolojisi her şeyden önce gerek bireylere, gerekse de işletmelere merkezi olmayan ve başkalarının kontrolü altında bulunmayan aracısız bir alt yapı imkanı sunmaktadır. Bu haliyle kullanıcılara hem aracı kurum maliyetinden tasarruf etme imkanı sağlanırken, hem de ciddi bir özgürlük kazandırılmıştır. Ayrıca yine bu sistemde açık kaynak kullanımı

nedeniyle mevcut alt yapılara göre çok daha fazla güven ve güvenlik de temin edilmiştir.

Eğer aracısız bir şekilde işlemlerin gerçekleşmesi ve bilginin paylaşılması isteniyorsa, Blokchain teknolojisini bu aşamada ihtiyacı çözen bir teknoloji olarak ortaya çıkmaktadır. Böylece bir ara kurum ihtiyacı ortadan kalkmakta ve bu durumdan kaynaklı maliyet ve risklerden kurtulmuş olunmaktadır (T2 Yazılım, 2018).

Tüm bu olanaklar Blokchain teknolojisinin ve buna ilişkin alt yapının giderek yaygınlaşması ve çok farklı iş alanlarında kullanımı mümkün olmuştur. Bu nedenle söz konusu teknolojinin gün kullanım alanları her geçen farklılaşmakta ve gelişmektedir.

Dünya genelinde Blokchain teknolojisindeki gelişme hızı, diğer pek çok yeni teknolojiye olduğu gibi düzenlemelerin bu konudaki gelişmelerin gerisinden gelmesine yol açmıştır. Özellikle ilgili kurumlar bu düzenlemeler geciktikçe veya yeterli sürede düzenleme yapamadıkça Blokchain ile ilgili engelleyici işlemler yapmışlar ve süreci engellemeye çalışmışlardır.

Dünya genelinde bu gelişmelere karşın Ülkemizde özellikle son yıllarda BDDK, SPK, Maliye Bakanlığı, Mali Suçları Araştırma Kurumu Başkanlığı (MASAK), Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Başkanlığı (TCMB) gibi kuruluşlar bir birlerini takip eden periyotlar ile Blokchain teknolojisi ve alt yapısı ile ilgili olarak bir çok düzenleme yapmaya başlamış ve Blokchain'in temin ettiği olanakları kullanma stratejisi izlemeye çalışmışlardır. Bu düzenlemelerin önümüzdeki süreçte de artarak devam edeceği ve doğrudan veya dolaylı bir çok kurumunda bu düzenlemelere katılacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada Blokchain teknolojisi ve alt yapısının kullanımının yanında Ülkemizde bu konuda yapılan Düzenlemelere dikkat çekilerek, Blokchain alt yapısının kullanıcılarının bu düzenlemeler ve hedefler doğrultusunda bilgilendirilmesi amaçlanmıştır.

9. Kaynakça

- Baran, P. (1964). On Distributed Communication Network — Paul Baran. *IEEE Journals...*, 1-9.
- Birch, D. (2017). *Babil'in Öncesi, Bitcoin'in Ötesi: Bizim Anladığımız Paradan Bizi Anlayan Paraya*. London: London Publishing Partnership.
- Blog, E. (2018). *Ecosystem Support Program*. Ethereum Foundation Grants Update - Wave III.

- Carpenter, A. (2016)). Portfolio diversification with Bitcoin. *Journal of Undergraduate in France*, 3(1), 1-27.
- Cutting edge Blockchain-based solutions*. Switzerland: Lykke Business, (2020).
- Doğantekin, A. U. (2019). *Blockchain 101*. İstanbul.: BKM Bankalararası Kart Merkez.
- Doğantekin, S. (2018, 09 30). *Yeni Sihirli Kelime Blockchain*. Doğantekin, S. Yeni Sihirli Kelime medium.com/@sdogantekin: Doğantekin, S. Yeni Sihirli Kelime <https://medium.com/@sdogantekin/yeni-sihirli-kelime-blockchain-68864a30fee9> (30.09. 2018). adresinden alındı
- Don Tapscott, A. T. (2018). *Blockchain Revolution: How the Technology Behind Bitcoin and Other Cryptocurrencies Is Changing the World*. USA: Penguin Random House USA.
- G. R. Nair, S. S. (2017). Blockchain Technology Centralised Ledger to Distributes Ledger. *International Research Journal of Engineering and Technology (IRJET)*, 4(3), 2823-2827.
- H. Kakavand, N. K. (2019, 01 03). *The Blockchain Revolution: An Analysis of Regulation and Technology Related to Distributed Ledger Technologies*. <https://ssrn.com/abstract=2849251> adresinden alındı
- H. Watanabe, S. F. (2015). Blockchain contract: A complete consensus using blockchain. H. Watanabe, S. Fujimura, A. Nakadaira, Y. Miyazaki, A. Akutsu, J. J. Kishigami, "Blockchain contract2015 IEEE 4th Global Conference on Consumer Electronics (GCCE), 577–578, 2015. (s. 577-578). IEEE.
- I. C. Lin, T. C. (2017). A Survey of Blockchain Security Issues and Challenges 19(5). *J Network Security*,, 653-659.
- Kırbaş, İ. (2018). Blokzinciri Teknolojisi ve Yakın Gelecekte Uygulama Alanları". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 9(1), 75-82.
- Sibel Yılmaz Türkmen ve Serap Erözel Durbilmez. ((2019). Blockchain Teknolojisi Ve Türkiye Finans Sektöründeki Durumu. *Finans, Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 30-45.
- Şerif Dilek. (2018, Sayı: 231). Blockchain Teknolojisi ve Bitcoin. *Seta Yayınları*, 7-29.

T2 Yazılım. (2018). *Keşif Blockchain'in Sırları BBN Faz1*. www.researchgate.net: <https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fdocplayer.biz.tr%2F109622867-Kesif-blockchain-in-sirlari.html%20%2F> adresinden alındı

Contemporary Trends in Education Sciences

CHAPTER 11



**Okul Dışı Etkinlikler Kapsamında Çocuk Üniversitesi
Programlarının Kazanımları
(Filiz Meriçli, Duygu Kaptanoğlu Coşkun, Çağla Akarsel)**

Okul Dışı Etkinlikler Kapsamında Çocuk Üniversitesi Programlarının Kazanımları

Filiz Meriçli¹, Duygu Kaptanoğlu Coşkun², Çağla Akarsel³

^{*1}Prof. Dr., YDÜ Eczacılık Fakültesi Fitoterapi Bilim Dalı; Özay Günsel Çocuk Üniversitesi Rektörü, Yakın Doğu Üniversitesi, Yakın Doğu Bulvarı, PK: 99138, Lefkoşa /KKTC, Mersin 10 – Türkiye, ORCID No: 0000-0003-0399-7099,

E-mail: filiz.mericli@neu.edu.tr

²Sosyal Hizmet Uzmanı, Genel Sekreter, Özay Günsel Çocuk Üniversitesi, Yakın Doğu Üniversitesi, Yakın Doğu Bulvarı, PK: 99138, Lefkoşa /KKTC, Mersin 10 – Türkiye, ORCID No: 0000-0003-3282-3581,

E-mail: duygu.kaptanoglucoskun@neu.edu.tr

³Uzm. Çocuk ve Ergen Psikoloğu, Genel Koordinatör, Özay Günsel Çocuk Üniversitesi, Yakın Doğu Üniversitesi, Yakın Doğu Bulvarı, PK: 99138, Lefkoşa /KKTC, Mersin 10 – Türkiye, ORCID No: 0000-0003-3116-2603,

E-mail: cagla.akarsel@neu.edu.tr

1. Giriş

Toplumsal değişimin başladığı en etkili yerler eğitim kurumlarıdır. İnsanlar değişimle gelen süreçleri yönetme becerilerini eğitim kurumlarında edinmektedirler (Karaaslan Sarı ve Helvacı, 2019). Günümüzde eğitim kurumları değişen ve gelişen bir yer olma konusunda yarış halindedirler. Değişen öğrenme ve öğretme sistemleri ile 21. Yüzyıl yetkinlikleri de devreye girmiş ve eğitim kurumları sadece ders odaklı değil hayatı da öğreten kurumlar haline girmiştir (Öztürk ve Altan, 2019). Fark yaratabilecek eğitimler vermek ve fark yaratan öğrenciler yetiştirmek eğitim kurumlarının öncelikleri arasına girmiş ve bu bağlamda özellikle üniversite eğitimi veren kurumların sadece meslek öğretmek değil bunun yanında nitelikli liderler yetiştirme çabasına da girdiği görülmektedir.

Son dönemlerde dijitalleşme ve teknoloji kullanımının hızla artması ile eğitim hizmetleri de değişmiştir. Teknolojinin yaygın kullanılması, çoğu ailenin evinde kablosuz internet ağlarının olması, sosyal medya ağlarının gelişmesi ve çeşitli alanlardaki değişimler bilgiye ulaşma konusunda çeşitli kolaylıklar sağlamıştır. Bu olanaklar aynı zamanda dünyayı küresel bir pazar ve rekabet alanına dönüştürerek eğitimde geleneksel anlayışı yıkmış, etkin ve çağdaş bir eğitim anlayışı geliştirme ihtiyacını doğurmuştur (Eş ve Öztürk Geren, 2014).

Bu bilgiler ışığında üniversitelerin bulunduğu toplumda kanaat önderi olma sorumluluğundan dolayı sadece üniversite eğitimi alabilecek yaş grubuna değil diğer yaş gruplarına da hitap etmek küreselleşmenin ve kalkınma arzusunun bir sonucudur. Böylece üniversiteler kültürünü sadece

toplumun bir kesimine değil bütün kesimlerine aktarma fırsatı yakalamışlardır. Bu bağlamda üniversiteler gelişmek adına bünyesinde birçok oluşumu barındırmaktadır. Köklü üniversitelerin bünyesinde bulunan çocuk üniversiteleri de bu oluşumlardan bir tanesidir. Eğitimde yenilikçi bir yaklaşımı benimsemek ve uygulayabilmek için pek çok üniversite eş güdümlü olarak eğitim iş ortakları, vakıflar, yerel yönetimler, sivil toplum kurumları ile çalışmaktadır (Gültekin, Çelik ve Zekeriya, 2008).

Tüm dünyada kanaat önderi olma hedefinde olan ve bu niteliği taşıyan bazı üniversiteler 6-17 yaş grubu öğrencileri düzenli ve devamlılığı olan programlarla, üniversite kampüsünde, bilim insanlarıyla buluşturmayı hedeflemektedir. Çocuk üniversiteleri temel olarak öğrencileri erken yaşta üniversite çatısı altında bilim insanları ile buluşturmayı ve kendini keşfetme yolunda öğrencilerin sağlam adımlar atmasına rehberlik etmektedirler. Yaş faktörü açısından gelişiminde farklı olması sebebiyle çocuk üniversiteleri öğrencileri bir sınıflandırmaya tabi tutmuştur. Bu sınıflandırma formal eğitim sınıflarından oldukça farklıdır. Bunun amacı, öğrencilerin gelişim düzeylerine, fiziksel ve bilişsel yetilerine uygun programlar geliştirmektir. Çocuk üniversiteleri bünyelerinde sanat, bilim, matematik, yabancı dil programları, spor, teknoloji vb. etkinliklerin yanı sıra 21. yüzyıl yetkinliklerine uygun öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Öğrencilerin sahip olduğu yaratıcılık, fikir ve yeteneklerini ortaya çıkartarak ülkesinde ve dünyada fark yaratan bireyler olması amacı güdülmektedir (Öztürk ve Altan, 2019).

Çocuk üniversiteleri öğrencilerin okul dışı etkinliklerde faaliyet gösterdikleri bir eğitim kurumu şeklinde nitelendirilmektedir. Okul dışı etkinlikler ve sosyal etkinlikler erken yaşlardan itibaren öğrencilerin formal eğitim sürecinin yanında bütünleyici ve tamamlayıcı bir etken olarak görülmektedir (Erikçi, 2018). Ayrıca okul dışı etkinlikler öğrencilerin özgüvenini ve sorumluluk bilincini geliştirmekte ve ilgi alanlarının oluşmasında etkili bir rol oynamaktadır (Bakanlığı, 2017). Eucu (2010) belirtmiş olduğu ölçütlerde çocuk üniversitesinin bazı misyonları yerine getirmekle yükümlü olduğunu ve bazı ölçütlerin gerekliliğini vurgulamıştır. Bunlar arasında; çocukların bilim ve araştırma hususlarında meraklarının peşinden gitmesi, eleştirel düşünmeye teşvik edilmeleri gerektiği, çocukların üniversite fikri ile küçük yaşta tanışması, toplumsal rol ve akademik kültüre ilişkin iç görü sağlamak, üniversite fikriyle tanışmak, çocuklarla akademik personelin bir araya gelmesini sağlamak, farklı bilim insanları ve bilimsel yöntemlerle çocukları etkilemek, onları gelecekteki eğitimsel tercihleri ve seçenekleri anlamalarını sağlamak yer almaktadır.

Çocuk üniversitelerinin ilk değerlendirme raporuna bakıldığında çocuk üniversitelerinin iki esas doğrultusunda ortaya çıktığı görülmektedir. Bu

esasların ilki okulların yüksek başarı ve düşük başarı oranları ile yüksek ve düşük başarılı öğrenciler arasındaki farkları göz önünde bulundurarak farkların giderilmesi için çocuk üniversitelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. İkinci esas ise aile, toplum ve okul dışı etkenlerin başarı üzerinde okulun kendisinden daha belirleyici olmasıdır. Bu esaslar ise temel ihtiyaçların belirlenmesine ve çocuk üniversitelerinin okul dışı yaşantıyı öğrenmek ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı ön planda tutmak için kurulmuştur (MacBeath ve Waterhouse, 2008). Yine alan yazın taraması ışığında ihtiyaçların belirlenmesiyle çocuk üniversitelerinin amaçları, bilim iletişimini sağlamak, katılımı ve farkındalığı arttırmak, toplumla ilişkiyi arttırmak ve toplumun katılımını sağlamak, okul dışı öğrenme fırsatları sunmak, çocukların eğlenceli bir biçimde meraklarını gidermek ve ileri eğitim fırsatı sunmak şeklinde sıralanabilmektedirler (Avrupa ve Türkiye’de Çocuk Üniversiteleri Raporu, 2015).

Dünyada ilk çocuk üniversitesi 1993 yılında İngiltere, Birmingham’da açılmıştır. 2000’li yılların başında ise Amerika ve Avrupa’da bazı üniversitelerin kampüsünde Çocuk Üniversiteleri açılmaya başlamıştır (Sönmez, Gökbulut ve Sapsağlam, 2015). Kıbrıs’ın ilk ve tek çocuk üniversitesi olan Özay Günsel Çocuk Üniversitesi de 2019 yılında Yakın Doğu Üniversitesi desteği ile ve bünyesinde kurulmuştur. Özay Günsel Çocuk Üniversitesi bünyesinde yapılan okul dışı faaliyetler, çocukları erken yaşta üniversite çatısı altında bilim ve bilim insanlarıyla, sanat ve sanatçılarla, spor ve sporcularla buluşturarak, kendi yeteneklerinin farkına varmalarını sağlamak amacıyla güden özelliklere sahiptir.

Bu bağlamda yapılan çalışmada çocuk üniversitelerinin kazanımlarını değerlendirmek ve öğrencilerin çocuk üniversiteleri çatısı altında öğrenimlerini tespit etmek amacı güdülmüştür.

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı okul dışı etkinliklerden olan çocuk üniversitesi programlarının kazanımlarını değerlendirmek ve öğrencilerin kazanım boyutuna yönelik görüşlerini tespit etmektir.

1.2. Çalışmanın Önemi

Bu çalışmayı önemli kılan Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde yer alan ilk ve tek çocuk üniversitesi olan Özay Günsel Çocuk Üniversitesi öğrencilerinin kazanımlarını değerlendirmektir. Kazanımlar doğrultusunda bulguların literatüre kazandırılması toplumun bilinçlenmesi ve daha çok öğrenciye ulaşabilme konusunda yardımcı olacaktır.

2. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi konularında bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Öğrenciler okul dışı etkinliklerde bilimsel bilgileri öğrenmenin yanı sıra bedensel, sosyal ve ruhsal gelişimlerini de tamamlamaktadır. Bu çalışmada okul dışı etkinliklerden olan Çocuk Üniversitesi programlarının öğrenciler üzerindeki kazanımları değerlendirilmiş ve öğrencilerin kazanım boyutuna yönelik görüşleri tespit edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma tekniklerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Betimleyici bir araştırma yöntemi olan tarama yöntemi genel ve örnek olay tarama yöntemi olarak ikiye ayrılır. Bu çalışmada genel tarama yönteminin türü olan tekil tarama yöntemi kullanılarak anlık durum değişikliklerinin yanı sıra zamansal değişimler ve gelişimler de tespit edilebilmiştir (Karasar, 2005).

Veri toplama aracı olarak ise araştırmacılar tarafından oluşturulan ve üç bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

2019 Nisan ayında kurulan ve ilk öğrencilerini 2019 Haziran ayında kabul eden Özyay Günsel Çocuk Üniversitesinin 2019 Yaz Akademik dönemi çerçevesinde 181 öğrencisi bu çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Hazırlanan anket sorularının niteliği ve anket uygulanacak öğrencilerin yaş grupları göz önüne alınarak 9-15 yaş grubu öğrencilerden 69 öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Bu anket formu üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrenciler Çocuk Üniversitesi faaliyetlerine katılımının ardından kendilerinde fark ettikleri kazanımları değerlendirmişlerdir. İkinci bölümde öğrenciler Çocuk Üniversitesi faaliyetlerinden memnuniyetlerini belirtmişlerdir. Üçüncü bölümde ise öğrenciler katıldıkları faaliyetler arasından en çok hangi faaliyetleri beğendikleri belirtmişlerdir. Birinci ve ikinci bölümün değerlendirilmesi için derecelendirilmiş anket formunda “Evet”, “Hayır” ve “Kısmen” şeklinde üç seçenekli yapı tercih edilmiştir.

Anket formunun hazırlanması sürecinde, Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Ölçme Değerlendirme Birimi tarafından anket soruları hakkında görüş alınmış ve anket formunun etik kurul onayı alınmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde her bir anket sorusuna yönelik okul dışı etkinliklerden olan Çocuk Üniversitesi programlarının öğrenciler üzerindeki kazanımları ve öğrencilerin kazanım boyutuna yönelik görüşleri anket soruları ile değerlendirilmiş ve frekans / yüzde tabloları bu bölümde belirtilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	33	47,8
Erkek	36	52,2
Toplam	69	100,0

Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı ile ilgili veriler Tablo 1’de sunulmuştur. Buna göre çalışmada %47,8 kadın ve %52,2 erkek öğrenci mevcuttur.

Tablo 2: Öğrencilerin yaş ve ait oldukları gruplara göre dağılımı

Öğrenci Grubu	YAŞ	f	%
GÜNEŞ	9	22	31,9
	10	12	17,4
	11	13	18,8
GALAKSİ	12	7	10,1
	13	9	13,0
	14	4	5,8
	15	2	2,9
Toplam		69	100,0

Öğrencilerin yaş ve ait oldukları gruplara göre dağılımı tablo 2’de belirtilmiştir. Buna göre çalışmada öğrencilerin %71,7’si Güneş grubu ve % 31,8’i Galaksi grubunu oluşturan öğrencilerdir.

Tablo 3’ten itibaren belirtilen bulgular okul dışı etkinlikler kapsamında çocuk üniversitesi programlarının kazanımları adına öğrencilerin doldurmuş olduğu anket formunun cevaplarını kapsamaktadır.

Tablo 3: Çevreye yönelik farkındalığım arttı

	f	%
Katılıyorum	44	63,8
Kararsızım	23	33,3
Katılmıyorum	2	2,9
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki ‘Çevreye yönelik farkındalığım arttı’ maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 3’te belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %63,8’i ‘Katılıyorum’, %33,3’ü ‘Kararsızım’ ve %2,9’u ‘Katılmıyorum’ yönündedir. Bu verilere dayanarak yapılan etkinliklerin öğrencilerde çevre bilincini artırdığı gözlemlenmektedir.

Tablo 4: Yaratıcılığım gelişti

	f	%
Katılıyorum	49	71,0
Kararsızım	14	20,3
Katılmıyorum	6	8,7
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki ‘Yaratıcılığım gelişti’ maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 4’te belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %71,0’ı ‘Katılıyorum’, %20,3’ü ‘Kararsızım’ ve 8,7’si ‘Katılmıyorum’ yönündedir. Bu verilere dayanarak yapılan etkinliklerin öğrencilerde yaratıcı düşüncüyü geliştirdiği gözlemlenmektedir.

Tablo 5: Daha kolay arkadaş edinebiliyorum

	f	%
Katılıyorum	42	60,9
Kararsızım	21	30,4
Katılmıyorum	6	8,7
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki ‘Daha kolay arkadaş edinebiliyorum’ maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 5’te belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %60,9’u ‘Katılıyorum’, %30,4’ü ‘Kararsızım’ ve 8,7’si ‘Katılmıyorum’ yönündedir.

Bu verilere dayanarak yapılan etkinliklerin öğrencilerde arkadaşlık kurma becerisini geliştirdiği gözlemlenmektedir.

Tablo 6: Meslekler hakkında bilgi sahibi oldum

	f	%
Katılıyorum	55	79,7
Kararsızım	7	10,1
Katılmıyorum	7	10,1
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki ‘Meslekler hakkında bilgi sahibi oldum’ maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 5’te belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %79,7’si ‘Katılıyorum’, %10,1’i ‘Kararsızım’ ve 10,1’i ‘Katılmıyorum’ yönündedir. Bu verilere dayanarak yapılan etkinliklerin öğrencilere meslekler hakkında bilgi kazandırdığı gözlemlenmektedir.

Tablo 7: El becerilerim geliştirdi

	f	%
Katılıyorum	42	60,9
Kararsızım	13	18,8
Katılmıyorum	14	20,3
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki ‘El becerilerim geliştirdi’ maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 5’te belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %60,9’ü ‘Katılıyorum’, %18,8’i ‘Kararsızım’ ve 20,3’ü ‘Katılmıyorum’ yönündedir. Bu verilere dayanarak yapılan etkinliklerin öğrencilere el becerilerini geliştirme konusunda katkı sağladığı gözlemlenmektedir.

Tablo 8: Günlük hayatta daha aktif bir rol üstlendim

	f	%
Katılıyorum	48	69,6
Kararsızım	11	15,9
Katılmıyorum	10	14,5
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki ‘Günlük hayatta daha aktif bir rol üstlendim’ maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 5’te belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %69,6’sı

'Katılıyorum', %15,9'u 'Kararsızım' ve 14,5'i 'Katılmıyorum' yönündedir. Bu verilere dayanarak yapılan etkinliklerin öğrencilerin günlük hayatında daha aktif bir rol üstlenmesini sağladığı gözlemlenmektedir.

Tablo 8: Eğlenerek öğrenmeyi öğrendim

	f	%
Katılıyorum	55	79,7
Kararsızım	6	8,7
Katılmıyorum	8	11,6
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki 'Eğlenerek öğrenmeyi öğrendim' maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 8'de belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %79,7'si 'Katılıyorum', %8,7 'si 'Kararsızım' ve 11,6'sı 'Katılmıyorum' yönündedir. Bu verilere dayanarak yapılan etkinliklerin öğrencilerde öğrenme metotlarını geliştirerek eğlenerek öğrenmeyi sağladığı gözlemlenmektedir.

Tablo 9: Keşfederek öğrenmeye başladım

	f	%
Katılıyorum	48	69,6
Kararsızım	14	20,3
Katılmıyorum	7	10,1
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki 'Keşfederek öğrenmeye başladım' maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 9'da belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %69,6'sı 'Katılıyorum', %20,3'ü 'Kararsızım' ve 10,1'i 'Katılmıyorum' yönündedir. Bu verilere dayanarak yapılan etkinliklerin öğrencilerde öğrenme metotlarını geliştirerek keşfederek öğrenmeyi sağladığı gözlemlenmektedir.

Tablo 10: Yeteneklerimi keşfetmeye başladım

	f	%
Katılıyorum	50	72,5
Kararsızım	14	20,3
Katılmıyorum	5	7,2
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki 'Yeteneklerimi keşfetmeye başladım' maddesi ile ilgili

betimsel bulgular Tablo 10’da belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %72,5’i ‘Katılıyorum’, %20,3’ü ‘Kararsızım’ ve 7,2’i ‘Katılmıyorum’ yönündedir. Bu verilere dayanarak yapılan etkinliklerin öğrencilerin yeteneklerini geliştirmesine olanak sağladığı gözlemlenmektedir.

Tablo 11: Arkadaşlarım ile olan iletişimim daha iyi oldu

	f	%
Katılıyorum	50	72,5
Kararsızım	15	21,7
Katılmıyorum	4	5,8
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki ‘Arkadaşlarım ile olan iletişimim daha iyi oldu’ maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 11’da belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %72,5’i ‘Katılıyorum’, %21,7’si ‘Kararsızım’ ve 5,8’i ‘Katılmıyorum’ yönündedir. Bu verilere dayanarak yapılan etkinliklerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği ve iletişim becerilerini güçlendirmeyi sağladığı gözlemlenmektedir.

Tablo 12: Sanata olan ilginin artması

	f	%
Katılıyorum	43	62,3
Kararsızım	12	17,4
Katılmıyorum	14	20,3
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki ‘Sanata olan ilginin artması’ maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 12’de belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %62,3’ü ‘Katılıyorum’, %17,4’ü ‘Kararsızım’ ve 20,3’ü ‘Katılmıyorum’ yönündedir. Bu verilere dayanarak yapılan etkinliklerin sanatsal faaliyetlere olan ilginin artmasını sağladığı gözlemlenmektedir.

Tablo 13: Spor faaliyetlerine daha çok katılmak isterim.

	f	%
Katılıyorum	43	62,3
Kararsızım	14	20,3
Katılmıyorum	12	17,4
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki ‘Spor faaliyetlerine daha çok katılmak isterim.’ maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 13’te belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %62,3’ü ‘Katılıyorum’, %20,3’ü ‘Kararsızım’ ve %17,4’ü ‘Katılmıyorum’ yönündedir. Bu verilere dayanarak yapılan spor etkinliklerinin katılımın arzulandığı ve artırılması ile ilgili istek olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 14: Kendimde ‘iyi-kötü’, ‘zayıf-güçlü’ yönlerimi tanımaya başladım

	f	%
Katılıyorum	46	66,7
Kararsızım	16	23,2
Katılmıyorum	7	10,1
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki ‘Kendimde ‘iyi-kötü’, ‘zayıf-güçlü’ yönlerimi tanımaya başladım.’ maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 14’te belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %66,7’si ‘Katılıyorum’, %23,2’si ‘Kararsızım’ ve %10,1’ü ‘Katılmıyorum’ yönündedir. Bu verilere dayanarak yapılan etkinliklerinin öğrencilerin öz farkındalığını geliştirdiği, iyi-kötü ve zayıf-güçlü yönleri ile ilgili farkındalık kazandırdığı gözlemlenmektedir.

Tablo 15: Toplum içinde kendimi daha rahat hissediyorum

	f	%
Katılıyorum	42	60,9
Kararsızım	16	23,2
Katılmıyorum	11	15,9
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki ‘Toplum içinde kendimi daha rahat hissediyorum.’ maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 15’te belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %60,9’u ‘Katılıyorum’, %23,2’si ‘Kararsızım’ ve %15,9’u ‘Katılmıyorum’ yönündedir. Bu verilere dayanarak yapılan etkinliklerinin öğrencilerde sosyal kaygıyı azalttığını ve toplum içinde kendini daha iyi hissetmesini sağladığı gözlemlenmektedir.

Tablo 16: Özgüvenim arttı

	f	%
Katılıyorum	43	62,3
Kararsızım	22	31,9
Katılmıyorum	4	5,8
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki 'Özgüvenim arttı..' maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 16'da belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %62,3'ü 'Katılıyorum', %31,9'u 'Kararsızım' ve %5,8'i 'Katılmıyorum' yönündedir. Bu verilere dayanarak yapılan etkinliklerinin öğrencilerin özgüvenini artırdığı ve bir önceki tabloda da görüldüğü gibi toplum içerisinde kendini ifade edebilme becerilerini geliştirdiği gözlemlenmektedir.

Tablo 17: Arkadaşlarım ile işbirlikçi çalışmalar gerçekleştirebiliyorum

	f	%
Katılıyorum	53	76,8
Kararsızım	13	18,8
Katılmıyorum	3	4,3
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki 'Özgüvenim arttı..' maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 17'de belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %76,8'i 'Katılıyorum', %18,8'i 'Kararsızım' ve %4,3'ü 'Katılmıyorum' yönündedir. Bu verilere dayanarak yapılan etkinliklerinin öğrencilerde takım çalışması becerilerini geliştirdiği ve arkadaşları ile işbirlikçi çalışmalar yapabildiği yönünde gelişme gösterdiği gözlemlenmektedir.

Tablo 18: Kişisel eşyalarımı paylaşmaktan mutlu olurum

	f	%
Katılıyorum	46	66,7
Kararsızım	14	20,3
Katılmıyorum	9	13,0
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki 'Özgüvenim arttı..' maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 18'de belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %66,7'si 'Katılıyorum', %20,3'ü 'Kararsızım' ve %13,0'ı 'Katılmıyorum' yönündedir. Bu verilere

dayanarak yapılan etkinliklerinin öğrencilerde paylaşma duygusunu geliştirerek paylaşmaya yönelik mutlu olduklarını dile getirmektedirler.

Tablo 19: Kurallara uyumlu biriyim

	f	%
Katılıyorum	51	73,9
Kararsızım	14	20,3
Katılmıyorum	4	5,8
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki ‘Kurallara uyumlu biriyim.’ maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 19’da belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %73,9’u ‘Katılıyorum’, %20,3’ü ‘Kararsızım’ ve %5,8’i ‘Katılmıyorum’ yönündedir. Bu verilere dayanarak yapılan etkinliklerinin yaşamsal becerileri yerine getirmek için gerekli olan kurallara ve yönergelere uyumlarını artırdığı gözlemlenmektedir.

Tablo 20: Karşımdaki kişiyi daha fazla anlamaya başladım

	f	%
Katılıyorum	48	69,6
Kararsızım	12	17,4
Katılmıyorum	9	13,0
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki ‘Karşımdaki kişiyi daha fazla anlamaya başladım.’ maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 20’de belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %69,6’sı ‘Katılıyorum’, %17,4’ü ‘Kararsızım’ ve %13,0’ı ‘Katılmıyorum’ yönündedir. Bu verilere dayanarak yapılan etkinliklerinin öğrencilerde empati becerisini geliştirerek karşıdaki kişileri daha iyi anlamasına katkı sağladığı gözlemlenmektedir.

Tablo 21: Farklı bakış açıları kazandım

	f	%
Katılıyorum	42	60,9
Kararsızım	22	31,9
Katılmıyorum	5	7,2
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki 'Farklı bakış açıları kazandım.' maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 21'de belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %60,9'u 'Katılıyorum', %31,9'u 'Kararsızım' ve %7,2'si 'Katılmıyorum' yönündedir. Bu verilere dayanarak yapılan etkinliklerinin öğrencilerde empati yeteneğinin gelişmesi ile birlikte akranlarının düşüncelerine saygı duyma, fikir geliştirme ve farklı bakış açıları üretebilmeyi sağladığı gözlemlenmektedir.

Tablo 22: Sosyalleştim

	f	%
Katılıyorum	49	71,0
Kararsızım	13	18,8
Katılmıyorum	7	10,1
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki 'Sosyalleştim' maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 22'de belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %71,0'ı 'Katılıyorum', %18,8'i 'Kararsızım' ve %10,1'i 'Katılmıyorum' yönündedir. Bu verilere dayanarak yapılan etkinliklerinin öğrencilerde Tablo 11 ve 17'de de görüldüğü gibi arkadaşlık ilişkilerini güçlendirerek sosyal gelişimine kazanç sağlamıştır. Bununla beraber sosyalleşebilme becerisinin güçlendiği gözlemlenmektedir.

Tablo 23: Doğayı ve canlıları daha çok seviyorum

	f	%
Katılıyorum	51	73,9
Kararsızım	16	23,2
Katılmıyorum	2	2,9
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki 'Doğayı ve canlıları daha çok seviyorum.' maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 23'te belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %73,9'u 'Katılıyorum', %23,2'si 'Kararsızım' ve %2,9'u 'Katılmıyorum' yönündedir. Bu verilere dayanarak yapılan etkinliklerinin öğrencilerde doğa bilincini ve doğada yaşayan canlıların hayatların saygı duymayı artırdığını ve bu bağlanma her iki alan içinde koruma bilincini geliştirdiği gözlemlenmektedir.

Tablo 24: Bilime olan merakım arttı

	f	%
Katılıyorum	46	66,7
Kararsızım	13	18,8
Katılmıyorum	10	14,5
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki ‘Bilime olan merakım arttı.’ maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 24’te belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %66,7’si ‘Katılıyorum’, %18,8’i ‘Kararsızım’ ve %14,5’i ‘Katılmıyorum’ yönündedir. Bu verilere dayanarak yapılan etkinliklerin ÖGÇÜ misyonunda da belirtildiği gibi bilime olan merakı artırdığı gözlemlenmektedir.

Tablo 25: Gerçekleştirdiğiniz etkinliklerden memnun musunuz?

	f	%
Katılıyorum	44	63,8
Kararsızım	21	30,4
Katılmıyorum	4	5,8
Toplam	69	100,0

Özay Günsel Çocuk Üniversitesi (ÖGÇÜ) etkinlik kazanımları kapsamındaki ‘Gerçekleştirdiğiniz etkinliklerden memnun musunuz?’ maddesi ile ilgili betimsel bulgular Tablo 25’te belirtilmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %63,8’i ‘Katılıyorum’, %30,4’ü ‘Kararsızım’ ve %5,8’i ‘Katılmıyorum’ yönündedir. Bu verilere dayanarak yapılan etkinliklerde büyük çoğunluğun etkinliklerle ilgili memnuniyet duyduğu gözlemlenmektedir.

4. Sonuç

Çağdaş eğitimin, eğitim ve öğretime ek olarak bireysel öğrenci gelişimine destek vermesi ve teknolojinin hızla yayılıyor olması dünyada eğitimde de bazı değişiklikler yaşanmasını beraberinde getirmiştir. Bu değişiklikler okul dışı etkinliklerin de daha ön plana çıkmasını sağlamıştır. Bu bağlamda, çocuk üniversiteleri de okul dışı gerçekleşen etkinlik uygulamalarının başında gelmektedir.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde ilk ve tek olan Özay Günsel Çocuk Üniversitesi 22 Nisan 2019 yılında kurularak çağdaş eğitimin gereği olan okul dışı etkinlikler alanında çocuklara farklı bir hizmet sunmaktadır. Bu çalışma, Özay Günsel Çocuk Üniversitesi misyonu ve vizyonu doğrultusunda

ilk açıldığı yıl olan 2019 Yaz Akademik dönemi kapsamında gerçekleştirilen okul dışı etkinliklerin öğrenciler gözüyle değerlendirmesi ve öğrenciler açısından kazanımlarını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışmaya 33 kadın ve 36 erkek olmak üzere toplam 69 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere uygulanan anket sorularına verilen cevaplar bulgular bölümünde okuyucuya sunulmuştur. Yapılan çalışmanın sonuçları ise 2019 Yaz Akademik döneminde gerçekleşen etkinliklerin çocuklarda bütünsel gelişim alanları açısından yüksek oranda faydalı olduğunu göstermektedir. Bütünsel gelişim alanları açısından 21. Yüzyıl becerileri ele alındığında öğrenme ve yenilenme becerilerinden olan yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği alt becerilerinin gelişim gösterdiği vurgulanabilir. Öte yandan, yaşam ve meslek becerilerinden olan esneklik ve uyum, sosyal ve kültürel beceriler alt becerilerinin de gelişim gösterdiği bulgular sonucunda görülmektedir.

Özellikle misyon bildiriminde de belirtildiği gibi bilimi daha somut hale getirerek öğrencileri erken yaşta üniversite çatısı altında toplamak, bilgiye deneyerek, keşfederek, merak duygusunu geliştirmek, yeni meslekleri keşfetmelerine olanak sağlamak, farklı fakültelerde gerçekleştirilen etkinliklerle beraber soru sorma ve sorun çözme becerilerini geliştirmek, daha özgüvenli ve mutlu bireyler olmalarını sağlamak yönünde bu çalışmanın sonuçlarının alan yazına katkı koyacağı düşünülmektedir. Çalışmanın bu yöndeki önemi çocuk üniversitelerinin okul dışı etkinlik uygulamaları yönünde alın yazına kazandırılması gereken bir konudur.

Yapılacak yeni çalışmalar için daha yoğun bir örneklem kitlesi üzerine odaklanmak, 21. Yüzyıl becerilerinin her alanına dokunarak farklı bakış açıları üretilmesi ve yaygınlaştırılması hususunda gelişme kaydetmesi önerilmektedir.

5. Kaynakça

Avrupa ve Türkiye’de Çocuk Üniversiteleri Raporu. (2015). [https:// www.aydin.edu.tr/akademik/fakulteler/egitim/Documents/Avrupa%20ve%20T%20T%20C3%BCrkiye%20%80%99de%20%20C3%87ocuk%20%20C3%9Cni%20versiteleri%20Raporu.pdf](https://www.aydin.edu.tr/akademik/fakulteler/egitim/Documents/Avrupa%20ve%20T%20T%20C3%BCrkiye%20%80%99de%20%20C3%87ocuk%20%20C3%9Cni%20versiteleri%20Raporu.pdf)

Bakanlığı, M. E. (2017). MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği.

Erikiç, B. (2018) Okullarda Ders Dışı Etkinliklerin İşlevleri, tedmem.org.

Eş, H. & Öztürk Geren N. (2014) Öğrenci ve Velilerin Çocuk Üniversitesi Algısı, Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Ekim 2014

- Eucu.net, (2010). White Book, European Children's Universities Network. Vienna: Vienna University Children's Office.
- Gültekin, N., Çelik, A., & Zekeriya, N. A. S. (2008). Üniversitelerin Kuruldukları Kente Katkıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 264-269.
- İstanbul Aydın Üniversitesi Çocuk Eğitimi ve Araştırma Merkezi, Çocuk Üniversitesi, Avrupa ve Türkiye'de Çocuk Üniversiteleri Raporu 2015.
- Karaaslan Sarı, R. & Helvacı, M. A. (2019) Okulların Örgüt Kültürü ile Değişime Hazırbulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Dergipark*, yıl 2019, cilt 2, Sayfalar 307-320
- Karasar N. (2005) Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayıncılık
- MacBeath, J., & Waterhouse, J. (2008). Evaluation of the Children's University First report. *Cambridge: University of Cambridge*.
- Öztürk, N. & Bozkurt Altan, E. (2019) Bir Okul Dışı Öğrenme Ortamı: Sinop Çocuk Üniversitesi, *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi (IJHE)*, cilt 5, sayı 10, sayfalar 370-381
- Sönmez Ö. F, Gökbulut Y. ve Sapsağlam Ö. (2015) Okul Dışı Akademik İklim Çalışmalarına Bir Model: Çocuk Üniversitesi, *Inesjournal*, Yıl 2, Sayı 2, Mart 2015, sayfalar 96-109
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2018) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri

Contemporary Trends in Education Sciences

CHAPTER 12



**İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel
Yenilikçiliklerine Nitel Bir Bakış
(Zeynep Yılmaz Öztürk, Mehmet Semih Summak)**

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçiliklerine Nitel Bir Bakış*

Zeynep Yılmaz Öztürk¹, Mehmet Semih Summak²

¹Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-mail:zozturk@gantep.edu.tr

²Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-mail:summaksemih@gmail.com

**Bu çalışma Zeynep YILMAZ ÖZTÜRK tarafından hazırlanan, doktora tezine dayalı olarak üretilmiştir.*

1. Giriş

Sistem düşüncesi yaklaşımıyla örgütleri buldukları çevreden bağımsız düşünmenin doğru olmadığı söylenebilir. Eğitim kurumlarının da çevrelerinde gerçekleşen değişimlerden etkilenmesi doğaldır. Örgüt olma özelliği taşıyan eğitim kurumları ürün, hizmet, fikir üreten diğer örgütler kadar sosyal, siyasi ve ekonomik alanlardaki gelişmelerin ve yeniliklerin etkisi altında kalan ve bu yeniliklere ayak uydurarak kendini yeniden düzenleme ihtiyacı duyan kurumlardır (Hesapçioğlu, 2003:148; Morrison, 1998).

Sosyal bir sistem olarak okul, içinden çıktığı topluma önderlik etme misyonu olan bir kurumdur. Bu sosyal sistem içerisinde bireylerin sahip olması gereken özellikler, tüm alanlarda yaşanan hızlı değişimlerin etkisiyle farklılaşmaktadır.

Günümüzde rekabetin giderek arttığı dünya pazarında; bir şirket, bir sektör, bir bölge hatta bir ulus için yenilikçi olabilmek (Kelley ve Littman, 2007:29) oldukça önemli bir hal almıştır. Garcia ve Calantone (2002)'ye göre yenilik konusundaki geniş ilgiye ve hızla büyüyen literatüre rağmen, tanımı, kapsamı, özellikleri ve işlevselleştirilmesi konusunda hala akademik bir fikir birliğine ulaşılamamıştır (Garcia & Calantone, 2002). Yenilik genel olarak birey ya da benimseyici birimler tarafından yeni olarak algılanan fikir, uygulama veya nesne olarak tanımlanabilir (Rogers, 2003:12). Zaltman, Duncan ve Holbek (1973) yeniliği; ilgili benimseme birimi tarafından yeni olarak algılanan her hangi bir fikir, uygulama veya maddi yapı olarak tanımlamaktadır (Zaltman, Duncan ve Holbek, 1973).

Yenilik eğitim örgütleri göz önüne alınırsa, eğitim örgütlerinin yönetsel, yapısal, teknolojik, uygulama vb. alanlarda kaldıraç etkisi yaparak eğitim öğretim hizmetlerinin sunulmasında katma değer yaratacak, eskisine göre sistemi daha etkin, ekonomik, kolay ulaşılabilir hale getirebilecek ürünler, uygulamalar, etkinlikler olarak düşünülebilir.

Yenilikçilik kavramı ise yeni fikirlerin uygulamaya konulması veya halihazırda var olan fikirleri yeni bir şekilde hayata geçirme şeklinde ifade edilebilir (Fagerberg, 2004). “*Bireysel yenilikçilik*”; bir bireyin bir yeniliği nasıl algıladığını ve ona nasıl tepki verdiğini belirleyen kalıcı bir özellik veya eğilim olarak açıklanabilir. Buradaki yüksek düzeyde bir bireysel yenilikçilik daha olumlu bir tepkiyi nitelemektedir. (Yi, Fiedler & Park, 2006).

Bireysel yenilikçilik bireyin yeniliğe içinde bulunduğu sosyal sistemdeki diğer üyelerden nispeten daha erken adapte olma derecesi olarak tanımlanır. Buradaki nispeten erken ifadesiyle bireyin adaptasyon süresinin diğerlerinin bireysel algılarından daha önce farkında olması olarak açıklanabilir (Rogers & Shoemaker, 1971, Akt: İmran, 2019).

21. Yüzyılda bireylerden yaşam boyu öğrenmeyi kavramış olmaları, bireysel çevre, iş çevresi ve topluma açık çevrelerde bireysel sorumluluklarını yerine getirmeleri, bilginin farklı biçim ve ortamlardaki haline erişme, kullanma, uyarılma, değerlendirme ve oluşturma becerisine sahip olmaları, problemi belirleme, analiz ve çözüme yeteneği, fikir geliştirme, uygulama ve bunları başkaları ile paylaşmanın yanı sıra farklı bakış açılarına açık ve istekli olmaları beklenmektedir (Partnership for 21st Century Skills, 2003). İçinde bulunulan zaman bilginin oluşturulması ve yayılması hızının baş döndürücü bir hızda olduğu dönemdir. Bu baş döndürücü hızın örgütlerin ve bireylerin hayatta kalma rekabet etme mücadelelerini zorlaştırdığı söylenebilir.

Eğitim sistemimizin çıktısı olarak yenilikçi bireylerin yetiştirilmesi için, yenilikçiliğin, girişimciliğin ve yaratıcılığın erken yaşlardan itibaren bireylere kazandırılması ve eğitimlerinin her döneminde aktif faaliyetlerle sürdürülmesi gereklidir (Elçi, 2007:159).

Kültürel değerlerin sürekliliğinin sağlanmasının, istikrarlı demokratik bir toplumun oluşturulmasının, halkın yaşam kalitesinin yükseltilmesinin, hayat boyu sürecek bir öğrenmenin ve insan gelişiminin temelini oluşturan ilköğretim okulları eğitim sistemi içinde yeri doldurulamayacak önemli bir konuma sahip olduğu düşünülmektedir (Kavak, 1997:17). İlköğretim kurumlarının bireylerin eğitim sistemine dâhil olduğu temel eğitim seviyesindeki birimler olmasından dolayı öğrencilere bu kavramların kazandırılmasında önemli rol oynadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim öğretim ile ilgili araştırmalar yürütmesi, yenilikçi eğitim kuramlarını öğrenmesi ve öğretme-öğrenme sürecinde kullanması, öğrencilerin de yenilikçi düşünce ve uygulama becerileri geliştirebilmeleri için yararlı olacaktır (Xu ve Chen, 2010:54).

Bu çalışma bireylerin yeni fikirleri, icatları veya bir şeyler yapmanın yollarını nasıl algıladığını ve bunlara nasıl tepki verdiğinin yanı sıra doğaçlama, orijinal fikirler üretme ve zorlukları kabul etme/ direnç gösterme eğilimlerini etkileyen genel bir bireysel yenilikçilik perspektifini benimser (Hurt, Joseph ve Cook, 1977).

Bu araştırmanın amacı; eğitim sistemimizde yapılması planlanan yeniliklerin, değişimlerin, reform hareketlerinin başarıyla gerçekleştirilebilmesi için sistemin insan kaynağı unsurunu oluşturan öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleri ile ilgili görüşlerini ortaya koyarak yenilikleri benimsemelerinde etkili olan etmenlerin belirlenmesidir. Bu sayede yeniliklerin planlanmasında, uygulanmasında, benimsenmesinde elde edilen bu kanıtlara dayalı olarak insan kaynağı unsuru olan öğretmenlerle ilgili gerekli tedbirlerin alınması ve yol haritasının belirlenmesinin sağlanacağı düşünülmektedir. Araştırmada şu sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Öğretmenler kendi bireysel yenilikçi tutumlarını nasıl tanımlıyorlar?

2. Öğretmenlerin yenilikleri benimsemelerini etkileyen etmenler ile ilgili betimlemeleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu çalışma betimsel nitel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalarda araştırmaya konu olan durumun var olan haliyle ilgili sorulara yanıt aranmaya çalışılır ya da hipotezler test edilmeye çalışılır (Gay, 1981:153). Araştırma sürecinde araştırılan konuyla ilgili doğal şartlar bozulmadan, incelenen ortamda herhangi bir değişiklik yapılmadan araştırmalar yürütülebildiği için birçok araştırmacının betimsel yöntemi tercih ettiği belirtilmektedir (Çepni, 2005: 20). Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Gillham (2010)'a göre durum bir birey olabileceği gibi, bir grup, bir kurum veya topluluk da olabilir. Durum çalışmalarında tek bir durum çalışılabileceği gibi, birden fazla durum da çalışılabilir. Durum çalışması ise; durumların içinde yer alan farklı ve geniş kanıtlara ulaşmaya çalışılan, soyutlanması ve harmanlanması gereken bir çalışma türüdür (Gillham, 2010).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan Ölçüt örnekleme ve Kartopu (zincir) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu veya zincir örnekleme yaklaşımı araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkili olmasından dolayı tercih

edilmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Kartopu örneklemede öncelikle evrene ait birimlerden birisi ile temas kurulur. Temas kurulan birimin yardımıyla ikinci birime, ikinci birimin yardımıyla üçüncü birime gidilir. Bu şekilde, sanki bir kartopunun büyümesi gibi örneklem büyüklüğü genişler (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004:45). Ölçüt ilköğretim okulları arasından bireysel yenilikçilik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin yoğunlukla bulunduğu 3 okul belirlenmiştir. Bireysel yenilikçilik düzeyleri yüksek öğretmenlerin daha fazla bulunduğu gözlenen okulların belirlenmesinden sonra ilk üç sıradaki bu okullara gidilerek bireysel yenilikçiliği yüksek öğretmenler; bu okullarda görev yapan yönetici, öğretmen görüşlerine başvurularak fark yaratan, yeniliklere açık, fikir önderi olarak tanımlanan 15 öğretmen çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları

Katılımcı No	Cinsiyet	Yaş	Branş	Öğrenim Durumu
Ö1	Kadın	38	Sınıf Öğrt.	Lisans
Ö2	Kadın	33	Türkçe Öğrt.	Lisans
Ö3	Kadın	29	İngilizce Öğrt.	Lisans
Ö4	Kadın	42	Fen ve Tekn. Öğrt.	Lisans
Ö5	Kadın	41	Sınıf Öğrt.	Lisans
Ö6	Erkek	39	Fen ve Tekn. Öğrt.	Lisans
Ö7	Kadın	43	Sınıf Öğrt.	Lisans
Ö8	Kadın	38	Görsel San. Öğrt.	Lisans
Ö9	Kadın	43	Sınıf Öğrt.	Lisans
Ö10	Erkek	44	Sınıf Öğrt.	Lisans
Ö11	Erkek	42	Sınıf Öğrt.	Lisans
Ö12	Erkek	41	Sınıf Öğrt.	Lisans
Ö13	Kadın	33	İngilizce Öğrt.	Lisans
Ö14	Erkek	44	Sınıf Öğrt.	Yüksek Lisans
Ö15	Erkek	43	Sınıf Öğrt.	Lisans

Tablo 1’de araştırmaya katılan օğretmenlerin օzelliklerine yer verilmiştir. Katılımcıların % 60’ını kadın օğretmenler, % 40’ını ise erkek օğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların % 6,7’si 30 yaş ve altı, % 40’ı 31-40 yaş arası, % 53,3’ü ise 41 yaş ve üzeri yaş grubunda bulunmaktadır. ֖ğrenim durumu օn lisans olan katılımcı bulunmamaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu % 93,3 ‘u Lisans, % 6,7’si lisansüstü düzeyde օğrenim durumuna sahiptir.

2.2. Veri Toplama Aracı

֖ğretmenlerin bireysel yenilikçilikleri ile ilgili görüşlerini ortaya koyarak yenilikleri benimsemelerinde etkili olan etmenlerin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları, araştırma amacına hizmet etme durumu, araştırmanın genel erevesi doğrultusunda kapsam geçerliği, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanından 2 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Görüşme soruları 2 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Hazırlanan görüşme sorularının uzmanlar tarafından söz konusu kriterler açısından yeterli bulunması sonucunda օncelikle 3 օğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada soruların anlaşılabilirliği konusundaki düzeltmeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilerek görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmeler օğretmenlerin görev yaptıkları ilköğretim okullarında geereştirilmiştir. Görüşmeler օncesinde, օğretmenlere yenilik ve yenilikçiliğin tanımı, eğitim kurumları düşünüldüğünde yeniliğe gösterilebilecek օrnekler hakkında bilgilendirici açıklamalar yapılmıştır. Bu şekilde araştırmaya katılan օğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve bireysel yenilikçiliğin eğitime yansımalarına ilişkin doğru bir kavramsal çerçeveye sahip olmaları sağlanarak, daha sağlıklı cevaplar elde edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın verileri katılımcıların okullarında kendilerini rahat ifade edebileceği ve ses kaydı yapılabilecek ortamlarda, kendilerinin randevu verdikleri saatlerde toplanmıştır. Görüşme soruları araştırmaya katılan her օğretmene aynı cmlerle ve aynı tonlamalarla yöneltilmiştir. ֖ğretmenler ile yapılan görüşmelerin süresi 25 ile 80 dakika arasında değişmiştir. Görüşmeler toplam 700 dakika sürmüştür. Görüşmelere katılan her օğretmen için bir kod (Ö1, Ö2, ...) verilmiş ve օğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar, araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Daha sonra ses kayıtları deşifre edilerek yazıya aktarılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Bu çerçevede içerik analizinde temel yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı biçimde yorumlamaktır (Denzin and Lincoln, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2008:227).

Yapılan kodlamalar araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan çıkarılan kavramlara göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel veriler, nicel verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ilişkin hazırlanan sorulara bağlı olarak elde edilmiştir. Görüşme verileri yazıya aktarıldıktan sonra düzenlenerek analize dâhil edilecek anlamlı veri seti belirlendikten sonra, verilerin kodlanması sürecine geçilmiş ve öncelikle kavramsal kodlamalar yapılmıştır. Ardından kavramlar arasındaki ortak noktalara dikkat edilerek tematik kodlamalar yapılmış ve temalar belirlenmiştir.

Nitel verilerin analizinde, yapılan kodlamaları örnekleyen katılımcı ifadelerinden doğrudan aktarmalara katılımcılara verilen Ö1, Ö2,... şeklindeki numaralarla birlikte yer verilmiştir. Katılımcıların ifadelerinde kesintiler yapılan bölümleri bir başka deyişle, verilen ifadenin öncesinde veya sonrasında katılımcının görüş bildirdiğinin devam ettiğini belirtmek için, ... noktalama işareti kullanılmıştır.

Araştırmacı ile bir Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanından uzman bir araya gelerek değerlendirme toplantısı yapmışlardır. Bu toplantıda araştırmacı, veri toplama sürecini sözel olarak uzmana anlatmış ve toplanan nitel verileri, kullanılan analiz yöntemini ve ulaşılan sonuçları birlikte incelemişlerdir. Araştırmacının araştırma süresince kullandığı yaklaşım biçiminin geçerliğine karar verilmiştir. Araştırma konusu hakkında katılımcılara görüşme öncesinde bilgi verilmiştir. Daha sonra birlikte kararlaştırılan zamanda görüşmeler yapılmıştır. Böylece katılımcının konuyu daha önceden bilmesi sorularımıza mantıklı ve araştırma konusu çerçevesinde veriler toplamamıza yardımcı olmuştur. Görüşme sonrasında verilen yanıtların araştırmacı tarafından nasıl algılandığı katılımcılara özetlenmiş katılımcıların kendi düşüncelerini yansıtıp yansıtmadığını teyit etmeleri istenmiştir. Verilerin analizinde katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilerek tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme formu, ham veriler,

yapılan kodlamalar uzman tarafından incelenmiştir. Ham veriler ve verilerin analizi birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

Nitel araştırmaların niteliğini artırmak için geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla kullanılan stratejiler Lincoln ve Guba (1985) tarafından nitel araştırmaların doğasına uygun olarak iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik; iç güvenilirlik yerine tutarlık ve dış güvenilirlik yerine ise teyit edilebilirlik kavramları ile açıklanmıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008:264). İç geçerliğin (inandırıcılık) sağlanmasına yönelik çalışmalar kapsamında uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman görüşü ve katılımcı teyidi stratejilerinin kullanılması, dış geçerliğin (aktarılabilirlik) sağlanmasında ise ayrıntılı betimleme stratejilerinin kullanılması önerilmektedir.

Nitel boyutun iç geçerliğinin (inandırıcılık) sağlanmasında görüşmelere katılan öğretmenlerle karşılıklı güvene dayalı iletişim kurularak yüz yüze detaylı ön görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama sürecinin sonunda toplanan veriler katılımcılara iletilerek bu verilerin gerçeği yansıtmadığına ilişkin düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Bütün katılımcılar verilerin doğruluğunu onaylamışlardır. Araştırmacı ile bir Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanından uzman bağımsız olarak her bir metni ayrıntılı bir şekilde incelemiş, daha sonra karşılaştırmış ve yorumlamışlardır.

Dış geçerliğin (aktarılabilirlik) sağlanması amacıyla ayrıntılı betimleme stratejisi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunun yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama ve veri analizi süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca verilerin analizinde katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmiştir.

İç güvenirliliğin (tutarlık) sağlanmasında elde edilen veriler araştırmacı ve bir Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanından uzman tarafından analiz edilmiş ve karşılaştırmalar yapılmıştır.

Dış güvenirliliğin (teyit edilebilirlik) sağlanmasında analiz edilmiş veriler ile ham veriler yeniden karşılaştırılmıştır.

Ayrıca nitel boyutun güvenirliliğinin sağlanması amacıyla verilerin analizi sürecinde yapılan tüm işlemler araştırmacı ve bir Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanından uzman tarafından birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra araştırmacı ve uzman bir araya gelerek yaptıkları çalışmaları karşılaştırmış, güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü [$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$] kullanılmıştır. Araştırmada bu formül kullanılarak kodlamalardaki uzlaşma yüzdesi; birinci soru için 0,86, ikinci soru için 0,94, üçüncü soru için

0,93, dördüncü soru için 0,90, beşinci soru için 0,88 ve bütün sorular için toplamda genel uzlaşma yüzdesi ise 0,90 olarak hesaplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre güvenilirlik hesaplamasındaki uyum yüzdesinin %70 olması güvenilirlik yüzdesine ulaşıldığını gösterir. Araştırmadaki oranların %70'in üzerinde olmasının kodlama güvenilirliği için yeterli olduğu düşünülmektedir.

3. Bulgular

Araştırmanın bulguları yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda 5 tema, alt kategorileri ve kodlara ayrılarak incelenmiştir. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3.1. Görüşmenin 1. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Çalışma grubuna dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerine “Meslek yaşamınız boyunca öğretmenlik uygulamaları, okul gelişimi vb. alanlarda sizin ürettiğiniz ya da başka kaynaklardan öğrendiğiniz her hangi yeni bir uygulamanız oldu mu? Hangi uygulamalarınız oldu” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin hepsi yeni uygulamalar yaptıklarını ifade ettiler, bu konuya ilişkin yapmış oldukları açıklamalarda meslek yaşamlarında uyguladıkları yeniliklerden bahsettiler. Öğretmenlerin yapmış oldukları yenilikler kavramsal olarak kodlandıktan sonra “Öğretim tekniği, Eğitim teknolojisi, Veli katılımını sağlama, Okulun fiziki gelişimi, Öğrenciye farklı deneyimler yaşatma, Ürün geliştirme” alt temaları oluşturulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Uyguladıkları Yeniliklere İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar

Tema	Alt temalar	Kavramsal kodlar
1. Öğretmenlerin uyguladıkları yenilikler	Öğretim tekniği (n=5)	Heyecan uyandırma, Sözcükleri gruplandırma, Canlandırma yapma, Oyunlarla öğrenme, Çoklu zeka kuramı etkinlikleri, Ezgili öğrenme,
	Eğitim teknolojisi (n=3)	Televizyon kullanımı, Tepegöz kullanımı, Şarkılı video kullanma, Projeksiyon kullanımı,
	Veli Katılımı (n=3)	Çay daveti, Katılım belgesi, Ev ziyaretleri, “Velim bugün okula geldi uygulaması”
	Okulun fiziki gelişimi (n=2)	Okul bahçesinin çocuk oyunlarına uygun düzenlenmesi, Kütüphane oluşturma
	Öğrenciye farklı deneyimler yaşatma (n=8)	Sevgi ortamı oluşturma, Öğrencilerin hazırladıkları tiyatro gösterileri, şiir dinletileri, İşlenen konulara paralel geziler, Hedef liselere geziler, İzcilikte uygulanan etkinliklerin sınıfta yapılması, Sanat sınıfı uygulaması, Okula eşofmanla gelme, Yemek saati uygulaması, Ebru çalışması, Yaratıcı drama yaptırma, Haftanın prensesi/prensi seçimi, Serbest zaman çalışması
	Ürün geliştirme (n=3)	Ödev kılavuzu, Öz değerlendirme mektubu, Para kutusu uygulaması, Karne kılıfı tasarım ve mesajları, Öğrenci çalışmalarına konulan çıkartmalar ve özel notlar, Sınıf gazetesi, Öğrenci portfolyo dosyası oluşturma.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerinin kalıcı ve daha kısa sürede öğrenmelerini sağlayacak bazı öğretim tekniği uygulamalarını, yaptıkları yenilik faaliyetleri olarak ifade etmişlerdir.

Ö1; “...yeni işleyeceğim her konuyu sınıfta büyük bir heyecana dönüştürürüm. Çocukların bütün dikkatlerini üzerime topladıktan sonra konuyu anlatmaya başlarım...”, Ö3; “İngilizce sözcükleri zamanlara göre anlatırken öğrencilerin eğlenerek akıllarında kalması için “Telli oğulları, ballı grup, zavallı grup” gibi gruplandırıyorum, yiyecek isimlerini ezberlerken cafe, restoran ortamı canlandırmaları yapıyoruz, harfleri öğretirken Adam Asmaca oynuyoruz, şarkılı videolar kullanıyorum...”, Ö7; “...Öğrencilerimin zihinlerinde kolay kalması için bazı konuları nağmelendirerek ezgili bir şarkıya dönüştürüyorum. Mesela yapım eklerini Ezgili Öğrenme ile çok hızlı ve kalıcı öğrendiler, eğlenceli bir şekilde tekrar yaptılar...”, Ö13; “...Dersimde oyunlar üretmeye çalışıyorum. Her ders için farklı oyunlar bulabiliyorum böylece ders sıkıcı olmaktan uzaklaşıyor.”, Ö15; “ 20 yıllık görev sürem içinde kendimi hep yenilemeye çalıştım. Çoklu zeka kuramı ile ilgili gittiğim bir hizmet içi eğitimde öğrendiğim etkinlikleri sınıfta uyguladım.” şeklinde bu yönde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcılar kullandıkları eğitim teknolojilerini yaptıkları yeni uygulamalar arasında ifade etmişlerdir.

Ö7; “Mesela okulumuzda projeksiyonu ilk kez ben kullandım...”,

Ö9; “...Eğitimde teknolojinin kullanılmasından yanayım. Fırsatını bulduğumda ve yapacağıma inandığımda bunları kullanıyorum. 2000’li yılların başında tepegöz kullandım, ses temelli eğitime geçildiğinde 1. Sınıf okuttuğumda ses temelli eğitim için CD’ler çoğalttım öğrencilerime, sınıfta televizyon ve VCD ile izledik, 2007 yılında projeksiyon cihazı ile tanıştım. Okulun birinde sınıflarda projeksiyon cihazı ve bilgisayar ile eğitim yapıldığını görünce neden olmasın diyerek 2008 yılında velilerimle görüşerek bu konuda bilgilendirdim. Maliyet araştırması yaparak almaya karar verdik. O günden beri gerektiğinde bu cihazı kullanıyorum...” şeklinde bu yönde görüş bildirmişlerdir.

Görüşmelere katılan öğretmenler velilerin iş birliğinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Veli katılımını sağlarken yaptıkları yeni uygulamalardan bahsetmişlerdir. Bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1; “İlk atandığım yerde veliler Türkçe bilmiyordu. Velileri özellikle anneleri okula çekmek için “Çay Daveti”. Her bir veli için özel hazırlanmış zarflarla davetiye hazırlandı. Tüm sınıf velileri eşleri ile katıldı. Bir tercüman aracılığı ile hedeflerimden, isteklerimden bahsettim, sıcak bir ortam oluştu. Daha sonra bu hanımlarla birçok seminerde birlikte olduk. Okulda Çevre

Koruma Kulübü danışman öğretmeniydim. Atık pillerin zararları, atık kâğıtları değerlendirme, atık yağlar, çevre sağlığı gibi birçok konuda toplantı yaptım. Velilerime katılımlarından dolayı Katılım Belgesi hazırlayıp verdim. Bu onlar için bir ilkti ve okulun sıcaklığını yaşadılar. Bu çalışmalarımız okulumuza “En çevreci okul” dalında birincilik getirdi. Bu çalışmaları yürüten öğretmen olma mutluluğu da benim kazancım oldu. Öğrencilerin mutlu, üzüntülü günleri mutlaka sınıfça paylaşılır. Taziye, kaza ya da mutlu günlerinde aile mutlaka diğer veliler ile birlikte ziyaret edilir...”,

Ö4; “Okulumuzda velilere ev ziyareti düzenlenmesi fikrini ben ortaya attım...”,

Ö6; “... Velim bugün okula geldi” uygulaması okul içi ahlaki sorunları çözmek, velilerin okul veli ilişkisini somutlaştırmak için bir gün boyunca veli öğrencisi ile birlikte okulda bulundu. Öğrencinin ortamı, arkadaşları ile ilişkisi, öğretmenlerin ders işleme yöntemlerini, kendi eğitimleri ile yeni eğitim sistemi arasındaki farkları görmeleri amaçlanmıştır...”

Öğretmenler yaptıkları görüşmelerde okulun fiziki gelişimi için de yaptıkları bazı yeni uygulamalar olduğunu belirtmişlerdir.

Ö2; “...Köy okulumuzda kütüphane soyut bir kavram iken dersliğin birini kütüphane olarak düzenledik. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneğine kitap sağlanması konusunda başvurduk, oradan gelen kitaplarla kütüphanemizi açtık. Öğrencilerimiz kütüphanede gönüllü nöbet tuttular. Öğrencilerim daha sonra derneğe teşekkür için şiirler yazdılar. Yapılan iyiliğe teşekkür etmek, kıymet bilmek kazanımları da benim için önemli kazanımlardır...” ve

Ö14; “...Okul bahçelerinin düzenlenmesi ile ilgili sürekli okul idaresiyle fikir alışverişimiz oldu. Kırsal bölgelerde, köylerde basketbol, voleybol sahası, sek sek, yakan top gibi çocuk oyunları alanları çizmek, boyamak oradaki öğrencilerin hizmetine sunmak çok büyük cesaret ve özveri işi...” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Görüşmelere katılan öğretmenler öğrencilerin ilgisini canlı tutmanın, farklı değişik yaşantılar yaşatarak okulu cazibeli kılmmanın yollarını aradıklarını belirttiler. Öğrencilerine farklı deneyimler yaşatma adına yenilikler uyguladıklarından söz etmişlerdir. Bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“... Sevgi ortamı oluşturmak en önemli önceliklerimdir. Sınıf düzenime, kişisel okul dolabıma, eşyalarımın bir ev ortamı sıcaklığı katarım ve özen gösteririm. Her gün mutlaka serbest zaman çalışması yaptırırım, öğrenciler kendilerini nasıl rahat hissediyorlarsa o çalışmayı yapar. Her hafta öğrencilerin ahlaki durumları, birlerine davranışları, tertip düzenlerine göre öğrencilerin oylarıyla haftanın prensesi ve prensi seçilir...” Ö1.

“...Öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri için tiyatro metinlerini kendilerinin hazırladığı, sundukları ortamlar oluşturdum. Ses tonu, diksiyon, tonlama gibi özellikleri uygulayabilmeleri için daha önce hiç yaşamadıkları deneyimler kazandırmak için şiir dinletisi hazırladık...” Ö2.

“...Öğrencilerle işlenen konulara paralel olarak geziler düzenledik, öğrencilerin hedefledikleri liselere geziler düzenledik...” Ö4.

“...Ben eskiden izciydim izcilikte uygulanan bazı etkinlikleri sınıfımla beraber yaptık. Beden eğitimi derslerin de giyinme odası bulunmadığından eşofmanla ders işleyemiyorduk. Bu yüzden beden eğitimi derslerinin olduğu gün öğrencilerin eşofmanla okula gelmeleri de onlar için yeni bir uygulama oldu...” Ö5.

“Öğrencilerin her zaman yaptıkları çalışmalardan farklı olarak bütün sınıflara Ebru çalışması yaptırdım...” Ö8.

“Sanat sınıfı projesi ile 4 yıl boyunca tüm öğrenciler bir enstrüman çalma (bağlama, gitar, keman vb.), haftada bir şarkı, bir şiir, bir oyun ve bunların her hafta video kayıtlarını yaptık. Bu kayıtlar yılsonunda DVD olarak birleştirildi. Sene içinde yaptığımız bu çalışmalar otel salonlarında, yemekli konser, şiir dinletisi, tiyatro vb. olarak velilere sunuldu.” Ö10.

“Benim sınıfımda 2. Ders Yemek Saatidir. Yemekten önce herkes ellerini yıkar sonra hep birlikte yemek yeriz daha sonra her öğrenci yanında getirdiği diş fırçasıyla dişlerini fırçalar, ellerini yıkar ve sınıfa döner.” Ö11.

“Yaratıcı drama, hızlı okuma ile ilgili çalışmalarımız oldu. Özellikle küçük yerlerde yaratıcı drama ile ilgili çok fazla kendimin ürettiği piyes tarzı skeç tarzı uygulamaları öğrencilerime yaptırdım. 23 Nisan’da, 19 Mayıs’ta, yılsonu etkinliklerinde bunları paylaştık...” Ö14.

Yapılan görüşmelerde öğretmenler ilgi çekici karne dizaynı oluşturma, araştırma yapmaya özendirme, düzenli ödev yapma, ölçme değerlendirme için somut deliller bulma gibi konularda kendi geliştirdikleri ürünlerden söz etmişlerdir. Bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1; “...Mevcut karnelerin ilkökul öğrencilerine uygun dizaynda olduğunu düşünmediğimden her dönem farklı tasarım ve temalarda karne kılıfları, süsleri, mesajları vb. hazırlarım ve karnelerini öyle öğrencilerime veririm. Öğrencilerin araştırmalarından oluşan sınıf gazetemiz vardır okul panosunda güncel bir şekilde diğer öğrencilerle paylaşılır...”

Ö6; “...Ödev konusunda serbestiz ancak üşengeçlik, zamansızlık gibi nedenlerden dolayı ödevler eğitime hizmetine açısından değeri azaldı. Kılavuz kitapları çıktığı zaman matematik öğretmeni ile beraber kazanımları, velinin o günkü derslerle ilgili sorular sorması için ipuçları o gün işlenmiş

konu ile ilgili sorular, yapması gereken gezi, gözlem, araştırmaları içeren “Ödev Kılavuzu” hazırladık. Öğrencilerin haftalık test sonuçlarını, etkinliklerini, yaptığı çalışmalarını dosyaladığı Öğrenci Portfolyo Dosyası hazırladık. Öğrenci yaptığı çalışmaların dosyalanması, kayıt altına alınması öğrencilerin motivasyonlarını arttırdı. Bu dosyada öğrencilere ait gözlemlerimi de koydum. Öğrencileri değerlendirirken hem de veliye öğrencinin durumunu anlatırken elimizde somut bir kaynak oluyor. Sene sonunda bana mektup yazmalarını (Öz Değerlendirme Mektubu) bu mektupta onlara kaç puan vermem gerektiğini yazmalarını istiyorum. Ancak bu puanı verebilmem için somut deliller yazmalarını, bu puanı hak edecek neler yaptıklarını yazmalarını istiyorum...”

3.2. Görüşmenin 2. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere “Okulunuzda yapılacak yeni uygulamalarla ilgili öncelikle ve özellikle kimin fikirlerine başvurulur? Sonda: Neden? Sonda: Bu kişilere (cevabı siz iseniz size) müracaat edilmesini nasıl izah edersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler tarafından verilen yanıtlarda fikir önderi olarak görülen kişilerin özelliklerinden bahsedilmiştir.

Öğretmenlerin sıraladıkları fikir önderi kişilerin özellikleri kavramsal olarak kodlandıktan sonra “yasal güce sahip, deneyen/risk alan, iletişim, ikna kabiliyeti yüksek, güvenilir, uyumlu, ekip ruhu taşıyan, örgütlenme yeteneği, gayretli, dayanıklı” alt temaları oluşturulmuştur.

Tablo 3. Fikir Önderlerinin Özelliklerine İlişkin Tematik Ve Kavramsal Kodlamalar

Tema	Alt Tema	Kavramsal Kodlar
2.Fikir önderlerinin özellikleri	Yasal güce sahip	➤ Okul yöneticileri (n=3)
	Deneyen/risk alan	➤ Yenilikleri takip eden, uygulayan (n=4),
	İletişim, ikna kabiliyeti yüksek	➤ İletişime açık, kişileri ikna edebilen kişiler (n=3)
	Güvenilir	➤ Sözüne itimat edilen (n=1)
	Uyumlu, ekip ruhu taşıyan	➤ Tepkileri sert olmayan, ekip olarak çalışıp üretebilen (n=2)
	Örgütlenme yeteneği	➤ Çalışmaları yönlendirebilen, görev paylaşımı yapabilen (n=1)
	Gayretli, dayanıklı	➤ Tüm gücüyle çalışmalara katılan, zorluklarla mücadele edebilen (n=3)

Öğretmenler yapılan görüşmelerde genellikle yönetim kademesinde görev yapan kişilerin otorite gücünden dolayı insanları etkileme iş yaptırma gücüne sahip olduklarından, gerekli izin ve desteği sağlayacak kişiler olması bakımından fikir önderi konumunda olduğunu ifade ettiler. Ö2; “*Okulumuzda yeni fikirler genellikle idarecilerden gelir ve uygulama zorunludur. Bazen farklı arkadaşların fikirleri dinlenir ama lafta kalır. Yöneticiler dışındakilerin önerileri havada kaldığı için fikir beyan eden pek olmaz.*”,

Ö4; “*Okul idaresinin fikrine başvurulur. Çünkü yeni uygulamaya ilişkin idareden izin ve/veya destek alınması gereklidir.*”,

Ö13; “*Sanırım okul müdürüne başvurulur. Aklıma ilk gelen kişi o. Sanırım amirimiz olduğu için bu yönde nasıl yaklaşır diye görüşünü almak iyi olur.*” Şeklinde görüşlerini ifade ettiler.

Görüşmelere katılan öğretmenler mevcut durumu sorgulayan, olumsuzlukları çözmek için yeni yollar arayan, yeni uygulamalar yapan kişileri fikir önderi olarak işaret etmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren katılımcılar; Ö5; “*Sürekli yeni uygulamalar yapan...*”,

Ö6; “*...Gündeminde eğitim ile ilgili meselelerin olması, mevcut eğitim ile ilgili durumları sorgulayan kişiler. Bu kişiler zaman içinde kendini belli eder zaten...*”,

Ö11; “*Yeni uygulamalara açık, her şeye ön yargılı olmayan kişilerin fikirlerine başvurulur.*”,

Ö15; “*...Taşın altına elini koyabilen kişilerden fikirler çıkar.*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler yapılan görüşmelerde fikir önderi kişileri iletişime açık ve amaçları iyi anlatabilen, ikna kabiliyeti yüksek kişiler olarak ifade etmişlerdir. Ö8; “*Çalışmanın artı ve eksilerini güzel bir şekilde anlatarak arkadaşlarımı ikna etmeye çalışırım.*”,

Ö10; “*...Her bireyin farklı ikna ve birleştirme yeteneği vardır. Benim sihirli kelimelerimden biri iknadır. Sosyal iletişimimin çok güçlü olmasının buna etkisi olabilir...*”,

Ö14; “*...örneğin ben sert tepkileri olan biri değilim. Önce bir dinlerim, hasbıhal ederim, dertleşip daha sonra fikirlerimi konuşuyorum, bilgilerimi aktarıyorum. İletişime açığumdur. İnsanları ideolojik, siyasi görüşlerine göre ayırmam herkesle iletişim kurarım.*” şeklinde aynı yönde görüş bildirmişlerdir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden biri fikir önderlerinin güvenilir olma özelliğinden söz etmiştir. Ö12; “*Özellikle eğitim konusunda arkadaşlarım benim fikirlerime ve sözlerime itimat eder ve bana güvenirlere. Elimden*

geldiğince onlara yardım edeceğimi bilirler. Bilginin paylaşılmasından yanayım. Onlara saygı duyuyorum.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmenler yapılan görüşmelerde fikir önderi kişilerin uyumlu, tepkileri sert olmayan, ekip olarak çalışabilecek ve çalışmaları yönlendirebilecek kişiler olduğunu vurgulamışlardır. Ö1; “*...Ekip olarak çalışabilecek, pozitif yaklaşımli yeni bir şeyler yapmayı seven kişilere başvurulur.*”,

Ö6; “*Okulların durumuna göre değişiyor, bazen idarecilerin kendisi öncülük eder bazen de eğer varsa kadrosu içinde hem ekip ruhu taşıyan hem de çalışmaları yönlendirebilen öğretmenler varsa bunlar da etkili oluyor.*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Görüşmeler sırasında öğretmenlerden biri fikir önderi kişilerin örgütlenme yeteneğinin olmasını ifade etmiştir. Ö10; “*...Benim sihirli kelimelerimden diğeri de organizasyondur. Görevin paylaşılması yani iş bölümünün yapılması, çalışmaların yönlendirilmesini yapacak kişiler.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Görüşmelere katılan öğretmenler fikir önderlerinin özellikleri arasında gayretli ve dayanıklı olmayı vurgulamışlardır. Ö1; “*Çalışkan, işleri kolaylaştıran, fikir üreten, çevrenin olumsuz düşünce ve davranışlarıyla baş edebilecek kişilere başvurulur...*”,

Ö7; “*Tüm gücüyle o işte çalışabilecek kişiler, destek verecek kişilere başvurulur.*”,

Ö9; “*...Daha önceki çalışmalarındaki gösterdikleri gayretten, ilgili olmalarından dolayı bu kişiler ön plandadır.*” şeklinde aynı yönde görüş beyan etmişlerdir.

3.3. Görüşmenin 3. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere “Okulunuzda işinizle ilgili bir yeniliği uygulamaya koyarken ya da öncesinde uygulamanın getireceği artılar ve eksiler belli değilken nasıl davranırsınız?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin riskli/belirsiz durumlara vermiş oldukları tepkiler kavramsal olarak kodlandıktan sonra “Olumlu Tepkiler, Nötr Tepkiler, Olumsuz Tepkiler” alt temaları oluşturulmuştur.

Tablo 4. Riskli/Belirsiz Durumlara Verilen Tepkilere İlişkin Tematik Ve Kavramsal Kodlamalar

Tema	Alt Tema	Kavramsal Kodlamalar
3. Riskli/Belirsiz durumlara verilen tepkiler	Olumlu tepkiler	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Heyecan duyma, ➤ İyimser düşünme (n=4)
	Nötr tepkiler	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Negatif düşünceye kapılmadan araştırma yapma, ➤ Bilgi edinme, ➤ Anlamaya çalışma, ➤ Objektif olarak konuyu değerlendirme (n=5)
	Olumsuz tepkiler	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Endişeli, huzursuz, kötü, kaygılı, tedirgin, karamsar, umutsuz hissetme (n=5)

Yapılan görüşmelerde öğretmenler Riskli/belirsiz durumlara verilen olumlu tepkilerden söz etmişlerdir. Öğretmenler bu yöndeki görüşlerini; Ö1; *“Yeni belirsiz durumlarda asla negatif düşüncelere kapılmam. Heyecanla öğrencilerime ne kazandırır sorusuna yanıt ararım.”*, Ö4; *“Belirsiz durumlardan kötü etkilenmem, heyecanlı, coşkulu, enerjik hissederim.”*, Ö12; *“İyimser düşünürüm, heyecanlanırım.”*, Ö15; *“mesleğin ilk yıllarında beni ne kadar yoracak, benden ne götürecektir, benine kadar fazladan çalıştıracak diye düşünürdüm. Şimdi ise öğrencilerim neler kazanacak diye bakarak heyecan duyarım.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşmelere katılan öğretmenler riskli/belirsiz durumlara olumsuz düşüncelere kapılmadan araştırma yapma, bilgi edinmeye çalışma, objektif olarak konuyu değerlendirme gibi tepkiler verdiklerinden bahsetmişlerdir. Ö6; *“Belirsiz bir durumda korkmam, endişelenmem, anlamaya çalışırım. Zaten eğitim sistemimizde ihtiyaçlar, sorunlar var bu yüzden yeniliklere ihtiyaç var.”*, Ö9; *“Bu durumla ilgili bilgi edinirim, araştırırım...”*, Ö11; *“Objektif olarak konuyu değerlendiririm.”* şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenler riskli/belirsiz durumlara verdikleri olumsuz tepkilerden bahsetmişlerdir. Öğretmenler bu yöndeki görüşlerini; Ö2; *“Belirsiz durumlarda öncelikle endişeli olurum. Kafamda tasarlayıp sonuçlarını netleştirmeye çalışırım.”*, Ö3; *“Belirsiz durumlarda kendimi kötü hissederim. Bu yeni durumdan öğrencilerimin ve kendimin kötü etkilenmesinden endişe duyarım.”*, Ö5; *“Kendimi huzursuz, kaygılı tedirgin, gergin hissederim.”*, Ö7; *“Belirgin değilse zaman zaman umutsuzluğa kapılırım. Net bir durum yoksa tereddütlerim vardır ve cesaret edemem*

konuya girmek için. Temkinli davranırım.”, Ö14; *“belirsizlik beni sıkıntıya sokar, bir şeylerin net olmaması bana göre değil, bazı şeylere kötümser bakarım.”* Şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ifade ettikleri olumsuz tepkilerin eski uygulamadan tam olarak neden vazgeçildiği bilgisinin paylaşılması ile azaltılabileceği düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin verdikleri cevaplarda hep bir anlama ve bilgi edinme kaygısı içerisinde oldukları görülmektedir.

3.4. Görüşmenin 4. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere “Meslek yaşamınızda yapmak istemediğiniz, uyum sağlamada zorlandığınız yeni bir uygulama olduğunda nasıl davrandınız? sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin hepsi yapmak istemedikleri, uyum sağlamada zorlandıkları yeni uygulamalara karşı tepkilerini ortaya koyduklarını ancak otoritenin yapılmasını istediği bir yenilik ise gönülsüz de olsa uygulamaya karşı gelinmediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin vermiş oldukları tepkiler kavramsal olarak kodlandıktan sonra “eleştiri, itiraz etme, gönülsüz kabullenme, meslektaşların deneyimini izleme, anlama kaygısı” alt temaları oluşturulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin değişim karşıtı tepkilerine ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar

Tema	Alt temalar	Kavramsal kodlar
4. Değişim karşıtı tepkiler	Eleştiri, İtiraz etme	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Yüksek sesle eleştiri yapma, ➤ Her tür iletişim aracını kullanarak itiraz etme (n=2)
	Gönülsüz kabullenme	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Otorite karşısında direnç göstermeme. ➤ Zamanla alışacağını düşünme, ➤ Kendine göre uyarlamaya çalışma (n=4)
	Meslektaşların deneyimini izleme	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diğer meslektaşların yeni uygulama hakkındaki deneyimlerinin yol göstermesini bekleme (n=2)
	Anlama kaygısı	<ul style="list-style-type: none"> ➤ İlgililerden bilgi edinme, ➤ Araştırma yapma (n=2)

Görüşmelere katılan öğretmenler eleştiri, itiraz etme ve gönülsüz kabullenme şeklinde değişim karşıtı tepkiler verdiklerini belirtmişlerdir. Bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö9; *“Uygulama ile ilgili fikrimi idareye bildiririm, gördüğüm olumsuzlukları dile getiririm.”*, Ö10; *“Öncelikle yüksek sesle eleştiririm, her*

türlü iletişim kanallarını kullanarak ilgili mercilere itirazlarımı ve nedenlerimi iletirim. Bimer, e posta, yüz yüze. Sonuç alamadığımda ise bana göre yanlış bile olsa Devlet terbiyem gereği yeni işleyişlere uyarım.”, Ö2; “Yapmak istemediğimiz pek çok uygulama oluyor. Sistemdeki anlık değişimler, planlanmadan yapılan değişiklikler. Çoğu zaman itiraz ederim. Bizlere sorulmadan her alanda anlık değişimler olabiliyor. Haliyle enerjimi ve motivasyonumu düşürüyor.”, Ö12; “Ben kişisel olarak uygulamalardan değil dayatmalardan ve emri vakilerden dolayı zorluk hissederim. Böyle bir uygulama ile karşılaştığımda tepkimi ve duygularımı belli ederim. Eleştiri yapmaktan çekinmem. Dayatma ve emri vakilik durumu devam ederse çok verimli bir çalışma göstermesem de istenileni yaparım.”, Ö13; “Azami kendime uyumlu hale getirmeye çalışırım, zamanla alırsam düşünürüm.”, Ö14; “Benim değiştiremeyeceğim, genel bir uygulamaysa beni aşan bir durum varsa yapmaktan başka çarem kalmıyor. Gönülsüz de olsa katılırım.”

Öğretmenler yapılan görüşmelerde meslektaş deneyimlerini izlediklerini belirtmişlerdir. Bu yöndeki görüşlerini; Ö3; “Örneğin Dyned bana uygulanabilir gelmiyordu. Dyned uygulamalarını kendim yapmadan önce çevremdeki benden daha kıdemli öğretmenlerin uygulamasını yapmalarını bekledim. Daha sonra onlardan uygulamanın nasıl yapılacağını, hangi sorunlarla karşılaştıklarını, sınıfta uygulama yaparken nasıl bir yöntem izlemem gerektiğini öğrendikten sonra uygulamalara başladım.”,

Ö7; “Ben yeni yöntemlere balıklama atlayamam. Sınıfıma projeksiyon cihazı almadan önce bunu başarıyla uygulayan okullara gittim. Gözlemlerim, öğretmen arkadaşlarımdan kullanımı ile ilgili aklıma takılan bütün soruları sordum, araştırdım sonra kendi sınıfımda uygulama kararı aldım.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşmelere katılan öğretmenler yeniliği anlama kaygılarının yüksek olduğunu aktarmışlardır. Bu yöndeki görüşlerini Ö1; “örneğin geçen yıl birinci sınıf aldığımda yeni müfredatı ilk kez uygulayacaktım ve önceki yıl birinci sınıf okutan arkadaşlarım çok sıkıntı yaşamışlardı. Bu yüzden kapsamlı bir şekilde bilgi edindim ve kendi tarzıma göre şekillendirdim.”, Ö5; “Kaygılı olurum, bu yeni uygulamayı araştırırım, ilgililere sorarım, anlamaya çalışırım.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre uyum sağlamada zorlandıkları durumlarda tepkilerini belli etmek için iletişime geçmeye çalıştıkları, ancak otoritenin yapılmasını istediği uygulamalarda ise bu yeni uygulamayı sabote etmeye çalışmadan, derinlemesine araştırma yaparak, ilgililerden bilgi edinmeye çalışarak uygulamayı gerçekleştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgular Milli Eğitim Sisteminde yapılması planlanan yenilik, değişim, reform hareketlerinin öğretmenler tarafından ön yargısız değerlendirilip

uygulanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu alt boyutun incelenmesinde de yine detaylı bir bilgilendirme çalışmasının öğretmenlerin kaygılarının azaltılmasında etkili olabileceği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

3.5. Görüşmenin 5. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yenilikleri benimsemesini etkileyen etmenlerin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi amacıyla örnekleme alınan 15 öğretmenle yapılan görüşmelerde “Meslek yaşamınızda yenilikleri benimsemeyi etkileyen etmenler neler oldu?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar kavramsal olarak kodlandıktan sonra “yeniliğin özelliği, destek, fiziki alt yapı, kişisel özellikler, bilgilendirme” alt temaları oluşturulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin yenilikleri benimsemesine etki eden etmenler

Tema	Alt temalar	Kavramsal kodlar
5. Yeniliklerin benimsenmesine etki eden etmenler	Yeniliğin özelliği	➤ Avantaj, uygunluk, anlaşılabilirlik, denenebilirlik, gözlemlenebilirlik (n=12)
	Destek	➤ Okul yönetimi, meslektaş, veli desteği (n=8)
	Fiziki alt yapı	➤ Okulun teknolojik alt yapısı (n=3)
	Kişisel özellikler	➤ Teknoloji kullanım yeterliği, fikri ilmi sosyal alt yapı, mesleki bağlılık (n=5)
	Bilgilendirme	➤ Yenilik hakkında bilgi (n=3)

Görüşmelere katılan öğretmenler bir yeniliği benimsemelerinde o yeniliğin avantaj sağlaması, kendilerine ve öğrencilerine uygun olması, tüm paydaşlar tarafından anlaşılır olması, denenebilir olması ve gözlemlenebilir olması gibi yeniliğin niteliklerinden bahsetmişlerdir. Bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1; “Mesleğimin özelliğinden dolayı her türlü fikre, yeniliğe, gelişime açık olmam gerekiyor. Öğrencilerim için uygun olan yenilikleri uyguladığımda mutlu oluyorlar, davranışlarında olumlu yöndeki değişiklikleri gözlemleyebiliyorum...”, Ö2; “Öğrencilerimin daha hızlı ve kolay öğrenebilecekleri yeni uygulamaları araştırıyorum, onlar da derslerime daha istekli katılıyorlar.”, Ö3; “Bir yenilik öğrendiğimde ya da uyguladığımı gördüğümde hemen benim öğrencilerime sınıfıma uygun olup olmadığını sorgularım. Öğrencilerim değişik farklı uygulamalara hevesle, istekle katılırlar.”, Ö5; “Öğrencilerimin istekli olması, hepsinin kolay bir

şekilde anlıyor olması, benim yıllık planımdaki amaçlarıma hizmet edip etmediğini, kendime ve öğrencilerime uygunluğunu kontrol ederim.”, Ö8; “Öğrenciye, öğretmene, topluma katkı sağlaması etkilidir.”, Ö9; “Yeniliklerin veli, öğrenci, öğretmen tarafından anlaşılır olması önemlidir.”, Ö10; “Yeniliği deneyerek sonuçlarını görmeye çalışırım, sonra sınıfta uygulamaya başlarım...”, Ö11; “Bu yenilik öğrencilerime nasıl bir katkı sağlayacak diye sorgularım.”, Ö12; “Aklıma mantığıma uygun yenilikleri benimserim.”, Ö13; “Her yenilik her sınıfın karakterine uymaz, öğrencilerime uygun olup olmadığını sorgularım.”, Ö14; “Öğrencilerim benim için çok önemlidir. Onlara bir şeyler katacaksa bu yeniliklerin uygulanması onları mutlu edecekse benimserim.”, Ö15; “ Beni ulaşmak istediğim hedeflere götürebiliyor mu? Bakarım. Gözlemlerim, yeniliklerin artısını eksisini görebiliyor olmam önemli bir ayrıntıdır.”

Öğretmenler yapılan görüşmelerde meslektaşlarından, okul idaresinden, öğrenci velisinden gördüğü olumlu-olumsuz desteğin yeniliklerin benimsenmesinde önemli bir etmen olduğunu belirtmişlerdir. Bu yöndeki görüşlerini; Ö1; “...vizyon sahibi yöneticilerimin destek vermesi iyi yönde yönlendirmeleri etkilidir. Meslektaşlarımla olumsuz tavırları mesela ‘köy yeri anlamazlar, boş ver takdir eden mi var’ gibi sözleri bazen moralimi bozsa da bu yöndeki yaklaşımları görmezden gelirim.”,

Ö2; “...Öğretmen arkadaşlarımla maddi manevi destekleri, köydeki imkânsızlıklar bizi birbirimize yaklaştırdı ve yardımlaşma işbirliğimizi arttırdı, idarecilerin manevi olarak destekleri de etkili olmuştur.”

Ö4; “ İdarecilerin destekleyici ve teşvik edici sözler söylemesi yeniliklerin benimsenmesinde etkili olduğunu düşünüyorum.”,

Ö6; “Meslektaşlarımla tutumu önemli. Bazıları maddi manevi çalışmalarımı desteklerken bazıları da iş yükünü arttıracak endişesiyle ‘ne gerek var’ bunlara diyerek destek vermedikleri gibi sözleri ile motivasyonumu düşürüyorlar. Değişimi önemseyen okul idarecileri hem fikirlerimizi soruyorlar, hem önümüzü açıyorlar, hem de yenilikler konusunda destek oluyorlar”,

Ö7; “Sınıfım için birçok yeniliği velilerimin desteği olmadan uygulayamazdım. örneğin sınıfımızda projeksiyonla ders işlemeye başladığımızda velilerim parasal olarak hem de öğrencilere katkı sağlayacağına olan inançlarıyla destek oldular. Okul idaresi gerekli yazışmaları yaparak vergi indiriminden yararlanmamızı sağladılar ve beni fırsat buldukları her ortamda onure ettiler, destek oldular. Öğretmen arkadaşlarımla cihazla kullanabileceğim materyalleri bulmada zorlandığımı hissettiklerinde bana destek oldular, cesaretlendirdiler.”,

Ö10; “...okul idaresinin destekleyici tutumu, velilerimin maddi manevi yanında olmaları önemli etkenler.”,

Ö14; “okul yöneticilerimiz destek veriyor olması önemli, çünkü birçok şey için idarenin iznine başvuruyoruz. Bazı okullarda yaşanan sıkıntıları dinlerken adamlar destek olmayı bırakın köstek olanlar bile olduğunu görüyoruz, duyuyoruz. Meslektaşların desteği de önemli. Mesela ‘ne gerek var, bizi bulaştırma, bırak kalsın yapma, yapacaksın da ne olacak’ gibi eleştirilerle karşılaştım. Kimi zaman bu eleştirilerden dolayı vazgeçtim ama çoğunlukla bildiğimi yaptım.”,

Ö15; “Yeniliği benimsemenin yolu idarecilerden geçer diye düşünüyorum. Yapmak istediğiniz bir şey için en azından “iyi olur, tamam güzel bir fikir” gibisinden bir görüş belirtmesi bile sizin için tetikleyici olabilir. Engel olmaması bile bir destektir. Bir şeyi beğenmek bile bir insanı bir yerlere getirmekte katkı sağlayabilir. O anlamda idare olsun veya arkadaşlarınızın beğenisi, moral desteği çok önemli.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşmelere katılan öğretmenler bir yeniliği benimsemelerinde bu yeniliğin uygulanması ve sürdürülebilmesi için okulun fiziki alt yapısının olmasından bahsetmişlerdir. Bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1; “ Okulun fiziki imkânları önemli. İşliklerin, atölyelerin, laboratuvarların bulunması, serbest etkinlikler, okul dışı etkinlikler için boş sınıf olmalı, toplantı salonları bulunmalı...”, Ö4; “Fiziki yapının elverişsiz olması, maddi imkânsızlıklar olumsuz etkiliyor.”, Ö7; “...Örneğin projeksiyonlu öğretimi okulumuzda ilk uygulayan bendim. Bununla ilgili sınıflarımızda hiçbir donanım yoktu. Bütün elektrik, internet tesisatını kendi imkânlarımla yaptırдым. Bir sonra ki sene sınıflar değiştiği için diğer sınıfla yeniden tesisatlar çekildi.”

Öğretmenler yapılan görüşmelerde bir takım kişisel özelliklerin yeniliklerin benimsenmesinde önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Bu yöndeki görüşlerini; Ö6; “...Örneğin projeksiyonla öğretim yapmaya başladığımda, e-okul sistemi uygulamaya geçtiğinde bilgisayarı ve teknolojik eğitim araçlarını kullanabiliyor olmam etkili oldu...”, Ö7; “... Projeksiyonu sınıfta kullanmaya başladığımda bilgisayar kullanma becerimin etkisini, faydasını gördüm...”, Ö9; “ Eğitim teknolojilerini (projeksiyon, tepegöz, VCD gibi) ve bilgisayarı kullanma becerilerimin etkisi oldu...”, Ö10; “...yenilikleri uygulamak, üretmek için öğretmenin fikri, ilmi, sosyal alt yapısının uygun olması gerekir.”, Ö1; “Öncelikle mesleğimi çok severek, zevkle yapıyorum. Mesleğime olan aşkım olumsuz dış etkenleri kulak arkası etmemi sağlıyor. Biliyorum ki bu meslek durağanlığı, monotonluğu asla

barındırmaz, ben de böyle biri olmadığımı düşünüyorum...” şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüşmelere katılan öğretmenler bir yeniliği benimsemelerinde yenilikle ilgili etkili bir bilgilendirme yapılmasının öneminden bahsetmişlerdir. Bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö3; “*Dyned uygulamasını ilk duyduğumda bunun ne öğrencilere ne de bana katkısı olacağını düşünmüyordum. Ancak daha sonra yapılan bilgilendirme toplantılarına katıldıktan sonra uygulamanın nasıl yapıldığını, ne gibi faydalarının olacağı hakkında bilgilendirildikten sonra ilk baştaki ön yargılarım kırıldı.*”, Ö6; “*...Müfredat değişikliği sırasında bilgilendirme toplantıları yapılması, komisyonlar kurulması, eleştiri ve öneri yapabildiğimiz raporların istenmesi süreci olumlu yönde etkiledi...*”, Ö12; “*Eskiden yaptığımız işin neden şimdi yeni bir yolla yapmamız gerektiğini anlatmalarının önemli olduğunu düşünüyorum...*”

Görüşmelere katılan öğretmenler bir yeniliğin benimsenmesinde yeniliğin özellikleri, okul yönetiminin, meslektaşlarının ve velilerinin desteğinin, okulun teknolojik alt yapısının yenilikleri uygulamaya ve sürdürmeye uygun olmasının büyük ölçüde önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanma yeterliğinin olmasının, mesleğine bağlı, yenilikleri oluşturma ya da uygulama için gerekli donanımına sahip olmasının yeniliklerin benimsenmesinde öğretmenlerde bulunması gereken özellikler olarak belirtmişlerdir. Ayrıca yenilik hakkında yetkili ve bilgili birimler tarafından etkin bir bilgilendirme çalışması yapılmasının da yeniliklerin benimsenmesinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına göre “öğretim teknikleri, eğitim teknolojisi, veli katılımını sağlama, okulun fiziki alt yapısı, öğrenciye farklı deneyimler yaşatma, ürün geliştirme” alt temalarında yaptıkları yeni uygulamalardan söz etmişlerdir. Literatür tarandığında öğretmenlerin yapmış oldukları yeni uygulamaları ortaya koyan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Görüşmelere katılan öğretmenlerin ifade ettikleri öğretim teknikleri, eğitim teknolojileri öğretmenlerin üniversite öğrenimi sırasında edindiği bilgiler arasındadır. Diğer; veli katılımını sağlama, okulun fiziki gelişimi, öğrenciye farklı yaşantılar yaşatma, ürün geliştirme alt başlıkları altında sıralanan uygulamalar ise öğretmenlerin kendi birikim ve deneyimleri sonucu oluşturdukları özgün yenilik uygulamaları olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlere yenilik uygulamaları fikirleri vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme ortamlarını zenginleştirmek için yaptıkları iyi düzenlenmiş öğrenim çevresi ve araç-

gereçlerle öğrencilerin öğrenmelerinin daha kalıcı ve daha etkili olması beklenir. Bireyin ne kadar çok duyu organına hitap edilirse öğrenme o derece iyi olur (Çilenti, 1991:57).

Öğretmenler fikir önderi kişilerin özelliklerini “yasal güce sahip, deneyen/risk alan, iletişim, ikna kabiliyeti yüksek, güvenilir, uyumlu, ekip ruhu taşıyan, örgütleme yeteneği, gayretli, dayanıklı” olarak sıralamışlardır. Araştırma sonuçları ile benzer yönde Rogers (2003), fikir önderliğini bir bireyin diğer bireylerin tutumlarını ya da davranışlarını hiçbir zorlama olmadan gayri resmi yollarla etkileyebilmesi olarak tanımlamıştır. Rogers (2003) fikir önderlerini iletişim ağlarını kullanarak dünyadaki gelişmeleri takip eden, iletişim becerisinin yüksek olduğu, görüşlerine güvenilen ve önem verilen, yenilikçi kişiler olarak ifade etmiştir.

Öğretmenlerin riskli/belirsiz durumlara vermiş oldukları tepkiler “olumlu tepkiler, temkinli davranma, olumsuz tepkiler” alt temaları altında toplanmıştır. Karahanna, Sraub & Chervany (1999:190) araştırmamıza paralel olarak; yeniliğin beklenen sonuçları ile ilgili belirsizlik bireyleri rahatsız eden bir durum olduğunu, bireylerin bu durumu gidermek ve yenilik hakkında bilgi sahibi olabilmek için toplumun diğer bireyleri ile iletişimi arttırmak istediklerini belirtmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde Öğretmenlerin hepsi yapmak istemedikleri, uyum sağlamada zorlandıkları yeni uygulamalara karşı tepkilerini ortaya koyduklarını ifade etmişlerdir. Bir kısmı otoritenin yapılmasını istediği bir yenilik ise gönülsüz de olsa uygulamaya karşı gelinmediğini ifade etmişlerdir. Anlama kaygısı içinde araştırma yaptıklarını, ilgililerden bilgi edinme çabasında olduklarını, diğer meslektaşlarının bu durum karşısındaki deneyimlerini belediklerini belirtmişlerdir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yenilikleri benimsemesini etkileyen etmenler öğretmen görüşlerine göre “yeniliğin özelliği, destek, fiziki alt yapı, kişisel özellikler, bilgilendirme” olarak sıralanmıştır. Araştırmamızın bulgusu literatür ile paralellik göstermektedir. Raschke (1999) araştırmasında değişim için geçişi destekleyen durumların en önemlilerini araştırmamıza paralel olarak; yeniliği uygulamak için sebepler açık olmalı, yeniliği kullanarak öğrenci başarısının arttığının kanıtları görülmeli, öğretmenin kendi mevcut öğretim uygulamaları ve yenilik arasındaki bağlantıları görmeli, yeniliğin dili bütün öğretmenler tarafından anlaşılır hale getirilmeli şeklinde sıralamıştır.

Hsu, Lu & Hsu (2007) yapmış oldukları araştırmalarında araştırmamıza paralel olarak; MMS’i benimseyen kullanıcılar açısından yeniliğe ait görece yarar, uyumluluk ve gözlenebilirlik özelliklerinin yeniliği benimsemedeki en önemli etkenler olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır.

Vannata ve Fordham (2004) araştırmamıza paralel olarak; bilişim teknolojilerinin öğretim aracı olarak kullanılabilmesi için öğretmenlerin bu teknolojiler konusunda tutum ve davranışları, teknoloji kullanım yeterliği, yeniliklere, değişimlere açık olup olmamalarının etkili olduğunu belirtmiştir.

Tornatzky ve Klein (1982) de yenilik özellikleri ve bu özelliklerin benimsenme ile olan ilişkisi üzerine yaptıkları çalışmada araştırmamıza paralel olarak göreceli yarar, uyumluluk ve karmaşıklık özelliklerinin yeniliğin benimsenmesinde etkili olduğunu saptamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler yenilik hakkında önceden bilgilendirme yapılmasını çok önemsediklerini belirtmişlerdir. Literatüre bakıldığında bu sonuç desteklenmektedir. Yenileşmenin nedenleri belirsiz olduğunda personel bu yenileşmeden fayda sağlayacak dahi olsa bunu görmeleri kolay olmayabilir. Bu durum yenileşmeyi gerçekleştiren kişilerin görüşlerinin yenileşmeden etkilenenlerle paylaşılmadığını gösterir (Hussey, 1997:35). Murphy (1991:36)'e göre bir yenilik uygulanmadan önce uygulayıcıların yeniliğin amaçları hakkında bilgilendirilmesi ve uygulamayı değerlendirme, geliştirme ve yönetme üzerinde eğitilmeleri gerekmektedir. Louis ve Miles (1990) ve Fullan (2007) yeniliğin uygulanması için önemli görülen faktörleri; yeniliğin amaç, araç ve sonuçlarıyla ilgili okulunun politikalarında netlik, personel gelişim faaliyetlerinin organizasyonu, izleme ve değerlendirme süreçlerinin varlığı, ihtiyaç halinde öğretmenlere teknik desteğin verilmesi, okul müdürlerinin, merkezi ve yerel yöneticilerinin desteği şeklinde sıralamıştır.

Varış (1982) araştırmamıza paralel olarak eğitimde yeniliklerin kabul edilmesinin yeniliklerin ilgililer tarafından destek görmesine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Cemaloğlu (1999:39)'a göre yeniliğin uygulanması için örgüt içinde yeterli desteğin sağlanması önemli olmakla birlikte, bir yenilik için destek sağlanması karmaşık bir süreçtir. Çünkü yeniliğe yüklenen değer ve yeniliğin doğurduğu bireysel sonuçlar açısından kişiler arasında farklılıklar olması doğaldır. Bir yeniliğin uygulanması sürecinde okul yöneticileri öğretmenlerin yeniliğe yükledikleri anlamı kestirmeli ve öğretmenlerin olumsuz algılarını gidermek için gerekli bilgilendirme ve destekleyici uygulamaları gerçekleştirmesi gerektiği düşünölmektedir.

5. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında uygulayıcı ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Öğretmenlerin eğitimsel yenilikler geliştirmeye özendirmek ve yenilik fikirlerinin diğer meslektaşları ile paylaşılmasının sağlanması, öğretmenlerin

Dünyada ve Türkiye'deki eğitimsel yenilikleri takip etmeleri için yarışmalar, çalıştaylar, kongreler düzenlenebilir.

Eğitim kurumlarında yeniliklerin gerekliliğinin anlaşılabilmesi, başarıyla uygulanabilmesi için öğretmenlerin arasındaki fikir önderleri ile okul yöneticilerinin, yerel düzeydeki yöneticilerin iletişim içinde olması sağlanabilir.

Öğretmenlerin yeni bir uygulama karşısında kaygılarını azaltmak için uygulama öncesinde yeterli bilgilendirme yapılması, daha önceki uygulamadan niçin vazgeçilerek yeni uygulamanın başlatılması gerektiği konusunda öğretmenleri ikna edecek bilgilendirmelerin yapılması sağlanabilir.

Eğitimde yenilikler, değişimler uygulanması planlanırken tasarım, tanıtım, uygulama ve sonuçlarının değerlendirilmesi basamaklarında öğretmenlerin fikirlerini politika belirleyicilerle aktif olarak paylaşabilecekleri, düşüncelerinin dikkate alındığı, fikirlerini paylaşmaktan çekinmedikleri geri bildirim mekanizmalarının oluşturulması planlanabilir.

Çalışma ile benzer araştırmalar farklı illerde de gerçekleştirilip sonuçların benzerliği veya farklılaşma sebepleri incelenebilir.

Bireysel, kurumsal ve toplumsal değişkenlerin yenilikçilik ile ilişkisinin ve yenilikçilik üzerindeki etkilerinin inceleneceği nicel ve nitel araştırmalar desenlenebilir.

6. Referanslar

- Cemaloğlu, N. (1999). Eğitimde Yeniliklerin Uygulanmasını Etkileyen Faktörlerin Analizi (Müfredat Laboratuvar Okulları Örneği). Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çilenti, K. (1991). Eğitim Teknolojisi ve Öğretim. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çepni, S. (2005). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. (4.Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (2000). The Sage Handbook of Qualitative Research, 3. Edition. London, New Delhi: Sage Publications.
- Elçi, Ş. (2007). İnovasyon: Kalkınma ve Rekabetin Anahtarı. Ankara: Nova Yayınları.
- Fagerberg, J. (2004). Innovation: A Guide to the Literature. Fagerberg, J. Mowery, D., Nelson, R. (Ed.). The Oxford Handbook of Innovation. Oxford University Press, Oxford, 1-26.

- Fullan, M. G. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (Fourth ed.). New York: Teachers College Press.
- Garcia, R. & Calantone, R. (2002). A Critical Look at Technological Innovation Typology and Innovativeness Terminology: a Literature Review. *Journal of Product Innovation Management*, 19 (2), 110-132
- Gay, L. R. (1981). *Educational Research: Competencies for Analysis & Application*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Gillham, B. (2010). *Case Study Research Methods*. London, GBR: Continuum International Publishing.
- Hesapçioğlu, M. (2003). Okul, "New Public Management" ve Toplam Kalite Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 3(1). 145-165.
- Hsu, C. L., Lu, H. P. & Hsu, H. H. (2007). Adoption of the Mobile Internet: An Empirical Study of Multimedia Message Service (MMS). *The International Journal of Management Science*, 35(6), 715-726.
- Hurt, H.T., Joseph, K. & Cook, C.D. (1977). Scales for the Measurement of Innovativeness. *Human Communication Research*, 4(1), 58-65
- Hussey, D. E. (1997). *Kurumsal Değişimi Başarmak*. Savaşer, T. (Çev.), İstanbul: Rota Yayınları.
- İmran, A. (2019). Personality Traits, Individual Innovativeness and Satisfaction with Life. *Journal of Innovation & Knowledge*. 4(1), 38-46.
- Karahanna, E., Sraub, D. W. & Chervany N., L. (1999). Information Technology Adoption Across Time: A Cross-sectional Comparison of Pre-adoption Beliefs. *MIS Quarterly*, 23,(2), pp. 183-213.
- Kavak, Y. (1997). *Dünyada ve Türkiye’de İlköğretim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kelley, T. & Littman, J. (2007). *10 İnovasyon Emri Yenilikçi Bir Şirket Olmak İçin Gerekli On Fonksiyon*, 2. Baskı, İstanbul: MediaCat Kitapları.
- Louis, K. & Miles, M. B. (1990). *Improving The Urban High School: What Works And Why*. New York: Teachers College,
- Miles, M. B. & Huberman A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Second Edition. London: Sage Publications.

- Morrison, K. (1998). *Management Theories For Educational Change*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Murphy, J. (1991). *The Politics of Implementing Federal Education Reform*. Education Policy Implementation. New York: State University of New York Press.
- Partnership for 21st Century Skills. *Learning For The 21st Century: A Report And Mile Guide For 21st Century Skills*. http://www.p21.org/storage/documents/P21_Report.pdf (05.11.2014)
- Raschke, P. J. (1999). *Diffusion of an Innovation: Teacher's Perceptions of Learner Centered Instruction in International Schools in Japan*. PhD thesis. The University Of Minnesota.
- Rogers, E.,M. (2003). *Diffusion of Innovation*. (5th Edition). New York: Free Press.
- Tornatzky, L. G. & Klein, K. J. (1982). *Innovation Characteristics and Innovation Adoption-Implementation: A Meta-Analysis of Findings*. IEEE Transactions on Engineering Management, 29(1):40
- Vannata, R., A. & Fordham, S. (2004). *Teacher Dispositions As Predictors of Classroom Technology Use*. Journal of Research on Technology Education, 36(3): 253-271.
- Varış, F. (1982). *Eğitimde Yenileşme Kavramı*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15 (1): 56-60.
- Xu, Z. & Chen, H. (2010). *Research And Practice On Basic Composition And Cultivation Pattern Of College Students' Innovative Ability*. International Education Studies, 3, 51-55
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yi, M.Y., Fiedler, K.D. & Park, J.S. (2006). *Understanding the Role of Individual Innovativeness in the Acceptance of IT- Based Innovations: Comparative Analyses of Models and Measures*. Decision Sciences, 37 (3), 393-426
- Zaltman, G., Duncan, R. & Holbek, J. (1973). *Innovations and Organizations*. New York: John Wiley & Sons.

insoc

Contemporary Trends in Education Sciences

CHAPTER 13



**Cinsel Gelişimde Freud'un Psiko-seksüel Gelişim Aşamaları
ve Cinsel Eğitim
(Büşra Celiloğlu)**

Cinsel Gelişimde Freud'un Psiko-seksüel Gelişim Aşamaları ve Cinsel Eğitim

Öğr. Gör. Büşra Celiloğlu

1Kayseri Üniversitesi, Develi Hüseyin Şahin Meslek Yüksek Okulu,

Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü

E- mail: busraceliloglu@kayseri.edu.tr

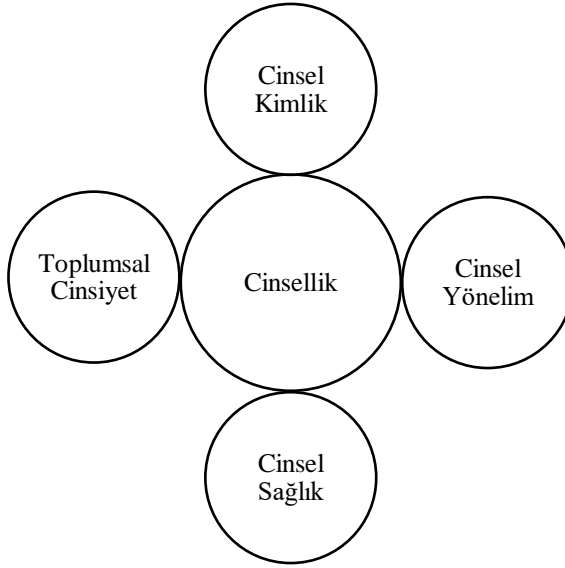
1. Giriş

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte çocuklar uygunsuz cinsel içeriklere kolay ve daha fazla maruz kalmaktadır. Cinsellikle ilgili bilgileri doğru kaynaktan, doğru zamanda öğrenmemek, bu doğrultuda gelişim düzeylerine uygun bilgiler edinmemek cinsel gelişimlerini olumsuz etkileyecektir. Literatürde gelişimin temel ilkelerine bakıldığında; gelişimin bir bütün olduğu görülmektedir. Herhangi bir alandaki gelişim diğer alanı da etkilemektedir. Dolayısıyla herhangi bir alandaki gelişimin istenilen düzeyde olmaması diğer alanları da olumsuz etkileyecektir. Doğru cinsel eğitim ile sağlanan cinsel gelişimin tüm gelişim alanlarına olumlu etkisi olacaktır. Eğitim ailede başlar, formal olarak okulda devam eder. Ancak alanyazında erken çocuklukta cinsel eğitim ile ilgili ebeveyn görüşlerine bakıldığında; anne-babaların çocuklarının cinsel gelişimi ve eğitimi ile ilgili konuşmaktan çekindikleri görülmektedir. Bu durumun en temel nedeni cinsel eğitime yönelik kavramların müstehcen kabul edilmesidir (Tuzcuoğlu N. ve Tuzcuoğlu S., 1996). Cinselliğin tabu olarak görüldüğü topluluklarda kültürel boyut faktörü göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuklarda cinsel eğitimin yetişkin cinselliği ile karıştırılması da kültürel açıdan yasaklanmış, ayıplanan kavramlara çağrışım yaptığı için çocuk ve cinsellik kelimelerinin birlikte kullanılması dahi rahatsızlık uyandırabilmektedir. Oysaki cinsellik; puberte döneminde birden ortaya çıkmaz, bebeğin doğumu itibarıyla başlamaktadır (Pernould, 1987; Lewis, 1987). Bu nedenle bilinmelidir ki çocuğun doğal gelişimsel ihtiyaçlarını bir sebepten görmezden gelmek onları ortadan kaldırmayacak, doyurulmayan ihtiyaçlar sağlıklı gelişime engel olacaktır.

1.1. Cinsel Gelişim

Çocuğun cinsel gelişimi ile ilgili doğru bilgileri öğrenmesini, dış faktörlerden edindiği bilgilerin kontrol altında tutulmasını sağlamak öncelikle ebeveynlerin sorumluluğudur (Ceylan ve Çetin, 2015; Artan ve Bayhan,2011). Çocuğun merak duygusunu, öğrenme ihtiyacını karşılamak adına sorduğu sorulara gelişim düzeyine uygun cevaplar vermek cinsel gelişim ile ilgili temel bilgilere sahip olmakla mümkün olacaktır. Çocuğun

cinsel gelişiminde fizyolojik olarak gelişmesinin yanı sıra karar verme yetisi, kendini tanıyabilmesi, ifade edebilmesi, bedeninden bahsedebilmesi gibi becerilerden de söz edilmektedir (Deniz ve Yıldız Altan, 2019). Çocukların kendilerinin ve diğer bireylerin değerinin farkına varması, saygı duyması, sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasının bir yolu da sağlıklı cinsel gelişimden geçmektedir. Doğru cinsel eğitimin verilebilmesi için öncelikle cinsellikle ilgili kavramların bilinmesi gerekmektedir.



Şekil 1: Cinsellik ile ilgili kavramlar

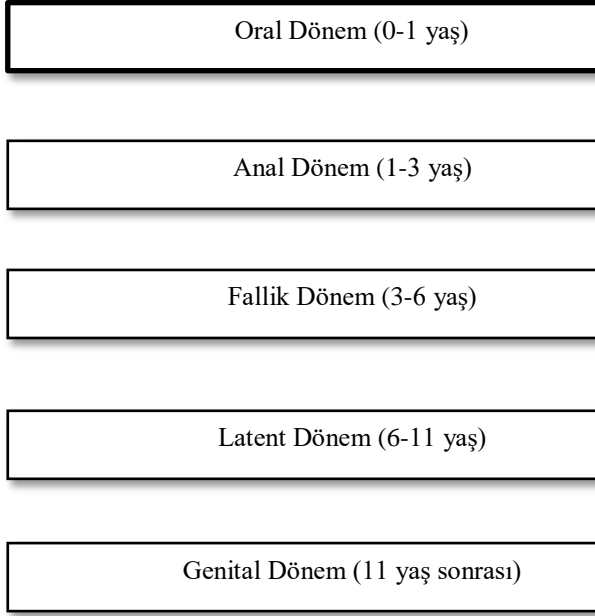
- **Cinsellik:** Bireylerin sağlıklı ve dengeli bir yaşam sürdürmesi için fiziksel, duygusal ilişkilere yönelik önemli bir yaşam alanı olarak tanımlanmaktadır (Kadıoğlu Polat ve Üstün Budak, 2016).
- **Cinsel Kimlik:** Bireylerin kendini hangi cinsiyette hissettiğiyle ilintilidir, bu his bazen bireyin biyolojik temelli cinsiyetiyle uyum göstermekte olup bazen de göstermemektedir (Karataban ve Balcıoğlu, 2021; Yogyakarta İlkeleri, 2020, Guidelines For Psychological Practice With Transgender And Gender Nonconforming People, 2015).
- **Cinsel Yönelim:** Cinsel ve duygusal açıdan bireyin ilgisi, arzularının hangi cinsiyete yönelik olduğu ile alakalı cinsel kimlik ögesidir (Ay, 2017; Başar ve Yüksel, 2014).
- **Toplumsal Cinsiyet:** Toplumun kadın ve erkek olarak bireye yönelik oluşturduğu algısını, beklentisini, sosyal rollerini ve sorumluluklarını

ıçermektedir (Deniz, Tüfekçi ve Önder, 2013; Sağlık Bakanlığı, 2005).

- **Cinsel Sağlık:** Dünya Sağlık Örgütü cinsel sağlığı yalnızca hastalık olarak ya da fonksiyon bozukluğu ve sakatlığın olmaması durumu değil, duygusal, zihinsel, sosyal açıdan cinsellikle ilgili iyilik hali olarak tanımlamaktadır (Bozdemir ve Özcan, 2011).

1.1.1. Freud- Psiko-seksüel Gelişim Aşamaları

Cinsel kimlik gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalar göstermektedir ki, yaşamın ilk evrelerinde oluşmaya başlayarak bireyler genel olarak 18 aylıkken kendilerine ilişkin farkındalık geliştirip cinsiyetlerini kabaca 30 aylıkken anlamaya başlamaktadırlar (Deniz ve Yıldız Altan, 2019; Martin ve Ruble 2009; Quinn, Yahr, Kuhn, Slater ve Pascalis, 2002; Zosuls, Ruble, Tamis-LeMonda, Shrout, Bornstein, ve Greulich, 2009). Literatürde çokça yer alan geniş bir cinsellik anlayışıyla Freud'un "Psiko-seksüel Gelişim" adını verdiği kurama göre neo-natal dönemden itibaren bireyler farklı aşamalardan geçerek kişilik gelişimlerini tamamlar. Benlik ile cinsel gelişim arasındaki bağı ifade eden Freud libidonun varlığını açıklamıştır. Bahsi geçen cinsellik yalnızca cinsel organların birleşmesine yönelik eylemleri içeren dar bir bağlamda ele alınmamaktadır. "Cinsel" fehvasında haz sağlayan herhangi bir nesne veya uyarana organizmanın yönelmesi anlamını içeren bir kullanım bulunmaktadır. Psiko-seksüel gelişim kuramına göre her evre içinde çocuğa haz veren bölgeyle ilgili olmakla, haz doyumunun fazla yahut eksik olması mevcut döneme saplanma (fiksasyon) ile sonuçlanmaktadır (Oral, 2016). Organizma dengede olduğunda mutlu olur, doyum sağlandığında haz duyar hayatı boyunca bu hazzı arar. Gerilim oluşursa doyum sağlanmadığını, birtakım eksiklikleri işaret eder (Yılmaz Esencan ve Rathfisch, 2017). Bu nedenle her bir aşamanın sağlıklı atlatılması, sağlıklı cinsel ve kişilik gelişimi açısından oldukça önemlidir. Freud, neo-natal dönemden yetişkinlik evresine kadar olan süreçte edinilen yaşantıların bireylerin gelecek yıllarını etkilediğini belirtmektedir. Psiko-seksüel gelişim aşamaları çalışma sürecinde belirlenirken, libidinal enerjinin toplandığı beden bölgesi temel alınmış ve aşamalar da bu bölgelere göre isimlendirilmiştir (Sağlık, 2021). Psiko-seksüel kuramda yer alan aşamalar; oral, anal, fallik, latent ve genital olmak üzere beş dönemden oluşmaktadır (Juni, Rahamim ve Brannon, 2001).



Şekil 2: Freud'un Psiko-Seksüel Gelişim Aşamaları (Özdemir, Güzel Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2012)

- **Oral Dönem:** Bebeğin haz noktaları dudak ve dili de içeren ağız bölgesidir. Emme bebeğin cinsel ilgisini göstermektedir. Dönemin sağlıklı bir şekilde atlatılabilmesi için bebek yeterli oranda ağız bölgesinden uyarılma gereksinimi duymaktadır. Bebek bu süreçte ağız yoluyla beslenmesini sağlayan bireyle bağ kurar, bu kişi genelde annesi olmaktadır (Özkan, 2009). Oral gereksinimlerin düzenli olarak giderilmesi bebekte anneye bağlılık ve dış dünyaya yönelik güven duygusu oluşturur. Yeterince karşılanmayan veya aşırı karşılanan oral gereksinimler ise bebekte; aşırı iyimserlik, bağımlılık, pasiflik, sürekli onaylanma beklentisi, benmerkezcilik gibi normalin dışında kişilik özelliklerinin oluşmasına neden olabilir (Gençtan, 2008).
- **Anal Dönem:** Bu dönemde çocuk dışkıyı tutup bırakarak anal bölgesinin uyarılmasından haz aldığı için haz bölgesi anüs, rektum ve mesanedir. Çocuklar bezinin değiştirilmesi esnasında dokunulmaktan haz duyar ve bu şekilde vücudunu keşfetmeye başlayarak bir sonraki dönemin temelini atmış olur. Çocuğun tuvalet kontrolüyle bağımsızlığı ve öz bakım becerilerini kazandığı unutulmamalıdır. Katı tuvalet eğitimi sonucunda anal dönemde saplanan çocuk inatçı, titiz, aşırı düzenli ve cimri olabilmektedir (Aydın, 2016).

- **Fallik Dönem:** Cinsiyet farklılıklarının keşfedildiği, genital bölgeden haz duyulduğu dönemdir. Cinsiyet ve cinsellikle ilgili sorularına kızmak, korkutmak suçluluk duygusu geliştirmelerine sebep olmaktadır. Cinsiyet özelliklerinin fark edilmesiyle cinsel organların farklılığının nedenlerini sorgulayabilir, kız çocuklarının da penisleri olduğunu ancak kaybettiklerini düşünebilirler. Bu durum oğlan çocuklarında kastrasyon korkusu adı verilen penislerini kaybetme korkusuna neden olabilmektedir. Çocukların karşı cinsteki ebeveynlerine ilgi duyması da dönemin özelliklerindedir. Freud bu ilgi duyma halini Oedipus ve Elektra Kompleksi olarak adlandırmıştır.
- Oedipus Kompleksi: Oğlan çocuklarının annelerine ilgi duyarak babasını kendisine rakip görmesi ve onu kıskanması durumudur. Babasına karşı kıskançlık ve hayranlık duyguları besleyen çocuklar babaları ile özdeşim kurarak, model alarak bu dönemi sağlıklı atlattıkları.
- Elektra Kompleksi: Kız çocuklarının babalarına duyduğu hayranlık ve annelerine duyduğu kıskançlık olarak bilinmektedir. Anne ile özdeşim kurularak döneme saplanmaktan kurtulabilirler (Miller, 2008).
- **Latent Dönem:** Ailenin baskılama ve yasaklamalarından dolayı cinsel dürtülerin gizli kaldığı dönemdir. Bu dönem aynı zamanda okul çağına giriş dönemi olarak da adlandırılabilir için çocuklar libidoya ait enerjilerini daha çok akademik alanda kullanarak doyurmaktadırlar. Kendi cinsiyetle sosyalleşmenin ön plana çıktığı bir dönemdir (Duyan, 2016).
- **Genital Dönem:** Bireyin bedeninde hızlı fiziksel değişimlerin gözlemlendiği, odak noktasının kendisi olduğu ve bedenindeki değişimleri sorun ettiği dönemdir. Cinsel içerikli sohbetler artar ve romantik ilişkilere karşı ilgi yoğunudur, haz bölgesi genital organdır, sağlıklı kimlik gelişimi oluşturması gereken dönemdir (Özgülük ve Öztumur, 2017).

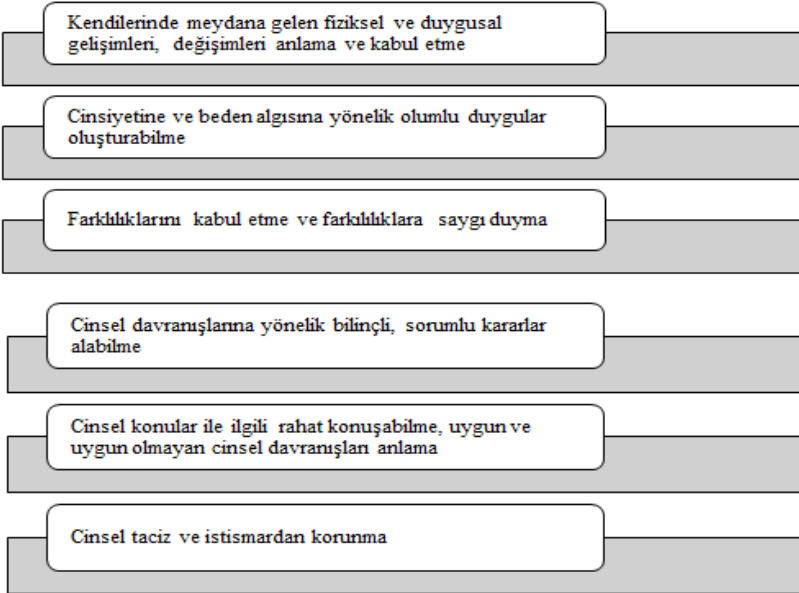
1.2. Cinsel Eğitim

Bireyin fiziksel, duygusal ve cinsel gelişimini kavrayabilmesi, olumlu bir kişilik geliştirebilmesi, diğer bireylerin cinselliğine, haklarına, görüşlerine, davranışlarına saygı gösterebilmesi ve olumlu değer yargıları geliştirebilmesi adına verilen eğitim cinsel eğitim olarak adlandırılmaktadır (Deniz ve Yıldız Altan, 2019). Çocukların bedenlerini keşfetme, dünyaya nasıl geldiklerini ve cinsiyet özelliklerini öğrenme istekleri merak duygularının doğal getirisi. Çocuklara cinsel gelişim ve eğitime yönelik bilgiler ile cinsel istismardan korunma amaçlı eğitimin nasıl verilmesi gerektiği halen tartışılmaktadır

(Güzelyurt, 2020). Çocuklara verilmesi gereken cinsel eğitim; kendini ve bedenini tanınması, cinsiyet, cinsel kimlik kazanımı, mahremiyet eğitimi ile istismarı önlemeye yönelik içerikte olmalıdır. (Kardeş ve Güney Karaman, 2018; Balter, Rhijn ve Davies, 2016). Noonan (1999)'a göre cinsel eğitimin erken yaşta verilmesi konusunda çocuğun cinsel yaşama aynı doğrultuda erken başlayacağı ve masumiyetini kaybedeceği gibi yanlışlar bulunmaktadır. Mevcut yanlışın sebebi birçok bireyin cinsel eğitimin, yalnızca cinsel davranışların öğretimini içerdiğini zannetmesinden kaynaklanmaktadır (Ünlüer ve İnan, 2021). Çocuk, bilişsel gelişimi esnasında bakımını üstlenen bireyle özdeşim kurar, yeni davranış ve öğrenmeler için model alır. Çevreden edindiği özellikleri kişiliği ile bütünleştirerek davranışları benimsemesine cinsel kimlik oluşumu adı verilmektedir. Yaşamın ilerleyen yıllarında çocuğun cinsel kimliği bulunduğu çevreden ve kültürden etkilenmeye başlamaktadır (İşler, Işık Gürşimşek, 2018). Ülkemizde halen okullarda cinsellikle alakalı bir ders bulunmaması, ders içeriklerinde de cinselliğe çok sınırlı yer verilmesi (Çok ve Kutlu, 2010) sebebiyle çocukların bilgi alabileceği tek güvenilir kaynak ebeveynleri olmaktadır (Eroğlu ve Gölbaşı, 2005). Ebeveynler ile öğretmenlerin, çocukların akademik başarısını desteklemek ve geliştirmenin yanında gelişimsel açıdan birçok konuda rehberlik etme, hayata hazırlanmaları için sağlam temeller oluşturma gibi sorumlulukları da vardır (Akça, Şahin ve Arslan, 2017). Gelişmekte olan toplumlarda ayıp, yasak, günah kabul edildiğinden tabulaşan cinsellik toplum tarafından konuşması zor bir konudur. Konuşmak, cinsellikle ilgili sorular sormak, merak etmek suçluluk duygusunu da beraberinde getirir. Ancak herhangi bir şeyi yok saymak onu ortadan kaldırmayacaktır. Üstelik bilmemek yahut yanlış bilmek; bireylerin istedik davranışlar geliştirememesine, olumsuz duygular geliştirmesine ve tehlikelere karşı açık olmasına neden olmaktadır. Erken çocukluk döneminde cinsel eğitim bebek doğduğu andan itibaren ona temas edilmesiyle başlar, kıyafetlerinin giydirilmesi, vücut bölümlerinin ya da organlarının öğretilmesi gibi temel yaşantıları içerir. Çocuğun cinsel eğitimle özel bölgelerini, beden mahremiyetini öğrenmesi cinsel ihmal ve istismardan korunmasına katkı sağlayacaktır. Çocukluk döneminde verilen cinsel eğitim yetişkin cinselliğini ya da cinsel ilişkiyi içermese de çocuğun bu konularda da merak ettiği, sormak istediği şeyler olabileceği unutulmamalıdır. Bu sorular karşısında ebeveynler sakinliğini koruyarak çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun cevaplar vermeli, aksi tepkilerle çocuğa merak ettiği için suçlu hissettirmemelidirler. Cinsel gelişimin sağlıklı ilerleyebilmesi adına aileler de cinsel eğitimle ilgili bilgi sahibi olmalı, çocukların meraklarını nasıl doyuracaklarını bilmelidirler. Cinsel sağlık eğitiminde başarılı olan ülkelerin (Portekiz, Hollanda, Danimarka, İsviçre vb.) eğitim modelleri belli kriterler doğrultusunda incelenerek ülkemizin koşullarına ve ihtiyaçlarına uygun

bulunan modellerden yararlanılmalıdır. Türkiye’de cinsel eğitimin örgün eğitim kapsamında bağımsız ders olarak yer alması gerekliliği karara bağlanmalı ve yasal bir zemine oturturulmalıdır (Gürsoy ve Gençalp, 2010). Cinsel gelişim okul öncesi eğitim programında ayrıca bir gelişim alanı olarak kategorize edilmemiştir, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı cinsel gelişime ilişkin kazanımlar sunarak öğretmenlerin bu eğitimi programın içine yerleştirme imkânı sunmaktadır, ancak eğitimin içeriği öğretmenlerin bilgi ve yaklaşımlarına bırakılmaktadır (Deniz ve Yıldız, 2018; Güngör Aytar, Artan ve Boztepe, 2014).

Cinsellik biyolojik, psikolojik ve sosyal unsurlara sahip temel insani gereksinim olmakla birlikte cinsiyet, cinsel kimlik ve roller, cinsel yönelim, erotizm, üreme ve sosyal iyilik halini içeren bir kavramdır (Yücesan ve Ayaz Alkaya, 2018). Duman (2009)’a göre bireyin; duygusal, mental, toplumsal bütünlüğünü sağlayan, kişilik gelişimi, iletişim ve sevgi paylaşımını olumlu etkileyen sağlıklı olma durumu olarak tanımlanmaktadır (Üstgörül, Önür ve Tekin Önür, 2020). Cinsel eğitimin temel bileşenleri; insan hakları, gençlerin güçlendirilmesi ve bireylerin gelişimlerinin temel parçası olarak görülmektedir (Zeren ve Gürsoy, 2018). Bu doğrultuda çocuklara verilecek sistemli cinsel eğitime ait istenilen hedef davranışlar belirlenmelidir. Bu davranışlar Şekil 3’te belirtilmiştir.



Şekil 3: Cinsel eğitim verilen çocuklarda gerçekleşmesi beklenen hedef davranışlar (Ünlüer ve İnan, 2021; Gölbaşı, 2003; Family planing queensland, 2001).

Çocuk cinsel istismarın çok fazla gündeme geldiği bu dönemde çocuğun kendini taciz ve istismardan koruyabilme davranışları kazanabilmesi bile tek başına cinsel eğitimin gerekliliğini göstermektedir. Şiddetin sadece fiziksel temasla uygulanmadığı, psikolojik şiddetin de fazlasıyla yaralayıcı ve travmatik olduğu göz önünde bulundurulursa çocukların farklılıklara saygı duymayı öğrenmesi sağlıklı toplumun unsurlarından biridir. Kendini ve bedenini kabul etmek, cinsiyetine karşı olumlu duygular geliştirmek yetişkinlik dönemlerinde ayrımcı hislerin oluşmasının önüne geçecektir. Bireyin mutsuzluğu toplumun mutsuzluğuyla ilintilidir. İnsanların ötekileştirildiği, bedenleri, cinsiyetleri, cinsel kimlik ve yönelimleri sebebiyle ayrımcılığa maruz kaldığı toplumlarda sevgi dilini koruyabilmek, çocukların bu durumdan etkilenmemesini sağlamak oldukça zor bir uğraştır. Oysaki sağlıklı toplumların temelini fiziksel, ruhsal, sosyo- duygusal, cinsel gelişim yönünden sağlıklı yetişmiş çocuklar oluşturmaktadır. Başkalarının haklarına, özgürlüklerine, görüş ve davranışlarına saygı duyan bireylerin yetiştirilmesini benimseyen cinsel eğitim gereklilikten öte zorunluluk haline gelmektedir. Doğru zamanda, uygun ortamda, gerekli bilgiye sahip olmak, çocuğun gelişim özelliklerine hakim olmak, sorularını, merak ettiklerini anlamak, yeterince bilgi verme, güven ortamı oluşturma, açık iletişim, cesaret, doğallık, uygun şekilde yönlendirme, rehberlik etme cinsel eğitimde ve çocuk gelişiminin her alanında işe yarayacak ipuçlarıdır (Tuzcuoğlu ve Tuzcuoğlu, 2004).

2. Referanslar

- Akça, M. Ş., Şahin, M., Arslan, D. (2017). Öğrencilerin Cinsel Eğitimine İlişkin Öğretmen Algısı. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, DOI: 10.5961/jhes.2017.228.
- Ay, S. (2017). Cinsel Yönelim Algısı ve Ses Özellikleri İlişkisi. Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi, 14 (1), 61-85.
- Aydın A. (2016). Eğitim Psikolojisi. PEGEM Akademi, 14. Baskı syf. 103, Ankara.
- Balter, A. S., van Rhijn, T. & Davies, A. (2016). The development of sexuality in childhood in early learning settings: An exploration of Ontario Early Childhood Educators' perceptions. Canadian Journal of Human Sexuality, 25(1), 30-40.
- Bozdemir N., Özcan S. (2011). Cinselliğe ve Cinsel Sağlığa Genel Bakış. Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care, vol. 5, no:4

- Ceylan, Ş., Çetin, A. (2015). Cinsel Eğitim Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Cinsel Eğitimine İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi. H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt:2, sayı:3.
- Çok, F., Kutlu, Ö. (2010). Ergenlerin Cinsel Eğitimi Bir Program Denemesi. PEGEM Yayınevi, Ankara.
- Deniz, Ü., Yıldız Altan, R. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programında Cinsel Gelişim ve Eğitim. Çocuk ve Gelişim Dergisi, cilt: 2, sayı: 3.
- Deniz, Ü., Tüfekçi, A., Önder, Ö.R. (2013). Öğretmen Adaylarının Cinsellik Konusundaki Tutumlarının Cinsiyet ve Cinsel Deneyimlerine Göre İncelenmesi. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, cilt:5, sayı:9, ss.295-305.
- Duyan, V. (2006). Sosyal Hizmet Kuram ve Yaklaşımları. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Yayınları, Erzurum.
- Eroğlu, K., Gölbaşı, Z. (2005). Cinsel Eğitimde Ebeveynlerin Yeri: Ne Yapıyorlar? Ne Yaşıyorlar?. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, cilt: 8, sayı: 2.
- Freud S., 1999, Cinsiyet Üzerine. (Çeviri: A. Avni ÖNEŞ). İstanbul: Say Yayınları, syf. 53-75.
- Gençtan, E. (2008). Psikanaliz ve Sonrası. İstanbul: Metis Yayınları.
- Guidelines For Psychological Practice With Transgender And Gender Nonconforming People. (2015). The American Psychologist 70(9): 832-864. <https://www.apa.org/practice/guidelines/transgender.pdf> (06/05/ 2021).
- Gürsoy, E., Gençalp, N.S. (2010). Cinsel Sağlık Eğitiminin Önemi Aile ve Toplum, cilt: 6, sayı: 23, ISSN: 1303-0256.
- Güzelyurt, T. (2020). Okul Öncesi Dönemde Cinsel Eğitim ve Cinsel İstismardan Korunma: Resimli Çocuk Kitaplarına Yönelik Bir İnceleme. Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, cilt: 4, sayı: 1.
- İşler, S., Gürşimşek, A.I. (2018). 3-6 Yaş Çocuklarının Cinsel Eğitiminin Gerekliliği ile İlgili Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38 (3), 845-867.

- Juni, S., Rahamim, E. L., Brannon, R. (2001). Sex Role Development as a Function of Parent Models and Oedipal Fixation. *The Journal of Genetic Psychology*, 146 (1), 89-99.
- Karataban, E., Balcıoğlu, İ. (2021). Cinsel Yönelime ve Cinsiyet Kimliğine Dayalı Ayrımcılıkların Nefret Suçları Bağlamında İncelenmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, yılı: 7, sayı: 2, 169 – 190.
- Kadioğlu Polat, D. ve Üstün Budak, A.M. (2016). Cinsel Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet. Sevcan Yağan Güder (Ed.).Cinsel eğitimin tanımı-önemi-Türkiye’de ve Dünya’da cinsel eğitim uygulamaları. (1.Baskı) içinde (s.1-16). Ankara. Eğitim Kitap.
- Kardeş, S., Güney Karaman N. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuğun Cinsel Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1554-1570.
- Miller, P.H. (2008). Gelişim Psikolojisi Kuramları (Z. Gültekin, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Oral, T. (2016). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. Emel Arslan (Ed.). 2. baskı syf. 91 Eğitim Kitap. Ankara
- Özdemir, O., Güzel Özdemir, P., Kadak, M.T., Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik Gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, eISSN:1309-0674 pISSN:1309-0658.
- Özkan, B., 2009. Okul Öncesi Dönem 5-6 Yaş Çocuklarının Cinsiyet Özelliklerine İlişkin Kalıpyargılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. YL Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özgülük, B. ve Öztemür, G. (2017). Psikanalitik Kuram: Sigmund Freud. PEGEM Akademi. s. 66-101.
- Sağlık, G.N. (2021). Psikanalitik Kuram ve Sosyal Hizmet. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı: 31, ss.: 435-455.
- Tuzcuoğlu, N., Tuzcuoğlu, S. (1996). Çocuğun Cinsel Eğitiminde Ailelerin Karşılaştıkları Güçlükler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(8), 251-262.
- Tuzcuoğlu, N. ve Tuzcuoğlu, S. (2004). Çocuğun Cinsel Eğitimi. Morpa Kültür Yayınevi, İstanbul, 7-61.

- Ünlüer, E., İnan, R. (2021). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Cinsel Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(2), 377-397.
- Üstgörü, S., Öner, H., Tekin Öner, H. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algıları ile Cinsel Tutumlarının İncelenmesi. Al-Farabi International Journal on Social Sciences, DOI: 10.46291/Al-Farabi.050308.
- Yılmaz Esencan, T., Rathfisch, G. (2017). Psikoseksüel Gelişim Kuramının Kadın Hastalıkları ve Doğum Hemşireliği Alanına Yansımaları. Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi, (2):68-82
- Yogyakarta İlkeleri - Cinsel Yönelim, Cinsiyet Kimliği, Cinsiyet İfadesi ve Cinsiyet Özellikleri İle İlişkili Olarak Uluslararası İnsan Hakları Hukukunun Uygulanmasına Dair. (2020). ed. Köylü, M ve Uzun, D. U. çev: Aylın Eti, Işıl Demirakın, Ankara: Kaos GL Derneği. <https://kaosglderneği.org/images/library/yogyakarta-web.pdf> (06/05/2021).
- Yücesan, A., Ayaz Alkaya, S. (2018). Okullarda Göz Ardı Edilen Bir Konu: Cinsel Sağlık Eğitimi. SDÜ Tıp Fak Dergisi, 25(2):200-209 DOI : 10.17343/sdutfd.342828.
- Zeren, F., Gürsoy, E. (2018). Neden Cinsel Sağlık Eğitimi?. Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi ISSN: 2146-443X.



www.insackongre.com
insackongre@gmail.com

