

Editör: Dr. Öğr. Üyesi Nesrin Öztürk

Alanında Uluslararası Araştırmalar IV

Eğitim Bilimleri

2023

TEMMUZ

Editör:

Dr. Öğr. Üyesi Nesrin Öztürk

Eğitim Bilimleri

Alanında
Uluslararası Araştırmalar IV

EĞİTİM
yayınevi

EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA ULUSLARARASI ARAŞTIRMALAR IV

Editör: Dr. Öğr. Üyesi Nesrin Öztürk

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)

Genel Yayın Koordinatörü: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

Sayfa Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

Yayıncı Sertifika No: 47830

E-ISBN: 978-625-6489-62-2

1. Baskı, Temmuz 2023

Kütüphane Kimlik Kartı

EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA ULUSLARARASI ARAŞTIRMALAR IV

Editör: Dr. Öğr. Üyesi Nesrin Öztürk

132 s., 135x215 mm

Kaynakça var, dizin yok.

E-ISBN: 978-625-6489-62-2

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mekanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM
yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah. Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42, 0 332 502 50 42
bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Egitim Publishing Group, Inc. P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America
americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
sevkiyat@egitimyayinevi.com

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 499 90 00
bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr
+90 537 512 43 00
bilgi@kitapmatik.com.tr

 **kitapmatik**
İnternet Kitapçısı

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	IV
DAVRANIŞ KALIPLARI ve EĞİTİME YANSIMALARI.....	8
Ahmet AKKAYA, Nihat ÇALIŞKAN	
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE SABIR.....	41
Erdal MERİÇ, Mustafa ERDEM	
MÜZİK ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0 ARAÇLARININ KULLANIMI	61
Burcu AVCI AKBEL	
METAVERSE in THE CONTEXT of FOREIGN LANGUAGE EDUCATION	77
Ferdiye ÇOBANOĞULLARI	
ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YARATICI YAZMAYA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI.....	99
Yıldız YENEN AVCI	
ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN KORONAVİRÜSE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI.....	116
Yıldız YENEN AVCI	

ÖNSÖZ

Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar IV isimli bu eser, Türkçe veya İngilizce dillerinden birinde yazılmış 6 bölümden oluşmaktadır. Toplamda 7 araştırmacının titizlikle yürütüp yazıya döktükleri çalışmalar, *davranış kalıplarının eğitim uygulamalarına yansımaları, öğretmenlik mesleği bağlamında sabır, Web 2.0 araçlarının müzik öğretiminde kullanılması, yabancı dil öğretim uygulamalarında Metaverse'in kullanımı, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazmaya yönelik metaforik algıları ve yine özel yetenekli öğrencilerin koronavirüse yönelik metaforik algıları* konularını kapsar. Bu kitapta yer alan çalışmalar nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma bulguları bağlamında yapılan öneriler, öğretim ve değerlendirme uygulamalarını çeşitlendirme ve etkinliğinin artırma imkânı sunmaları bakımından önemlidir.

Kitabın ilk bölümünde *DAVRANIŞ KALIPLARI ve EĞİTİME YANSIMALARI* başlığı ile Ahmet AKKAYA ve Nihat ÇALIŞKAN, davranışların kategorize edilmesinde kullanılan sistematik yapılar olan davranış kalıplarının özelliklerini göz önüne bulundurarak bunların eğitime yansımalarını ve işlevlerini tartışmışlardır. Eğitimin davranışlar üzerine yoğunlaşması sebebiyle davranış kalıpları, öğretmen ve öğrenci iletişim ve etkileşimde, bireylerin etki alanını genişletmede, zihinsel-duygusal-fiziksel alışkanlıkları düzenlemede ve insanın algılarını şekillendirmede etkindir. Bu bağlamda, yazarlar eğitim-öğretim süreçlerinin genelinde öncelikle davranış kalıplarının bilinmesi, analiz edilmesi, davranış kalıplarına uygun eğitim tasarımının yapılması ve eğitim-öğretim süreçlerinin paydaşların davranış kalıpları da göz önünde bulundurularak yönetilmesi gerektiğini belirterek uygulama önerileri sunmuşlardır. Yazarlar ayrıca davranış kalıplarına uygun tasarlanan, yönetilen ve değerlendirilen

uygulamaların eğitim-öğretimde verim ve kaliteyi arttırabileceğini vurgulamışlardır.

İkinci bölümde *ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ ve SABIR* başlıklı çalışmalarında Erdal MERİÇ ve Mustafa ERDEM eğitim disiplini bağlamında sabır kavramını tartışmışlardır. Çalışmanın ilk bölümünde sabır tanımını, önemini, doğasını ve gelişimini detaylı şekilde sunan yazarlar, sabrı başkalarıyla yoğun iletişim gerektiren birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de önemli olduğunu ve öğretmenlerin sahip olması gereken önemli kişisel özelliklerden biri olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleğini icra ederken öğretmenler; öğrencileri, meslektaşları, okul yöneticileri, okuldaki diğer çalışanlar ve öğrenci velileriyle ilişkilerinde zaman zaman beklenmeyen ve istenmeyen durumlarla karşılaşılabilir. Yazarlar bu durumu göz önünde bulundurarak alan yazın taramasına dayalı öğretmenlerde sabırın geliştirilmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

Üçüncü bölümde *MÜZİK ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0 ARAÇLARININ KULLANIMI* başlıklı çalışmada Burcu AVCI AKBEL, müzik öğretiminde eğitim teknolojisi araçları kullanımının geleneksel sınıf içi öğrenme ortamlarına alternatif öğrenme ortamları oluşturabileceğini belirterek, Web 2.0 araçlarının müzik öğretimini etkili, verimli ve nitelikli hâle getireceğini vurgulamaktadır. Bu bölümde yazar, dinleme, izleme, ölçme-değerlendirme alanlarında hem öğretmenlere hem de öğrencilere yarar sağlayabilecek Web 2.0 araçlarını (SoundCloud, Screencast-O-Matic ve Formative) tanıtmıştır. Ayrıca, her bir Web 2.0 aracı için öğretim uygulamaları da örneklerle sunmuştur.

Kitabın dördüncü bölümünde *METAVERSE in THE CONTEXT of FOREIGN LANGUAGE EDUCATION* başlığı ile Ferdiye ÇOBANOĞULLARI, kullanıcıların çevrimiçi oyun, sosyal medya, sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik

(AR) unsurlarını birleştirerek etkileşime girebildiği üç boyutlu bir sanal dünya olan Metaverse'in eğitim ve özellikle yabancı dil öğretimindeki yeri tartışmaktadır. Yazar, yabancı dil öğretiminde Metaverse'in öğrencilere duyuşsal ve bilişsel fırsatlar sunduğunu ve bunların öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini ve katılımını arttırabileceğini, avatarlar aracılığıyla kendilerini ifade edebileceklerinden iletişim veya hata yapma korkusundan arınmış bir dil eğitimi deneyimlemelerine yardımcı olacağını, etkileşimli bir ortamda hedef dil becerileri ve problem çözüme ve/veya eleştirel düşünme becerilerini gelişeceğini vurgulamıştır. Yazar, aynı zamanda bu uygulamaları öğrenme deneyimini zenginleştiren tamamlayıcı araçlar olarak görölmesi gerektiğini belirterek, tüm eğitimcilerin Metaverse'i etkili bir şekilde kullanmak için gerekli teknik donanıma veya bilgiye sahip olamayabileceği ve gizlilik veya veri güvenliği gibi bazı etik ihlallerin yaşanabileceği hatırlatılmıştır.

Beşinci bölümde *ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YARATICI YAZMAYA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI* başlıklı çalışmasında Yıldız YENEN AVCI, öğrencilerin herhangi bir konuda ve metin türünde duygu, düşünce, hayal ve isteklerini özgür ve özgün bir biçimde ortaya koyduğu bir yöntem olan yaratıcı yazma kavramını olgubilim deseni ile incelemiştir. Bu bağlamda, 3.,4.,5., 6. ve 7. sınıfta okuyan 91 özel yetenekli katılımcının, yaratıcı yazmaya yönelik metaforik algıları içerik analizi yöntemi ile çözümlenerek incelenmiştir. Öğrenciler, yaratıcı yazmayla ilgili tablo, sanat, şiir yazmak, şarkı söylemek, masal, rüya, özgürlük, icraat ve hayal kurmak gibi metaforlar üretmiştir. Öğrencilerin ürettiği metaforların sadece 3'ünün (icraat, akıl yorma ve boş odada oturmak) olumsuz olduğu görölmüştür. Yaratıcı yazmaya dair metaforların çağrıştırdığı kavramlar ise yaratıcı yazmanın tanımına uygun şekilde özgürlük, duygu ve düşünce aktarımı, özgünlük, ilham ve hayal gücü'nü içermektedir.

Kitabın son bölümünde *ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN KORONAVİRÜSE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI* başlıklı çalışmada Yıldız YENEN AVCI, 2019 tarihinde hayatımıza giren ve sadece yetişkinlerin değil çocukların yaşamını da etkileyen koronavirüse dair özel yetenekli çocukların metaforik algılarını incelemiştir. Olgubilim deseni ile yürütülen bu çalışmada, bilim ve sanat merkezlerine devam eden 81 özel yetenekli öğrenciden veri toplanmıştır. Yazar, verileri içerik analizi ile çözümlyerek, koronavirüse ilişkin 54 farklı metafor olabileceğini ve bunlardan top, boya, bomba, zehir, grip, mikrop ve hapis(hane) in en çok tekrarlayan metaforlar olduğu belirtmiştir. Öğrenciler tarafından üretilen metaforlar 19 kategori altında sıralanmış ve bu kategorilerden 16'sının olumsuz ve 3'ünün ise olumlu nitelikte olduğu belirtilmiştir.

Eğitim bilimleri alanında değinilen kavramların ve/veya kuramların uygulamaya yansıtılarak, eğitimde kalite ve verimin artması istenilen bir durumdur. Fakat bu, her zaman kolay veya kısa vadede ulaşılabilir olmayabilir. Uygulamaların iyileşmesi ya da çıktılarının istendik yönde değişmesi zaman alabilir. Bu noktada önemli olan, güncel araştırma bulguları ışığında öğrenci ve öğretmen özellikleri, sosyokültürel ve ekonomik değişkenler gibi bağlamdaki etkenleri de göz önünde bulundurarak çalışmalarda istikrarlı gayret göstermektir. Bu eserin araştırmacılara, öğretmen ve/veya öğretmen adaylarına ve meraklılarına faydalı olmasını diler, eserin ortaya çıkmasında emeği geçenlere teşekkür ederiz.

Dr. Nesrin Öztürk
İzmir Demokrasi Üniversitesi
0000-0002-7334-8476

DAVRANIŞ KALIPLARI ve EĞİTİME YANSIMALARI

Ahmet AKKAYA¹, Nihat ÇALIŞKAN²

GİRİŞ

İnsanların açık veya örtük olan her tür etkinliğine davranış denilmektedir (Kaya, 2012). Bu açıdan bakıldığında davranış kalıpları, davranışların kategorize edilebilmesi için oluşturulmuş sistematik yapılar olarak ifade edilebilir. Woodsmall ve Woodsmall'a (2003) göre insan yaşamındaki kalıplar olarak ifade edilen davranış kalıpları insanın çevresi ve dünya hakkında bilgi toplarken kullandıkları algılama filtrelerini temsil etmektedir. Ayrıca insanlar birbirlerinden farklı olmakla birlikte her birey belirli kalıplara göre davranmaktadır.

Woodsmall ve Woodsmall (2003) tarafından ortaya atılmış davranış kalıpları Marilyn Woodsmall ve Wyatt Woodsmall'a ait ticari ve hizmet markası olmakla birlikte, kişilik özelliklerini ve insan davranışlarını anlamak için belirli bir model yerine farklı modeller arası ilişkileri kavrama ve farklı tiplerini sentezleme üzerinde duran bir yaklaşımdır. Davranış kalıpları, alışkanlıkların tutarlı davranışa dönüşmesi sonucu ortaya çıkan kalıplardır. Bu kalıplar aralarında kesin ve belirgin bir ayrımın

1 Dr., MEB (Kozaklı Mehmet Akif Ersoy İlkokulu), akkayahmet87@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5137-0541

2 Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, ncaliskan@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6503-7432

olmadığı gibi bireyler zamanla bu kalıplar arasında geçişler de yapabilirler. Fakat bu kalıplar hızlı ve kolay bir şekilde değiştirilemeyen zihinsel alışkanlıklardır. Davranış kalıpları eğitimli bir gözlemci tarafından kolayca fark edilebilen, kişinin etki alanını genişletmesi ve iletişimini geliştirmesi amacıyla kullanabileceği kalıplardır.

Davranış kalıplarına asıl yansıyan şey insanların neyi düşündüğü değil nasıl düşündüğüdür. Kişinin sözlerinin başkalarını etkileyebilmesi için kişinin kendisini karşısındaki insanın davranış kalıplarına (dünya modeli) göre ayarlaması gerekmektedir. Bunun içinse odaklanma, gözlem, iletişim ve kontrol olmak üzere dört önemli nokta bulunmaktadır. Odaklanma, belirli bir konuşma sonrası ortaya çıkacak sonucu bilmektir. Gözlem ise kişinin karşısındaki insanın davranış kalıplarını kavrayıncaya kadar karşısındakine önem vermesi ve onu gözlemesidir. İletişim bu süreçteki alınan tepki olup amaçlanan değişikliğin karşıdaki insanın davranış kalıpları açısından anlam kazanabilmesi için insanın kendine has davranış kalıpları ile karşılıklı etkileşime girmesidir. Kontrol ise amaçlanan değişikliğin gerçekleşip gerçekleşmediğini görmektir (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Alışkanlıklar sadece fiziksel olmayıp aynı zamanda zihinsel ve duygusaldır. Zihinsel alışkanlıkların en önemlisi ise davranış kalıplarının veya filtrelerinin kullanılmasıdır. Bu kalıplar bir insanın dünya ile ilgili neleri deneyimleyeceğini ve neleri dışarıda bırakacağını belirlemektedir. İnsanlar diğer bireylere göre değil kendilerine göre düşünürler. İnsanları değiştirmek için onların dünya modelinin içinden kaynaklanan kalıplarla iletişim kurulması gerekir. Farklı bir ifadeyle insanların algıladığı gerçekliğe uygun kalıplarla iletişim kurulması zorunludur (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Her insan dünyayı kendi içsel modeline uyacak şekilde algılamaktadır. İşte davranış kalıpları bu filtrasyon sürecinin

bilgisini kazandırmaktadır. Bir başkasını ikna etmek ve etkileyebilmenin farklı bir yolu da insanların kendi nedenlerine dayalı davranışlarda bulunduğunu kabul etmektir. Çünkü insanlar kendi nedenlerine göre hareket ederler ve nedensiz bir şey yapmazlar. Yani kişi kendi modeli açısından bir anlam varsa harekete geçecektir (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Woodsmall ve Woodsmall (2003) her bireyin etkileşim esasında duyar düzeyinde algılama, düşünme düzeyinde bilişsel, duygular düzeyinde duygusal ve eylem düzeyinde fiziksel olmak üzere dört farklı eylemde bulunduğunu, bu dört eylem bağlamında da değişiklik, temel ilgi, bilgi, değerlendirme, karar, motivasyon, dürtü, organizasyon, etkinlik olmak üzere dokuz farklı davranış kalıbı sergilediğini savunmaktadır. Algılama eylemi altında değişiklik, temel ilgi, bilgi kalıpları yer almaktadır. Bilişsel eylemler altında değerlendirme ve karar kalıpları yer almaktadır. Duygusal eylemler altında motivasyon ve dürtü kalıpları yer almaktadır. Fiziksel eylemler altında ise organizasyon ve etkinlik kalıpları yer almaktadır. Davranış kalıplarının gücü, kullanım amacı ve özellikleri göz önüne alındığında davranış kalıplarının eğitim alanında da önemli yansımalarının ve işlevlerinin olduğu düşünülmektedir.

Eğitim bizleri etkileyen ve davranışlarımızın değişmesine neden olan her türlü etkinliktir (Erden, 2007). Eğitim hayatın her alanını kapsayan bir etkiye sahip olup, öğretimi de kapsayan ve yaşam boyu devam eden çok boyutlu bir kavramdır (Kale, 2019). Geniş anlamıyla eğitim kişinin yaşadığı çevredeki kişilerin, kurumların ve nesnelere o kişi üzerindeki sosyal, zihinsel ve duygusal yönden iyi ya da kötü yönlü etkileridir. Dar anlamda eğitim ise birey üzerinde kasıtlı ve amaçlı olarak yapılan zihinsel, duygusal ve devinsel düzeylerde, kişide istenilen yönde bir değişme oluşturmayı amaçlayan etkilerdir (Şişman, 2004). Eğitim formal ve informal olmak üzere iki biçimde gerçekleşebilir (Erden, 2007). Formal eğitim planlı,

bir amaca yönelik, önceden tasarlanmış ve profesyonelce yapılırken informal eğitim plansız, kontrolsüz, tesadüfi olarak yapılır ve informal eğitim sonunda davranışta meydana gelecek değişiklikler istenmedik özellikler de olabilir (Görgen, 2014).

Eğitimin davranışlar üzerine yoğunlaşması sebebiyle davranış kalıplarının bu bağlamda da ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Davranış kalıplarının iletişim ve etkileşimde, bireylerin etki alanını genişletmede, zihinsel-duygusal-fiziksel alışkanlıkları düzenlemede ve insanın algılarını şekillendirmedeki rolleri düşünüldüğünde davranış kalıplarının bilinmesinin, belirlenmesinin ve özellikle formal eğitim süreçlerindeki eğitim-öğretim uygulamalarının verim ve kalitesini artırmada rol oynayabileceği öngörülmektedir. Literatür incelendiğinde davranış kalıpları ile yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sınırlılık özellikle Türkiye’de yapılan çalışmalar açısından daha belirgin hale gelmektedir. Yine çalışmaların belirli davranış kalıplarıyla sınırlı olduğu görülmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda davranış kalıpları ile ilgili olarak öğretmen adaylarının değişiklik huy kalıbını kullanma düzeyleri (Çalışkan & Badem, 2016), etkinlik davranış kalıbına göre öğretmen adaylarının kişilik özellikleri (Çalışkan & Kuzu, 2018), organizasyon kalıbına göre öğretmen adaylarının kişilik özellikleri (Kuzu vd., 2017), organizasyon kalıbı ölçeğinin geliştirilmesi (Çalışkan vd., 2017), dürtü davranış kalıbına göre öğretmen adaylarının kişilik özellikleri (Çalışkan vd., 2020), öğretmen adaylarının değişiklik huy kalıbını kullanma ve yılmazlık düzeyleri (Palta & Ay, 2019) incelenmiştir.

Peki, davranış kalıpları eğitim açısından neden önemlidir? Buradaki en önemli değişken, bu kalıplar altında yer alan insan tiplerinin belirli durumları kendi filtrelerine göre algılamasıdır (Woodsmall & Woodsmall, 2003). Yani eğitim sürecinde önemli bir yeri olan öğrenmenin aslında bu kalıplar altındaki

filtrelere göre de şekillendiği söylenebilir. Bu bağlamda aslında eğitimin içinde yer alan ve önemli bir öge konumunda bulunan öğrencilerin, hangi davranış kalıpları altında yer aldığı belirlenmesi bu açıdan önemli ve gerekli görülmekte, ayrıca tavsiye edilmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma hem davranış kalıplarının ayrıntılarıyla ele alınması hem de davranış kalıplarının eğitim açısından önemini ortaya konulması bakımından önemli olarak görülmektedir. Bu çalışma ile literatüre dayalı olarak davranış kalıplarının kuramsal ve kavramsal boyutlarıyla tanımlanması, davranış kalıplarının türlerinin ve özelliklerinin açıklanması, davranış kalıplarının eğitim açısından önemini ortaya konulması ve yine literatüre dayalı veriler ışığında eğitim alanında davranış kalıpları çerçevesinde neler yapılabileceğine ilişkin önerilerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu çalışmada, “Davranış kalıplarının eğitime yansımaları nasıldır?” genel amacına yönelik olarak, “Davranış kalıpları ve bu kalıpların özellikleri nelerdir?”, “Eğitim açısından bakıldığında davranış kalıplarının işlevleri nelerdir?”, “Davranış kalıplarına göre formal eğitim süreçlerinde neler yapılabilir?” sorularına yanıt aranmıştır.

Literatür taraması aşamasında Woodsmall ve Woodsmall (2003) tarafından yayınlanan davranış kalıplarının gücü kitabından temel kaynak olarak yararlanılmıştır. Davranış kalıplarının türleri ve özellikleri ile eğitim açısından davranış kalıpları alan yazına dayalı olarak ortaya konulmuştur. Ardından formal eğitim süreçlerinde öğrenci davranış kalıplarının belirlenmesi koşuluyla yapılabilecekler araştırmacılar tarafından değerlendirilip yorumlanmış ve buna ilişkin her kalıp altında önerilere yer verilmiştir. Yorumlamalar yapılırken tamamen davranış kalıplarına ilişkin literatüre bağlı

kalınmış ve bu kapsamda tümevarımsal bir yaklaşımla sürekli karşılaştırmalı analiz yapılarak çalışma tamamlanmıştır.

DAVRANIŞ KALIPLARI VE EĞİTİME YANSIMALARI

Değişiklik Kalıbı ve Eğitime Yansımaları

Değişiklik kalıbı insanların değişikliklerle nasıl baş edip edemeyeceğini ortaya koymakla birlikte insanların şimdiki tecrübeleri ile geçmişteki tecrübeleri arasında bağlantı kuran bir kalıp olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kalıp hayatımızın her anında maruz kaldığımız sayısızca duygusal uyarıyı alırken kullandığımız süzgeçler bağlamında çevreyi değerlendirebildiğimiz dört farklı durumu ortaya koyar. Değişiklik kalıbı, kişileri algılama eylemleri bağlamında değerlendirmekte olup aynılık insanları, farklılık insanları, nitelikli aynılık insanları ve nitelikli farklılık insanları olarak sınıflamaktadır. Dünya nüfusunun yaklaşık %5-10'u arası aynılık insanlarından, yaklaşık %55'i nitelikli aynılık insanlarından, yaklaşık %5-10'u arası farklılık insanlarından ve yaklaşık %25'i nitelikli farklılık insanlarından oluşmaktadır (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Aynılık insanları değişiklik ve farklılıklardan hoşlanmayan, her durumda benzerlikleri arama ve benzerliklere odaklanma peşinde olan, hayatlarının her noktasında sürekliliği muhafaza eden, her durumda ve her zaman yaptıkları ve alıştıkları yolları izleyen, mevcut durumun değişmesini istemedikleri bir dünyada yaşam sürmek isteyen insanlardır. Aynılık insanları hayatlarında yeni bir durumla karşılaştıkları zaman bu durum içinde kendilerine tanıdık gelen unsurları görürler ve yine böyle durumlarda benzerlikleri bulmaya çalışırlar. Farklı ve yeni şeyler ile değişmek onlar için en kötü olandır. **Nitelikli aynılık insanları** ise aynılık insanları gibidir fakat onlardan küçük bir farklılıkla ayrılırlar. Bu farklılık nitelikli aynılık insanlarının yeni bir durumla karşılaştıklarında önce benzerlikleri daha

sonra da farklılıkları görmeleriyle ilişkilidir. Aslında nitelikli aynılık insanları benzerlik ve farklılıkları görme açısından dengelidir fakat onlar için öncelik benzerliklerdir. Nitelikli aynılık insanları temel olarak her şeyin benzer olmasını ve bu şekilde devam etmesini isterler ve onlar farklılıklara ve çeşitliliklere nadiren gereksinim duyarlar. **Farklılık insanları** ise aynılık insanların tam tersi olarak nitelendirilebilir. Farklılıkçılar hayatlarında sürekli bir değişiklik arayan, ayırım yapmada profesyonelleşmiş, aynı olan her şeyi zihinlerinden silip her türlü gerçekliği kendi bakış açılarına göre çarpıtıran, tekdüzelikten hoşlanmayan, farklı ve anormal olan her şeyi anında tespit edebilen insanlardır. Farklılıkçılar da kendi içinde yanlış eşleştirme yapanlar / karşıt örnekler verenler ve kutuplaşma tepkisi verenler olmak üzere ikiye ayrılırlar. **Karşıt örnek veren farklılıkçılar** karşılaştıkları bir durumda söylenen her şeye karşı çıkıp, önerilere karşıt örneklerle cevap veren ve her durumda kendi nedenlerini ortaya atan insanlar iken **kutuplaşma tepkisi veren farklılıkçılar** ise her zaman söylenenin aksini yapan insanlardır. **Nitelikli farklılık insanları** ise nitelikli aynılık insanlarına benzerler ve nitelikli aynılıkçılara göre her durumda öncelikle benzerlikleri değil farklılıkları görmeleri açısından farklılaşırlar. Onlarda nitelikli aynılıkçılar gibi benzerlik ve farklılıkları görme açısından dengelidirler, farklılıkları severler fakat devrim niteliğinde bir değişikliği de asla istemezler (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Eğitim bağlamında düşünüldüğünde aynılık öğrencileri karmaşıklığı değil basitliği tercih eden ve buna yönelen, öğrenecekleri her şeyin mevcut bildiklerine ne kadar benzediği sorgulayıp bu alana odaklanarak öğrenen, öğrenmelerinde de benzerlikler arayıp bunları ortaya çıkarmakla uğraşan, her şeyi basitleştirmeye çalışan ve bundan zevk duyan öğrencilerdir. Nitelikli aynılık öğrencileri de tıpkı aynılık öğrencileri gibidir

fakat onların tek farkı öncelikle benzerlikleri görmeleri ve benzerliklere yoğunlaşmaları daha sonra farklılıkları ve istisnaları görüp araştırmalarıdır. Nitelikli aynılık öğrencileri her ne kadar eğitimde genellemeleri tercih etseler de yine de bu öğrenciler karmaşık olan durumlarla baş edebilme yeteneğine sahiptirler. Farklılık ve nitelikli farklılık öğrencileri de öğrenmelerinde yeni öğrendikleriyle eski öğrendikleri arasında ilişki kurarlar fakat bu öğrenciler eski ve yeni öğrenmeleri arasındaki farklılıkları belirleyip bunları görerek öğrenirler. Farklılık ve nitelikli farklılık öğrencileri genellemeleri basit ve anlamsız olarak görürler, istisnalar aralar, eğitim hayatlarında ve öğrenmelerinde birbirine benzemeyen her şeyi keşfe çıkarlar, detaylı modeller ve kuramlarla uğraşmaktan zevk alırlar (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Eğitim süreci açısından bakıldığında, öğrencilerin davranış kalıplarının tespit edilmesi ile birlikte bu süreçte yapılabileceklere ilişkin şu öneriler getirilmiştir. Buna göre, eğitimde aynılık ve nitelikli aynılık insanları (öğrencileri) için, yeni öğrenilecek bilgilerin onların daha önceki bilgileriyle ilişkili olduğu belirtilebilir, yeni konuların eski bilgiler ile bağlantılı olduğu veya öncekilerin biraz daha gelişmiş olduğu vurgulanabilir. Dikkat çekme ve hedeften haberdar etme aşamasında bu husus göz önünde bulundurulabilir. Yeni öğrenilecek bilgilerin sunumu basit bir şekilde yapılabilir. Bu aşamada ilke ve genellemeler basit bir şekilde aktarılabilir, anlam karmaşası ve çelişki yaratabilecek ifadelerden uzak durulabilir. Karşılaştırmalar yapmaktan, zıt örnekler vermekten ve benzemezlikleri ortaya koymaktan kaçınılabilir. Sınıf veya okul içindeki günlük ders programı, sınıf oturma düzeni, teneffüs zamanı ve süreleri, beslenme saatleri gibi rutin uygulamaları değiştirmekten kaçınılabilir. Evde veya okulda standart değişmeyen bir çalışma programı hazırlanabilir, verimli çalışma amacıyla bu durum teşvik ve tavsiye edilebilir.

Eğitimde farklılık ve nitelikli farklılık insanları (öğrencileri) için, yeni bilgiler ile eski bilgileri karşılaştırmaları istenebilir. Yeni konuların öğretiminde tezatlardan ve karşılaştırmalardan yararlanılabilir. Basit önermeler ve ilkelerden uzak durularak kuramlar ve modeller üzerinden öğretime ağırlık verilebilir. Tartışma yönteminin kullanımına ağırlık verilerek farklı fikirlerin ortaya çıkması sağlanabilir. Konulardaki istisnaları buldurmak için buluş ve problem çözme stratejilerinin kullanımına ağırlık verilebilir. Öğrencileri standart ve rutin bir kalıba sokmaktan kaçınılabilir.

Bununla birlikte değişiklik kalıbına ilişkin olarak Badem (2014) ve Çalışkan ve Badem (2016) tarafından yapılan çalışmada bu kalıba yönelik hem ölçek geliştirme çalışması yapılmış hem de öğretmen adaylarının değişiklik davranış kalıbını kullanma düzeyleri analitik bir çerçevede belirlenmeye çalışılmıştır. Badem (2014) tarafından yapılan çalışmada Ahi Evran Üniversitesi'nde okuyan 828 eğitim fakültesi öğrencisine ulaşılmış ve bu doğrultuda "Değişiklik Huy Kalıbı Belirleme Ölçeği (DHKBÖ)" geliştirilmiştir. Daha sonra bu ölçek kullanılarak Çalışkan ve Badem (2016) tarafından yapılan çalışmada Ahi Evran Üniversitesi'nde okuyan 423 eğitim fakültesi öğrencisi değişiklik huy kalıbını kullanma düzeyleri açısından incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının değişiklik kalıbını kullanma düzeylerinin cinsiyet ve okudukları bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği fakat sınıf seviyesine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça bu kalıbı kullanma düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Yine bu çalışma ile öğretmen adaylarının aynılık ve farklılık kalıplarının her ikisini de kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim alanında düşünüldüğünde yine bu ölçeğin öğretmen adaylarını bu kalıp çerçevesinde değerlendirmek amacıyla kullanılabilceği söylenebilir.

Temel İlgı Kalıbı ve Eğitime Yansımaları

Temel ilgi kalıbı insanların ortak olan ya da olmayan yanları ile onları bir arada tutan bağlarla ilgili olan bir kalıptır. Bu kalıp ilgi ve dikkatimizin odağı olup en çok ilgi duyduğumuz yaşam alanını göstermektedir. İnsanlar farklı ilgilere sahip olmakla birlikte bu ilgiler beş farklı kategoride toplanabilir. Temel ilgi kalıpları insanlar, nesnelere, eylemler, yer ve bilgi olmak üzere beş farklı grupta toplanabilir. Filtrelemeyi insanlara göre yapanlar ‘kim’ sorusu ile, nesnelere göre yapanlar ‘ne’ sorusu ile, eylemlere göre yapanlar ‘nasıl’ ve ‘ne zaman’ soruları ile, yere göre yapanlar ‘nerede’ sorusu ile, bilgiye göre yapanlar ise bunların tamamı ve ‘neden’ sorusu ile ilgilenirler. Herkesin temel bir ilgi kalıbı olmakla birlikte birçok insanın iki hatta üç ilgi kalıbı olabilir. İnsanlar genellikle sordukları sorular ile temel ilgi kalıplarını ortaya koymaktadırlar. Temel ilgi kalıbı altında insanlara göre filtreleme yapanların dünya nüfusun içinde yeri iken %30 iken eylemlere göre filtreleme yapanların yeri %30, nesnelere göre filtreleme yapanların yeri %30, yere göre filtreleme yapanların yeri %5 ve bilgiye göre filtreleme yapanların yeri %5 (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

İnsanlara göre filtreleme yapanların hayatlarındaki temel ilgi alanı insanlar olup hoşlandıkları konular da yine insanlarla ilgili olan konulardır. Konuşmaları hep insanlarla ilgilidir ve konuşurken insanların isimlerini anarlar, diğer insanlar hakkındaki şeyleri merak ederler ve onlardan söz ederler. **Nesnelere göre filtreleme yapanların** hayatlarındaki temel ilgi alanı madde ve maddiyat olup bunlar genellikle bir şeyler biriktirmeye eğilimi olan ve sahip olduklarıyla övünmeyi sevenlerdir. Bu kişilerin konuşmaları nesnelere üzerinedir ve sürekli diğer insanların da yaşamlarında önemli yere sahip olan nesnelere sorgularlar, sürekli bunları öğrenmeye çalışırlar. **Yere göre filtreleme yapanların** hayatlarındaki temel ilgi

alanı mekân ve yerdir. Bu tür insanların öncelikleri mekânlar ve yer olup bunlara önem ve öncelik verirler. Konuşurken olayların geçtiği yerlere ve mekânlara vurgu yaparlar, daha önceden gördükleri, gezdikleri, buldukları yerleri ve mekânları konuşmalarının merkezine oturturlar. **Eylemlere göre filtreleme yapanların** hayatlarındaki temel ilgi alanı etkinlikler, eylemler ve çevrede olup bitenlerdir. Bu insanlar için anahtar kelimeler nasıl ve ne zaman soruları olup hareketi seven, kendileri hareket etmeseler bile çevresindeki insan hareketlerini izleyen, sürekli bir şeylerle meşgul olan ve bir şeylerle meşgul olmadıklarında bile hem kendisinin hem de diğer insanların hareket ve eylemlerden bahseden insanlardır. **Bilgiye göre filtreleme yapanların** hayatlarındaki temel ilgi alanı bilgidir. Onlar için bilmek, bilgiye ulaşmak, bilgiyi toplamak, bilgiyi aktarmak ve ne, nerede, ne zaman, nasıl, kim, neden sorularını sormak bir ihtiyaçtır. Onlar için mutluluğun kaynağı bilgidir ve çok bilgi onlar için çok mutluluk anlamına gelir (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Temel ilgi kalıbı açısından insanlar iletişimlerinde iki farklı bağlam düzeyinde yer alırlar. Bunlar yüksek bağlam insanları ve düşük bağlam insanlarıdır. **Yüksek bağlam insanları** iletişimden bir anlam çıkarabilmek için konu ile ilgili kim, nerede, ne zaman, nasıl ve ne sorularını cevaplamaya yönelik tüm bilgiye ihtiyaç duyarlar. Fakat **düşük bağlam insanları** çok fazla bilgiye ihtiyaç duymazlar ve onlar genellikle olayların temel noktasıyla ilgilenen kişiliklerdir. Eğitim açısından düşünüldüğünde, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin etkili ve verimli olabilmesi için öncelikle öğrencilerin bağlam ihtiyacı keşfedilmeli ve öğretim etkinlikleri buna göre düzenlenmelidir. Eğitim süreçlerinde bilgi ve etkinlik dengesi gözetilmelidir (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Eğitim süreci açısından bakıldığında, öğrencilerin davranış kalıplarının tespit edilmesi ile bu süreçte yapılabileceklerle

ilişkin şu öneriler getirilmiştir. Buna göre, eğitimde insana göre filtreleme yapanlar için konular bireyler etrafında şekillendirilebilir. Öğretilecek bilgiler ve konular insanlarla ilişkilendirilerek aktarılabilir. Önemli kişilerden, onların yaptıklarından, hayatlarından, insanı ve toplumu nasıl ve ne düzeyde etkilediklerinden bahsedilebilir. Bu gruptaki öğrenciler grupla çalışma etkinliklerine ve iş birliğine yönelik faaliyetlere yönlendirilebilir. Sınıf içinde diğer öğrencilerle tartışabilecekleri, belirli konuları ve bilgileri paylaşabilecekleri ortamlar yaratılabilir. Nesnelere göre filtreleme yapanlara konular öğretilirken nesnelere, materyallerden ve malzemelerden yararlanılabilir. Bunlar öğrenme ve öğretme sürecinde etkin bir şekilde kullanılabilir. Bu öğrenciler ile onların ilgi duydukları nesnelere hakkında konuşulabilir ve bu nesnelere ilgili onların bilgi toplaması istenebilir. Nesnelere ilgili bilgiler verilebilir. Konular nesnelere ilişkili oyunlar haline getirilerek bu oyunlar sayesinde öğrenmenin kolaylaştırılması sağlanabilir. Yere göre filtreleme yapanlar için eğitim ortamları onların ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre düzenlenebilir. Öğrenme-öğretme ortamı rahat bir şekilde düzenlenebilir ve bu şekilde kendilerini rahat hissetmeleri sağlanabilir. Mümkün olduğunca bu kalıp altındaki öğrencilerin hoşlandıkları ortamlarda ders işlemeleri sağlanabilir. Sınıf ve okul ortamlarında imkânlar ölçüsünde çevre düzenlemeleri yapılabilir. Eylemlere göre filtreleme yapanlar için kinestetik zekâ alanı öne çıkarılabilir. Psiko-motor beceri gerektiren öğretim yöntem ve teknikleri öğrenme ve öğretme süreçlerinde işe koşulabilir. Onların bilgiyi edinmeleri, bilgiyi transfer etmeleri, öğrendiklerini pekiştirmeleri amacıyla fazla sayıda etkinlik kullanılabilir. Bu tür öğrenciler psiko-motor beceri gerektiren etkinliklere yönlendirilebilir. Bilgiye göre filtreleme yapanlar için eski ve yeni bilgiler ilişkilendirilerek etkili öğrenme gerçekleştirilebilir. Bir konuyla ilgili bilgi toplamaları,

bu bilgiyi sınıfta sunmaları ve bildiklerini farklı şekillerde paylaşmaları istenebilir. Bir olay veya olgu hakkında bilgi verilirken detaylara inilebilir. Sınıf içerisinde bilgi aktarımı ve paylaşımı yapabilecekleri etkinliklere yönlendirilebilirler.

Ayrıca bu kalıba yönelik olarak öğretmen adaylarının bu kalıp altında değerlendirilmesi amacıyla Prof. Dr. Nihat Çalışkan, Doç. Dr. Okan Kuzu ve Dr. Ahmet Akkaya tarafından ölçek geliştirme çalışmalarına başlanmış olup ölçek geliştirme çalışmaları devam etmektedir. Bu amaçla öncelikle literatür taraması tamamlanmıştır. Şu anda ilgili kalıp ve alt kalıplarına yönelik madde havuzu oluşturma aşamasında çalışmalar devam etmektedir.

Bilgi Kalıbı ve Eğitime Yansımaları

Bilgi kalıbı, bireylerin bilgiyi edinme şekli ve bilginin yapısına göre bireyleri iki farklı şekilde değerlendirmektedir. Burada bilginin yapısı veya biçimi ile ilgili olan iki farklı kalıp bulunmaktadır. Bu kalıplardan ilki algılama kaynağı iken ikincisi ölçek kalıbıdır. Algılama kaynağı bilgileri dünyadan nasıl aldığımızla ilgili olup ölçek kalıbı ise bilginin yapısı ve sunulmuş biçimi ile ilgilidir. Bilgi kalıbı altında bilginin algılama kaynağına göre insanlar **somut bilgi insanları** ve **soyut bilgi insanları** olarak ikiye ayrılmaktadır. Somut bilgi insanları dünya nüfusunun yaklaşık %75'ini oluştururken soyut bilgi insanları yaklaşık %25'ini oluşturmaktadır. Ölçekleme kalıbı çok güçlü bir yaklaşım olup bilgiyi iletişim birimlerine nasıl indirgediğimizi gösterirler. Buradaki asıl önemli olan nokta bilginin miktarı ve derinliği ile ilgilidir. İletişim esnasında insanlar kapsam veya derinlik üzerinden tercih yaparlar. Ölçekleme kalıbı bağlamında insanlar **globaller, spesifikler** ve **dengeller** olmak üzere üç gruba ayrılırlar. İnsanların yaklaşık %15'i spesifik grupta yer alırken, %60'ı global grupta yer alır. Kalan %25 ise dengeli grubundadır (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Somut bilgi insanları çevrelerinden gelen her türlü bilgiyi beş duyusu aracılığı ile toplayan, her şeyin somut olmasını isteyen, sadece beş duyusu ile algılayabildiklerine odaklanan, deneyci, pragmatik, şimdiye odaklı ve her durumda kanıt isteyip arayan kişilerdir. Soyut bilgi insanları ise dünya ile ilgili bilgileri sezgileri yoluyla toplayan, altıncı duyguları ve sezgileri olan, her durumda var olan öğeler arasında bağlantılar, anlam ve olasılıklar arayıp bağlantıları ve bütünü görme eğiliminde olan, geleceğe odaklıdır, veri veya kanıt sunma ihtiyacı duymayan kişilerdir. Global insanlar kapsamı, spesifik insanlar ise derinliği tercih eden kişilerdir. Global insanlar farklı durumları genel bir bakış açısı ile resmin tamamını aktarmayı tercih ederler iken spesifikler detayları ve spesifik kısımları aktarmayı tercih ederler. Spesifiklerin detaycı olmaları onların bütünü algılayamamalarına yol açarken, globaller bir duruma geniş açıdan bakmayı bilen ve her daim bütünü tercih edenlerdir. Globaller kapsamı derinliğe tercih ederlerken spesifikler derinliği kapsama tercih ederler. Bununla birlikte hem globallığe hem de spesifikliğe eşit mesafede duran karakterler vardır ki bunlarda kapsam ve derinlik açısından dengeli olanlardır. Dengeli gruptakiler gerektiğinde ölçeği büyütme ve küçültme yeteneğine sahip olanlardır. Dengeliler hem bir genel bakış açısı hem de detayları verebilen kişiliklerdir. Ölçek ile algılama kaynağı arasındaki ilişki düşünüldüğünde bilgi kalıbı altında farklı kombinasyon ile ortaya çıkmış dört farklı kalıp insan olduğunu söylemek mümkündür. Bunlar global somut, global soyut, spesifik somut ve spesifik soyut insan tipleridir. Spesifik somut grubunda olanlar somut olan şeyleri son derece detaylı olarak tanımlayabilirken spesifik soyut olanların soyut şeylerin tanımlarını detaylarıyla verme eğiliminde oldukları, global somut grubunda olanların ise somut şeyleri genel olarak tanımlarken global soyutların soyut fikirleri genel olarak tanımladıkları söylenebilir (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Eğitim açısından düşünüldüğünde, somut insanlara göre hiçbir şey sezgisel düzeyde belirgin değildir. Somut öğrenciler için eğitimde daha fazla veri ve kanıt gereklidir. Somut öğrenciler için her şey kanıtlarıyla ortaya koyulmalıdır. Somut öğrenciler kuramları ve soyut ilkeleri sevmezler, çok çabuk sıkılırlar, şimdiye odaklanırlar ve eyleme ilgi duyarlar. Soyut öğrenciler ise mantıkta sıçramalar yapabilenlerdir. Soyut öğrenciler geleceğe odaklanırlar, orijinal fikirler ile kuramlardan hoşlanırlar, somut ve pratik olan şeylerden sıkılırlar ve sezgisel düşünürler. Spesifik öğrenciler detayları akıllarında tutarak öğrenenlerdir. Spesifikler detaylardan yola çıkıp bütüne doğru ulaşırlar. Global öğrenciler ise detaylardan arınıp bütünü görerek öğrenirler. Globaller bütünden yola çıkarak detaylara ulaşırlar (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Eğitim süreci açısından bakıldığında, öğrencilerin davranış kalıplarının tespit edilmesi ile birlikte bu süreçte yapılabileceklerle ilişkin şu öneriler getirilmiştir. Buna göre, eğitimde somut öğrenciler için bilgi kanıtlara dayalı olarak verilebilir. Burada bilginin beş duyu organı ile algılanması gerektiği unutulmamalıdır. Somut öğrencilerin sınıf içinde hareketli olmaları için öğretim yöntem ve teknikleri bu bağlam göz önünde bulundurularak tasarlanabilir. Somut öğrenciler fizik, kimya, biyoloji, tarih, matematik gibi kanıta dayalı derslere ve mesleklere yönlendirilebilir. Soyut öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koyacakları, orijinal ve özgün ürünler çıkaracakları ödevler verilebilir. Soyut öğrenciler edebiyat ve felsefe gibi sezgilere dayalı mesleklere yönlendirilebilir. Soyut öğrencilerin sezgilerini ön plana çıkarabilecekleri ve bu becerilerini kullanabilecekleri üst düzey düşünmeye dayalı etkinlikler tasarlanabilir. Analitik düşünme ve eleştirel düşünme süreçleri bu açıdan sürece dâhil edilebilir. Eğitimde global öğrencilerin öğrenmeleri tümdengelimine dayalı olarak şekillendirilebilir. Global öğrenciler için eğitim tasarımında ve

öğrenme süreçlerinin inşasında öncelikle detayları vermekten kaçınılabilir. Bu öğrenciler için bir konu ve durum öncelikle bir bütün olarak sunulabilir ve daha sonra detaylara inmeleri sağlanabilir. Global öğrencilerin öğrenmelerinde genelden özele, bütünden parçaya, uzaktan yakına bir anlayış ve felsefe benimsenebilir. Spesifik öğrencilerin öğrenmeleri tümevarıma dayalı olarak şekillendirilebilir. Bu öğrencilerin öğrenmelerinde detaylara ağırlık verilebilir, bir konu ya da bilgi aktarılırken detaylar yazdırılabilir, araştırmaları istenebilir ve detayları aktarmaları istenebilir. Spesifik öğrenciler için eğitim tasarımı ve öğrenme süreçleri parçadan bütüne doğru ilerletilebilir. Spesifik öğrencilerin öğrenmelerinde özelden genele, parçadan bütüne, yakından uzağa bir anlayış ve felsefe benimsenebilir.

Ayrıca bu kalıba yönelik olarak öğretmen adaylarının bu kalıp altında değerlendirilmesi amacıyla Prof. Dr. Nihat Çalışkan, Doç. Dr. Okan Kuzu ve Dr. Ahmet Akkaya tarafından ölçek geliştirme çalışmalarına başlanmış olup ölçek geliştirme çalışmaları devam etmektedir. Bu amaçla öncelikle literatür taraması tamamlanmıştır. Şu anda ilgili kalıp ve alt kalıplarına yönelik madde havuzu oluşturma aşamasında çalışmalar devam etmektedir.

Değerlendirme Kalıbı ve Eğitime Yansımaları

Değerlendirme kalıbı aslında insanları karar alma sürecinde etkilendikleri kaynağa göre değerlendiren bir kalıptır. Bazı insanlar kararlarını verirken içsel ölçütleri göz önünde bulundururken bazıları da tam tersi olarak dışsal ölçütleri göz önünde bulundurmaktadırlar. Woodsmall ve Woodsmall'a (2003) göre insanların karar alırken göz önünde bulundurdukları bu ölçütlere referans filtreleri denilmektedir. İşte bir insanın karar alırken içsel ölçütlerini kullanıyorsa **iç değerlendirme kalıbına**, dışsal ölçütleri kullanıyorsa **dış değerlendirme kalıbına** sahip olduğu söylenebilir. Bunun yanında kişi

aldığı kararların başkaları üzerinde etkilerini kontrol ederek içsel olarak doğru gördüğü şekilde davranıyorsa bu kişi **dış kontrollü içsel kalıba**, önce başkalarının ne düşüneceğine bakıp iç kontrol yapıyorsa **iç kontrollü dışsal kalıba** sahiptir denilebilir.

İç değerlendirme kalıbına sahip insanlar kendilerine güvenen, kararlarını her zaman kendi başlarına alan, bir konu veya durum hakkında karar verecekleri zaman içe dönüş yapıp önceki yaşantılarını ve deneyimlerini değerlendiren kişilerdir. Dış değerlendirme kalıbına sahip insanlar ise kararlarını dış dünyadaki olaylara, durumlara, insanlara ve görüşlere göre veren, kişilikleri genellikle başkalarının o insan hakkında ne düşündüğüne ve ne konuştuğuna bağlı olan, sürekli bir başkaları tarafından onaylanma ihtiyacı hisseden, diğer insanlardan çok çabuk etkilenen ve yaptıkları her türlü işin doğruluğuna dışardan gelen tepkiler üzerine karar veren insanlardır (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Eğitim açısından düşünüldüğünde en iyi öğrenme öncelikle dış kalıpla başlayıp daha sonra iç kalıbı geliştirebilmekle sağlanır. Aslında bu durum bir öğrencinin eğitim ve öğretim ortamında kimleri otorite kabul ettiği ve kimlere güven duyduğu ile ilişkilidir. Yani iç kalıba sahip bir öğrenci her şeyi kendi başına öğrenebileceğini ve her şeyi bildiğini düşünürse bu durumda sınıf içinde öğrenme durma noktasına gelir. Eğitim sistemi içerisinde bir öğrencinin öğretmenine aslında dış kalıpla yaklaşması ve başlaması en iyisidir. Çünkü öğrenme ancak ilk aşamada dış kalıbın varlığıyla mümkün olur. Öğrenci, öğretmenin aktardığı bilginin geçerli ve doğru olduğu kabul etmeli ve öğretmenini bilgili olarak görmelidir. Öğretmenler ise bu bağlamda öğrencilerinin bilmedikleri şeylere sahip olduğuna ve öğreteceklerinin öğrenciler için çok yararlı olacağına ikna edebilmelidir (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Eğitim süreci açısından bakıldığında, öğrencilerin davranış kalıplarının tespit edilmesi ile bu süreçte yapılabileceklerle ilişkin şu öneriler getirilmiştir. Buna göre, eğitimde öğretmen, öğrencilerin öğrenecekleri çok şeyler olduğunu hem bilgili duruşu hem konuşmaları hem de davranış ve tavırlarıyla öğrencilerine sezdirebilir. Öğretmen derslerde konularla da ilişkili olması koşuluyla öğrencilerin daha önce duymadıkları, bilmedikleri spesifik şeyleri öğrencilerine sunabilir veya aktarabilir. Öğretmen hem davranışları hem sözleri hem de beceri ve yetenekleriyle öğrencilere iyi bir model olabilir ve bu şekilde kendisinin bir bilgi otoritesi olduğunu sezdirebilir.

Ayrıca bu kalıba yönelik olarak öğretmen adaylarının bu kalıp altında değerlendirilmesi amacıyla Prof. Dr. Nihat Çalışkan, Doç. Dr. Okan Kuzu ve Dr. Ahmet Akkaya tarafından ölçek geliştirme çalışmalarına başlanmış olup ölçek geliştirme çalışmaları devam etmektedir. Bu amaçla öncelikle literatür taraması tamamlanmıştır. Şu anda ilgili kalıp ve alt kalıplarına yönelik madde havuzu oluşturma aşamasında çalışmalar devam etmektedir.

Karar Kalıbı ve Eğitime Yansımaları

Bu kalıp karar alma stratejilerinin temel noktasını oluşturan, nedenleri anlamamıza yardımcı olan bir kalıptır. Woodsmall ve Woodsmall'a (2003) göre insanlar yaptıklarını ve aldıkları kararları dört nedene dayalı olarak yaparlar. Bu nedenler göze hitap etmesi, kulağa hitap etmesi, duygulara hitap etmesi ve aklımıza hitap etmesi bakımından farklılaşır. Karar verme alternatifler oluşturma, bunlar hakkında bilgi toplama ve değerlendirme aşamalarından oluşur. Bu kalıp bireyleri görsel, işitsel, duygusal ve mantıksal karar alan insanlar olarak sınıflamaktadır.

Görsel insanlar karar alacakları zaman öncelikle zihinlerinde alternatiflerin görsel bir temsili (resmini)

oluştururlar ve bu temsili daha öncesinde zihinlerinde var olan ideal resimler ile karşılaştırarak kararlarını alırlar. Görsel insanlar nesnelerin görüntülerine önem veren, ilgilendikleri durumların görsel yönlerine odaklanan, ses tonları yüksek olup hızlı konuşan insanlardır. **İşitsel insanlar** karar alacakları zaman öncelikle alternatif seslerin içsel ve dışsal temsilini yaparlar ve daha sonra bu temsili daha öncesinde zihinlerinde var olan ideal seslerle karşılaştırarak karar alırlar. İşitsel karar alan insanlar dikkatlerini her zaman vurgu, tempo, ton, titreşim gibi işitsel öğelere veren, ses tonları değişken olup ritimli konuşan insanlardır. **Duygusal insanlar** karar alacakları zaman öncelikle alternatif duyguların içsel temsilini yaparlar ve daha sonra bu temsili daha öncesinde zihinlerinde var olan ideal duygularla karşılaştırarak karar alırlar. Duygusal karar alan insanlar duygulanım yaşayacakları deneyimleri ve hareketi seven, ses tonları alçak ve yavaş konuşan insanlardır. **Mantıksal insanlar** ise karar alacakları zaman öncelikle duygular yerine lingustik tepkilere odaklanıp bunların listesini oluştururlar ve daha sonra bu yolla ortaya çıkan alternatifleri zihinlerinde var olan ideal listelerle karşılaştırarak kararlarını alırlar. Mantıksal karar alanlar nedenlere ve verilere dayalı bir dünya içinde yaşarlar, kararları hep mantıksal unsurların hatırlanmasına yöneliktir, genelde her zaman başvurdukları bir kontrol listesi vardır, konuşmaları sabit hızda ve monoton bir yapıdadır (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Eğitim açısından düşünüldüğünde, karar kalıbı kişinin nasıl öğrendiğini ve yapılan eğitim ve öğretim faaliyetlerine verdikleri tepkilerin nasıl şekilleneceğini etkilemektedir. Görsel öğrenciler zihinlerinde resimler üreterek öğrenirler. İşitsel öğrenciler konuyu dinleyerek öğrenirler. Duygusal öğrenciler uygulama yaparak öğrenirler. Mantıksal öğrenciler ise analitik ve soyut düşünmeyle, mantık modelleriyle öğrenirler (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Eğitim süreci açısından bakıldığında, öğrencilerin davranış kalıplarının tespit edilmesi ile birlikte busüreçteyapılabileceklerle ilişkin şu öneriler getirilmiştir. Buna göre, eğitimde görsel karar alan öğrenciler için konuların öğretiminde harita, resim, fotoğraf, grafik, video gibi materyaller kullanılabilir. Bu öğrencilerin görsel yollarla öğrenecekleri teknikler işe koşulabilir. Bilgileri, öğrenilenleri ve konuları resimlemeleri ya da görselleri yorumlamaları istenebilir. Resimli bulmacalar, resim karşılaştırmaları, farkları belirleme gibi etkinlikler bu öğrenciler için kullanılabilir. İşitsel karar öğrenciler içinde yine konuların öğretiminde video, ses kayıtları, şarkılar, ritim ve müzik gibi ses temelli içerikler ve materyaller kullanılabilir. Yabancı dil öğretiminde ses kayıtlarından ya da müzikal eserlerden yararlanılabilir. Duygusal karar alan öğrencilerin sürekli hareketli olmalarını sağlayacak, uygulama yaparak öğrenecekleri etkinlik ve teknikler kullanılabilir. Duygularını rahatça ifade edebilecekleri ortamlar hazırlanabilir. Bu öğrencilere el işi etkinlikleri, fiziksel aktiviteler yaptırılabilir. Mantıksal karar alan öğrencilere problem çözme stratejisine dayalı etkinlikler yaptırılabilir. Bu öğrencilere üst düzey düşünme becerini kullanabilecekleri araştırma, inceleme, proje ve performans gibi görevler verilebilir. Konu öğrenmelerinde bulmaca ve bilmece gibi etkinlikler kullanılabilir. Yorumlama yapabilecekleri, analiz becerilerini geliştirebilecekleri çalışmalar yaptırılabilir.

Ayrıca bu kalıba yönelik olarak öğretmen adaylarının bu kalıp altında değerlendirilmesi amacıyla Prof. Dr. Nihat Çalışkan, Doç. Dr. Okan Kuzu ve Dr. Ahmet Akkaya tarafından ölçek geliştirme çalışmalarına başlanmış olup ölçek geliştirme çalışmaları devam etmektedir. Bu amaçla öncelikle literatür taraması tamamlanmıştır. Şu anda ilgili kalıp ve alt kalıplarına yönelik madde havuzu oluşturma aşamasında çalışmalar devam etmektedir.

Motivasyon Kalıbı ve Eğitime Yansımaları

Motivasyon insanlara dürtü sağlayan, doğrudan eylemlerle ilişkili olan bir anahtardır. İnsanların davranışlarını tetikleyip yönlendirici bir bağlamda seçim yapmasını sağlayan dürtü ise insanı belirli bir şekilde davranmaya veya belirli şeyleri yapmaya yönlendiren istek, ihtiyaç ve sebeplerin tümüdür. Dürtüler iç ve dış kaynaklı olması bakımından ikiye ayrılmaktadır. Eğer motivasyon dışarıdan gelen olumlu veya olumsuz desteklerle sağlanıyorsa buna dış motivasyon, eğer kişinin kendisinden sağlanıyorsa buna da iç motivasyon denilmektedir. Motivasyon temelde ilk hareketi başlatan bir enerji olarak düşünülebilir. İnsanların bir şeyi yapmasında iki temel neden vardır. Eğer insan bir amaca ulaşmak ve bir şeyler elde etmek için motive olmuşsa bu insan tipine **ilerlemeci insan** denilmektedir. Bu tip insanlar ödüle tepki verenlerdir. Eğer bir insan belirli şeylerden veya durumlardan kaçınmak amacıyla motive oluyorsa bu insan tipine de **kaçınmacı insan** denilmektedir. Bu tip insanlar ise cezalarla motive olanlardır. Bununla birlikte bazı insanlar bazı durumlarda ilerlemeci kalıbı kullanırken bazı durumlarda ise kaçınmacı kalıbı kullanırlar. İşte bunlar **dengeli insanlardır** ve bunlar hem ödüle hem de cezaya tepki verenlerdir. İstatistiklere göre nüfusun %40'ı ilerlemeci, %40'ı kaçınmacı ve %20'si ise dengeli grupta yer almaktadır (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

İlerlemeci insanları dıştan motive etmek için ödül, kaçınmacı insanı dıştan motive etmek için ise kaçınacakları bir şey (ceza) sunmak gerekir. İlerlemeci insanlar genellikle her durumda ve sonuçta ne istediğini söyleyen kişilerdir fakat kaçınmacı insanlar ne istemediklerini söylerler. İlerlemecilerin zayıf noktası hataları ve kaçınılması gereken durumları görememeleridir. Kaçınmacı insanlar ise olumsuz durumlara odaklanırlar ve bu durumları ortadan kaldırmak, onlardan uzak durmak veya kaçınmak için hareket ederler. Eğitim açısından

düşünüldüğünde motivasyonun öğrenmelerdeki en önemli unsurlardan biri olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü bir çocuk için en önemli sorular neden öğrenme ve neden yapma sorularına verdikleri cevaplarla alakalıdır. Eğer bir çocuk eğitimi yetersiz, sıkıcı olarak görüyor ve öğrenmeyi bir işkence olarak algılıyorsa burada başarıdan söz etmek imkânsızdır. Bununla birlikte eğitimde çocuğa verilen ödül ve cezaların onların motive olmaları açısından hem önemli hem de gerekli olduğu söylenebilir (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Eğitim süreci açısından bakıldığında, öğrencilerin davranış kalıplarının tespit edilmesi ile birlikte bu süreçte yapılabileceklere ilişkin şu öneriler getirilmiştir. Buna göre, eğitimde ilerlemeci öğrencilerin davranışlarını pekiştirme adına sistematik bir ödüllendirme sistemi kullanılabilir. Bu öğrencilere eğitim ya da öğrenme sonunda nereye varacakları, onlara ne katkı sağlayacağı ve kişide ne tür değişikliklere yol açacağı ders öncesinde belirtilebilir. Ödevlendirmelerde veya sınavlarda sonuçlara göre öğrencinin ihtiyaç ve ilgileri de göz önünde bulundurularak ödüller kullanılabilir. Bu tür öğrenciler bir görev sonunda zaman kaybetmeden ödüllendirilebilir. Pekiştirme ve ödüllendirmede değişken oranlı pekiştirme tarifelerinden yararlanılabilir. Kaçınmacı öğrencilere yönelik olarak bir dersin sonunda istenen başarıyla ulaşamadığında yaşayacakları olumsuzlar anlatılabilir. Bu öğrencilere sınıfta kalacakları, velilerine veya idareye bilgi verileceği gibi onların kaçınmalarını sağlayacak örnekler verilebilir. Bu tür öğrencilere birinci ve ikinci tür cezalar verilebilir fakat ikinci tür cezalar ve alternatif uygulamalar bu aşamalarda tercih edilebilir. Bu öğrencilere öğrenemedikleri ya da çalışmadıkları zaman hoşlandıkları şeyleri kaybedecekleri söylenebilir. Yaşanan olumsuz durumlarda bu öğrencilerin buldukları ortam bir süreliğine değiştirilebilir.

Ayrıca bu kalıba yönelik olarak öğretmen adaylarının bu kalıp altında değerlendirilmesi amacıyla Prof. Dr. Nihat Çalışkan, Doç. Dr. Okan Kuzu ve Dr. Ahmet Akkaya tarafından ölçek geliştirme çalışmalarına başlanmış olup ölçek geliştirme çalışmaları devam etmektedir. Bu amaçla öncelikle literatür taraması tamamlanmıştır. Şu anda ilgili kalıp ve alt kalıplarına yönelik madde havuzu oluşturma aşamasında çalışmalar devam etmektedir.

Dürtü Kalıbı ve Eğitime Yansımaları

Motivasyonun çıkış noktası olan dürtüler insanın bir amaca yönelik harekete geçmesini sağlayan ve insanları bu bağlamda yönlendiren içsel bir durumlardır ve dürtüler ihtiyaçlarla bağlantılıdır. Yani bir insanın bir şeyi yapmasındaki temel neden bir ihtiyacın karşılanması ve bu doğrultuda tatmin olma yönündeki beklentilerdir. Woodsmall ve Woodsmall'a (2003) göre dürtüler insanın içinde yer alırken tatmin kaynakları ise çevrededir. Bir insanın ihtiyaçlarını karşılaması amacıyla tercih edeceği eylemlere rehberlik eden unsur ise o insanın sahip olduğu değerlerdir. Yani değerler bir kişinin mutlu olması için gerekli ve iyi olarak nitelendirdiği şeylerdir. İnsanlar üç temel dürtüden birine uygun olarak davranırlar. Bunlar güç, sevgi ve başarı olup herkes için bunlardan birisi yaşamın temel dürtüsü olup bir diğeri de ikincil dürtüdür.

Bu açıdan bakıldığında dürtü kalıbı altında insanlar üç farklı kalıba göre değerlendirilebilir. Bunlardan ilki **güç insanları**, ikincisi **sevgi insanları** ve üçüncüsü ise **başarı insanlarıdır**. Güç insanları gücün hem kazanılmasına hem de korunmasına önem veren, içinde oldukları ortamı kontrol etme ihtiyacı hisseden, liderlik özellikleri baskın olan, güç ve hakimiyeti motivasyon kaynağı olarak gören, rekabetten hoşlanıp rekabete yönelik faaliyetlere sıkça yönelen insanlardır. Sevgi insanları ise dostluk ve yakınlık ihtiyacı hisseden, duygularını hemen

ortaya koyarak insanlarla olan iletişim ve etkileşimlerini yapıcı veya yıkıcı olarak niteleyen, dostluklara önem veren, yeni ilişkiler kurarak ya da mevcut ilişkilerini geliştirerek motive olan, iş birliğini önemseyen insanlardır. Başarı insanları ise bir amaca ulaşma, her şeyi daha iyi yapma ve en mükemmel olma ihtiyacı içerisinde olan, başarıyı hayatlarındaki en önemli unsur olarak gören, bir hedefe doğru yönelip bu doğrultuda çalışan, hedefleri zor fakat ulaşılabilir olarak niteleyen, yaptıkları işlerde geri dönüt bekleyen, planlı ve kararlı olup başarının önündeki her türlü engele karşı çıkan, insanları başarıları ile değerlendirip tembelliğe asla tahammül edemeyen insanlardır (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Eğitim süreci açısından bakıldığında, öğrencilerin davranış kalıplarının tespit edilmesi ile birlikte bu süreçte yapılabileceklerle ilişkin şu öneriler getirilmiştir. Buna göre, eğitim açısından düşünüldüğünde bu kalıp altındaki güç, sevgi ve başarı insanlarına yönelik mesleki yönlendirmeler ve tanıtımlar yapılabilir. Bu sayede onların daha iyi motive olmaları sağlanabilir. Örneğin güç öğrencilerine liderlik ve güç özelliği gerektiren meslekler (Örneğin askerlik, hâkimlik, savcılık, polislik gibi) tanıtılabilir ve bu öğrencilerin bu alanlara yönelmesi sağlanabilir. Yine bu kalıplara uygun olarak sınıf içi görevlendirmeler yapılabilir. Örneğin sevgi kalıbı altındaki öğrenciler iş birliğine yönelik faaliyetlere, güç kalıbı altındaki öğrenciler rekabete yönelik faaliyetlere, başarı kalıbı altındaki öğrenciler ise akademik yarışmalar gibi faaliyetlere yönlendirilebilir. Konuların öğretiminde, öğrenmelerde ve amaca ulaşmada her kalıp altındaki öğrencilerin odak noktası olan unsurlar öne çıkarılabilir. Yani güç öğrencilerine bir konu, eğitim ya da amaç sonunda elde edecekleri güç faktörleri, sevgi öğrencilerine elde edecekleri dostluk ve yakınlık faktörleri, başarı öğrencilerine ise elde edecekleri başarı faktörleri açıklanabilir.

Bununla birlikte Çalışkan vd. (2020) tarafından öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin dürtü davranış kalıbı açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada öğretmen adaylarının kişilik özellikleri dürtü davranış kalıpları çerçevesinde incelenmiş, 311 öğretmen adayının katılımıyla .81 güvenilirliğe sahip 14 maddelik 5'li likert tipli "Dürtü Kalıbı Değerlendirme Ölçeği" geliştirilmiştir. "Güç", "Sevgi" ve "Başarı" davranış örüntüsü olmak üzere üç faktörden oluşan bu ölçek, kişisel bilgi formu ile birlikte 206 öğretmen adayına uygulanmış ve adayların dürtü davranış düzeyleri betimsel tarama modeli esas alınarak araştırılmıştır. Bununla birlikte bu çalışma ile öğretmen adaylarının dürtü düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı, motivasyon kaynaklarının sevgi olduğu, RPD öğretmen adayları orta düzeyde güç davranış kalıbına sahipken, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yüksek düzeyde güç davranış kalıbına sahip olduğu, güç davranış kalıbı açısından Matematik ve RPD öğretmen adaylarının dürtü davranış düzeyleri orta iken, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Eğitim alanında düşünüldüğünde yine bu ölçeğin öğretmen adaylarını bu kalıp çerçevesinde değerlendirmek amacıyla kullanılabilmesi söylenebilir.

Etkinlik Kalıbı ve Eğitime Yansımaları

Bu kalıp kişilerin etkinlikleri nasıl yerine getirdikleri ve nasıl yaptıklarıyla ilgili olan kalıptır. Woodsmall ve Woodsmall'a (2003) göre insanlar ya sıralı olarak ya da aralıklı olarak etkinlikleri yaparlar bir başka söylemle etkinliklerini yapma aşamasında sıralı ya da eş zamanlı sıra izlerler. Bu açıdan bakıldığında etkinlik kalıbı altında insanlar **kural insanları** ve **seçenek insanları** olarak iki kalıp altında sınıflanmaktadır.

Kural insanları yaptıkları etkinlikleri sıralı olarak yerine getiren, grup etkinliklerini ve ya öğrenmelerini sıralı eylem

dizileri olarak gören, bir etkinliği yaparken veya verilen bir görevi yerine getirirken mutlaka belirli bir talimata ve kurala uyarak bunları sırası ile yapan, bir şeyi yapmanın tek bir doğru yolu olduğuna inanan bununla birlikte kurallara uymayı bilseler de bu kuralların nasıl ortaya çıktığını bilmeyen, verilen görevleri kurallar olduğu müddetçe doğru olarak yapan fakat kurallar olmadığı ya da kurallar yetersiz kaldığında ne yapacaklarını bilemez bir duruma gelen, kurallarla motive olarak yaptıkları işlerde, etkinliklerde ve öğrenmelerde kuralları bir ihtiyaç olarak gören insanlardır. **Seçenek insanları** ise etkinliklerini aralıklı/eş zamanlı olarak yapan, verilen görevleri ve etkinlikleri bunların aynı anda gruplanması olarak gören, etkinlik ya da öğrenmeleri bir sıra olmaksızın eş zamanlı olarak gerçekleştiren, her durumda veya yapılacak bir etkinlikte mutlaka alternatifler olduğunu düşünüp bu alternatifleri arayan, bir etkinliği yapmada veya bir şeyi öğrenmede sayısızca yol olduğunu iddia eden, bilgileri sırasıyla değil eş zamanlı olarak işleyen insanlardır. Seçenek insanları kurallara alternatifler bulmayı, yeni kurallar ortaya çıkarmayı, işe yarıyor olsa da mevcut kuralları değiştirmeyi ya da geliştirmeyi severler. Seçenek insanların çalışma şekilleri esnek ve alternatiflerin onlar için önemi yoktur. Onlar kurallara uymazlar ve açık fikirlidirler. Fakat bu iki farklı kalıp altındaki insanların birbirine muhtaç oldukları bir gerçektir (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Bu kalıba göre öğrenmenin veya öğretmenin amacı başkaları tarafından koyulan kuralları almak değil kişinin kendi kurallarını oluşturmasını sağlamaktır. Eğitim alanında mutlaka kuralcılık ve seçenekçilik arasında bir denge sağlanmalıdır (Woodsmall & Woodsmall, 2003). Eğitim süreci açısından bakıldığında, öğrencilerin davranış kalıplarının tespit edilmesi ile birlikte bu süreçte yapılabileceklerle ilişkin şu öneriler getirilmiştir. Buna göre, eğitimde kuralcı öğrencilere yönelik

olarak, yapılacak etkinliklerde veya çözülecek problem durumlarında izleyecekleri yollar gösterilebilir. Proje çalışmalarında, performans görevlerinde, yapılan sınavlarda veya verilen ev ödevlerinde ayrıntılı talimatlar düzenlenebilir. Rutin bir şekilde uyacakları bir çalışma planı bu kalıp altındaki öğrenciler için hazırlanabilir. Seçenek öğrencilerine ise etkinlikler yaparken ya da problem çözerken gidilecek çok fazla yol olduğu söylenebilir, gösterilebilir, sezdirilebilir ya da kendilerinin bunu keşfetmesi sağlanabilir. Ayrıca bu tip öğrenciler bu yollarla alternatiflere ulaşmaya yönlendirilebilir. Yine bu öğrencilerin okul veya sınıf içinde verilecek işlerin nasıl yapılacağına kendilerinin karar vermeleri sağlanabilir. Beyin fırtınası gibi alternatifler keşfetmeye yönelik öğretim yöntem ve teknikleri bu öğrencilerin öğrenmelerinde kullanılabilir.

Yine eğitim alanı ile ilişkili olarak Çalışkan ve Kuzu (2018) tarafından öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin etkinlik davranış kalıbına göre incelendiği çalışmada 480 öğretmen adayının katılımıyla 0.752 güvenilirliğe sahip 5’li likert tipinde “Etkinlik Davranış Kalıbı Ölçeği” geliştirilmiştir. “Kuralcı” ve “Seçenekçi” olmak üzere iki faktörden oluşan bu ölçek kullanılarak öğretmen adaylarının bölümlerine göre (Eğitim Bilimleri ve Matematik-Fen Eğitimi) hangi tür davranışlara sahip oldukları bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Çalışma sonucunda eğitim bilimleri bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının, matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümünde öğrenim görenlere göre daha fazla seçenekli kişiler oldukları, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla kural ve seçenek insanı oldukları, öğretmen adaylarının kuralcı ve seçenekçi davranış kalıpları arasında orta düzeyde bir korelasyon olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Eğitim alanında düşünüldüğünde yine bu ölçeğin öğretmen adaylarını bu kalıp çerçevesinde değerlendirmek amacıyla kullanılabileceği söylenebilir.

Organizasyon Kalıbı ve Eğitime Yansımaları

Organizasyon kalıbı düzenleme ve planlama kavramlarıyla bağlantılı olan bir kalıptır. İnsanlar yaşamlarındaki şeyleri planlama ve düzenleme açısından farklı davranışlara sahiptir ve bu durum onların karar alma şekillerini etkilemektedir. Bu kalıp altında insanlar **planlamacılar** ve **özgür ruhlar** olarak iki farklı kalıp altında sınıflanmaktadır (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Planlamacılar hayatlarını belirli bir plana göre düzenleyen, kendilerini hayatın akışına bırakmayan, hayatın kendi tercih ve istekleri doğrultusunda gitmesini arzulayan, hayata dair farklı zaman dilimlerine göre planlamalar yapan insanlardır. Bu nedenlerden dolayı bu tip insanların planlarında herhangi bir nedenden dolayı sapma olursa veya beklenmedik bir durumla karşılaşılırsa bu durumdan çok rahatsız olurlar, hayal kırıklığı yaşarlar ve hatta öfkelenirler. En güçlü oldukları alan plan yapma ve karar verme yeteneğidir. Planlamacılar güvenilir insanlar olup söylediklerini yaparlar, ahlaklıdır ve yasalara uyarlar. **Özgür ruhlar** yaşamı kendisine uydurmak yerine kendisi yaşama uyan, her şeyi olduğu gibi kabul eden, içinden geldiği şekliyle özgürce davranan, belirsiz durumlara karşı ikilem yaşamayan, bağlanmayı sevmeyen, kesinlikten uzak duran, yarım kalan işlere aldırmaııp bundan da rahatsız olmayan insanlardır. Bu insanlar kararsızlardır ve kararları anlık olarak değişir. Planlamacıları geleceğe odaklı olmalarına karşın özgür ruhlar şimdiye odaklanırlar. Yaklaşımları her şeyin tadını çıkarmak ve geleceği sonraya bırakmak üzerine kurulmuştur. Planlamacılar düzenli bir şekilde yaşarlarken özgür ruhlar içlerinden geldiği gibi yaşarlar. Planlamacılar düzenli ve kararlı kişiler iken özgür ruhlar düzensiz ve kararsız kişilerdir. Planlamacılar zamanın bilincindedirler fakat özgür ruhların zamana bağımlılıkları yoktur (Woodsmall & Woodsmall, 2003).

Özgür ruhlu öğrenciler okula geç kalan, tembellik yapan, okulu ve hayatı umursamayan öğrencilerdir. Planlamacılar ise derslerine düzenli çalışan tertipli ve düzenli yaşayan ve hareket eden, kurallara ve programlara uyan öğrencilerdir. Genellikle planlamacılar eğitim sistemi içinde ödüllendirilirken özgür ruhlar ise cezalandırılırlar (Woodsmall & Woodsmall, 2003). Eğitim süreci açısından bakıldığında, öğrencilerin davranış kalıplarının tespit edilmesi ile birlikte bu süreçte yapılabileceklerle ilişkin şu öneriler getirilmiştir. Buna göre, sınıf içindeki disiplini sağlamada, öğrencilere yaklaşımda ve iletişimde dengeli bir politika izlenebilir. Derslerin düzenli, zamanında ve sistematik bir şekilde işlenmesinin yanında bazı zamanlarda doğal ve rahat davranmaya yönelik etkinlik ve çalışmalara yer verilebilir. Öğretmen tarafından sınıf içi grup etkinliklerini artırmaya yönelik faaliyetler gerçekleştirilebilir.

Yine eğitim alanı ile ilişkili olarak Çalışkan vd. (2017) tarafından öğretmen adaylarının organizasyon kalıplarının belirlenmesinde kullanılabilecek “Organizasyon Kalıbına Göre Değerlendirme Ölçeği” geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek 0,830 güvenilirliğe sahip ve “planlayıcı”, “çözüm odaklı”, “kuralcı” olmak üzere üç faktörlü yapıdadır. Ayrıca yine Kuzu, Çalışkan ve Kuzu (2017) tarafından yapılan çalışmada da geliştirilen ölçek öğretmen adaylarına uygulanarak adaylar organizasyon kalıbı bağlamında değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda kadın öğretmen adaylarının daha planlayıcı, erkek öğretmen adaylarının daha çözüm odaklı oldukları, yurtlarda kalan öğretmen adaylarının daha planlamacı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Eğitim alanında düşünüldüğünde yine bu ölçeğin öğretmen adaylarını bu kalıp çerçevesinde değerlendirmek amacıyla kullanılabileceği söylenebilir.

SONUÇ

İnsanlara ait alışkanlıklar zaman içinde davranış kalıplarını oluşturmaktadır. İnsanların sözleri, davranışları ve düşünceleri ise bu davranış kalıplarına yansımaktadır. Davranış kalıpları bu alanda kendini geliştirmiş ve eğitim almış bir gözlemci tarafından kolay bir şekilde fark edilip açıklanabilmektedir. Davranış kalıpları her türlü iletişimde, kişinin gücünün yeteceği durumları değiştirmesinde ve bunu kontrol etmesinde, hayatın içindeki tüm sosyal olgu, olay ve durumlarda kullanılabilir. Temel de iş yaşamındaki başarının anahtarı olarak nitelense de aslında hayatın her noktasındaki başarının anahtarı olduğu söylenebilir.

Woodsmall ve Woodsmall (2003) tarafından dokuz farklı davranış kalıbı ortaya konulmuştur. Bu kalıplardan değişiklik kalıbı, temel ilgi kalıbı ve bilgi kalıbı algılama düzeyinde, değerlendirme ve karar kalıbı bilişsel düzeyde, motivasyon ve dürtü kalıbı duygular düzeyinde, etkinlik ve organizasyon kalıpları da fiziksel düzeyde ortaya çıkmaktadır. Değişiklik kalıbı altında insanlar aynılık, farklılık, nitelikli aynılık ve nitelikli farklılık insanları (kalıpları) olmak üzere gruplanmaktadır. Temel ilgi kalıbı altında insanlara, nesnelere, eylemlere, yere ve bilgiye göre filtrasyon yapan insanlar (kalıplar) olarak gruplanmaktadır. Bilgi kalıbı altında insanlar somut, soyut, spesifik ve global bilgi insanları (kalıpları) olarak gruplanmaktadır. Değerlendirme kalıbı altında insanlar iç değerlendirme kalıbı, dış değerlendirme kalıbı, dış kontrollü içsel kalıp ve iç kontrollü dışsal kalıp insanları olarak gruplanmaktadır. Karar kalıbı altında insanlar görselliğe, işitselliğe, duygulara ve akla (mantiğe) dayalı karar alanlar olarak gruplanmaktadır. Motivasyon kalıbı altında insanlar ilerlemeciler ve kaçınmacılar olarak gruplanmaktadır. Dürtü kalıbı altında insanlar güç, sevgi ve başarı insanları olarak gruplanmaktadır. Etkinlik kalıbı altında insanlar kuralcılar ve

seçenekçiler olarak gruplanmaktadır. Son olarak organizasyon kalıbı altında insanlar da planlamacılar ve özgür ruhlar olarak gruplanmaktadır.

Davranış kalıplarını kullanan bir insanın başarıyı elde edebilmesi için öncelikle davranış kalıplarını ve davranış kalıpları arasındaki ayırımı bilmesinin gerekli olduğu, sonra bu davranış kalıplarını hem kendinde hem de başkalarında tanıyabilme becerisini geliştirmesinin gerekli olduğu, daha sonra insanları etkilemek için bu kalıpları nasıl kullanacağını bilmesinin gerekli olduğu ve son olarak da davranış değiştirebilme esnekliğine sahip olmasının gerekli olduğu söylenebilir. İnsanlar, bu davranış kalıplarının bir sentezi olarak ifade edilebilir. Aslında insanların asla bu kalıplardan birine ait olmadığı ve bir kalıbın iki uç noktasında sürekli gelip gittiği söylenebilir. Ayrıca davranış kalıpları öğrenilmiş davranışlar olarak ifade edilebilir. Bu bakımdan farklı davranış kalıplarının da zamanla öğrenilebileceği ifade edilebilir.

Davranış kalıplarından birinin diğerine üstünlüğünün olmadığı söylenebilir. Bu kalıplar bir insanın dikkatini ve enerjisini belirli alanlara yoğunlaştırmasıyla ilgilidir denilebilir. Ama bu aşamada dengenin de önemli olduğu, yani bir kalıbı bir doğru parçası olarak düşünürsek her iki uç noktada olmaktansa orta noktada durmanın daha etkili (dengeli) olacağı söylenebilir. Davranış kalıpları kolay ve hızlı bir şekilde değişirse de ömür boyu geliştirilebilen zihinsel alışkanlıklar şeklinde ifade edilebilir. Aslında bu kalıpları eğitim ile değiştirmek mümkün değildir çünkü insanın kişiliğinin bir parçası olmayan bir kalıbı öğretmek bu açıdan mümkün görülmemektedir.

Davranış kalıplarını bilmenin, anlamının ve kişilikler üzerinde tanımanın öneminin hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de çok önemli olduğu düşünülebilir. Çünkü ister öğretmen olsun ister öğrenci olsun birer insan olarak

davranış kalıplarına sahiptir. Özellikle bir öğretmen'in davranış kalıplarını bilmesi ve eğitim-öğretim süreçlerinin genelinde buna uygun hareket etmesi önemli görülebilir. Çünkü eğitim ve öğretimin kalite ve veriminin artırılması için öğrenci özelliklerinin de bilinmesinin gerekli olduğu düşünülebilir. Bu açılardan bakıldığında öğretmenlerin öğrencilerini tanınması adına önce davranış kalıplarını öğrenmesi, sonra bu kalıplara göre öğrencileri analiz etmesi ve analiz sonucunda da elde edilen bulgulara göre eğitim-öğretim süreçlerini yönetmesi ve eğitim tasarımını yapması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Badem, Ö. (2014). *Öğretmen adaylarının değişiklik huy kalıbını kullanmalarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Çalışkan, N., & Badem, Ö. (2016). Öğretmen adaylarının değişiklik huy kalıbını kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik analitik bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 461-479.
- Çalışkan, N., & Kuzu, O. (2018). Investigation of the preservice teachers' personality traits according to the activity behavior pattern. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(34), 2069-2085.
- Çalışkan, N., Kuzu, O., & Kuzu, Y. (2017). The development of a behavior patterns rating scale for preservice teachers. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 130-142.
- Çalışkan, N., Kuzu, O. & Torunoğlu, H. (2020). Öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin dürtü davranış kalıbı açısından değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 96-117.
- Ergen, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Arkadaş Yayınevi.
- Görgeç, İ. (2014). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* içinde (1-18). Anı Yayıncılık.
- Kale, M. (2019). Eğitim öğretme ile ilgili temel kavramlar. E. Karip (Ed.), *Eğitime giriş* içinde (2-18). Pegem Akademi.
- Kaya, Z. (2012). Gelişim ve öğrenme. Z. Kaya (Ed.), *Öğrenme ve öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller* içinde (1-26). Pegem Akademi.
- Kuzu, O., Çalışkan, N. & Kuzu, Y. (2017). Evaluation of teacher candidates according to the organization people pattern. *College Student Journal*, 51(4), 561-569.
- Palta, Ü. A., & Ay, Ü. A. (2019). Öğretmen adaylarının değişiklik huy kalıbını kullanma ve yılmazlık düzeyleri. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 11(41), 52-61.
- Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe giriş*. Pegem Yayıncılık.
- Woodsmall, M., & Woodsmall, W. (2003). *Davranış kalıplarının gücü*. Kariyer Yayınları.

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE SABIR¹

Erdal MERİÇ², Mustafa ERDEM³

GİRİŞ

Günlük yaşamda bireyler zaman zaman can sıkıcı durumlar ve sinir bozucu olaylarla karşılaşabilir ve bazen de olumlu ya da olumsuz herhangi bir olayın sonucunu beklerken zorlanabilirler. Bireylerin yaşadığı bu zorluklarla mücadele sürecinde onlara yardım eden ve dayanma gücü veren önemli erdemlerden biri de sabırdır. İnsanlar gerek günlük yaşamlarında gerekse de mesleki yaşamlarında hedeflerine ulaşabilmek için gerekli çabayı gösterip üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirdikten sonra sabırla beklemeyi bilmelidirler.

Mesleki yaşamda başarılarla ulaşmak her zaman kolay olmayabilir ve bir kişi mesleğini icra ederken çeşitli olumsuzluklarla karşılaşabilir. Dolayısıyla çalışanların mesleklerinde başarıya ulaşabilmeleri için sabırlı olmaları ve mesleklerini bu bilinçle sürdürmeleri gerekir. Bu bağlamda başkalarıyla yoğun iletişim gerektiren birçok meslekte olduğu

1 Bu çalışma Doç. Dr. Mustafa ERDEM danışmanlığında Erdal MERİÇ tarafından hazırlanan "Öğretmenlerde Sabır ve Tükenmişlik İlişkisi" isimli doktora tezinin kuramsal kısmından türetilmiştir.

2 Öğr. Gör. Dr., Ordu Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-8994-7708, e-posta: ekinerdal@gmail.com

3 Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-8595-0504, e-posta: merdem50@gmail.com

gibi öğretmenlik mesleğinde de sabırlı olmak önemlidir. Alan yazın taramasına dayalı olarak yürütülen bu araştırma, öğretmenlik mesleğinde sabrın önemini vurgulamak ve öğretmenlerde sabrın geliştirilmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

ALAN YAZIN BAĞLAMINDA KAVRAMSAL İLİŞKİLENDİRME

Sabır

Sabır, bireyin farklı koşullar ve zaman dilimlerinde ortaya çıkan hayal kırıklığı, sıkıntı ya da acı karşısında sakince bekleyebilme eğilimidir. Yani sabır duygusal olarak sakin olmayı, davranışsal olarak da beklemeyi içerir (Schnitker, 2012). Sabır kelimesi Türkçeye Arapçadan geçmiş olup “saber” kökünden gelmektedir. “Sabr” Arapçada gerekli durumlarda nefsi hapsetmek, darlıkta kendini tutmak ve iradesine hâkim olmak anlamına gelmektedir (Doğan, 2014a). Türk Dil Kurumuna (TDK) göre “acı, yoksulluk, haksızlık gibi istenmeyen durumlarla karşılaşıldığında sessiz bir şekilde bu olumsuzlukların ortadan kalkmasını bekleyebilme erdemi ve dayanç” olarak tanımlanan sabır, “olması muhtemel şeyleri telaşlanmadan bekleyebilme” anlamında da kullanılmaktadır (TDK, 2021). Latince katlanmak ve acı çekmek anlamına gelen “pati” kelimesinden türetilmiş olan sabır (Balcı, 2022); İngilizcede “patience” sözcüğüne karşılık gelmekte ve bekleyebilme, zorluklara rağmen bir şeyler yapmaya devam edebilme, şikâyet etmeden veya sinirlenmeden katlanabilme kabiliyeti olarak ifade edilmektedir (Cambridge Sözlük, 2022). “Patience” sözcüğünün İngilizcede hem sabır hem de tedavi gören hasta anlamında kullanılması ise manidardır. Çünkü bir hastalıktan dolayı tedavi görmek sabırlı olmayı gerektiren hayatın zorluklarından (Doğan, 2016).

Okçu ve Pilatin (2018) sabrı insanın davranış ve tutumlarında etkili olan en önemli değerlerden biri olarak görmekte, sıkıntılı durumlara karşı bireyin dayanma ve güçlüklerle baş edebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Tokur (2011), sabrın hem zorluk ve sıkıntılar karşısında bireye bir çıkış noktası oluşturduğunu hem de gelecekteki yaşamında ortaya çıkabilecek muhtemel zorluklara karşı direnç kazandırdığını ifade etmektedir. Dolayısıyla sabır, bireyin yaşamında negatif süreçlerden pozitif süreçlere doğru ivme kazanmasını sağlamaktadır.

Basitçe “davranışsal bekleme eylemi” olarak görülen sabır (Lavelock, 2015); bireyin karşılaştığı zorluklara göğüs germesi, sıkıntılı durumları nezaketli ve sessiz bir şekilde karşılaması ve şikâyetle bulunmak yerine soğukkanlı bir şekilde sorunun çözümü hususunda çaba araması olarak tanımlanır. Sabırla yaşamak ise mevcut zorluklara katlanmanın yanı sıra ileride ortaya çıkabilecek olumsuzluklara karşı tedbirli davranmak demektir (Hökelekli, 2013). Dolayısıyla sabır duygu ve dürtüleri kontrol edebilmek, zor veya sinir bozucu durumlarla karşılaşıldığında sakince ilerleyebilmektir (akt. Balcı, 2022).

Esnekliği geliştirerek toleransı artırdığı için (Sharifi Saki vd., 2018) her türlü sıkıntılı durum karşısında çözüm odaklı başa çıkma duygusu olarak ifade edilen sabır (Karakas, 2018), bireyde olumlu karakterin gelişmesini teşvik eden temel değerlerden biridir. Sabır, edilgen ve negatif tutumlardan farklı bir şekilde hem başa çıkma aracı hem de değişim ve dönüşüme fırsat tanıyan etkin bir tutumdur (Doğan, 2014b). Zor ama kişiyi geliştirip olgunlaştıran bir erdem olarak sabır (Esen Ateş & Kayıklık, 2019), bireyin olayları anlamlandırarak değerlendirmesi aşamasından başlayıp çözümleme sürecine kadar problem çözmenin her evresinde etkili olan bir eğilimdir (Doğan, 2016).

Genellikle bir eğilim olarak yorumlanan sabır (örneğin sabırlı bir kişidir), bir durum olarak da görülebilir (örneğin sabırlı bir şekilde bekledi). Sabrın bu iki kavramsallaştırması iç içe geçmiş durumdadır. Bu nedenle ikisini de anlamlı özellikler olarak değerlendirmek ve tanımlarken hem eğilim hem de durum olan sabrı dikkate almak gerekir (Schnitker, 2012). Demirci'ye (2002) göre ise farklı şekillerde tanımlanan sabırda çoğunlukla iki ortak nokta öne çıkmaktadır. Bunlardan biri “*acele davranmamak*”, diğeri ise “*mukavemet göstermektir (direnmek)*.” Dolayısıyla herhangi bir duruma karşı mukavemet göstermeden olumlu ya da olumsuz bir tepkide bulunmamak sabretmek değildir.

Alan yazında sabrın sınıflandırılmasıyla ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda kavramı üç boyutta ele alan Mehrabian (1999) ve Schnitker (2012), sabrı bir kişilik özelliği olarak görmekle birlikte zamansal ve davranışsal yönünü de irdelemişlerdir. Sabrı, kararlı ve planlanmış bir eğilim olarak tanımlayan Mehrabian (1999) üç tip sabırdan bahsetmektedir: Kısa süreli sabır, günlük yaşamda sıkça karşılaşılan bekleme durumlarını; uzun süreli sabır, bireylerin herhangi bir zorlayıcı durum karşısındaki baş edebilme yeteneğini; kişiler arası sabır ise bireyin sosyal ilişkilerinde başkalarına gösterdiği tahammül durumunu ifade etmektedir. Schnitker (2012) de Mehrabian'ın (1999) sınıflandırmasına benzer bir yapı ortaya koymuş ve sabrı; gündelik yaşamda sabır, yaşam zorluklarında sabır ve kişiler arası sabır olarak üç grupta ele almıştır. Mehrabian'ın (1999) sınıflandırmasındaki kısa süreli sabır, Schnitker'in (2012) gündelik yaşamda sabır; uzun süreli sabır ise Schnitker'in (2012) yaşam zorluklarında sabır kavramıyla karşılanmaktadır. Kişiler arası sabır tanımlaması ise her iki araştırmacı tarafından aynı şekilde ifade edilmiştir.

Gündelik yaşamda sabır/kısa süreli sabır; nispeten daha küçük günlük zorluk ve engellere verilen yanıtları temsil etmekte

olup günlük hayal kırıklıklarını sakin bir şekilde yöneterek insanların duygularını düzenleme yeteneklerini yansıtmaktadır. *Yaşam zorluklarında sabır/uzun süreli sabır*; yaşamda karşılaşılan daha büyük olaylara veya senaryolara yanıt olarak sabrı ifade eder. İnsanların, karşılaştıkları büyük zorluklara rağmen etkililik, dayanıklılık ve azim yoluyla hedeflerini takip etme ve bunlara ulaşma yeteneklerini yansıtmaktadır. *Kişiler arası sabır* ise; insanların başkalarıyla sağlıklı ilişkiler geliştirmek ve sürdürülebilmek için önemli olabilecek, bireyin başka kişilere karşı olan sabrını göstermektedir. Kişiler arası sabrı yüksek olan insanlar başkalarıyla daha iyi etkileşim kurabilir ve anlaşabilirler (Ro, 2014).

Sabır Erdeminin Geliştirilmesi

İnsanların sağlıklı ve verimli bir yaşam sürmeleri sadece biyolojik ya da fiziksel rahatsızlıklarının olmaması ile garanti altına alınamaz. Her yönüyle sağlıklı olabilmek psikolojik bazı unsurların da varlığını gerektirir. Bu nedenle, refahı etkileyen psikolojik değişkenlerin tanımlanması ve bu değişkenlerin pratik durumlarda uygulanması önem arz etmektedir (Marhemati & Khormaei, 2017). Söz konusu psikolojik değişkenlerden birisi olan sabır, insanın iç dünyasında oluşan direnç gücü ile yakından ilişkili bir erdemdir (Bulut, 2020). Bu erdem, zorlu hayat şartları karşısında bireye sağlam ve doğru bir duruş kazandırarak onu yorgunluk, yılgınlık ve ümitsizlikten kurtarır. Sabır erdeminden yoksun kalmak ise bireyi sıkıntı ve zorluklar karşısında yılgınlık ve bunalıma sürükleyebilir (Ateş, 2019). Dolayısıyla kişisel ve sosyal sağlığın önemli göstergelerinden biri olduğu için sabır erdemini güçlendirmek ve geliştirmek önemlidir (Mahdiyâr vd., 2016).

Sabır, bireyin toplumsal yaşama uyum sağlaması ve düzeni açısından da oldukça önemlidir. Çünkü sabır insanın zorluklara katlanma ve zorluklarla mücadele etme sürecinde

ona destek olur. Dolayısıyla sabırlı insanlar yaşamlarında daha mücadeleci, daha kararlı, geleceğe yönelik daha umutlu olur ve zorlukların üstesinden daha rahat gelebilirler. Bu açıdan ele alındığında sabır, güçlü bir karakterde bulunması gereken insani özelliklerden birisidir (Solmaz, 2021).

Sabırlı olmak, bireyin daha fazla seçim özgürlüğüne sahip olmasını ve sonuç olarak hayatını daha fazla kontrol edebilmesini sağlayacaktır (Balcı, 2022). Ancak yaşanan olumsuzlar karşısında bireyin her zaman sabırlı davranması elbette kolay değildir. Sabırlı davranma durumu kişinin karşılaştığı acı, zorluk ve engellemelerin şiddetine göre farklılaşabilmektedir. Yaşamımızda karşılaştığımız olumsuzlukları aşmak için bazen küçük bir mücadele yeterli olabilirken bazen de çok yoğun çaba ve çalışmalar bile sorunları çözmede yetersiz kalabilmektedir. Sabır erdemi, tam da bu noktada gerekliliğini göstermektedir. Çünkü yaşamda karşılaşılan olumsuzlukların ortadan kalkması, ne kadar çok çaba harcanıp mücadele edilse de bazen zamana bağlı olarak daha uzun süreçler gerektirebilmektedir. Sabırlı insanlar, karşılaştıkları sorunların yaşam boyu devam etmeyeceğinin bilincinde olup üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirip gerekli çabayı gösterdikten sonra sorunun çözüme kavuşması hususunda beklemeyi de bilmektedirler.

Olumsuz durumlarla başa çıkma sürecinde gösterilen sabır davranışı kişiden kişiye farklılaşabilmektedir. Yani bir kişinin yaşadığı olumsuz bir durum karşısında gösterdiği tepki başka bir kişi tarafından farklı bir şekilde ortaya çıkabilmektedir. Bu durum, kişiler arasındaki bireysel farklılıklarla açıklanabilir. Ancak sabırlı davranma, bazen aynı bireyde bile duruma ve zamana göre farklılık gösterebilmektedir. Yani sabır, bireyin mevcut durumdaki psikolojisine ya da zamana bağlı olarak da farklılaşabilmektedir. Günlük yaşamda hoşumuza gitmeyen ya da istemediğimiz durumlara karşı her zaman aynı toleransı gösteremeyebiliriz. Yani bazen tahammül edemediğimiz bir

duruma, farklı bir zamanda karşımıza çıktığında daha sakin ve hoşgörülü bakabilmekteyiz. Dolayısıyla bireyin zorluklarla mücadele sürecinde sabırlı davranması o anki ruh hâliyle de bağlantılıdır. Bireyin olaylara yaklaşımları zaman içinde de farklılaşabilmektedir. Örneğin, birkaç yıl önce karşımıza çıkan olumsuz bir duruma katlanabilmek daha kolay gelirken benzer bir durumla bugün karşılaştığımızda tahammül edemeyebiliriz. Ya da bunun tam tersi de olabilir. Dolayısıyla insanların sabırlı davranma durumlarının zaman içinde değişebildiğini söylemek mümkündür.

Olumlu ya da olumsuz olay ve durumlarla karşılaşma sıklığı da bireyin sabır yaklaşımını etkilemektedir. Yani bireyde sabırın gelişmesi deneyimle de bağlantılıdır. İnsanlar bekleme davranışını tekrarladıkça beklemeyi öğrendikleri gibi sabırlı davranmayı tekrarladıkça sabretmeyi de öğrenebilmektedir. Dolayısıyla bireyde sabır, deneyimle bağlantılı olarak geliştirilebilen bir erdemdir.

Sabır, yaşamın zorlukları ve engellemeler karşısında pasif biçimde beklemek yerine bireyin sorunlarla aktif olarak mücadele etmesini gerektirir. Dolayısıyla sabır sorunlar karşısında metanetli ve sakin olmayı, direnmeyi ve cesareti ifade etmektedir. Bazı insanlarda sabır doğuştan gelen bir özellikmiş gibi görünse de genel olarak sabır erdeminin yaşam süreci içerisinde geliştiğini yani sonradan kazanıldığını söylemek mümkündür (Karslı, 2020).

Sabır, erişilebileceğine inanılan bir hedefe ulaşmak için yeterince çalışıp çabaladıktan sonra geçmesi gereken zamanı sükûnetle beklemektir. Çeldirici etkilere direnç göstermek ve zorluklara şikâyet etmeden katlanabilmektir. Kısaca sabır acı ve zorluklara karşı dayanma gücü veren manevi bir erdemdir. Sabır erdemi dört aşamada elde edilebilir ve geliştirilebilir: Bunun için birinci adım sonuca ulaşma inanç ve azmini gösterebilmek, ikinci adım ise çaba göstererek gereken

çalışmaları yapabilmektir. Üçüncü adım sonuca ulaşmak için gerekli çabayı gösterdikten sonra belli bir sürenin geçmesi gerektiğini bilmek ve dördüncü adım ise baştan çıkarıcı etkilere karşı direnebilmek yani kuşku, korku, umutsuzluk, çaresizlik ve cesaretsizliğe kapılmamaktır (Ulusoy, 2010).

Hereford (2013, akt. Balcı, 2022), bireylerde sabrın nasıl geliştirileceği konusunda bazı ipuçları önermiş ve bunları; a) tüm gün boyunca sabrı hedef hâline getirmek, b) yavaşlamak, c) hazzı erteleme alıştırmaları yapmak ve d) konuşmadan önce düşünmek şeklinde sıralamıştır. Hereford'a (2013, akt. Balcı, 2022) göre birey, belirtilen ipuçlarını kullanarak sabrını geliştirebilir. Bu kapsamda bireyin gün içinde sürekli sabırlı davranmayı hedef hâline getirmesi, işlerini yaparken aceleci davranmaması ve gerekirse durmayı denemesi, özellikle zorunlu olarak ihtiyaç duymadığı alımlarını ertelemesi ve herhangi bir konuda konuşmadan önce mutlaka etraflıca düşünmesi gerektiği önerilmiştir (Balcı, 2022).

Öğretmenlik Mesleği ve Sabır

İnsanlar sosyal yapıları gereği diğer insanlarla iletişim ve etkileşim içinde yaşamlarını sürdürürler. Bu etkileşim sürecinde insanlar, başkalarıyla olan münasebetlerinde zaman zaman birtakım olumsuzluklarla karşılaşabilmektedir. Sadece sosyal ilişkilerde değil elbette insanlar yaşamın birçok alanında istenmeyen ve onları rahatsız eden durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Önemli olan, karşılaşılan bu olumsuz durumları doğru bir şekilde yönetebilmektir.

Yaşam sürecinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi, ortaya çıkan problemlerin uygun bir şekilde çözüme kavuşturulabilmesi ve önceden belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için bireylerin sahip olması gereken bazı değerler vardır. Sahip olunan bu değerler sayesinde bireyler çevresindeki insanlarla ve içerisinde yaşadıkları toplumla

olumlu ilişkiler kurabilir, karşılaşılan olumsuzlukları ortadan kaldıracak ve hedefledikleri başarıya ulaşabilirler. Bireylere yaşam sürecinde güç vererek başkalarıyla ilişkilerini etkili bir şekilde yönetebilmesinde, karşısına çıkan engelleri aşmasında ve nihayetinde istenilen hedeflere ulaşılmasında destek olan önemli değerlerden birisi de sabırdır. Sabır, yaşamın her alanında kişinin sahip olması gereken bir erdemdir. Bu nedenle bireyler günlük yaşamlarında olduğu kadar mesleki yaşamlarında da sabırlı olmalıdırlar. Bir kişi mesleğini icra ederken çeşitli olumsuzluklarla karşılaşabilir. Önemli olan bu can sıkıcı durumlar karşısında karamsarlığa kapılmamak ve sorunların çözümü konusunda gerekli çabayı gösterdikten sonra sabırlı bir şekilde bekleyebilmektir.

Öğretmenlik fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak zorlu (Supervia & Bordas, 2020) ve aynı anda birçok farklı rolü yerine getirme sorumluluğu olan en karmaşık mesleklerden birisidir (Oktay, 1991). Bu nedenle öğretimi planlayan, uygulayan ve değerlendiren yani aynı anda birçok rol üstlenerek farklı görevleri yerine getirme sorumluluğu olan öğretmenlerin birtakım özellik ve niteliklere sahip olmaları gerekir.

Öğretmenlerin hangi özellik ve niteliklere sahip olmaları gerektiği konusunda birçok araştırma yapılmış ve bu araştırmalarda öğretmenlerin mesleklerinin gereği olarak sahip olması gereken becerilerin yanında mesleğini doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkileyen birtakım kişisel özelliklere de sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir (Gültekin, 2020). Alan yazından hareketle öğretmenlerin sahip olması gereken önemli kişisel özelliklerden birisinin de “sabır” olduğunu, diğer bir ifadeyle çalışma süreci içerisinde başkalarıyla yoğun iletişim gerektiren birçok meslek gibi öğretmenlik mesleğinin de sabırlı olmayı gerektirdiğini söylemek mümkündür (Büyüksahin & Şahin, 2017; Dokumacı Sütçü & Oral, 2019; Duman & Taş, 2021; Efiltili vd., 2021; Eraslan & Çakıcı, 2011; Erdem,

2018; Kaysi & Gürol, 2016; Koçyiğit & Eğmir, 2019; Meriç & Erdem, 2022; Murphy vd., 2004; Murray, 1983; Okoro & Chukwudi, 2011; Paliç & Keleş, 2011; Shishavan & Sadeghi, 2009; Weinstein, 1990). Öğretmenler mesleklerini icra ederken eğitimin bütün paydaşlarıyla iletişim kurmak zorundadırlar. Bu süreçte öğretmenler; öğrencileri, meslektaşları, okul yöneticileri, okuldaki diğer çalışanlar ve öğrenci velileriyle iletişimlerinde zaman zaman beklenmeyen ve istenmeyen durumlarla karşılaşabilirler. Önemli olan bu olumsuzluklar karşısında tolerans sınırlarını geniş tutmak ve beklenmeyen bu durumlara sabır ve hoşgörüyle yaklaşabilmektir.

Bir an önce hedeflerine ulaşmak isteyen sabırsız bireyler için öğretmenlik gibi yüksek düzeyde sabır gerektiren mesleklerde çalışmak tahammülü oldukça zor bir durumdur (Bayrakdar, 2014). Çünkü öğretmenlerin, öğrencilerinde istenen davranış değişikliklerini sağlayabilmeleri ancak sabırla mümkündür (Eren, 2010). Eğitim uzun vadeli bir iş olduğu için eğitimden beklenen çıktılar uzun dönemde kendini gösterir. Öğretmenlik mesleğinde başarıya ulaşmak ve istedik mesleki ürünler elde etmek, diğer bir ifadeyle öğrencilerden beklenen eğitim ve öğretimle ilgili çıktılara ulaşabilmek uzun zamanlar gerektirir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerinde başarıya ulaşabilmeleri için sabırlı olmaları ve mesleklerini bu bilinçle sürdürmeleri önemlidir.

Öğretmenlik mesleği aynı zamanda kararlılık gerektirir. Öğretmenler mesleklerini icra ederken eğitimin uzun dönemli hedeflerini gerçekleştirmek üzere çalışmalarını kararlı bir şekilde yürütüp sonuçlarını da sabırla beklemelidirler. Çünkü eğitimde uzun dönemli hedeflerin kısa sürede gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Eğer öğretmenler hedeflere ulaşmada aceleci davranıp kararlı bir şekilde çalışmalarını sürdüremezlerse bir süre sonra pes ederek vazgeçebilirler. Bu durum ise eğitimin hedeflerinden sapmalara yol açabilir.

Öğretmenler eğitim öğretim sürecinde birçok etkinlik içerisinde yer almaktadır. Öğretmenlerin öğrencileriyle gerçekleştirdikleri etkinliklerin bazıları kısa süreli olmasına rağmen bazı etkinliklerin gerçekleştirilmesi oldukça uzun süreler almaktadır. Eğitim çıktılarının uzun zaman alması dolayısıyla öğretmenler gerçekleştirdikleri eğitim ve öğretime yönelik etkinlikleri sürdürürken emeklerinin ürüne dönüşmesi ve istenen çıktılar elde edebilmek için sabırlı olmak zorundadırlar. Aksi takdirde emeklerinin karşılıksız kaldığına yönelik karamsarlık hissederek uzun dönemde elde edilmesi gereken başarılarla ulaşmada olumsuzluk yaşayabilirler. Bu kapsamda öğretmenler bir yandan öğrencilerin akademik başarıları konusunda çaba sarf ederken diğer yandan öğrencilerine olumlu davranışlar kazandırmayı hedeflemektedir. Öğretmenler, öğrencilerine sadece bilgi aktarmazlar aynı zamanda tutum ve davranışlarıyla onlara rol model olurlar. Mesleki süreçte sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü olan bir öğretmen öğrencilerine de yaşamlarında sabırlı olmayı öğretirler.

Gerek öğretim gerekse de eğitim boyutunda gerçekleştirilen etkinliklerde öğretmenleri zaman zaman zorlayıcı çeşitli unsurlar ortaya çıkabilmektedir. Örneğin, öğretmenler öğrencilerine yeni bir konuyu öğretirken zorlanabilirler ya da öğretmenin anlattıklarının öğrenciler tarafından anlaşılması, öğretmenleri umutsuzluğa sürükleyebilir. Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin çok soru sorması öğretmenleri bunaltabilir ve öğrencilerin sürekli bir şeyler anlatmaları durumunda, öğretmenler öğrencilerini sonuna kadar dinlemekte zorlanabilirler. Öğrencilerin eğitim öğretim süreci içerisindeki olumsuz ve disiplini bozan davranışları da öğretmenler açısından oldukça zorlayıcı olabilmekte ve hatta bu davranışlar çoğu zaman sınıf yönetimini de olumsuz etkileyebilmektedir.

Öğretmenler sınıflarında birçok açıdan farklı özelliklere sahip öğrencilerle karşılaşabilirler. Öğretmenlerin farklı cinsiyet, ırk, dil, din, inanç ve düşünceye sahip olan öğrencilere hoşgörüyle yaklaşması ve öğrencilerle olan iletişimde söz konusu farklılıkları dezavantaj olarak görmeyip bir tür çeşitlilik ve zenginlik olarak değerlendirerek sınıf içi iletişime sinerji olarak yansıtabilmeleri gerekir. Öğretmenler öğrencilerin eğitim öğretim süreci içerisindeki çeşitli durumlara ilişkin eksikliklerine, kusurlarına ve yanlışlıklarına karşı da hoşgörülü davranmalı ve gelişim süreci içerisinde öğrencilerin başarmada zorluk çektiği durumları zaman içerisinde aşılabilecek hususlar olarak ele alıp bu zorlukları aşmada onlara destek olmalıdır.

Öğrenme-öğretme süreci tek yönlü değildir, öğretmenler bir yandan öğrencilerinin öğrenmesi için çaba sarf ederken diğer yandan kendileri de öğrencilerden çok şey öğrenirler. Dolayısıyla öğretmenler mesleki süreçte birçok şeyi öğrendikleri gibi sabırlı olmayı da öğrenmelidirler aksi takdirde hem kişisel hem de mesleki anlamda zorlanırlar. Wiet Van Broeckhoven'in dediği gibi *“Çocuklardan çok şey öğrenebilirsiniz, örneğin sabrınızın sınırını.”*

Eğitim öğretim sürecinde öğretmenler hem öğrencilerinin akademik başarısı için azimle çalışmalı hem de istenmeyen öğrenci davranışlarını olumlu yönde değiştirme konusunda mücadele etmelidir. Eğitimin uzun soluklu bir iş olduğu göz önüne alındığında bu süreçte yaşanan söz konusu durumlarla ilgili, öğretmen tolerans sınırlarını geniş tutmalı, olumsuz durumları ortadan kaldırma ve süreci olumluya çevirme mücadelesinde öğrencilerine hoşgörü ve sabırla yaklaşmalıdır. Çünkü eğitimde istenen başarıya ulaşmak ancak sabır ve kararlılıkla elde edilebilir. Eğitim sürecinde, önceden belirlenmiş olan hedeflere ulaşmak için gerekli çaba sarf edilerek mücadele ettikten sonra istenilen başarının elde edilmesi bazen zamana bağlı olarak uzun sürede gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla

öğretmenler yılmadan azim ve kararlılıkla çalıştıklarında emeklerinin karşılığını alabileceklerine dair umutlarını korumalı ve istenen başarıları elde edebilmek için sabırla beklemeyi bilmelidirler.

Öğretmenler okulda meslektaşları, okul yöneticileri, diğer okul çalışanları ve öğrenci velileriyle de sürekli etkileşim ve iş birliği içinde görevlerini yürütürler. Çünkü çok boyutlu yapısıyla eğitim süreci tüm paydaşların iş birliği içerisinde çalışmalarını gerektirmektedir.

Öğretmenler mesleklerini icra ederken gerek bürokratik gerekse de eğitsel konularda okul yöneticileriyle devamlı istişare hâlinindedirler. Bu süreçte okul yöneticileri bürokratik işleyişin de gereği olarak öğretmenlerden zaman zaman çeşitli evraklar (değerlendirme raporları, toplantı tutanakları vb.) hazırlamalarını, ders dışında çeşitli görevler üstlenmelerini, öğrencilerin farklı etkinliklere (yarışma, proje vb.) katılımlarını sağlamalarını, bazen okul gelişimine yönelik bazen de kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalar yapmalarını talep edebilmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerden talep ettiği özellikle eğitim öğretim işleri dışındaki ek görevler öğretmenler tarafından çoğu zaman isteksiz karşılanmakta, birçok öğretmen bu tür görevleri üstlenmekten kaçınmakta ancak bazen istemeden de olsa kabul etmek durumunda kalabilmektedir. Dolayısıyla okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki mesleki iletişim süreci her zaman olumlu işleyememekte ve bu durum öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Okul yöneticilerinin mevzuat gereği talep ettikleri bu tür görevlere öğretmenlerin daha anlayışlı, hoşgörülü ve sabırlı yaklaşarak bu görevleri mesleki sürecin bütünlüğü içerisinde değerlendirmeleri okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki karşılıklı iş birliğine katkı sunacak ve okul iklimine olumlu yansiyacaktır. Okuldaki diğer çalışanlarla

ilgili konularda da öğretmenlerin okul yönetimi ile sürekli iş birliği içinde olmaları önemlidir.

Öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerini yürütürken öğrenci velileriyle de birçok konuda iş birliği yapmak durumundadırlar. Öğrencilerinin akademik başarıları, sağlık durumları ve davranışsal gelişimleri gibi birçok konuda velilerle iletişim ve iş birliği içerisinde olan öğretmenler bu iletişim sürecinde zaman zaman çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Öğrenci velilerinin bazen eğitim öğretim sürecine gereğinden fazla müdahale etmeleri bazen de sürece kayıtsız kalmaları gibi durumlar öğretmenler açısından karşılaşılabilecek önemli sorunlar olarak görülebilir. Velilerle yaşanabilecek bu tür olumsuzluklar karşısında öğretmenlerin öncelikle sakin ve sağduyulu davranmaları, süreci anlayış ve hoşgörü çerçevesinde sabırlı bir şekilde yönetmeleri ve çözümünde zorlandıkları problemleri de gerekirse okul yönetimiyle istişare ederek uygun yöntemlerle çözüme kavuşturmaları gerekmektedir.

Öğretmenler sadece okulda değil yaşamın her alanında topluma örnek olan, yol gösteren ve toplumu aydınlatan bireylerdir. Bu nedenle okul dışında da öğretmenlerin mesleki kimlikleri toplumun her zaman dikkatini çekmekte ve toplumun öğretmenlerden beklentileri her durumda yüksek olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler markette, pazarda, bankada, trafikte ve günlük yaşamın her alanındaki toplumsal ilişkilerde mesleki kimliklerini yanlarında taşımakta ve öğretmenlik mesleğinin sorumluluklarını omuzlarında hissetmektedir. Bununla birlikte, söz konusu günlük yaşam aktivitelerindeki toplumsal ilişkilerde bütün bireyler gibi öğretmenler de çeşitli olumsuzluklarla karşılaşabilmekte ve yaşanan bu olumsuz durumlarda da mesleki duruşlarını korumak zorunda kalmaktadır. Günlük yaşamda toplumsal kurallara uymada karşılaşılan olumsuz durumlarda öğretmenler çevrelerine

örnek olacak şekilde davranmalı, istenmeyen durumlara karşı hoşgörü, sabır, sağduyu ve anlayışla yaklaşmalıdır.

Alan yazındaki birçok araştırmada öğretmenlerin mesleklerini icra ederken sabırlı olmaları gerektiğine yönelik bulgulara rastlamak mümkündür (Girgin, 2020; Koç, 2010; Yıldırım, 2022). Bu araştırmaların birinde Denizel Güven ve Cevher (2005) sınıf yönetimindeki başarıyı öğretmenlerin kişilik özelliklerine ve bunu da sabırlı olmaya bağlamışlardır. Benzer şekilde Dirlikli vd. (2015) etkili sınıf yönetimi için gerekli olan öğretmen niteliklerinden “hoşgörülü ve sabırlı olmanın” önemine dikkat çekmişlerdir. Ada vd. (2013) tarafından sınıf öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilen bir başka araştırmada katılımcılar sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyon etkenlerinden birisini “sabırlı olmak” şeklinde ifade etmişlerdir.

Dedebal vd. (2018) tarafından eğitim fakültesi öğretim üyelerinin nitelikli bir öğretmenin özelliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen nitel araştırmanın sonucunda, etkili bir öğretilerde bulunması gereken özelliklerden birisinin de “sabır” olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Büyükşahin ve Şahin (2017) tarafından öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen nitel araştırmada katılımcılar bir öğretilerde en çok bulunması gereken özelliğin “sabır” olduğunu belirtmişlerdir. Sezer (2018) tarafından eğitim fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda katılımcılar “sabırlı ve anlayışlı davranan öğretmenlerin öğrenci başarısını artırdığı ve özgüven aşıladığını” ifade etmişlerdir. Göçen’in (2019) gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenler iş stresine karşı geliştirilen ruhsal çözümler ve alternatifler arasında “sabır göstermeyi” de belirtmişlerdir. Saylık ve Tuuç’ın (2021) velilerin görüşlerine göre ideal bir sınıf öğretmeninde bulunması gereken özellikleri

belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada, velilere göre ideal bir öğretmenin kişisel/insani özellikleri olarak ilk sırada “sabırlı olma” özelliği dikkat çekmektedir.

SONUÇ

Alan yazından hareketle eğitimin tüm paydaşlarının (akademisyen, öğretmen, öğrenci, veli) öğretmenlerin sahip olması gereken önemli kişisel özelliklerden birinin “sabır” olduğu konusunda hemfikir olduklarını söylemek mümkündür. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki süreçte sabırlı olmalarını sağlayacak önlemlerin alınması oldukça önemlidir. Öğretmenlere hizmet öncesi eğitim sürecinde, sabrın öğretmenlik mesleğindeki önemine ve mesleklerinde sabırlı olmaları gerektiğine yönelik eğitimler verilebilir. Bu kapsamda öğretmen yetiştiren lisans programlarında öğretmen adaylarının sabır düzeylerini geliştirmeye yönelik atölye çalışmalarına yer verilebilir ve bu çalışmalarda olumsuz durumlar karşısında olumlu düşünce alıştırmaları yaptırılabilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sabır düzeylerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Ateş, A. (2019). Aile içi iletişimde sabır. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(15), 61-90.
- Balci, A. (2022). *İrade eğitimi: Teori, araştırma, strateji ve teknikler*. Pegem.
- Bayraktar, N. (2014). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algıları*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bulut, H. (2020). Kur'an bağlamında sabır ve şükür ilişkisi. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(2), 338-355.
- Büyükhahin, Y., & Şahin, A. E. (2017). Öğretmenlerin gözünden eğitimde kalite sorunsalı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1134-1152.
- Cambridge Sözlük. (2022). Patience. <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/patience> adresinden 29.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Dedebeal, N. C., Kubat, U., & Dursun, F. (2018). Hiçbir eğitim sisteminin kalitesi öğretmenin kalitesini aşamaz. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 531-546.
- Demirci, M. (2002). Kur'an-ı Kerim ışığında sabır kavramı. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 263-285.
- Denizel Güven, E., & Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 71-92.
- Dirlikli, M., Sakallı, A. F., & Akgün, L. (2015). Matematik öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 36-57.
- Doğan, M. (2014a). *Dindarlık sabır ve psikolojik iyi olma arasındaki ilişkiler*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, M. (2014b). Dinlerde ve İslam kültüründe sabır. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(5), 93-130.
- Doğan, M. (2016). *Sabır psikolojisi*. Çamlıca.
- Dokumacı Sütçü, N., & Oral, B. (2019). Ortaokul ve lise öğrencilerinin öğretmenlere yönelik güven algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1120-1134.
- Duman, S. N., & Taş, İ. D. (2021). Eğitim fakülteli olmak (Kırıkkale Üniversitesi Örneği). *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 112-130.
- Efiliti, E., Demirci, B., & Karaduman, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ve özel eğitim öğrencilerine yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 221-251. <https://doi.org/10.26466/opus.754317>

- Eraslan, L., & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438.
- Erdem, A. R. (2018). "Öğrenmeyi öğretmeyi öğrenmiş öğretmen" eğitimi modeli [4ÖEM]. Eğiten.
- Eren, İ. (2010). Sabır eğitimi. <https://insanvehayat.com/sabir-egitimi/> adresinden 02.02.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Esen Ateş, N., & Kayıklık, H. (2019). Şehit ailelerinde, gazilerde ve gazi ailelerinde sabır ve dinî başa çıkma ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(1), 225-236.
- Girgin, D. (2020). Özel Yetenekli öğrencilerin desteklenmesi için gereken yeterlilikler: Sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 895-915.
- Göçen, A. (2019). Öğretmenlerin anlam, meslek sürdürme, stres ve tükenmişlik durumlarının ruhsal yaşamları yönünden değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1383-1395.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700. DOI: 10.18039/ajesi.682130
- Hökekleli, H. (2013). *Din psikolojisi*. Türkiye Diyanet Vakfı.
- Karakaş, A. C. (2018). Sabır tutumunun sürekli öfke ifade tarzlarına ve öfke kontrolüne etkisi. *Türkiye İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 93-111.
- Karşı, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde sabır ve dindarlık ilişkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(17), 52-72.
- Kaysı, F., & Gürol, A. (2016). Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 230-240.
- Koç, A. (2010). Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 107-149.
- Koçyiğit, M., & Eğmir, E. (2019). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim deneyimleri: Öğretmen yetiştirme üzerine bir analiz. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 320-346.
- Lavelock, C. R. (2015). *Good things come to those who (peacefully) wait: toward a theory of patience*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Virginia Commonwealth Üniversitesi.
- Mahdiyari, M., Taghavi, S. M. R., & Goodarzi, M. A. (2016). Predicting patience based on the worldly and divine attachments among the students of Shiraz University, Iran. *Religion and Health*, 4(2), 29-38.
- Marhemati, Z., & Khormaei, F. (2017). Explaining eudaimonic well-being: The role of religiousness and patience. *Health, Spirituality and Medical Ethics*. 4(4), 24-30.
- Mehrabian, A. (1999). *Manual for the revised achieving tendency (mach) and disciplined goal orientation (CGO) scales*. Alta Mesa.

- Meriç, E., & Erdem, M. (2022). Öğretmen sabır ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 710-726. <https://doi.org/10.24315/tred.928310>
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and in-service teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92.
- Murray, H. G. (1983). Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 75(1), 138-149.
- Okçu, D., & Pilatin, U. (2018). Ortaokul öğrencilerinin sabır değeri ile ilgili algılarının resim yoluyla değerlendirilmesi. *Batman Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Hakemli Dergisi*, 2(1), 102-113.
- Okoro, C. O., & Chukwudi, E. K. (2011). The ideal teacher and the motivated student in a changing environment. *Journal of Educational and Social Research*, 1(3), 107-112.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin nitelikleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.
- Paliç, G., & Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 199-220.
- Ro, D. B. (2014). *Patient patients? The virtue of patience and severe mental illness*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fuller Theological Seminary.
- Saylık, A., & Tuac, S. (2021). Velilerin gözüyle ideal sınıf öğretmenin özellikleri: Nitel bir çalışma. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 44-61.
- Schnitker, S. A. (2012). An examination of patience and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 263-280. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.697185>
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549.
- Sharifi Saki, S., Alipour, A., AghaYousefi, A. R., Mohammadi, M. R., Ghobari Bonab, B., & Anbiaee, R. (2018). Relationship of patience and self-compassion with depression in patients with breast cancer. *Iranian Quarterly Journal of Breast Disease*, 11(2), 36-45.
- Shshavan, H. B., & Sadeghi, K. (2009). Characteristics of an effective English language teacher as perceived by Iranian teachers and learners of English. *English Language Teaching*, 2(4), 130-143.
- Solmaz, S. (2021). En büyük kâr "Sabır". *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 5(4), 1646-1667.
- Supervia, P. U., & Bordas, C. S. (2020). Burnout syndrome, engagement, and goal orientation in teachers from different educational stages. *Sustainability*, 12(17), 1-10.
- Türk Dil Kurumu. (2021). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>

- Tokur, B. (2011). *Stres-dindarlık ilişkisi üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulusoy, Y. (2010). Sabır gücü. <http://www.yilmazulusoy.com/tr/makaleler/sabir-gucu> adresinden 25.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Weinstein, C. S. (1990) Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 279-290.
- Yıldırım, B. (2022). Özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 118-134.

MÜZİK ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0 ARAÇLARININ KULLANIMI¹

Burcu AVCI AKBEL²

GİRİŞ

Geçmişte bilgiye kitaplar, makaleler, kütüphaneler, vb. kaynaklardan ulaşılabilirken internet teknolojisinin ve dijital ağların gelişmesiyle bilgi, isteyen herkesin erişebileceği bir konuma ulaşmıştır. Ağların dijital teknolojilerle sağladığı fırsatlar hem bireyin bilgiyle hem de bilginin bilgiyle etkileşimine imkân tanımaktadır ve ağlar üzerinde oluşan meta-biliş düşüncesini desteklemektedir (Bozkurt, 2014). Yaşanan bu değişime kayıtsız kalmak yerine, teknolojiyi bir araç olmaktan ziyade; hayatları ile bütünleştirdikleri bir yaşam biçimi haline getiren Z kuşağı bireylerinin (Çam & Hamutoğlu, 2020) öğrenmelerini destekleyecek şekilde bu teknolojileri kullanmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

Teknolojik gelişmeler ve sunulan çevrimiçi hizmetler resim, müzik, yazı, video gibi farklı içeriklerin oluşturulmasına, düzenlenmesine ve paylaşılmasına olanak tanımaktadır

1 Bu çalışma 20-23 Haziran 2023 tarihlerinde gerçekleştirilen International Conference on Educational Technology and Online Learning (İCETOL) adlı konferansta sunulmuştur.

2 Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türk Müzikisi Devlet Konservatuvarı, E-mail: burcuavci812002@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-3128-9295

(Tonbuloğlu, 2022). Diğer alanlarda olduğu gibi m¼zik alanında da eğitim teknolojilerinin kullanılması, oğretimi çok daha etkili, verimli ve nitelikli h¼le getirecektir. Alan yazında bu d¼ş¼nceyi destekleyen çalışmalar mevcuttur (Lehimler & ınar, 2019; Yungul, 2018). Bu bağlamda m¼zik eğitiminde evrimii ses kayıt ve editör araçları, evrimii video editör ve tasarım araçları ile lme- değerlendirme-geri bildirim konusunda evrimii anket ve geri bildirim araçları kullanılabilir. İlgili alan yazın tarandığında SoundCloud (Chamberlain vd., 2015; Giannetti, 2014; Hesmondhalgh vd., 2019), Screencast-O-Matic (Gluster, 2021; Harrell, 2012) ve Formative (Kırksekiz & Doğan, 2022) araçlarına ilişkin çalışmalar mevcuttur. Bu araçların m¼zik dışındaki derslerin ve becerilerin oğretiminde kullanılmasına ilişkin çalışmalar da mevcuttur (Hasan, 2017; Hasanudin & Fitriainingsih, 2018; Kholifah, 2016; Maharani & Santosa, 2021; Mali & Santosa, 2021). Fakat bu araçların m¼zik eğitiminde kullanılabilirliğine ilişkin çalışma az sayıdadır (Birch, 2017). Bu çalışmada evrimii ses kayıt ve editör araçlarından SoundCloud, evrimii video editör ve tasarım araçlarından Screencast-O-Matic, lme- değerlendirme-geri bildirim konusunda evrimii anket ve geri bildirim araçlarından ise Formative araçları tanıtılarak m¼zik oğretiminde nasıl kullanılabileceği anlatılmış ve örneklendirilmiştir.

M¼ZİK ÖĞRETİMİNDE WEB 2.0 ARAÇLARI

Çevrimiçi Ses Kayıt ve Editör Araçlarından SoundCloud

“M¼zik işitsel bir sanattır (ve) işitsel olarak değerlendirdiğimiz bir şey olduğu için işitsel bir zeminde oğretilmesi önemlidir. Gözlerinizi kullandığınızda kulaklarınız daha az dikkatli ve özenlidir. Eğer karanlıkta bir enstr¼man çalarsanız, m¼zikal iniş ıkışları, vurguları ve n¼ansları daha iyi fark edersiniz” (Suzuki, 2007, akt. zal, 2007, s.4).

Bu ifadeler, işitsel öğelerin müzik alanında ne kadar önemli olduğunu vurgulaması açısından önemlidir. Buradan hareketle işitsel bir sanat alanı olan müziğin dijital ortamda da işitsel araçlarla öğretilmesinin yararlı olacağı açıktır. Dijital ortamda işitsel araçlar dendiğinde akla çevrimiçi ses kayıt ve editör araçları gelmektedir.

Kullanılmakta olan çok sayıda çevrimiçi ses kayıt ve editör araçları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları AudioMass, Audiopal, Chirbit, Garageband, Podbean ve SoundCloud olarak sayılabilir. Bu araçların tümü çeşitli şekillerde çevrimiçi öğretimde kullanılabilir. Bu çalışmada örnek olması açısından bu araçlar arasından SoundCloud'un kısaca tanıtılmasına ve müzik öğretiminde nasıl kullanılabileceğine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

SoundCloud Nedir?

SoundCloud, ses dosyalarının dinlenmesi, yüklenmesi ve paylaşılmasına imkân tanıyan bir çevrimiçi müzik paylaşım sitesidir. Aynı zamanda Birch (2017), SoundCloud'un özellikle resmi müzik eğitimi bağlamında kullanılabilecek olan bir mobil uygulama olduğunu belirtmiştir. SoundCloud müzik ve ses dosyalarının bulut depolama kısmına yüklenebilmesine ve internet ortamında paylaşılabilmesine imkân vermektedir. Müzik ve ses dosyaları bu araç yoluyla web üzerinden paylaşılabilirdiği gibi, SoundCloud'tan ayrıntılı istatistikler ve geri bildirim alınabilmektedir. Wortham (2017), SoundCloud'un 2008'deki başlangıcından bu yana ana akım plak şirketi trendlerinin etkisinin çok ötesinde, farklı müzik kültürlerinin gelişmesi için dijital bir alan olduğunu ifade etmiştir. SoundCloud yoluyla müzisyenler, çevrimiçi platformda bir plak şirketi veya distribütör olmadan ürünlerini yayımlayabilirler.

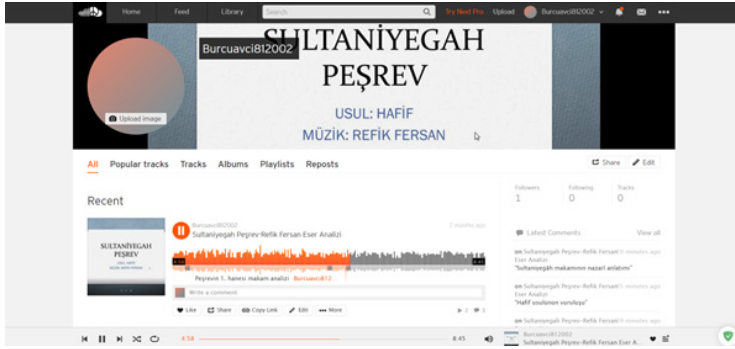
Neden SoundCloud?

SoundCloud'un ücretsiz oluşu, mobil uygulama olması sayesinde kolayca erişim sağlanabilmesi, kişiselleştirilebilmesi, öğrenciler arası iş birliğine olanak sağlaması gibi yönleriyle öne çıkmaktadır. Ses kayıtları video dosyalarına göre daha az yer kapladığından fazla depolama alanına ihtiyaç yoktur. Öğrenciler, SoundCloud'da belirli kategoriler içinde yer alan sınırsız müzik eseri arasından kendi yöntemleriyle dinleyecekleri, öğrenecekleri ve üretecekleri kayıtları seçebilirler. Her öğrenci kendi hızında dinleyebilir ve öğrenebilir. SoundCloud'a öğretici tarafından yüklenen ses kayıtları, kaydı icra edenler, o gün dersi kaçıran öğrenciler ve SoundCloud'u ziyaret eden herkes tarafından her an kullanılabilir. Öğrenciler, müzik sınıfı çalma listelerinde birbirlerinin kayıtlarını dinleyebilir ve birbirlerinin performanslarını değerlendirebilirler. Birch (2017), birlikte performans sergileyen müzisyenler arasında olduğu kadar birbirini dinleyen ve performanslarını değerlendirenler arasında da sosyal bağlar kurulduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda SoundCloud aracının öğretimde kullanılması, akran değerlendirmesi ve iş birlikli çalışma gibi konularda öğrencilerin gelişmesine katkı sağlar. Aynı zamanda yukarıda belirtilenler doğrultusunda müzik eğitiminde etkileşimi ve motivasyonu da artırabileceği öngörülmektedir. Belirtilen bu özellikler, SoundCloud'un müziğin öğrenilmesinde kullanılacak bir araç olduğunu göstermektedir.

SoundCloud Müzik Eğitiminde Nasıl Kullanılabilir?

SoundCloud müzik öğretiminde de öğreticilerin hazırladıkları öğretim materyallerinin ses dosyaları şeklinde paylaşılması yoluyla kullanılabilir. Bu materyaller, anlatılmasını içeren ses dosyalarından oluşabileceği gibi müzik eserlerini içeren ses dosyalarından da oluşabilir. Resim 1'de SoundCloud, Türk Müziği alanında Türk Müziği Nazariyatı dersi özelinde

ele alınmış ve çevrimiçi ses kayıt aracı olarak öğretimde nasıl kullanılabileceğine yönelik bir örnek sunulmuştur.



Resim 1: Soundcloud Aracı Kullanılarak Oluşturulmuş Bir Ses Dosyasının Ekran Görüntüsü

Resim 1’de Sultaniyegâh makamının teorik anlatımı ve Refik Fersan tarafından bestelenmiş olan peşrevin makamsal analizinin nasıl yapılacağı öğretilmek istenmektedir. Videoda öncelikle Sultaniyegâh makamının teorik anlatımına yer verilmiştir. Devamında Sultaniyegâh peşrev seslendirilmiş ve geçki yapılan bölümler kısım kısım ele alınarak ilgili kısımlarda hangi makamlara geçki yapıldığı anlatılmıştır. Resim 1’de görüldüğü gibi ses kaydında makamın anlatıldığı, usulün öğretildiği ve peşrevin hanelerinin analiz edildiği kısımların başlangıçları işaretlenip isimlendirilmiştir. Böylece dinleyiciler sadece ilgilendikleri bölümü ya da bölümleri de dinleyebilmektedirler. Müzik alanındaki diğer derslerde de dersin hedef davranışlarına uygun şekilde tasarlanarak çevrimiçi öğretim aracı olarak kullanılabilir.

Çevrimiçi Video Editör ve Tasarım Araçlarından Screencast-O-Matic

Bijnsens vd. (2004) günümüzün eğitim dünyasını, video başta olmak üzere multimedya dünyasının oluşturduğu e-öğrenme ortamı olarak görmektedir. İnternet teknolojilerinin

bu kadar geliştiği günümüzde, öğretim sürecinde videoların kullanılmasının hem gerekli hem de yararlı olduğu açıktır. Öğretimde video kullanılmasının; öğrencilere istenilen sayıda tekrar yapabilme olanağı sağlaması (Orhan & Akkoyunlu, 1999), öğrencilerin anlama ve tartışma yeteneğini artırması (Ata & Atik, 2017), öğrencilere zaman ve mekân konusunda esneklik sağlaması, ucuz ve kolay ulaşılabilir olması vb. gibi çok çeşitli açılardan katkıları vardır. Demir (2022), çevrimiçi video editör ve tasarım araçlarının etkili öğrenmeyi, grup çalışması alışkanlığını, öğrencinin ilgisini çekmeyi, bireysel gelişim ve bilgi okuryazarlığını destekleyici özellikleri bulunduğunu belirtmiştir. Kumar (1991) ise öğrencilerin bilişsel yeteneğinin gelişmesinde, bilgilerin bellekte tutulmasında, öğrenilen konuların önemli noktalarının hatırlanmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Tüm alanlarda yararlarından söz edilen videoların özellikle müzik alanında kullanımının çok etkili ve yararlı olduğu pek çok araştırma ile ortaya konmuş bir gerçektir (Avcı Akbel, 2018, 2022; Waldron, 2013). Waldron (2013), çevrimiçi ortamda müziğin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde YouTube videoları gibi kullanıcı tarafından oluşturulan içeriklerin kullanılma biçimlerinin önemli olduğunu ifade etmiştir.

Çevrimiçi video editör ve tasarım araçları çok sayıdadır. Bunlardan bazıları Flixier, Kapwing, Screencastify, Screencast-O-Matic, WeVideo, Wideo.co, YouTube Studio olarak sayılabilir. Bu araçların tümü çeşitli şekillerde çevrimiçi öğretimde kullanılabilir. Bu çalışmada örnek olması açısından bu araçlar arasından Screencast-O-Matic'in kısaca tanıtılmasına ve müzik öğretiminde nasıl kullanılabileceğine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

Screencast-O-Matic Nedir?

Screencast-O-Matic ile video ve görüntülerin oluşturulması, ekran ya da web kamerası görüntüsü kaydetme, pencere ya

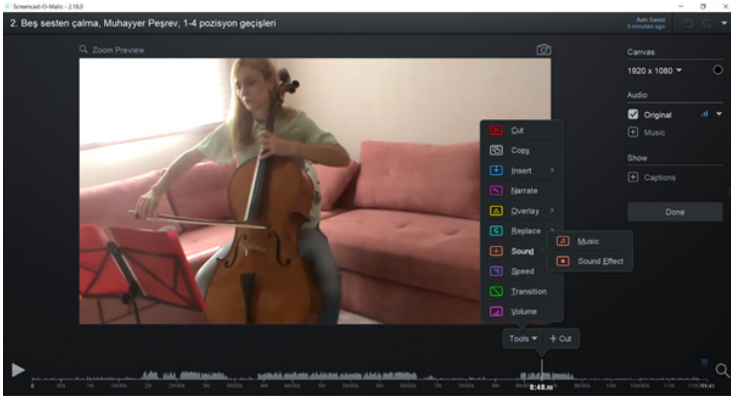
da tam ekran kaydı alma, anlık ekran görüntüsü yakalama, video ve resim düzenleme ve paylaşma, kayıtların çevrimiçi depoda güvenli bir şekilde yedeklenmesi gibi pek çok özellik içermektedir. Screencast-O-Matic, kullanıcı arayüzü, öğrenme ve kullanım kolaylığı, yüksek kaliteli içeriklerin ücretsiz olarak oluşturulabilmesi, bu içerikler oluşturulurken ekran görüntüsünün, web kamerasının ya da her ikisinin birden kaydedilebilmesi gibi yönleriyle eğitimde kullanılacak yararlı bir araçtır (Demir, 2022; Foong & Mahmud, 2019; Orhan vd., 2014).

Neden Screencast-O-Matic?

Screencast-O-Matic ücretsiz kaliteli içerikler üretilebiliyor oluşu, imlecin belirginleştirilebilmesi, kayıtlara müzik ve ses efekti eklenebilmesi, kolay kullanımı, ekranın ve web kamerasının kaydedilebilmesi ve hızlı şekilde indirilebilir paylaşılabilmesi gibi yönleriyle öne çıkmaktadır. Ücretsiz olarak 15 dakikaya kadar video içerikleri üretilip paylaşılabilir. Screencast-O-Matic, Windows XP, Windows Vista ve Windows 7 işletim sistemlerinde kullanılacak bir yazılımdır. Screencast-O-Matic ekran görüntüsünün, web kamerasının ya da her ikisinin birden kaydedilebilmesine imkân tanır. Bunun yanı sıra Screencast-O-Matic anlık ekran görüntüsü yakalama, kayıt sırasında yakınlaşma, altyazı ekleme, cihaza kaydetme, kayıt esnasında çizim yapma, hareketli resim oluşturma, imleci belirginleştirme, kayıtlara müzik ekleme, ses efekti ekleme, kayıtları düzenleme, kayıta yer alan sessiz bölümleri otomatik olarak kaldırma, var olan bir kayda anlatım ekleme, yapılan kaydı Screencast-O-Matic, YouTube ya da Google Drive üzerinde yayınlama, Google Classroom, Microsoft Teams, Facebook, Twitter ya da e-posta aracılığı ile hızlı şekilde video paylaşma ve güvenli yedekleme gibi çok sayıda yararlı özelliğe sahiptir. Screencast-O-Matic ile tüm e-öğrenme süreci

bir video eğitimi şeklinde kaydedilebilir ve paylaşılabilir. Büyük bir teknik uzmanlık gerektirmeden kolayca videolar çekilebilir ve çok hızlı şekilde kaydedilerek paylaşılabilir. Ayrıca öğretim sırasında gerek görüldüğü takdirde program, imleci vurgulayacak şekilde ayarlanabilir. Böylece imlecin etrafında sarı halka hareketleri görünür ve bu durum eğitim videolarında çok yararlı olabilir. Video kaydedildikten sonra, MP4, AVI, FLV ve/veya GIF formatlarında tüm cihazlara kaydedilebilir, ScreenCast'e, YouTube'a ya da Google Drive'a doğrudan yüklenebilir ve paylaşılabilir. Belirtilen bu özellikler, SoundCloud'un müziğin öğrenilmesinde kullanılacak bir araç olduğunu göstermektedir.

ScreenCast-O-Matic Müzik Eğitiminde Nasıl Kullanılabilir?



Resim 2: ScreenCast-O-Matic Aracı Kullanılarak Oluşturulmuş Bir Videonun Ekran Görüntüsü

Resim 2'de ScreenCast-O-Matic, Türk Müziği alanında Türk Müziği Viyolonsel dersi özelinde ele alınmış; çevrimiçi video editör ve tasarım aracı olarak müzik öğretiminde nasıl kullanılacağına yönelik bir örnek sunulmuştur. Burada Türk Müziğinde transpoze ederek çalma yöntemlerinden beş ses çalma olarak adlandırılan çalma şeklinin öğretilmesi

hedeflenmektedir. Ayrıca 1-4 pozisyon geçişlerini de içeren, Tanburi Cemil Bey'in bestelediği Muhayyer Peşrev'in icra edilmesiyle beş sestem çalma yöntemi ve 1-4 pozisyon geçişleri örneklendirilmiştir. Bu videoyu izleyen öğrenciler transpoze çalma konusunu, viyolonselde 1-4 pozisyon geçişlerini, muhayyer makamının eserde ne şekilde kullanıldığını ve viyolonsel ile ne şekilde seslendirildiğini öğrenebilmekte ve pekiştirebilmektedirler. Ayrıca öğrenciler videoda seslendirilen eseri öğreticiden çok kez dinleyerek, hatta onunla seslendirerek yani uygulamalı olarak öğrenmektedirler. Böylece Screencast-O-Matic aracının gösterip öğretme yöntemi ile öğretime olanak sağladığı söylenebilir. Hatta günümüz şartlarında meşk usulü ile öğretim yönteminin kısmen de olsa devam ettirilmesine olanak sağladığı da söylenebilir. Bu dersin öğretiminde video editör ve tasarım araçlarından biri olan Screencast-O-Matic'in kullanılması yoluyla öğreticinin çektiği ve ihtiyaç duyduğu halde düzenleyebildiği video hızlı şekilde indirilebilmekte ve öğrencilerle paylaşılabilir. Müzik alanında video kullanımının öğrenmede, öğrenilenlerin uygulanması ve pekiştirilmesi sürecinde yararlı olduğu düşünülmektedir. Müzik alanındaki diğer derslerde de Screencast-O-Matic aracı, dersin hedef davranışlarına uygun şekilde tasarlanarak çevrimiçi öğretim aracı olarak kullanılabilir.

Ölçme-Değerlendirme ve/veya Geri Bildirim Konusunda Çevrimiçi Anket ve Geri Bildirim Araçlarından Formative

Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin başarısını arttırmak amacıyla öğrenme ve öğretme etkinliklerini planlamak için öğrenme sürecinde öğretmenler tarafından yürütülen bir dizi değerlendirme süreci olarak ifade edilmektedir (Black & William, 2009). Biçimlendirici değerlendirme, öğrenme gerçekleşirken öğretimi bilgilendiren ve destekleyen bir süreçtir (Heritage vd., 2009). Öğrencilerin

öğrenme düzeylerini ve öğrenmenin kalitesini biçimlendirici değerlendirmenin arttırdığını ortaya koyan çok sayıda çalışma vardır (Clarke, 2001; Crooks, 1988; Stiggins & Conklin, 1992). Biçimlendirici değerlendirme yoluyla öğrencilerin eksik oldukları konular ve öğrenme güçlükleri ortaya çıkmaktadır. Bu sayede öğretmenler, öğretimde öğrencilerin eksikliklerini giderilebilecek ve gelişimlerine katkı sağlayacak etkinliklere ve düzenlemelere yer verebilirler. Ayrıca öğretmenler öğrencileri, ne yapmaları ve bu eksiklikleri nasıl gidermeleri gerektiğine ilişkin yönlendirebilirler. Öğrenciler ise ilerleme seviyeleri hakkında bilgi sahibi olabilirler, eksiklerini fark edebilirler ve tamamlayabilirler. Biçimlendirici değerlendirmenin uygulanması sürecinde teknolojinin imkânlarından yararlanılarak çevrimiçi anket ve geri bildirim araçları kullanılabilir. AnswerGarden, Formative, Mentimeter, Microsoft Forms, Plickers, Poll Everywhere, Quizziz, Quizlet, Wizer, çevrimiçi anket ve geri bildirim araçları arasında sayılabilir. Bu araçlar içerisinde yer alan “Formative”, müzik eğitiminde biçimlendirici değerlendirme ve geri bildirim amacıyla kullanılacak bir araçtır.

Formative Nedir?

Formative, öğretim sürecinin değerlendirilmesi, biçimlendirici geri bildirim sağlayan bir değerlendirme yapılması amacıyla kullanılacak bir araçtır. Öğrencilerin öğretim sürecinde zayıf ve güçlü oldukları yönlerini belirlemelerini ve eksik oldukları yönlerini geliştirebilmelerine yardım edecek geri bildirimleri alabilmelerini sağlaması gibi açılardan Formative, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılacak bir araçtır (Kırksekiz & Doğan, 2022).

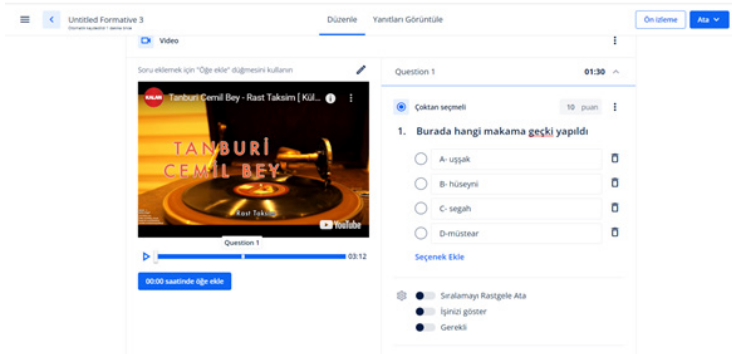
Neden Formative?

Çevrimiçi anket ve geri bildirim araçları ile karşılaştırıldığında Formative’in ayırt edici özellikleri arasında

ücretsiz oluşu, gerçek zamanlı başarı takibine imkân vermesi, gerçek zamanlı ve kişiselleştirilmiş metin, sesli, görsel veya video formatlarında geri bildirimde bulunma imkânı tanıyor olması, ölçme aracında ses, video, resim, çizimlerin gibi çok çeşitli içeriklerden faydalanabilme imkânı tanıyor olması sayılabilir (Kırksekiz & Doğan, 2022).

Formative Müzik Eğitiminde Nasıl Kullanılabilir?

Formative ile yapılan ölçme değerlendirme etkinliklerinden yarar sağlanabilmesi için ilgili dersin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel kazanımlarının konulara göre önceden belirlenmiş olması, sorulan soruların hangi kazanımı ölçtüğünün ve o sorunun bilinmemesi durumunda nasıl bir yol izleneceğinin detaylı olarak planlanmış olması gerekmektedir.



Resim 3: Formative Aracı Kullanılarak Oluşturulmuş Bir Sorunun Ekran Görüntüsü

Resim 3'te Formative, Türk Müziği alanında Türk Müziği Nazariyatı dersi özelinde ele alınmış ve çevrimiçi değerlendirme aracı olarak nasıl kullanılabileceğine yönelik bir örnek sunulmuştur. Burada bir sosyal paylaşım sitesi olan YouTube'ta bulunan, Tanburi Cemil Bey'in Rast makamındaki taksiminde yer alan makam geçkilerinin öğrenci tarafından tespit edilebilme durumu ölçülmek istenmektedir. Bu sebeple

Formative aracı yardımıyla bu taksimde geçki yapılan kısımlar işaretlenerek oralara sorular eklenmiş ve cevaplar çoktan seçmeli olarak belirlenmiştir. Bu sayede öğrenilmiş olan makamların duyum olarak tespit edilebilme durumu ölçülecek, aynı zamanda o sorunun yanlış yapıma durumunda öğrencilere doğrusunu öğrenmeleri için geri bildirim sağlanacaktır. Müzik alanındaki diğer derslerde de dersin hedef davranışlarına uygun şekilde tasarlanarak değerlendirmeye yardımcı bir araç olarak kullanılabilir.

SONUÇ

Diğer alanlara olduğu gibi eğitim alanına da önemli ölçüde katkıda bulunan Web 2.0 araçlarının kullanılması, geleneksel sınıf içi öğrenme ortamlarına alternatif öğrenme ortamları oluşturmuştur. Web 2.0 araçlarının kolay erişilebilir ve ekonomik olması gibi özellikleri, her zaman ve her yerde bilgi paylaşımına olanak tanımakta ve öğretime yardımcı olmaktadır. Müzik öğretiminde de dinleme, izleme, ölçme-değerlendirme konularında hem öğreticilere hem de öğrencilere yarar sağlayan çok sayıda Web 2.0 aracı mevcuttur.

Bu araştırmada ücretsiz erişim, hızlı indirme ve paylaşım gibi çeşitli özellikler de dikkate alınarak müzik alanında yararlı olabilecek programlar incelenmiştir. Müzik öğretiminde SoundCloud aracı kullanılarak ses dosyalarının dinlenmesi, yüklenmesi ve paylaşılması sağlanabilir. Screencast-O-Matic ile video ve görüntülerin oluşturulması, ekran ya da web kamerası görüntüsü kaydetme, pencere ya da tam ekran kaydı alma, anlık ekran görüntüsü yakalama, video ve resim düzenleme ve paylaşma, kayıtların çevrimiçi depoda güvenli bir şekilde yedeklenmesi sağlanabilir. Formative aracı kullanılarak ise biçimlendirici değerlendirme, biçimlendirici geri bildirim ve öğretim sürecinin değerlendirilmesi sağlanabilir. Böylece öğrencilerin öğretim sürecinde zayıf ve güçlü oldukları yönleri

belirlenerek eksik oldukları yönlerini geliştirebilmelerine yardım edecek geri bildirimleri almaları sağlanabilir. Böylece bu araçlar müzik öğrenmede son derece önemli olan dinleme, görerek-duyarak öğrenme, hatalarının farkına varma ve düzeltme gibi yetilerin öğrencilere kazandırılmasına yardımcı olmaktadır.

KAYNAKÇA

- Ata, A., & Atik, A. (2017). Eğitsel bir araç ve ortam olarak videonun tarihsel gelişimi. *Atatürk İletişim Dergisi*, 13, 27-52. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/429885>
- Avcı Akbel, B. (2018). Students' and instructors' opinions on the implementation of flipped learning model for cello education in Turkish music. *Journal of Education and Training Studies*, 6(8), 1-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1181956.pdf>
- Avcı Akbel, B. (2022). Ters yüz edilmiş sınıf modelinin Türk müziği nazariyatı derslerinde kullanılmasına yönelik bir durum çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 281-300.
- Bijnens, M., Vanbuel, M., Verstege, S., & Young, C. (2004). *Handbook on digital video and audio in education-creating and using audio and video material for educational purposes*. VideoAktiv Project. https://elbd.sites.uu.nl/wp-content/uploads/sites/108/2017/05/2184_9_VideoAktivHandbookfin.pdf
- Birch, H. J. S. (2017). Potential of soundcloud for mobile learning in music education: A pilot study. *International Journal of Mobile Learning in Music Education*, 11(1), 30-40.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bozkurt, A. (2013). Açık ve uzaktan öğretim: Web 2.0 ve sosyal ağların etkileri. *Akademik Bilişim*, 13, 23-25. <https://bit.ly/3DlkjKy>
- Bozkurt, A. (2014). Ağ toplumu ve bilgi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(4), 510-525.
- Chamberlain, A., McGrath, S., & Benford, S. (2015, 22 December). *Understanding social media and sound: Music, meaning and membership, the case of SoundCloud*. DMRN+10: Digital Music Research Network One-day Workshop 2015, Queen Mary: University of London.
- Clarke, S. (2001). *Unlocking formative assessment: practical strategies for enhancing pupil's learning in the primary classroom*. Hodder & Stoughton Educational.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58 (4), 438-481.
- Çam, E., & Hamutoğlu, N. B. (2020). Kuşaklar. H. Kaygın, İ. Ç. Ulus ve B. Çukurbaşı (Ed.), *Hayat boyu öğrenme- Teoriler, araştırmalar ve eğilimler* içinde (169-195). Pegem Akademi.
- Demir, K. (2022). Çevrimiçi video editör ve tasarım araçları. B. Çukurbaşı, E. Çam ve M. Kıyıcı (Ed.), *Öğretim teknolojilerinde Web araçları* içinde (1. Baskı, 372-411). Pegem Akademi.
- Foong, W. S., & Mahmud, M. M. (2019, 1-3 Haziran). I can learn calculus virtually: Personalizing eLearn and Screencast-O-Matic in blended learning environment. *Proceedings of the 5th International Conference on*

- Frontiers of Educational Technologies* (13-19). Association for Computing Machinery, New York. <https://doi.org/10.1145/3338188.3338192>
- Giannetti, F. (2014). Soundcloud. *Notes*, 70(3), 499-503.
- Glusker, A. (2021). Screencast-o-matic. *Journal of the Medical Library Association*, 109(2), 355-358.
- Harrell, E. (2012). Screencast-o-matic: www.screencast-o-matic.com: Visited: Fall 2011. *Public Services Quarterly*, 8(1), 62-63. <https://doi.org/10.1080/15228959.2012.650526>
- Hasan, B. (2017). Teaching elementary mathematics using power point based screencast-o-matic videos. <https://osf.io/preprints/inarxiv/728v9/>
- Hasanudin, C., & Fitrianiingsih, A. (2018). Flipped classroom using screencast-o-matic apps in teaching reading skill in Indonesian language. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 2, 16-151. <https://jurnal.uns.ac.id/ijpte/article/view/25356/17926>
- Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T., & Herman, J. L. (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(3), 24-31. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2009.00151.x>
- Hesmondhalgh, D., Jones, E., & Rauh, A. (2019). Soundcloud and bandcamp as alternative music platforms. *Social Media+ Society*, 5(4), 1-13. <https://doi.org/10.1177/2056305119883429>
- Kholifah, S. (2016). The development of learning video media based on swishmax and screencast o-matic software through contextual approach. *Dinamika Pendidikan*, 11(1), 50-55.
- Kırksekiz, A., & Doğan, U. (2022). Çevrimiçi anket ve geribildirim araçları. B. Çukurbaşı, E. Çam ve M. Kıyıcı (Ed.), *Öğretim teknolojilerinde web araçları* içinde (1. Baskı, 372-411). Pegem Akademi.
- Kumar, D. D. (1991). "Hypermedia: A tool for STS education?" *Bulletin of Science Technology & Society*, 11(6), 331-332. <https://doi.org/10.1177/027046769101100603>
- Lehimler, E., & Çınar, Ü. (2019). Mesleki müzik eğitiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı. H. Arapgirlioğlu ve S. Akkaş (Ed.), *Güzel sanatlar alanında yeni ufuklar* içinde (1. Baskı, 47-76). Gece Kitaplığı.
- Maharani, A. A. P., & Santosa, M. H. (2021). The implementation of process approach combined with screencast-o-matic and bookcreator to improve students' argumentative writing. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 24(1), 12-22.
- Mali, Y. C. G., & Santosa, M. H. (2021). Screencast-o-matic to support EFL teaching and learning amidst the COVID-19 pandemic. *Beyond Words*, 9(2), 81-90.
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 1, 17. <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>

- Orhan, F., & Akkoyunlu, B. (1999). "Uzaktan eğitim yaklaşımında temel eğitim I. kademe öğretmenlerinin video destekli hizmetiçi eğitimi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 134-141.
- Orhan, D., Filiz, O., & Kurt, A. A. (2014). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmen adaylarının esnek programa yönelik içerik önerileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(5), 1190-1205. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/63440>
- Özal, K. (2007). Suzuki metodu. https://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/makale/K-Ozal_3.pdf adresinden 07.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Stiggins, R. J., & Conklin, N. (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. State University of New York press.
- Tonbuloğlu, B. (2022). Çevrimiçi organizasyon, URL kısaltma ve QR kod araçları. B. Çukurbaşı, E. Çam ve M. Kızılcı (Ed.), *Öğretim teknolojilerinde web araçları* içinde (1. Baskı, 372-411). Pegem Akademi.
- Waldron, J. (2013). User-generated content, YouTube and participatory culture on the Web: Music learning and teaching in two contrasting online communities. *Music Education Research*, 15(3), 257-274. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.772131>
- Wortham, J. (2017, 1 Ağustos). Soundcloud kaybolursa müzik kültürüne ne olur? *New York Times*, ISSN 0362-4331 . <https://www.nytimes.com/2017/08/01/magazine/if-soundcloud-disappears-what-happens-to-its-music-culture.html>
- Yungul, O. (2018). Müzik eğitiminde Web tabanlı uzaktan eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1333-1348. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/503716>

METaverse in THE CONTEXT of FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Ferdiye OBANOĐULLARI¹

INTRODUCTION

With the relentless progress of technological developments and the efforts of major tech companies, the concept of the Metaverse has begun to gain prominence in recent times. The Metaverse can be generally defined as a digital environment where individuals can interact through their avatars (Suh & Ahn, 2022). In a broader sense, the Metaverse can be described as a cyber social plane that offers a new reality, a realm of meaning, and opportunities for collaboration by utilizing various advanced technologies simultaneously and integrally, providing infrastructure and interaction opportunities for cultural, intellectual, and economic production (Kuş, 2021).

The Metaverse is a three-dimensional virtual world where users can interact virtually, combining elements of online gaming, social media, virtual reality (VR) and augmented reality (AR). It is a constantly active ecosystem that transcends geographical boundaries. This massive virtual universe can provide services that would not be possible in the real world.

¹ Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, 0000-0003-4025-7858, ferdiyec@gazi.edu.tr

It offers many opportunities for playing games, socializing, entertaining, learning, working, and offering various business opportunities (Takyar, 2023).

The concept of the Metaverse first appeared in the 1992 science fiction novel “Snow Crash” by Neal Stephenson. The first traces of the Metaverse began to emerge about ten years ago with platforms like Roblox. The Metaverse aims to create a virtual world that is an extension of the real world, promising more than just interaction for users. This next-generation internet technology is based on technologies such as Augmented Reality (AR), Virtual Reality (VR), Mixed Reality (MR), Internet of Things (IoT), Artificial Intelligence (AI), 5G, and Blockchain. Although the Metaverse is not fully developed yet, many companies worldwide are making significant investments in its development. The Metaverse has the potential to create a completely interconnected virtual world and offer hyper-realistic digital experiences. The presence of the technologically savvy Generation Z (Gen Z) and the latest technological advances are accelerating the transition to the Metaverse. The key factors behind this rising technological trend can be summarized as follows (Gupta & Sarvepalli, 2022; Innovius Research, 2023):

- Widespread consumer adoption of AR/VR headsets,
- The transition to hybrid working arrangements due to the pandemic,
- High-speed networks (5G),
- Advancements in AI, IoT, and cloud infrastructure,
- Customer preferences shifting towards digital asset investments and virtual experiences,
- The development of Web 3.0.
- Brain Computer Interfaces
- Blockchain

Metaverse technologies have a long history, dating back centuries to early sensory illusions and more recently, advancements in computing during the late 20th century. XR (Extended Reality) and 3D technologies have played a significant role in various fields over the years. However, during their initial development, these technologies were expensive, bulky, and primarily used for specific industries. Today, with the availability of high-resolution mobile screens, precise motion sensing devices, and powerful mobile processors, XR is becoming more accessible and widespread in our everyday lives, including our homes, offices, and classrooms. XR is becoming an integral part of our lives, transforming how we work, socialize, engage in leisure activities, and learn (Pimentel et al., 2022).

The Metaverse concept, which has attracted attention with billions of dollars in investments from large companies such as Facebook, Microsoft, Roblox, and Epic, is considered the next stage in the advancement of the internet (Kaçmaz, 2022). The Metaverse is an innovative technology with the ability to interact with various sectors through the concept of twin cities. Integrations that involve creating a complete copy of the real world in the virtual environment and tracking people through their avatars are of great interest (Pamucar et al., 2023). The development of the Metaverse is dependent on factors such as infrastructure, standards, privacy, and security. Technological advancements such as 5G, Cloud, Hardware, and the Internet of Things are contributing to the rapid shaping of the necessary technical infrastructure to support various usage scenarios of the Metaverse. However, it is not yet possible to say that certain standards, privacy, and security protocols have fully developed. In Metaverse platforms, users can interact with each other using spatial computing and interact in areas connected to digital objects. Spatial computing is a term that describes interactions

in virtual, augmented, and mixed reality. Current platforms are still in the development stage, and many companies are trying to find the necessary building blocks to take advantage of the great potential of the Metaverse. For example, companies such as Roblox, Decentraland, and Sandbox are offering their own platforms to create different applications. These platforms will be designed to be compatible with each other to allow users to create and transfer digital assets and transactions between different virtual worlds. In addition, platforms such as AWS, Azure, Unity, Apple are also in the process of creating the necessary toolsets and services to reach this goal (Gupta & Sarvepalli, 2022).

The first industries to enter the Metaverse were primarily gaming and game technology platforms. In addition to these, sectors such as music, film, fashion, sports, art, automotive, and tourism were among the early adopters of Metaverse technology. Areas such as transportation, defense, and medicine are also expected to turn to Metaverse technology soon. When it comes to the field of education, it can be said that this field is also one of the first to become acquainted with Metaverse technology (Newzoo Trend Report, 2021).

Although the Metaverse technology is becoming increasingly important in the field of education day by day, studies focusing on the Metaverse technology in the context of education and especially foreign language education in Turkey are still limited. The studies conducted in Turkey generally concentrate on topics such as virtual reality and augmented reality (Göçen, 2022). Therefore, this study aims to examine the potential use of Metaverse technology in the field of education, particularly in the context of foreign language education, and to guide readers who wish to understand the role of Metaverse technology in education and explore its potential. The research questions guiding this study are:

1. How is Metaverse technology currently being used in the field of foreign language education?
2. What potential does Metaverse technology hold for enhancing foreign language education?
3. What are the challenges and considerations in implementing Metaverse technology in foreign language education?

Without a doubt, the Metaverse will be among the most important technologies of the future. Therefore, gaining knowledge about this technology, which has the potential to redefine education and fundamentally change the foundations of education, is essential for keeping up with changes. In the future, it is believed that Metaverse technology will provide everyone with the opportunity to create their own spaces and share their games with the world by participating in a global community created by users. For example, as the popularity of gaming platforms like Roblox increases, the use of virtual reality and other technologies is expected to become more widespread. These developments offer significant potential in terms of their use in education and the development of quality products (Hirsh-Pasek et al., 2022).

METAVERSE

Metaverse in Education

Since the 1970s, with the advancement of computer technologies, particularly in the United States, the global dissemination of information has gained momentum and experienced a significant surge with the spread of the internet in the 1990s. In this process, the boundaries in education have begun to disappear, and educational technologies have become a decisive factor. With the Covid-19 pandemic, the importance of online education has increased further, and online education has reached record levels in this field. In the near future, the

online education sector is expected to reach a market value of 350 billion dollars. At the same time, global climate issues also make distance education an important element, indicating that hybrid education models will gain even more importance. Considering this, it can be said that concepts like virtual schools and Metaverse have secured an important place among the priorities of the educational world. There is intense debate about how the Metaverse will affect and transform education (Kaçmaz, 2022).

During the COVID-19 pandemic, there was a trend towards using the metaverse in education to overcome the limitations of 2D e-learning. This trend was also influenced by Mark Zuckerberg's announcement of renaming and repositioning the Metaverse project as Meta. As a result of these factors, the use of the metaverse in education increased rapidly in 2022. While the number of academic papers exploring the use of the metaverse in education significantly increased in 2022, the integration of the metaverse in education was initially introduced in 2008. The trend shifted from relying on a single platform or software to embracing a more diverse combination of software and devices. Initially, the integration focused on the virtual reality platform Second Life, where researchers in various educational fields studied students' willingness to use the platform using the Technology Acceptance Model (TAM). However, over time, different types of metaverses were introduced in education, involving not only students but also pre-service and in-service teachers. These metaverses expanded beyond virtual reality and incorporated augmented reality to form mixed reality or utilized various types of metaverse platforms (Chua & Yu, 2023).

The value and importance of augmented reality applications in educational processes, as mentioned earlier, are increasing. This technology can create a more effective learning

environment by providing students with tangible examples. Therefore, augmented reality and virtual reality applications play an enriching role in education. However, to successfully use this technology in schools, it is crucial to provide content that fits curriculum requirements and introduce this technology to teachers. Educators should encourage new educational structures that contain subjects that students will be interested in and essential information. These structures should be based on subjects of interest to students and styles valued by society, unlike traditional approaches. At this point, the evolving Metaverse applications offer significant opportunities to education leaders. The Metaverse can provide an independent learning environment from time and place, where students can maximize their interest and participation. Teachers should provide content that meets curriculum requirements and introduce this technology to students to successfully use augmented reality technology. With this technology, students can participate in the learning process with tangible examples and acquire information more effectively. In conclusion, augmented reality applications can make educational processes more effective and attract students' attention. However, to fully utilize the potential of this technology, reshaping curriculums according to this technology and teachers' ability to use this technology effectively is important (Akkaya & Şengül, 2022; Boz, 2019; Göçen, 2022).

When used correctly, the Metaverse provides an environment where digital technologies can be integrated into education in the best way. Games and activities in the Metaverse allow students to learn and explore interactively. These areas offer new experiences to students both physically and mentally. Whether Metaverse activities are engaging depends on the hands of those developing the applications. Applications that distract students or direct them to irrelevant tasks should be

avoided. The Metaverse can provide a meaningful learning experience for students when it is connected to the real or imaginary world. Students can switch to different environments on the metaverse, have experiences they cannot explore in the real world. For example, they can solve real problems, attend virtual fairs, and connect their learning to real life. In this way, the Metaverse enhances students' creativity. In the virtual environment, students can paint with top-level teachers and artists, get involved with music, and create their own stories. During this process, teachers can guide students to use the Metaverse correctly and support their exploration and learning processes. The Metaverse can enable teachers to choose lesson plans that arouse interest and encourage interaction in their students, help children cope with emotional difficulties, and relate what they learned to their real lives. In this process, the Metaverse should be seen not as a tool that replaces teachers but as a tool that helps teachers support their students with new and interactive learning methods (Hirsh-Pasek et al., 2022).

In the future, it is foreseen that the Metaverse will greatly expand the use of virtual reality and augmented reality, and the education sector will quickly start to benefit from the opportunities offered by this area (Kaçmaz, 2022). The Metaverse is undergoing a transformation and renewal process in terms of software, platforms, devices, and types of Metaverse. Therefore, as specified in the Technology Acceptance Model (TAM), perceived ease of use and benefit play a critical role in the decision of teachers and students to accept or reject different types of the Metaverse. In the field of education, the ease of use of the Metaverse and the extent to which it enhances learning are vitally important in deciding whether users will utilize this technology. In future studies, it is suggested to examine the use of Metaverse in a wider range of education sectors and include the design of Metaverse platforms and devices in these studies.

This will provide information on how Metaverse can be better designed and implemented in different educational settings, offering teachers and students the opportunity to use Metaverse more easily in education (Chua & Ju, 2023).

Innovative methods need to be developed for instructional design or learning strategies for Metaverse platforms. The traditional concept map for the real world can be transformed from 2D to 3D to represent objects in a dynamic and more realistic manner, which includes technologies for eye/body movement and voice recognition. This would facilitate learners to establish a deeper connection with the virtual world and gain a stronger understanding of the topics. Complex notions, operations, and procedures can be better visualized and comprehended. Real-world application case studies and on-the-job scenarios can be provided as exercises. Moreover, social relationships, interactions, or communications that incorporate participants' expressions, body language, touch, and scent should be key considerations in the design of the Metaverse. If virtual environments serve as a catalyst for interactions among actual individuals, whether in a real or virtual setting, rather than a replacement for interaction, it would be feasible to maintain social interactions (Mitra, 2023).

Metaverse in Foreign Language Education

Based on the previous information about Metaverse, it can be posited that the Metaverse's ability to offer students near-real and diverse life experiences, coupled with the potential to provide unique educational experiences through avatars, could significantly enhance foreign language education. Considering these unique attributes, it seems reasonable to propose that foreign language education might be one of the fields where the Metaverse's educational potential could be most effectively realized.

The Metaverse, which is based on social interaction between individuals, has the potential to provide language learning opportunities that require a communicative and interactive context. First, through the Metaverse, a platform where students can gain awareness about the target language and culture by internalizing the dynamics of new social groups, students can increase the amount of comprehensible input and negotiate meanings in the target language. Second, Metaverse environments in foreign language learning can enhance students' problem-solving and critical thinking skills. In this way, the Metaverse can offer opportunities to discover and construct a new language. Third, the Metaverse can be used as a platform for open and active discussion opportunities in the target language within the scope of social interactions; students can independently and collaboratively increase their desire and motivation level to learn a new language. From this perspective, Metaverse environments can provide a free space for language learners without isolation and authority, with a collaborative effort and a student-centered approach, according to students' needs, expectations, and decisions (Aydın, 2023).

Language education in the Metaverse can also provide students with the opportunity to experience different situations through game and scenario-based learning. As a result, they develop their skills in solving various problems by thinking in the target language. Furthermore, they can improve collaborative learning by communicating with native speakers or other students. The Metaverse allows students to express themselves more comfortably through their virtual counterparts and can offer language education free from communication or error-making anxiety (Akkaya & Şengül, 2022).

Currently, there is a lack of extensive learning programs and a centralized platform for easily searching educational content based on specific learning goals, subject areas, or

age groups. Furthermore, only a small number of educators possess the necessary skills and resources to develop their own XR (Extended Reality) learning materials, let alone teach learners how to create their own (Pimentel et al., 2022). But the Immerse is a recognized Metaverse foreign language education platform in this context. Taking on a pioneering role in the field of language learning, the Immerse seeks to help people become fluent in a new language. Unlike traditional phone apps or pre-recorded VR simulations, the Immerse platform invites users into a virtual world, providing an opportunity to practice the language. Immerse members can benefit from a multitude of opportunities such as live lessons, speaking practice with peers, and community activities. Through collaborations with educational brands and studies conducted with research universities, the Immerse has become one of the leading platforms for learning in virtual reality (Immerse, 2022a).



Figure 1: Spanish Course with Immerse (Immerse, 2022b)

In a study conducted with 50 high school students, AlSaleem (2023) reported that more than 70% of the students expressed a desire to learn a new language through the Metaverse and more than half believed that the Metaverse would offer a fun way to learn. The students also thought that the Metaverse was beneficial in increasing knowledge, making the content more engaging, and encouraging class participation. Furthermore, it was stated that the Metaverse increased students' curiosity, enhanced the learning process, and could be used as a supportive tool in distance education. Conversely, there were students who felt that the Metaverse platform negatively affected their learning experiences. According to them, the Metaverse made it difficult for them to maintain focus and could distract them.

Despite the negative views, it would not be wrong to say that the advantages of the Metaverse are more prominent. According to Sarı (2022), the advantages of using XR environments in foreign language teaching through the Metaverse can be listed as follows:

- It provides learners access to environments where they can actively speak in the target language and improve their language skills.
- It helps language learners overcome language learning anxiety.
- It enables language learners to integrate with new technologies.
- Through avatars, it reduces shyness and increases the level of active social presence.

According to Wang et al. (2023) the Metaverse offers a unique language learning environment that facilitates cross-cultural communication without being limited by time and space. Within the Metaverse, virtual simulation classrooms provide tailored scenarios for oral language training, allowing

students to practice and imitate standardized foreign language pronunciation and authentic phrases. This immersive and intuitive approach helps students develop their oral foreign language skills by exposing them to how native speakers pronounce and intonate words and sentences. The interactive nature of the Metaverse fosters college students' intrinsic motivation to actively engage in oral activities. With a wealth of "real" interactive dialogue training, students can significantly improve the accuracy and fluency of their pronunciation. By breaking geographical barriers, the Metaverse enables students to directly communicate and connect with foreign friends in a virtual space, opening up new opportunities for cross-cultural interactions. Metaverse technology also enables realistic interpretation scenarios, offering students practical training in various fields using VR, AI, and other technologies. The metaverse class integrates environmental variables, accents, and equipment adjustments to create an immersive interpretation experience. It enhances students' ability to react effectively in real-life situations and allows for data analysis and feedback. Teachers assess students' proficiency and provide targeted instruction. The Metaverse creates an immersive 3D listening experience that enhances the communication context for listening courses. It goes beyond traditional methods by providing three-dimensional real situations using photos, texts, audio, and images. By stimulating students' senses, it increases their classroom engagement. The 3D environment fills the gap in communication context by simulating real-life conversation settings, incorporating factors like accent, body language, and emotions. This approach expands the scope of listening lessons, allowing students to observe and listen in authentic conversational settings. As a result, they can develop practical listening skills and improve their ability to observe and understand spoken foreign language (Wang et al., 2023).

METHOD

Research Design

This study will employ a literature review method to evaluate the current use of Metaverse technology in the context of foreign language education. A literature review analyzes scientific publications on a specific topic, providing a comprehensive perspective. This method was chosen to understand the potential of Metaverse technology in education.

Data Collection Procedures

A systematic search has been conducted to collect relevant resources from the literature. Document analysis is a systematic procedure for reviewing or evaluating documents, both printed and electronic. It involves skimming (superficial examination), reading (thorough examination), and interpretation (Bowen, 2009). The document analysis was conducted to collect relevant resources from the literature. Key words and terms were defined to include concepts such as “Metaverse”, “foreign language education”, “virtual reality”, “augmented reality”, “language learning”, and the like. These keywords were used in different databases and search engines to identify potential sources in the literature.

Data Sources

In this study, various scientific resources such as academic articles, conference papers, reports, and book chapters related to the use of Metaverse technology in the field of education and foreign language education were utilized. The inclusion criteria for these sources were their relevance to the topic, accessibility, and reliability. These sources were identified and selected through scientific databases, academic publishers, and relevant conferences. A total of 20 studies were reviewed to provide a comprehensive understanding of the current use and potential of Metaverse technology in foreign language education.

Data Analysis

The collected literature sources were reviewed using the thematic analysis method. Data were synthesized and analyzed, taking into account similarities, differences, and common themes. The thematic codes included “Metaverse Applications”, “Learning Outcomes”, “Pedagogical Approaches”, and “Future Perspectives”. These codes were further divided into categories such as “Virtual Reality in Language Learning”, “Augmented Reality in Language Learning”, “Language Skill Improvement”, “Teaching Strategies”, and “Potential Future Developments”. In particular, under the “Metaverse Applications” code, one of the categories was “Virtual Reality in Language Learning”. A coded text matching this category could be “The study utilized virtual reality to create immersive language learning experiences.”. Similarly, under the “Learning Outcomes” code, a category was “Language Skill Improvement”. A matching coded text could be “The use of Metaverse technology led to significant improvements in language skills”. These codes, categories, and themes provided a structured way to analyze and interpret the data.

FINDINGS

This study, which aims to investigate the use of the Metaverse in education, particularly in foreign language education, has yielded various findings through document analysis and literature review. These findings have been categorized into two main themes. These are affective and cognitive benefits.

Affective Benefits

The theme of affective benefits focuses on the contributions of the Metaverse to foreign language education, emphasizing the importance of interactive and communicative environments in enhancing language skills.

Language Learning through Social Interaction

The Metaverse offers students the opportunity to actively communicate in the target language. Platforms within the Metaverse enable students to interact with different social groups, thereby increasing their awareness of the target language and culture. This can enhance students' access to comprehensible input and foster language skill development through negotiated meanings (Aydın, 2023).

Student-Centered Approach

The Metaverse supports a student-centered approach, providing a free learning space where students' needs, expectations, and decisions are taken into account. Students can freely express themselves through avatars and experience a language learning environment free from communication anxiety or fear of making errors (Akkaya & Şengül, 2022).

Education in Virtual Environments

Metaverse applications, such as the Immerse platform, offer language education within virtual environments. These applications provide students with various scenario and game-based learning opportunities, enabling them to practice language skills in different contexts and interact with native speakers or other language learners (Akkaya & Şengül, 2022).

Cognitive Benefits

The cognitive benefits theme explores the contributions of the Metaverse to cognitive development in language learning, emphasizing the enhancement of problem-solving and critical thinking skills.

Problem-Solving and Critical Thinking Skills

The Metaverse offers opportunities for students to develop problem-solving and critical thinking skills. Interactive learning experiences within virtual environments allow

students to practice and overcome challenges in various scenarios, contributing to cognitive skill development (Aydın, 2022; Göçen, 2022; Mitra, 2023).

Exploration and Construction of Language

Metaverse experiences provide students with the opportunity to explore and construct a new language. Through interactive and immersive language experiences, students gain a better understanding of language usage and structures, facilitating deeper comprehension and language skill development (Sarı, 2022; Suh & Ahn, 2022).

CONCLUSIONS

The potential of the Metaverse in language education is substantial and can greatly enhance students' language skills. The interactive and engaging nature of the Metaverse provides a dynamic language learning experience that encourages active participation and practice. However, it is crucial to address the technical and ethical challenges associated with its implementation. (Akkaya & Şengül, 2022; Aydın, 2023; Chua & Yu, 2023; Göçen, 2022).

Regarding technical limitations, it is important to consider that not all educators may possess the necessary technical equipment and knowledge to effectively utilize the Metaverse in their teaching practices. Providing training and support to teachers' incorporating Metaverse technologies can help overcome these barriers. Additionally, ensuring equitable access to the Metaverse across schools and educational institutions is vital, as not every institution may have the resources or infrastructure to implement this technology (Chua & Yu, 2023; Göçen, 2022). Collaborative efforts between policymakers, educational institutions, and technology providers are necessary to address these issues and promote widespread adoption of the Metaverse in education.

Ethical considerations must also be taken into account when utilizing the Metaverse in language education. Privacy and data security are paramount, as student information and interactions may be recorded within the virtual environment. Implementing robust security measures and adhering to strict data protection regulations are essential to safeguard students' privacy and ensure responsible use of the technology.

Furthermore, while the Metaverse offers exciting possibilities for language learning, it should not replace traditional teaching methods entirely. It should be viewed as a complementary tool that enriches the learning experience. Integrating the Metaverse into a well-rounded curriculum that combines various instructional approaches can lead to more comprehensive language development.

To fully harness the potential of the Metaverse in education, further research and development studies are necessary. Continued exploration of effective pedagogical strategies, evaluation of learning outcomes, and identification of best practices will contribute to optimizing the use of the Metaverse for language education. Collaboration between educators, researchers, and technology developers is crucial to advancing the field and ensuring that the benefits of the Metaverse are harnessed effectively. While challenges exist, the Metaverse holds immense promise for language education. By addressing technical and ethical concerns, providing support to educators, and conducting thorough research, we can unlock the full potential of the Metaverse as a powerful tool for enhancing language learning and preparing students for the interconnected world of the future.

Implications for Instructional Design and Future Prospects

To fully harness the potential of Metaverse platforms, innovative methods for instructional design and learning strategies are necessary. Transforming traditional 2D concept maps into dynamic 3D representations that incorporate eye/body movement and voice recognition technologies can facilitate deeper connections with the virtual world and better understanding of topics. Complex notions and procedures can be more effectively visualized and comprehended. Case studies and scenarios from real-world applications can be integrated into exercises. Furthermore, the design of the Metaverse should prioritize social interactions, incorporating participants' expressions, body language, touch, and scent, thereby enriching the learning experience (Mitra, 2023).

The study anticipates that the Metaverse will significantly expand the use of virtual reality and augmented reality, offering new opportunities for the education sector to benefit from this realm (Kaçmaz, 2022). As the Metaverse continues to evolve in terms of software, platforms, devices, and types, the Technology Acceptance Model (TAM) suggests that perceived ease of use and benefits will play a critical role in teachers' and students' decisions to adopt different Metaverse technologies. Understanding the ease of use and the extent to which the Metaverse enhances learning will be vital in shaping its adoption in education. Future studies should explore the use of the Metaverse in various educational settings and consider the design of Metaverse platforms and devices to provide insights for more effective implementation in education (Chua & Ju, 2023).

Limitations of the Study

In this study, existing literature and sources have been utilized to provide a general evaluation. Therefore, there may be a lack of information based on detailed analyses relying on case examples, statistics, or concrete data. Technological advancements continue rapidly; therefore, new developments related to Metaverse technology can occur every day. This study is based on existing knowledge at a specific point in time and may not fully reflect future developments. Being aware of these limitations will allow readers to take them into consideration when interpreting the findings and recommendations of the study. More comprehensive research and future studies could be beneficial to examine the role of Metaverse technology in education in more detail and overcome other limitations. Another limitation of this study is that it includes only studies from the years 2021-2023.

REFERENCES

- Akkaya, N., & Şengül, L. (2022). Metaverse ve dil eğitimi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 314-326. <https://doi.org/10.52974/jena.1194504>
- AlSaleem, B. I. A. (2023). The efficiency of Metaverse platforms in language learning based on Jordanian young learners' perceptions. *Arab World English Journal*, 14(1), 334-348.
- Aydın, S. (2023). Teachers' perceptions of the use of the Metaverse in foreign language teaching and learning. In G. Durak and S. Cankaya (Eds.), *Shaping the future of online learning: Education in the Metaverse* (201-219). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6513-4.ch011>
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Boz, M. S. (2019). *Eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamalarının değerlendirilmesi*. MEB Yayınları.
- Chua, H. W., & Yu, Z. (2023). A systematic literature review of the acceptability of the use of Metaverse in education over 16 years. *Journal of Computers in Education*, 1-51.
- Göçen, A. (2022). Eğitim bağlamında Metaverse. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 6(1), 98-122.
- Gupta, R., & Sarvepalli, M. (2022). *An overview of the Metaverse. Its Incredible Potential & Emerging Business Opportunities*. Happiest Minds Technologies Limited (NSE: HAPPSTMNDS).
- Kaçmaz, C. (2022). Metaverse'e yakın markaj. *Artı Eğitim*, 18, 205.
- Kuş, O. (2021). Metaverse: Dijital büyük patlamada fırsatlar ve endişelere yönelik algılar. *Intermedia International e-Journal*, 8(15), 245-266.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Hadani, H. S., Golinkoff, R. M., Clark, K., Donohue, C., & Wartella, E. (2022). *A whole new world: Education meets the Metaverse*. Center for Education at Brookings.
- Immerse. (2022a). Meta partners with immerse to launch first live VR language learning app on the quest store. <https://www.immerse.com/blog/meta-partners-with-immerse-to-launch-first-live-vr-language-learning-app-on-the-quest-store>
- Immerse. (2022b). An Immerse VR Spanish lesson taking place in the Immerse Castle. <https://www.immerse.com/blog/meta-partners-with-immerse-to-launch-first-live-vr-language-learning-app-on-the-quest-store>
- Innovius Research. (2023). Technologies of Metaverse. <https://www.innoviusresearch.com/blog/metaverse/explore-the-technologies-of-metaverse/>
- Mitra, S. (2023). Metaverse: A potential virtual-physical ecosystem for innovative blended education and training. *Journal of Metaverse*, 3(1), 66-72.

- Newzoo Trend Report. (2021). Intro to the Metaverse. <https://newzoo.com/resources/trend-reports/newzoo-intro-to-the-metaverse-report-2021-free-version>
- Pamucar, D., Deveci, M., Gokasar, I., Delen, D., Köppen, M., & Pedrycz, W. (2023). Evaluation of Metaverse integration alternatives of sharing economy in transportation using fuzzy Schweizer-Sklar based ordinal priority approach. *Decision Support Systems*, 113944.
- Pimentel, D., Fauville, G., Frazier, K., McGivney, E., Rosas, S., & Woolsey, E. (2022). *An introduction to learning in the Metaverse*. Meridian Treehouse.
- Sarı, Y. E. (2022). Authentic language learning in Metaverse: A big step in the technological revolution or a buzzword? *HAYEF: Journal of Education*, 19(3), 255-259.
- Suh, W., & Ahn, S. (2022). Utilizing the Metaverse for learner-centered constructivist education in the post-pandemic era: An analysis of elementary school students. *Journal of Intelligence*, 10(1), 17. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10010017>
- Takyar, A. (2023). Metaverse in education. <https://www.leewayhertz.com/metaverse-in-education/>
- Wang, Q., Tang, L., & Wang, Y. (2023) Potential applications of the Metaverse in higher English education. *Open Journal of Social Sciences*, 11, 450-459. <https://doi.org/10.4236/jss.2023.111031>

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YARATICI YAZMAYA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI¹

Yıldız YENEN AVCI²

GİRİŞ

Türkçe Sözlük'te “Sözlü düşüncüyü özel im ya da harflerle anlatmak” (Dil Derneği, 1999: 1448) olarak tanımlanan ve hedef kitlenin belirli bir amaç, konu, tür, plan ve teknik doğrultusunda yazılı ürünler ortaya koymasını sağlayan yazma sözcüğü duygu, düşünce, hayal, bilgi ve birikimlerimizi gerçek bir düzlem (kâğıt, cam, duvar, kumaş, taş vb.) üzerine veya dijital ortamda yazılı olarak dile getirme sürecidir (Yenen Avcı, 2022). Türkçe ve edebiyat derslerinde yapılan yazma çalışmalarının asıl amacı öğrencilerin duygu ve düşüncelerini dilin kurallarına uygun olarak ifade etmelerini sağlayıp yazılı anlatım becerilerini geliştirmek, yazma sevgisini ve alışkanlığını kazandırmak olsa da bu etkinliklerin yaratıcı yazma potansiyeline sahip bireyleri keşfetme, onların sahip oldukları yetenekleri geliştirerek şair ve yazar olma konusunda kendilerine rehber olma gibi doğal bir misyona hizmet ettiğini de söylemek mümkündür.

1 Bu çalışma, 27-30 Ekim tarihlerinde Antalya'da gerçekleşen *Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU 2021)*'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
2 Dr., MEB, Aydın, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8697-5375>, y_yenen@hotmail.com

Gedizli'ye göre (2006) yazmak düşünme metodunu oluşturmak ve sistemli düşünebilmek açısından insan hafızasının şekillenmesine, disiplin kazanmasına yardımcı olduğu için yazarlar kendilerine özgü düşünme ve ifade etme biçimlerine sahiptir. Bu bakımdan karşılarındaki kişi, konu, olay, vb. ne olursa olsun, belli bir disiplin içinde yorum yaparlar ve değerlendirmelerde bulunurlar. Bunun adı üslup, tarz, özgünlük ya da başkalıktır.

2006 tarihli Türkçe Öğretim Programı'nın eğitim sistemimize getirdiği yeniliklerden biri de yöntem ve tekniklerin açıkça belirtilmesi ve amaç ve uygulamalarla desteklenmesiydi. Programda yaratıcı yazmanın amacı, öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek (MEB, 2006) olarak belirtilmektedir. Dersi sıkıcılık ve tekdüzelikten kurtaran yaratıcı yazma öğrencilerin duygu ve düşüncelerini serbest bir şekilde ve hiçbir baskı olmadan ve kâğıda döktüğü bir süreçtir (Akkaya & Susar Kırmızı, 2012). Yaratıcı yazma etkinlikleri ile öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ilgi çekici bir şekilde ortaya koymaları sağlanarak sıkıcı ve sıradan eserler ortaya koymalarının önüne geçilir. Çocukların iç dünyalarına kapı aralamamızda ve bilinçaltına inmemizde yardımcı olan bu etkinlikler onların her yerde her kişiyle paylaşmadıkları duygu ve düşünceleri yazma aracılığıyla ortaya çıkmasında ve öğretmenlerin öğrencileriyle daha rahat bir şekilde empati kurmasında ve rehberlik etmesinde etkili olacaktır (Temizkan, 2010).

Duygu, düşünce ve hayallerin zihinde yapılandırılarak özgün bir şekilde ifade edilmesini sağlayan yaratıcı yazmanın öğrenciye bir diğer katkısı ise onun hayal dünyasını zenginleştirilmesi, analiz ve sentez becerileri ile eleştirel akış açısı kazanma noktasında ilerlemesine yardımcı olmasıdır (Soysal, 2022). İpşiroğlu'nun (2007) belirttiği üzere günümüzde hemen hemen tüm meslek alanlarında yaratıcılığını kullanarak düşünen

ve sorunlara çözüm üretebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Çağdaş öğretim anlayışının doğal bir uzantısıdır olan yaratıcı yazma derslerinin temelinde özgür düşünce yatmaktadır. Özgür düşünme ile anlatılmak istenen, bireyin toplumun dayatmaları ve baskıları karşısında, kendi yolunu seçebilmesidir. Yazın alanında yaratıcılık sınırlandırmalara karşı çıkıştır.

Alan yazınına bakıldığında yaratıcı yazma üzerine sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Temizkan (2010) çalışmasında yaratıcı yazmanın niteliğinden, amaçlarından bahsetmekte; tarihi gelişimine, beyin ile olan ilişkisine değinmektedir. Calp (2013) araştırmasında on birinci sınıf öğrencilerinin serbest ve yaratıcı yazma teknikleriyle ortaya koyduğu metinlerdeki yazılı anlatımın niteliğinin sosyo-ekonomik düzeye ve kullanılan yazma teknikleri göre farklılaşım farklılaşmadığını incelemiş ve bu değişkenlerin yazılı anlatımın niteliğini etkilediğini belirtmiştir. Akkaya ve Susar Kırmızı araştırmalarında (2012) 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmının yaratıcı yazma çalışmalarını değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını dile getirmiş. Sur (2022) ise Türkçe eğitimi alanında yaratıcı yazmayla ilgili yapılan çalışmaları sistematik derleme yöntemi ile incelemiştir. Araştırma sonunda bu alanda yapılan çalışmaların genel olarak ilköğretim öğrencileri üzerine olduğu, araştırmalarda karma yöntemlerin kullanıldığı, hazırlanan etkinliklerin önemli bir kısmının yazma başarısı, yazmanın duyuşsal faktörleri gibi konulara yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine ilişkin olarak Saluk ve Pilav'ın (2018) çalışması örnek verilebilir. Araştırmacılar karma yöntemleri kullandıkları çalışmalarında, yaratıcı yazma etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin yazma tutumu üzerindeki etkisini ortaya koymayı ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada öğrencilerin ön-test ve son-test yaratıcı yazma

tutumlarında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı, buna karşın deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin geliştiği, yazma etkinlikleri sürecinde öğrencilerin görüşlerinden hareketle yapılan yazma etkinliklerinin onların hayal güçlerini zenginleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini yönelik olarak geliştirdiği metaforların ortaya konulması amaçlanmıştır. Literatürde hem özel yeteneklilerin yazma becerilerini ortaya koyan hem de bu beceriyi metaforik algı yönünden inceleyen bir çalışmaya rastlanılmadığı için çalışma bu yönüyle önem arz etmektedir.

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı bilim ve sanat merkezlerine (BİLSEM) devam eden özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazmaya yönelik metaforik algılarını ortaya koymaktır. Belirtilen amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Özel yetenekli öğrenciler, yaratıcı yazmayı hangi metaforlar ile anlatmaktadırlar?
2. Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazmaya yönelik oluşturduğu metaforlar, anlamsal bakımdan nasıl bir özellik taşımaktadır?
3. Özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazmayı yönelik oluşturduğu metaforlar, hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

YÖNTEM

Bu araştırma olgubilim desenindedir. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket aracılığıyla elde edilmiştir. 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı içinde uygulanan araştırma Aydın'da yer alan bilim ve sanat merkezlerine (BİLSEM) -Aydın Ticaret Borsası Bilim ve Sanat Merkezi, Nazilli Bilim ve Sanat Merkezi ve Söke Bilim ve Sanat Merkezi- devam

eden öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada kolay ulaşılabılır durum örneklemesine yer verilmiştir. Araştırmaya hız ve pratiklik katan (Yıldırım & Şimşek, 2013) bu yöntemde çalışma grubu gönüllü katılımcılardan seçilmiştir. Çalışmaya Destek Eğitimi Programı (ilkokul 3. ve 4. sınıf) ile Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı (ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf) öğrencilerinden olmak üzere toplam 52 kız ve 39 erkek öğrenci katılmıştır.

Anket formları öncelikle 104 özel yetenekli öğrenciye uygulanmış, dil ve anlatım yönünden uygun olmayan veya çalışmanın amacını karşılamayan belgelerin ayıklanmasından sonra 91 katılımcının formu veri kaynağı olarak dikkate alınmıştır. Metaforik algıları tespit etmeye yönelik olarak öğrencilerden “Yaratıcı yazma... benzer; çünkü...” ifadesinde yer alan boşlukları uygun ifadelerle tamamlamaları istenmiş, elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Veriler *yaratıcı yazmaya yönelik metaforlar, metaforlara yönelik kavramsal kategoriler, anlamsal bakımdan metaforlar ve kategoriler* temaları altında sıralanmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğini tespit etmeye yönelik olarak veriler, Miles ve Huberman’ın (2021) literatüre kazandırmış olduğu formüle uygun olarak bir alan uzmanı tarafından da kodlanmış, araştırmacı ile alan uzmanının tespit ettiği kodların uyum yüzdesinin %96,70 olduğu görülmüştür. Bu oran verilerin güvenilir bir şekilde kodlandığını göstermektedir.

BULGULAR

Bu bölümde demografik değişkenlere dair bulgular ile yaratıcı yazmaya yönelik buğular tablolar hâlinde sunulmuş ve açıklamalarla desteklenmiş. Ayrıca doğrudan alıntılar şeklinde öğrenci görüşlerine de yer verilmiştir.

Demografik Değişkenler

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyetleri Bakımından Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
Kız	52	57,14
Erkek	39	42,85
Toplam	91	100.00

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 52’si (%57,14) kız, 39’u ise (%42,85) erkek öğrencidir. Araştırmada kız öğrencilerin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Öğrencilerin Devam Ettiği Eğitim Programına Göre Dağılımları

Eğitim Programı	Toplam	
	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
Destek Eğitimi Programı	36	39,56
Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF) Programı	55	60,43
Toplam	91	100.00

Tablo 2’de belirtildiği üzere katılımcıların %39,56’sı Destek Eğitimi Programı, %60,43’ü ise Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF) Programı öğrencisidir. Katılımcıların önemli bir kısmının Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF) Programı öğrencisi olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Bakımından Dağılımları

Düzeyler	Toplam	
	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
3. Sınıf (İlkokul)	11	12,08
4. Sınıf (İlkokul)	14	15,38
5. Sınıf (Ortaokul)	26	28,57
6. Sınıf (Ortaokul)	28	30,76
7. Sınıf (Ortaokul)	15	16,48
Toplam	91	100.00

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin %12,08'i 3. sınıf, %15,38'i 4. sınıf, %28,57'si 5. sınıf, %30,76'sı 6. sınıf, %16,48'i ise 7. Sınıf öğrencidir. Araştırmaya en çok 6. Sınıf, en az ise 3. sınıf düzeyinden katılım sağlanmıştır.

Yaratıcı Yazmaya Yönelik Bulgular

Tablo 4: Yaratıcı Yazmaya Yönelik Metafor ve Kategoriler

<i>Kategori Sırası</i>	<i>Kategorinin Adı</i>	<i>Benzeyen Unsur</i>	<i>Sıklık</i>	<i>Toplam Sıklık</i>
1.	<i>Meslek</i>	Şarkı Söylemek	1	1
2.	<i>Yazma Sanatı</i>	Sanat	2	2
3.	<i>Kalıcılık</i>	Van Gogh'un Yıldızlı Gece Resmi	1	2
		Sonsuzluk	1	
4.	<i>Yazma Kuralları</i>	Tablo	1	3
		Uçurtma	1	
		Saat	1	
5.	<i>Yazma Motivasyonu</i>	Ağaç	1	3
		Gezegenin Anahtarı	1	
		Ayna	1	
6.	<i>Yaratıcı Yazmanın Zorlukları</i>	Akıl Yorma	1	3
		İcat	1	
		Boş Odada Oturmak	1	
7.	<i>Zihinsel Yolculuk</i>	Yolculuk	1	3
		Hayal Kurmak	1	
		Yeni Dünyalar Keşfetmeye	1	
8.	<i>Çaba/Emek</i>	Sanat Eseri	1	5
		Sanatçılık	1	
		Menderes Nehri	1	
		Hayal Kurmak	1	
		Resim Yapmak	1	
9.	<i>Bilgi Birikimi</i>	Araştırma	1	3
		Bilgi ve Düşüncenin Karışımına	1	
		Beyin Kütüphanemizin İçinde Cümle Arama	1	

10.	<i>Yazmanın Okuyucuya Katkıları</i>	Öğretmenlik	1	4
		Yazarlık	1	
		İcat	1	
		Masal	1	
11.	<i>İlham</i>	Müzik	1	4
		Sokakta Resim Yapmak	1	
		Yaşadığımız Olaylar	1	
		Gerçeğe Ayna Tutmak	1	
12.	<i>Yazma Keyfi</i>	Şairlik	1	4
		Rüya	1	
		Eğlence	1	
		Dondurma	1	
13.	<i>Özgünlük</i>	Kar Taneleri	1	3
		Farklı Bir Şey Yapmak	1	
		Kişisel Sözlük	1	
14.	<i>Duygu ve Düşünce Aktarımı</i>	Günlük Yazmak	1	4
		İç Dünya	1	
		Yemek Yapmak	1	
		Hayal Kurmak	1	
15.	<i>Kişisel Gelişim</i>	Hayal Gücünü Kullanma	1	4
		Yeni ve Farklı Fikirler Sunmak	1	
		Güneş	1	
		Kendimizi Geliştirme	1	
16.	<i>Yazdıklarımı Paylaşma</i>	Konuşma	1	4
		Tablo	1	
		Aklınızdakileri Kâğıda Dökmek	1	
17.	<i>Özgürlük</i>	İcat	1	8
		Özgürlük	3	
		Uçmak	1	
		Hayal Kurmak	1	
		Resim Çizmek	1	
		Rüya	1	
Kuş	1			

18.	<i>Yaratıcılık</i>	Resim Çizmek	2	9
		Şiir Yazmak	2	
		Annelik	1	
		Masalı	1	
		Doğaçlama	1	
		İcat	2	
		Radyo Dinlemek	1	
19.	<i>Hayal Gücü</i>	Hayal Kurmak	8	14
		Uyuma	1	
		Rüya	1	
		Resim Çizmek	2	
		Büyü	1	
Toplam	19	69	83	83

Tablo 4’te görüldüğü gibi yaratıcı yazma kavramına ilişkin toplam 56 farklı metafora ulaşılmıştır. En çok tercih edilen metaforların sıklık düzeyleri şöyledir: tablo (f=2), sanat (f=2), şiir yazmak (f=2), şarkı söylemek (f=2), masal (f=2), rüya (f=3), özgürlük (f=3), icat (f=5), resim çizmek (f=6), hayal kurmak (f=12). Yalnızca bir kez kullanılan metaforlar ise şöyledir: ağaç, akıl yorma, aklınızdakileri kâğıda dökmek, annelik, araştırma, ayna, beyin kütüphanemizin içinde cümle arama, bilgi ve düşüncenin karışımı, boş odada oturmak, büyü, doğaçlama, dondurma, eğlence, farklı bir şey yapmak, gerçeğe ayna tutmak, gezegenin anahtarı, güneş, günlük yazma, hayal gücünü kullanma, iç dünya, kar taneleri, kendimizi geliştirme, kişisel sözlük, konuşma, kuş, masal, menderes nehri, müzik, öğretmenlik, radyo dinlemek, saat, sanat eseri, sanatçılık, sokakta resim yapmak, sonsuzluk, şairlik, uçmak, uçurtma, uyuma, Van Gogh’un Yıldızlı Gece resmi, yaşadığımız olaylar, yazarlık, yemek yapmak, yeni dünyalar keşfetme, yeni ve farklı fikirler sunmak, yolculuk.

Araştırma süresince 19 farklı kategori elde edilmiştir. Metaforların zihinde çağrıştırdığı kavramlara yönelik elde edilen kategoriler şöyledir: *Meslek* ($f=1$), *Kalıcılık* ($f=2$), *Yazma Sanatı* ($f=2$), *Zihinsel Yolculuk* ($f=3$), *Yazma Kuralları* ($f=3$), *Yaratıcı Yazmanın Zorlukları* ($f=3$), *Yazma Motivasyonu* ($f=3$), *Bilgi Birikimi* ($f=3$), *Özgünlük* ($f=3$), *Yazma Keyfi* ($f=4$), *Yaratıcı Yazmanın Okuyucuya Katkıları* ($f=4$), *Yazdıklarını Paylaşma* ($f=4$), *İlham* ($f=4$), *Kişisel Gelişim* ($f=4$), *Duygu ve Düşünce Aktarımı* ($f=4$), *Çaba/Emek* ($f=5$), *Özgürlük* ($f=8$), *Yaratıcılık* ($f=9$), *Hayal Gücü* ($f=14$).

Tablo 5: Anlamsal Niteliği Bakımından Metaforlar

Anlamsal Bakımdan Metafor Cümlesi	Frekans (f)	Yüzdelik (%)	Anlamsal Bakımdan Kavramsal Kategori	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Olumlu Metafor Cümlesi	80	96,39	Olumlu Kavramsal Kategori	18	94,74
Olumsuz Metafor Cümlesi	3	3,61	Olumsuz Kavramsal Kategori	1	5,26
Toplam	83	100	Toplam	19	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmada olumsuz 3 metafor tespit edilmiştir: icat, akıl yorma ve boş odada oturmak. Cümlelerde yer alan benzetmelerin %96,39'u olumlu metafor, %94,74'ü ise olumlu kategori özelliği taşımaktadır. Buna karşın olumsuz metafor cümlelerinin oranı %3,61; olumsuz kavramsal kategorinin (Yaratıcı Yazmanın Zorlukları) oranı ise %5,26'dır.

Öğrenci Görüşlerine Örnekler

Ö1. *Şarkı söylemeye benzer; çünkü ikisi de bir meslek olabilir. (Meslek)*

Ö2. *Yaratıcı yazı yazmak hayal kurmaya benzer; çünkü bir kişi yaratıcı yazı yazarken kendisini düşüncelere, olasılıklara, gerçeklere ve anlama adar. Ve hayal*

kurarken insan bütün istediklerini hayal eder. Bu hayaller düşüncelerle, olasılıklarla (kendi kendine konuşmak), gerçeklerle bir araya gelir. (Hayal Gücü)

Ö3. *Yaratıcı yazı yazmak sanata benzer çünkü yaratıcı yazı yazmak bir sanattır. (Yazma Sanatı)*

Ö4. *Yaratıcı yazı yazmak Van Gogh'un Yıldızlı Gece resmine benzer; çünkü Yıldızlı Gece eseri yaratıcı bir eserdir. (Kalıcılık)*

Ö5. *Kuşlara benzer, çünkü kuşlar özgürlüktür. (Özgürlük)*

Ö6. *Yaratıcı yazı yazmak uçurtmaya benzer, çünkü eğer ipin varsa kendine yön verebilirsin. (Yazma Kuralları)*

Ö9. *Yaratıcı yazı yazmak icat yapmaya benzer çünkü yeni bir eser ortaya koyduğum için kendime mucit gibi hissederim. (Yaratıcılık)*

Ö10. *Yaratıcı yazı yazmak hayallerimizi dile getirmeye benzer; çünkü yaratıcı yazı yazarken hayal gücümüzü kullanarak yazarız. (Hayal Gücü)*

Ö13. *Yaratıcı yazı yazmak şiir yazmaya benzer; çünkü şiir yazarken de yaratıcı oluruz. (Yaratıcılık)*

Ö17. *Sonsuzluğa benzer, çünkü yazımız kalıcıdır. (Kalıcılık)*

Ö20. *Boş odada oturmak gibidir, çünkü ne yazsam diye düşündürür; sıkıcıdır boş odada oturmak gibi. (Yaratıcı Yazmanın Zorlukları)*

Ö22. *Yaratıcı yazı yazmak bir ağaca benzer; çünkü sen ne kadar çok yaratıcı yazarsan sen ne kadar çok hayal gücünü kullanırsan ağacındaki yapraklar da yazdığın yazılar gibi artar. (Yazma Motivasyonu)*

Ö25. *Kendimizi geliştirmeye benzer, yazı yazarken gelişiriz. (Kişisel Gelişim)*

Ö26. *Yaratıcı yazı yazmak müziğe benzer, çünkü ikisi de ilham sonucu ortaya çıkar. (İlham)*

Ö27. Yaratıcı yazı yazmak yeni dünyalar keşfetmeye benzer. Çünkü her yeni yazı yeni bir dünyadır. **(Zihinsel Yolculuk)**

Ö30. Yaratıcı yazı yazmak uçmaya benzer, çünkü seni kısıtlayan hiçbir şey yoktur. **(Özgürlük)**

Ö32. Yaratıcı yazı yazmak sanat eseri yapmaya benzer; çünkü emek ister. **(Çaba/Emek)**

Ö33. Konuşmaya benzer çünkü düşündüklerini paylaşırsın. **(Yazdıklarını Paylaşma)**

Ö37. Yaratıcı yazı yazmak aklınızdakini kâğıda dökmeye benzer, çünkü aklınızdakini her şeyi okuyucuya anlatırsınız. **(Yazdıklarını Paylaşma)**

Ö41. Yaratıcı yazı yazmak kar tanelerine benzer; çünkü kar taneleri eşsiz ve farklıdır, yaratıcı yazı yazmak da aynı şekilde eşsiz ve farklıdır. **(Özgünlük)**

Ö43. Özgür olmaya benzer, çünkü onda sınırlama veya kalıp yoktur böylece içimizden gelen hisleri kâğıda dökeriz. **(Özgürlük)**

Ö44. Yaratıcı yazı yazmak yazarlığa benzer; çünkü yazdıklarımız gerçekten çocukların hayal dünyalarına inmemizi sağlar. **(Yazmanın Okuyucuya Katkısı)**

Ö45. Yaratıcı yazı yazmak sokaklara resim yapmaya benzer, çünkü resimlerinizle başka insanlara ilham verebilirsiniz. **(İlham)**

Ö46. Doğaçlamaya benzer, çünkü olmayan bir şeyi var eder. **(Yaratıcılık)**

Ö47. Güneşe benzer, çünkü zihnimizi aydınlatır. **(Kişisel Gelişim)**

Ö49. Yaratıcı yazı yazmak beyin kütüphanemizin içinde cümle aramaya benzer, çünkü beynimiz okuduğumuz kitaplardan kaydettiği cümleleri beyin kütüphanemizin içine saklar. **(Bilgi Birikimi)**

Ö50. *Yaratıcı yazı yazmak insanların içindeki duyguyu, hissi dışarı yansıtan bir aynaya benzer; çünkü yaratıcılık insanın içinden gelen bir histir. (Yazma Motivasyonu)*

Ö53. *Yaratıcı yazı yazmak yaratıcı resim çizmeye benzer; çünkü ikisinde de yaratıcılığımızı ortaya koyarız. (Yaratıcılık)*

Ö55. *Rüyanın içinde yaşamaya benzer; istediğini yazarsın, yaşarsın. (Özgürlük)*

Ö56. *Yaratıcı yazı yazmak kişisel sözlüğe benzer; çünkü kendi ifadelerimizle yazarız. (Özgünlük)*

Ö57. *Yaratıcı yazı yazmak sanatçılığa benzer; çünkü kendi farkınızı ortaya koymak için bir sanatçı gibi uğraşmalısınız. (Çaba/Emek)*

Ö59. *Öğretmenliğe benzer; çünkü yazdıklarımızla insanların ufkunu öğretmen gibi açarız. (Yazmanın Okuyucuya Katkıları)*

Ö60. *Günlük yazmaya benzer; çünkü ben yazıya hislerimi dökerim. (Duygu ve Düşünce Aktarımı)*

Ö67. *Masala benzer; çünkü masallar hem eğitici hem öğreticidir. (Yazmanın Okuyucuya Katkıları)*

Ö72. *Bir rüyaya benzer; çünkü bu yazımızı herkes beğenir ve kendimizi bir rüyada gibi hissederiz. (Yazma Keyfi)*

Ö75. *Yaratıcı yazı yazmak icatlara benzer; çünkü icatlar yaratıcı fikirler barındırır. (Yaratıcılık)*

Ö77. *Yaratıcı yazı yazmak anneliğe benzer; çünkü her gün yaratıcı olman gerekir. (Yaratıcılık)*

Ö79. *Yaratıcı yazmak eğlenceye benzer; çünkü yazı yazmak eğlenceli olur. (Yazma Keyfi)*

Ö80. *Resim yapmaya benzer; çünkü hayal gücümüzü yansıtabiliriz. (Hayal Gücü)*

Ö83. *Yaratıcı yazı yazmak yeni ve farklı fikirler sunmaya benzer; çünkü yeni fikirler üreterek kendimizi geliştirebiliriz yaratıcı yazı yazarak da bunu yapabiliriz. (Kişisel Gelişim)*

Ö84. *Yaratıcı yazı yazmak dondurmaya benzer, çünkü her katmanında ayrı bir tat vardır. (Yazma Keyfi)*

Ö86. *Yaşadığımız olaylara benzer, çünkü yaratıcı yazı yazarken günlük hayatta karşılaştığımız olayları örnek alırız. (İlham)*

Ö89. *İç dünyama benzer, çünkü içimdekileri kâğıda dökerim ve her şeyle bağlantı kurarım. (Duygu ve Düşünce Aktarımı)*

Ö90. *Gerçeğe ayna tutmak gibidir, çünkü yazdığımız her yazı gerçeklerden ilham alınır. (İlham)*

Ö91. *Hayal kurmaya benzer, çünkü yaratıcılık hayal gücüyle başlar. (Hayal Gücü)*

SONUÇ

İnsanoğlunun en temel istek ve ihtiyaçları arasında kendimizi anlatmak ve diğer insanları anlamak yer alır. Bu sebepten günlük hayatımızın önemli bir kısmı iletişim kurmakla geçer. Mesajlarımızı karşı tarafa ulaştırmak için kurduğumuz iletişim kanallarından biri de yazmaktır (Kemiksiz, 2021). Yazma becerisinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde önemli bir işleve sahip olan yaratıcı yazma, öğrencilerin herhangi bir konuda ve metin türünde duygu, düşünce, hayal ve isteklerini özgür, etkili bir şekilde ve özgün bir üslupla ortaya koyduğu yöntemdir.

Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazmaya yönelik metaforik algılarını ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu araştırma olgubilim desenindedir. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket aracılığıyla elde edilmiştir. 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı içinde uygulanan araştırma

Aydın'da yer alan bilim ve sanat merkezlerine Aydın Ticaret Borsası BİLSEM, Nazilli BİLSEM ve Söke BİLSEM- devam eden öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Anket formları öncelikle 104 özel yetenekli öğrenciye uygulanmış, dil ve anlatım yönünden uygun olmayan veya çalışmanın amacını karşılamayan belgelerin ayıklanmasından sonra 91 katılımcının formu veri kaynağı olarak dikkate alınmıştır. Çalışmaya Destek Eğitimi Programı (ilkokul 3. ve 4. sınıf) ile Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı (ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf) öğrencilerinden olmak üzere toplam 52 kız ve 39 erkek öğrenci katılmıştır.

Metaforik algıları tespit etmeye yönelik olarak öğrencilerden “Yaratıcı yazma... benzer; çünkü...” ifadesinde yer alan boşlukları uygun ifadelerle tamamlamaları istenmiş, verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma süresince yaratıcı yazma kavramına ilişkin toplam 56 farklı metafora ulaşılmıştır. En çok tercih edilen metaforların sıklık düzeyleri şöyledir: tablo (f=2), sanat (f=2), şiir yazmak (f=2), şarkı söylemek (f=2), masal (f=2), rüya (f=3), özgürlük (f=3), icat (f=5), resim çizmek (f=6), hayal kurmak (f=12). Araştırma süresince 19 farklı kategori elde edilmiştir. Metaforların zihinde çağrıştırdığı kavramlara yönelik elde edilen kategoriler şöyledir: *Meslek (f=1), Kalıcılık (f=2), Yazma Sanatı (f=2), Zihinsel Yolculuk (f=3), Yazma Kuralları (f=3), Yaratıcı Yazmanın Zorlukları (f=3), Yazma Motivasyonu (f=3), Bilgi Birikimi (f=3), Özgünlük (f=3) Yazma Keyfi (f=4), Yaratıcı Yazmanın Okuyucuya Katkıları (f=4), Yazdıklarını Paylaşma (f=4), İlham (f=4), Kişisel Gelişim (f=4), Duygu ve Düşünce Aktarımı (f=4), Çaba/Emek (f=5), Özgürlük (f=8), Yaratıcılık (f=9), Hayal Gücü (f=14).*

Araştırmada olumsuz 3 metafor tespit edilmiştir: icat, akıl yorma ve boş odada oturmak. Cümlelerde yer alan benzetmelerin %96,39'u olumlu metafor, %94,74'ü ise olumlu

kategori özelliği taşımaktadır. Buna karşın olumsuz metafor cümlelerinin oranı %3,61; olumsuz kavramsal kategorinin (Yaratıcı Yazmanın Zorlukları) oranı ise %5,26'dır. Sonuç olarak özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma konusunda **olumlu bir algı** içinde olduğu, sıklıkla “*tablo*”, “*sanat*”, “*şiir yazmak*”, “*şarkı söylemek*”, “*masal*”, “*rüya*”, “*özgürlük*”, “*icat*”, “*resim çizmek*”, “*hayal kurmak*” metaforlarını kullandıkları, araştırma boyunca elde edilen metaforların ise en çok “*Yazma Keyfi*.” *Yaratıcı Yazmanın Okuyucuya Katkıları*”, “*Yazdıklarını Paylaşma*”, “*İlham*”, “*Kişisel Gelişim*”, “*Duygu ve Düşünce Aktarımı*”, “*Çaba/Emek*”, “*Özgürlük*”, “*Yaratıcılık*”, “*Hayal Gücü*” gibi kavramsal kategoriler altında toplandığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarından hareketle farklı illerde bulunan ve farklı eğitim programlarına devam eden özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazmaya yönelik algılarını ortaya koyan çalışmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca alan yazın taramasında normal okullarda okuyan öğrencilerin yaratıcı yazmaya yönelik algı ve imgelerini ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu konuda çalışmaların yapılması tavsiye edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, N., & Susar Kırmızı, F. (2012). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi, XIV* (2), 171-186.
- Calp, M. (2013). Serbest ve yaratıcı yazma tekniğine göre oluşturulan kompozisyonların yazılı anlatımın niteliği ve puanlama tekniği açısından karşılaştırılması. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8/9*, 879-898.
- Dil Derneği. (1999). *Türkçe sözlük*. Dil Derneği Yayınları.
- Gedizli, M. (2006). *Yazabilmek*. Marka Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (2007). Türkçe öğretiminde yaratıcılık Almanya'daki yeni öğretmenler: Göçmen kökenli üçüncü kuşak. *Dil Dergisi, 135*, 21-26.
- Kaya, B. (2013). Yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan bir derleme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1*(2), 89-101.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine hazırlanan tezlere yönelik bir inceleme: Yarı deneysel çalışmalar. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(41), 3172-3203. DOI: 10.26466/opus.887374.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden 10 Temmuz 2013 tarihinde erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2021). *Nitel veri analizi*. (Çeviren S. Akbababa Altun ve A. Ersoy). Pegem Akademi.
- Saluk, N., & Pilav, S. (2018). Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 2191-2215.
- Soysal, T. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisi. O. Alevli (Ed.), *Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde özel dil becerilerinin geliştirilmesi içinde* (77-89). Eğiten Kitap.
- Sur, E. (2022). Yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(5), 204-220.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *TÜBAR, XXVII*, 621-643.
- Yenen Avcı, Y. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde ikna edici yazma becerisi. O. Alevli (Ed.), *Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde özel dil becerilerinin geliştirilmesi içinde* (91-118). Eğiten Kitap.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

ÖZEL YETENEKLI ÖĞRENCİLERİN KORONAVİRÜSE YÖNELİK METAFORİK ALGILARI¹

Yıldız YENEN AVCI²

GİRİŞ

“Coronavirüsler yıllardan beri viral üst solunum yolu enfeksiyonuna neden olan etkenlerdir. 2019 yılında yeni bir solunum yolu enfeksiyonu tanımlanmış ve bu coronavirüs tipine COVID-19 adı verilmiştir” (Örs, 2020: 26). Kısa sürede geniş bir alana yayılarak günümüz insanının öncelikli konusu ve temel kaygısı hâline gelen COVID-19’dan dolayı birçok ülkede karantina süreci başlamış, sağlık tedbirleri kapsamında okullarda uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir. Modern toplumda yaşanan bu değişimlere bağlı olarak araştırmacılar COVID-19’un eğitimin bileşenleri (öğrenci, öğretmen, veli, yönetici vb.) üzerindeki etkilerini inceleyerek yeni bir çalışma alanının ortaya çıkmasını sağlamışlardır. Pandemi sürecinde koronavirüsün çağrıştırdığı kavramlar, bu kavramların anlamsal niteliği, yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitiminin olumlu ve olumsuz yönleri araştırmacıların üzerinde durduğu konular olmuştur. Bozkurt (2020) ilköğretim öğrencilerinin pandemi

1 Bu çalışma, 27-30 Ekim 2021 tarihinde Antalya’da gerçekleşen Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU 2021)’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
2 Dr. MEB, Aydın, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8697-5375>, y_yenen@hotmail.com

süresince edindikleri deneyimleri metafor analiziyle incelediği araştırmasında olumlu ve olumsuz kategorilere ulaşmıştır. Bir diğer çalışma ise Karakuş ve Karacaoğlu'na (2021) aittir. Araştırmacılar bu çalışmalarında eğitimin üç paydaşı olan öğrenci, öğretmen ve velilerin uzaktan eğitime bakışlarını metaforlar aracılığıyla değerlendirmişler ve uzaktan eğitime ilişkin olarak geçici ve verimden uzak, ruhsuz, duygusuz ve sosyalleşmeden uzak bir süreç olarak algılandığına dair olumsuz metaforlara ulaştıklarını belirtmişlerdir.

Öztürk vd. (2021) Covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitim uygulamaları hakkında öğretmen adaylarının algılarını benzetimler aracılığıyla ortaya koymayı amaçladığı araştırmalarında öğrencilerin 188'inin olumsuz, 13'ünün olumlu benzetim ürettiğini, toplam 15 kategoriden yalnızca 1'inin olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının uzaktan eğitim hakkındaki algısının çoğunlukla olumsuz olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin COVID-19 pandemisi sürecinde okulu yönetmek olgusuna ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymayı amaçlayan Aktaş ve Bozkurt (2022) ise çalışmalarında toplam 114 metafora ulaşarak bunları 11 kategoride toplamışlardır.

Sayıları sınırlı olmakla birlikte koronavirüse yönelik metaforların tespitine yönelik araştırmaları da görmek mümkündür. Dursun ve Gamsız Tunç (2021) araştırmalarında 14-64 yaş arasındaki bireylerin COVID-19 algılarının metafor analizi ile incelemişler, elde ettikleri metaforları dokuz kategoride toplamışlardır. Ayrıca katılımcıların kontrol edemedikleri belirsiz bir süreç içinde farklı duyu ve durumlarla baş etmeye çalıştıkları, çevrelerindeki bireyleri korumaya çalıştıkları, bunun yanı sıra pandemi sürecini olumlu değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Çelik vd. (2022) ilkokul velilerinin COVID-19'a ve COVID-19 sürecindeki okula yönelik oluşan algılarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarmayı amaçlamışlar ve katılımcıların en çok "Grip (f=4)", "Kâbus (f=3)", "Hapis/Hapishane (f=3)", "Ölüm (f=3)", "Örümcek (f=3)", "Zehir (f=3)" metaforlarını tercih ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Katılımcıların COVID-19 sürecinde okula yönelik algılarında ise geçerli 79 metafor üretilmiştir. COVID-19'un veliler üzerinde olumsuz algılar oluşturduğu görülmüştür.

Varol vd. (2022) Şanlıurfa ve Kütahya'da okuyan 304 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmalarında öğrencilerin toplam 186 farklı metafor ürettiklerini tespit etmişler ve bu kavramları 20 kategori altında toplamışlardır. Öğrencilerin en fazla "grip, hastalık, ateş, Azrail, mikrop, düşman, bulaşıcı" metaforlarını kullandıklarını belirten araştırmacılar, koronavirüse yüklenen anlamların genel olarak olumsuz ve çok çeşitli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Literatürde öğrencilerin koronavirüse yönelik algılarını ortaya koyan çalışmalar olsa da bunlar normal okullarda okuyan öğrencilerin algı ve imgelerine yöneliktir. Bu çalışma ise koronavirüs kavramının bilim ve sanat merkezlerinde (BİLSEM) okuyan özel yetenekli çocuklar tarafından nasıl algılandığını ortaya koymasından önem arz etmektedir.

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı bilim ve sanat merkezlerine (BİLSEM) devam eden özel yetenekli öğrencilerin koronavirüse yönelik metaforik algılarını ortaya koymaktır. Araştırmada belirtilen amaç çerçevesinde aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

1. Özel yetenekli öğrenciler, koronavirüsü hangi metaforlar ile anlatmaktadırlar?

2. Özel yetenekli öğrencilerin koronavirüse yönelik oluşturduğu metaforlar, anlamsal bakımdan nasıl bir özellik taşımaktadır?
3. Özel yetenekli öğrencilerin koronavirüse yönelik oluşturduğu metaforlar, hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

YÖNTEM

Çalışmanın yöntemi olgubilim desenindedir. Olgubilimde farkında olduğu halde derinlemesine bir anlayışa sahip olmayan olgulara odaklanılması amaçlanır (Yıldırım & Şimşek, 2013). 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı içinde uygulanan araştırma Aydın'da bulunan iki bilim ve sanat merkezine (Nazilli BİLSEM ve Söke BİLSEM) devam eden toplam 85 özel yetenekli öğrenciye uygulanmış, çalışmanın amacına uygun olmayan formlar elendikten sonra 81 katılımcının belgesi veri kaynağı olarak değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya 49'u kız, 36'sı ise erkek olmak üzere Destek Eğitimi Programı (ilkokul 3. ve 4. sınıf) ile Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı (ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf) öğrencileri katılmışlardır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır, "bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer" (Yıldırım & Şimşek, 2013: 141).

Metaforik algılarını tespitine ilişkin olarak öğrencilerden "Koronavirüs... benzer; çünkü..." cümlesinde yer alan boşlukları uygun ifadelerle tamamlamaları istenmiş, verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma verileri Ö1, Ö2... Ö81 olarak belirlendikten sonra *metaforlar, metaforlara yönelik kavramsal kategoriler, anlamsal nitelikleri bakımından metaforlar ve kavramsal kategoriler* temaları altında sıralanmış; sonrasında ise alan uzmanı olan bir kodlayıcıya gösterilmiştir. Araştırmacı ile kodlayıcı

arasındaki tutarlılığı tespit etmek için Miles ve Huberman'ın (2021) literatüre kazandırmış olduğu formülden yararlanılmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesinin %98,76 olduğu görülmüştür. Bu oran güvenirliliğin sağlandığını göstermektedir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle demografik değişkenlere yönelik bulgulara (öğrencilerin cinsiyeti, devam ettikleri eğitim programı, sınıf düzeyleri), sonrasında ise koronavirüs kavramına ilişkin metaforik bulgulara (metaforlar ile bu metaforların toplandığı kategoriler) yer verilmiştir.

Demografik Değişkenler

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyetleri Bakımından Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
Kız	49	57,64
Erkek	36	42,35
Toplam	85	100.00

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların %57,64'ü kız, %42,35'i ise erkek öğrencidir. Araştırmada kız öğrencilerin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Öğrencilerin Devam Ettiği Eğitim Programına Göre Dağılımları

Eğitim Programı	Toplam	
	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
Destek Eğitimi Programı	32	37,64
Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF) Programı	53	62,35
Toplam	85	100.00

Tablo 2’de belirtildiği üzere katılımcıların %37,64’ü Destek Eğitimi Programı, %62,35’i ise Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF) Programı öğrencisidir. Araştırmada Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF) Programı öğrencilerinin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Öğrencilerin Sınıf Düzeyi Bakımından Dağılımları

Düzeyle	Toplam	
	Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
3. Sınıf (İlkokul)	10	11,76
4. Sınıf (İlkokul)	15	17,64
5. Sınıf (Ortaokul)	27	31,76
6. Sınıf (Ortaokul)	21	24,70
7. Sınıf (Ortaokul)	12	14,11
Toplam	85	100.00

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğrencilerin %11,76’sı 3. sınıf, %17,64’ü 4. sınıf, %31,76’sı 5. sınıf; %24,70’i 6. sınıf; %14,11’i ise 7. sınıf öğrencidir. Araştırmaya en çok 5. sınıf en az ise 3. sınıf düzeyinden katılım sağlanmıştır.

Koronavirüse Yönelik Metaforik Bulgular

Tablo 4: Öğrencilerin Koronavirüse Yönelik Oluşturduğu Metaforlar

Sıra	Metafor	Frekans (f)	Sıra	Metafor	Frekans (f)
1.	Hapishane	8	30.	İnatçı Bir Leke	1
2.	Grip	5	31.	Kâbus	1
3.	Mikrop	5	32.	Kafes	1
4.	Zehir	4	33.	Karanlık Bir Perde	1
5.	Boya	3	34.	Kene	1
6.	Bomba	3	35.	Gücün Ortaya Çıkışı	1
7.	Top	3	36.	Kötü Masal Kahramanı	1
8.	Sınav	2	37.	Mutluluk	1
9.	Toz	2	38.	Mutsuzluk	1
10.	Uzay	2	39.	Oyun	1

11.	Biyolojik Ajan	1	40.	Oyuncu	1
12.	Yemek	1	41.	Özgür Olmayan Kuş	1
13.	Cadı	1	42.	Sorumluluk	1
14.	Ceza	1	43.	Sigara	1
15.	Çamura Düşmek	1	44.	Su İçmek	
16.	Çamur	1	45.	Su	1
17.	Denizkestanesi	1	46.	Taç	1
18.	Doğal Afet	1	47.	Zindan	1
19.	Düşman	1	48.	Trafik	
20.	Element	1	49.	Trafik kazaları	1
21.	Eşya	1	50.	Ürkütücü Bir Şey	1
22.	Format	1	51.	Yamyam	1
23.	Gaz	1	52.	Yapışkan	
24.	Gece	1	53.	Yaramaz Bir Çocuk	1
25.	Gri Renk	1	54.	Zorba Birisi	1
Toplam Metafor Sayısı			54	Metaforların Kullanılma Sıklığı	81

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğrenciler koronavirüs kavramına ilişkin olarak 54 farklı metafor, aynı metaforun birden fazla kullanımına bağlı olarak da 81 metafor tespit edilmiştir: Bu kavramlar şöyledir: Hapishane, grip, mikrop, zehir, boya, bomba, top, sınav, toz, uzay, biyolojik ajan, yemek, cadı, ceza, çamura düşmek, çamur, denizkestanesi, doğal afet, düşman, element, eşya, format, gaz, gece, gri renk, hastalık hayat, hırsız, asit yağmuru, atom bombası, inatçı bir leke, kâbus, kafes, karanlık bir perde, kene, gücün ortaya çıkışı, kötü masal kahramanı, mutluluk, mutsuzluk, oyun, oyuncu, özgür olmayan kuş, sorumluluk, sigara, su içmek, su, taç, zindan, trafik, trafik kazaları, ürkütücü bir şey, yamyam, yapışkan, yaramaz bir çocuk, zorba birisi. Araştırmada “top (f=3), boya (f=3), bomba (f=3), zehir (f=4), grip (f= 5), mikrop (f=5), hapis(hane) (f=8)” en çok tercih edilen metaforlardır.

Tablo 5: Kategori ve Anlamsal Nitelik Bakımından Metafor Çizelgesi

Sıra	Kategori	Metafor	Frekans	Toplam	Anlamsal Niteliği Bakımından Metaforlar
1.	Zorunluluk	Zorba Birisi	1	1	<i>Olumsuz Metafor</i>
2.	Alışmak	Su İçmek	1	1	<i>Olumlu Metafor</i>
3.	Şüphe	Biyolojik Ajan	1	1	<i>Olumsuz Metafor</i>
4.	Adaletsizlik	Gri Renk	1	1	<i>Olumsuz Metafor</i>
5.	Değerleri Fark Etme	Koca Bir Gücün Ortaya Çıkışı	1	2	<i>Olumlu Metafor</i>
		Yaramaz Bir Çocuk	1		
6.	Acı	Denizkeşanesi	1	2	<i>Olumsuz Metafor</i>
		Kötü Masal Kahramanları	1		
7.	Korkunç	Cadı	1	2	<i>Olumsuz Metafor</i>
		Ürkütücü Bir Şey	1		
8.	Ümitli Bekleyiş	Sınav	1	2	<i>Olumlu Metafor</i>
		Gece	1		
9.	Tahribat	Doğal Afet	1	3	<i>Olumsuz Metafor</i>
		Bomba	1		
		Trafik Kazaları	1		
10.	Değişim	Format	1	3	“
		Oyuncu	1		
		Hayat	1		
11.	Kural	Sorumluluk	1	3	“
		Yemek	1		
		Trafik	1		
12.	Sosyal Ortamlardan Uzaklaştırıcı	Engel	1	3	“
		Düşman	1		
		Kâbus	1		

13.	Gribe Benzerlik	Grip	4	4	“
14.	Ölüm	Mikrop	1	4	“
		Ölüm	1		“
		Atom Bombası	1		“
		Yamyam	1		“
15.	Tedavi Süreci	İnatçı Bir Leke	1	5	“
		Çamura Düşmek	1		“
		Kene	1		“
		Uzay	1		“
		Boya	1		“
		Oyun	1		“
16.	Ölüm Riski	Zehirli Yılan	1	9	“
		Zehirli Dikenli Top	1		“
		Zehir	2		“
		Sigara	1		“
		Uzay	1		“
		Su	1		“
		Asit Yağmuru	1		“
		Mutluluk	1		“
17.	Bulaşıcı	Yapışkan	1	12	“
		Top	1		“
		Grip	1		“
		Boya	1		“
		Eşya	1		“
		Mikrop	1		“
		Mutsuzluk	1		“
		Çamur	1		“
		Gaz	1		“
		Su Damlatılan Boya	1		“
Hastalık	1	“			

18.	Yapısal Özellik	Toz	2	8	“
		Element	1		“
		Tüylü Top	1		“
		Taç	1		“
		Mikrop	3		“
		Hapis(hane)	8		“
19.	Özgürlüğü Engelleyici	Zindan	1	15	“
		Özgür Olmayan Kuş	1		“
		Kafes	1		“
		Ceza	1		“
		Dışarı Çıkmamak	1		“
		Karanlık Bir Perde	1		“
		Hırsız	1		“
Toplam	19	68	81	81	81

Tablo 5’te belirtildiği üzere öğrenciler tarafından üretilen metaforlar 19 kategori altında sıralanmıştır: Zorunluluk (f=1), Şüphe (f=1), Adaletsizlik (f=1), Alışmak (f=1), Ümitli Bekleyiş (f=2), Değerleri Fark Etme (f=2), Acı (f=2), Korkunç (f= 2), Sosyal Ortamlardan Uzaklaştırıcı (f=3), Tahribat (f=3), Kurallar (f=3), Değişim (f=3), Ölüm (f=4), Grike Benzerlik (f= 4), Tedavi Süreci (f=5), Yapısal Özellikler (f=8), Ölüm Riski (f=9), Bulaşıcı (f=12), Özgürlüğü Engelleyici (f=15). Bu kategorilerden 16’sı olumsuz, 3’ü ise olumlu niteliktedir.

Tablo 6: Anlamsal Niteliği Bakımından Metaforlar ve Kavramsal Kategori

Anlamsal Niteliği Bakımından Metaforlar	Frekans (f)	Yüzdeler (%)	Kavramsal Kategori	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Olumlu Metaforlar	5	6,17	Olumlu Kavramsal Kategori	3	15,79
Olumsuz Metafor	76	93,83	Olumsuz Kavramsal Kategori	16	84,21
Toplam	81	100.00	Toplam	19	100.00

Tablo 6’da görüldüğü gibi anlamsal bakımdan yapılan incelemede olumlu metaforların sadece “Alışmak (f=1), Ümitli Bekleyiş (f=2) ve Değerleri Fark Etme (f=2)” olmak üzere 3 kategoride yer aldığı görülmüştür. Kullanılma sıklığına bağlı olarak tespit edilen 81 metafordan 5 tanesi de olumsuz niteliktedir. Toplam metaforların %93,83’ü; kavramsal kategorilerin ise %84,21’i olumsuz özelliğe sahiptir.

Öğrenci Görüşlerine Örnekler

Ö2. Koronavirüs su içmeye benzer çünkü artık hayatımızın bir parçası oldu. (**Alışmak-olumlu kategori**)

Ö4. Boyaya benzer çünkü bulaştı mı çıkması zordur. (**Tedavi Süreci-olumsuz kategori**)

Ö7. Denizkestanesine benzer çünkü vücuda girdi mi kurtulmak acı vericidir. (**Acı-olumsuz k.**)

Ö9. Koronavirüs sınava benzer; çünkü o zaten bir sınavdır ve elbet bir gün bitecektir. (**Ümitli Bekleyiş-olumlu k.**)

Ö12. Doğal afete benzer, çünkü yıkıcı ve zarar vericidir. (**Tahrip Edici-olumsuz k.**)

Ö15. Eşyaya benzer, çünkü koronavirüs gibi elden ele geçer. (**Bulaşıcı-olumsuz k.**)

Ö18. Formata benzer, çünkü dünyayı tümünden değiştirir. (**Değişim-olumsuz k.**)

Ö20. Koronavirüs bir biyolojik ajana benzer; çünkü virüsün laboratuvar ortamında hazırlandığı söyleniyor. (**Şüphelimsiz k.**)

Ö24. Koronavirüs atom bombasına benzer; çünkü herkesi öldürebilecek güçtedir. (**Ölüm-olimsiz k.**)

Ö29. Koronavirüs bir cezaya benzer; çünkü onun yüzünden dışarı çıkamıyoruz. (**Özgürlüğü Engelleiyici-olimsiz k.**)

Ö31. Koronavirüs cadıya benzer; çünkü korkunçtur. (**Korkunç-olimsiz k.**)

Ö33. Bombaya benzer; çünkü her şeyi yok eder. (**Tahrip Edici-olimsiz k.**)

Ö34. Koronavirüs hayata benzer; çünkü koronavirüs de hayat gibi kendini sürekli yeniler ve kendini daha da zorlaştırır. (**Değişim-olimsiz k.**)

Ö37. Koronavirüs trafiğe benzer; çünkü dikkat etmezsen önlemleri uyarıları dinlemezsen korona olursun. (**Kural-olimsiz k.**)

Ö40. Koronavirüs engele benzer; çünkü sevdiklerimizden ayırıyor. (**Sosyal Ortamlardan Uzaklaştırıcı-olimsiz k.**)

Ö42. Koronavirüs gribe benzer; çünkü genelde insanlar grip ile karıştırıyor. (**Gribe Benzerlik-olimsiz k.**)

Ö45. Koronavirüs ölüme benzer; çünkü yakalanan kişileri öldürüyor. (**Ölüm-olimsiz k.**)

Ö47. Keneye benzer; çünkü insana yapıştığı zaman bırakmıyor. (**Tedavi Süreci-olimsiz k.**)

Ö48. Koronavirüs gribe benzer çünkü grip, koronavirüs ile aynı semptomları gösterir. Bunlar ateş, öksürük, halsizlik vb.dir. (**Gribe Benzerlik-olimsiz k.**)

Ö51. Koronavirüs asit yağmuruna benzer; çünkü asit yağmuruna yakalanırsan tedaviler yetmeyebilir. (**Ölüm Riski-olimsiz k.**)

Ö54. Koronavirüs çamura benzer; çünkü çamura bastığın zaman hem kendine hem de çevrendekilere bulaşır ama basmazsan kuruyup kaybolur. Koronavirüs de böyledir. Koronaya yakalanırsan hem kendin zarar görürsün hem de çevrendekiler zarar görür. Ama dikkat eder, tedbirli olursan kimse zarar görmez ve koronavirüs kaybolur. **(Bulaşıcı-olumsuz k.)**

Ö55. Koronavirüs hapisaneye benzer; çünkü bizi hapseder ve sevdiklerimizi görmemizi engeller. **(Özgürlüğü Engelleyici-olumsuz k.)**

Ö62. Koronavirüs tüylü topa benzer; çünkü şekli ona benziyor ve tüyler elimizde kalabiliyor. **(Yapısal Özellik-olumsuz k.)**

Ö67. Koronavirüs yaramaz bir çocuğa benzer çünkü; o çocuk senin evine gelir ve bir oyuncuğu seçer. İlk zamanlarda o oyuncakla çok ilgilenirsin fakat zaman geçtikçe oyuncuğun eskidiğini düşünürsün ve oyuncuğu bir kenara bırakırsın. Ama bir süre sonra yaramaz çocuk oyuncuğunu kırar ve sen sadece “ Keşke oyuncuğuma daha iyi baksaydım!” dersin. **(Değerleri Fark Etme-olumlu k.)**

Ö71. Koronavirüs zorba birisine benzer; çünkü bize maske giymeyi zorunlu kılar. **(Zorunluluk-olumsuz k.)**

Ö73. Koronavirüs kâbusa benziyor; çünkü beni okulumdan, arkadaşlarımdan, öğretmenlerimden, sosyal hayatımdan ayırdı. **(Sosyal Ortamlardan Uzaklaştırıcı-olumsuz k.)**

Ö76. Koronavirüs özgür olmayan bir kuşa benzer; çünkü o kuş nasıl dışarda özgürce gezemiyorsa, biz de özgür bir şekilde dışarı çıkamıyoruz. **(Özgürlüğü Engelleyici-olumsuz k.)**

Ö77. Geceye benzer. Çünkü insanların faaliyetlerini azaltır ve güneş doğduğunda bitecektir. Geceleri ampuller kullanırız karanlığı aydınlatmak için, bana kalırsa bu

koronavirüsü yenmek için aşı yapılmasına benzetilebilir.
(Ümitli Bekleyiş-olumlu k.)

Ö79. *Zehirli dikenli topa benzer çünkü zehirli dikenler vücudumuza batarsa ve vücudumuzun için de ilerlerse ölebiliriz.* **(Ölüm Riski-olumsuz k.)**

Ö80. *Koronavirüs koca bir gücün ortaya çıkışına benzer; çünkü en sevdiğimizden ayrılırken, evimizden çıkamazken, kendimizi yalnız hissederken aslında hep birlikteydik, birbirimize moraldik...* **(Değerleri Fark Etme-olumlu k.)**

Ö81. *Kötü masal kahramanları gibi; çünkü iyilerin canını yakar.* **(Acı-olumsuz k.)**

SONUÇ

Koronavirüsün neden olduğu salgından dolayı yeni arayış ve uygulamaların ortaya çıktığı alanlardan biri de eğitimidir (Yenen Avcı, 2022). 2019 tarihinde hayatımıza giren ve etkileri yetişkinlerin yanı sıra çocukların yaşamına da yansıyan koronavirüs “kişilerin virüsle ilgili belirli fikirler oluşturmalarına ve bir algıya sahip olmalarına sebep olmuştur” (Varol vd., 2022: 101). Bu çalışmanın amacı bilim ve sanat merkezlerine (BİLSEM) devam eden özel yetenekli öğrencilerin koronavirüse yönelik metaforik algılarını ortaya koymaktır. Belirtilen amaç çerçevesinde özel yetenekli öğrenciler tarafından ortaya konulan metaforlar hem kategorilere ayrılmış hem de anlamsal niteliği bakımından incelenmiştir.

2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı içinde uygulanan araştırma Aydın’da bulunan iki bilim ve sanat merkezine (Nazilli BİLSEM ve Söke BİLSEM) devam eden toplam 85 özel yetenekli öğrenciye uygulanmış, çalışmanın amacına uygun olmayan formlar elendikten sonra 81 katılımcının belgesi veri kaynağı olarak değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya 49’u kız, 36’sı ise erkek olmak üzere Destek Eğitimi Programı (ilkokul 3. ve 4.

sınıf) ile Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı (ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf) öğrencileri katılmışlardır. Metaforik algılarını tespitine ilişkin olarak öğrencilerden “Koronavirüs... benzer; çünkü...” cümlesinde yer alan boşlukları uygun ifadelerle tamamlamaları istenmiş, verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır.

Koronavirüs kavramına ilişkin olarak 54 farklı metafor, aynı metaforun birden fazla kullanımına bağlı olarak da 81 metafor tespit edilmiştir: Araştırmada “top (f=3), boya (f=3), bomba (f=3), zehir (f=4), grip (f= 5), mikrop (f=5), hapis(hane) (f=8)” en çok tercih edilen metaforlardır. Öğrenciler tarafından üretilen metaforlar 19 kategori altında sıralanmıştır: Zorunluluk (f=1), Şüphe (f=1), Adaletsizlik (f=1), Alışmak (f=1), Ümitli Bekleyiş (f=2), Değerleri Fark Etme (f=2), Acı (f=2), Korkunç (f= 2), Sosyal Ortamlardan Uzaklaştırıcı (f=3), Tahribat (f=3), Kurallar (f=3), Değişim (f=3), Ölüm (f=4), Gripe Benzerlik (f= 4), Tedavi Süreci (f=5), Yapısal Özellikler (f=8), Ölüm Riski (f=9), Bulaşıcı (f=12), Özgürlüğü Engelleyici (f=15). Bu kategorilerden 16’sı olumsuz, 3’ü ise olumlu niteliktedir.

Anlamsal bakımdan yapılan incelemede olumlu metaforların sadece “Alışmak (f=1), Ümitli Bekleyiş (f=2) ve Değerleri Fark Etme (f=2)” olmak üzere 3 kategoride yer aldığı görülmüştür. Kullanılma sıklığına bağlı olarak tespit edilen 81 metafordan 5 tanesi de olumsuz niteliktedir. Toplam metaforların %93,83’ü; kavramsal kategorilerin ise %84,21’i olumsuz özelliğe sahiptir. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin koronavirüs kavramına genel olarak olumsuz bir anlam yükledikleri görülmüştür. Araştırmada en çok tercih edilen metaforların “top”, “boya”, “bomba”, “zehir”, “grip”, “mikrop”, “hapis(hane)”; kavramsal kategorilerin ise “Tedavi Süreci”, “Yapısal Özellikler”, “Ölüm Riski”, “Bulaşıcı”, “Özgürlüğü Engelleyici” gibi ifadeler olduğu tespit edilmiştir. Olumsuz metaforların sıklıkla kullanılmış olması Çelik vd.

(2022) ile Varol vd.'nin (2022) araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir.

Olumsuz kategorinin ağırlığını hissettirmesinin yanı sıra çalışmamızın söz konusu araştırmalarla bir diğer ortak noktası ise kısmen de olsa aynı metaforların en çok tercih edilmiş olmasıdır. Örneğin Çelik vd.'nin (2022) araştırmasında ilkokul velileri en çok “Grip (f=4)”, “Hapis/Hapishane (f=3)”, “Zehir (f=3) metaforlarını; Varol vd.'nin (2022) araştırmasında ise ortaokul öğrencileri “grip, mikrop” kavramlarını üretmişlerdir. Farklı çalışmalardan elde edilen bu bulgular, normal okullarda okuyan veya özel yetenekli olarak tanılanmış öğrenciler olsun koronavirüsün hem çocuk hem de yetişkinlerde benzer çağrışımlara sahip olduğunu göstermektedir.

Alan yazınına bakıldığında sadece normal okullarda okuyan öğrencilerin metaforik algıları üzerine çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışma özel yetenekli öğrencilerin koronavirüse yönelik algılarını ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir. Araştırmada Aydın ilinde bulunan iki bilim ve sanat merkezinde (BİLSEM) eğitim gören Destek Eğitimi Programı ve Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF) Programı öğrencileri çalışmaya dâhil edilmiştir. Öneri olarak; farklı illerde ve farklı eğitim programlarında okuyan özel yetenekli öğrencilerin koronavirüse yönelik metaforik algıları üzerine araştırmalar yapılabilir. Ayrıca pandeminin olumsuz etkilerini en aza indirmek için uzman kişiler veya kurum rehber öğretmenleri tarafından öğrencilere psikolojik destek verilebilir ve ders etkinlikleri daha eğlenceli duruma getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, H. İ., & Bozkurt, B. (2022). "COVID-19 pandemisi sürecinde okulu yönetmek" olgusuna ilişkin okul yöneticilerinin metaforik algıları. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 183-197.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1- 23.
- Çelik, H. S., Koyun, D., Eker, M., & Kanelci, Ö. C. (2022). İlkokul öğrencileri velilerinin COVID-19 ve COVID-19 sürecinde okula ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Trends and Developments in Education*, 2(1), 48-83.
- Dursun, A., & Gamsız Tunç, Ö. (2021). 14-64 yaş arası bireylerin Covid-19 algılarının incelenmesi: Bir metafor analizi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(67), 591-605.
- Karakuş, N., & Karacaoğlu, M. Ö. (2021). Uzaktan eğitime yakından bakış: Bir metafor çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ö10, 44 -62.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2021). *Nitel veri analizi*. (Çeviren S. Akbababa Altun ve A. Ersoy). Pegem Akademi.
- Örs, İ. (2020). COVID-19 ve deri. *KTO Karatay Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 26-29.
- Öztürk, H., Kırıcı, A., & Turan, L. (2021). Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim neye benziyor? Öğretmen adaylarının algıları. *Studies in Educational Research and Development*, 5(2), 85-110.
- Varol, M., Tuna, S., & Anılan, B. (2022). Ortaokul öğrencilerinin koronavirüs (COVID-19) algısı: Bir metafor analizi. *HAYEF: Journal of Education*, 19(2), 101-113.
- Yenen Avcı, Y. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin Covid-19 pandemisi sürecinde yaşadığı eğitim sorunları ve tercih ettikleri eğitim modeli. S. Çiftçi, E. Hamarta ve M. Uslu (Ed.), *Eğitim araştırmaları 2022 içinde* (272-281). Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.