

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜZE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**MÜZE EĞİTİMCİLERİNİN EĞİTİM TARZLARI VE
EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI**

Yüksek Lisans Tezi

Gizem SİVRİKAYA

Ankara- 2018

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜZE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**MÜZE EĞİTİMCİLERİNİN EĞİTİM TARZLARI VE
EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI**

Yüksek Lisans Tezi

Gizem SİVRİKAYA

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Müge ARTAR**

Ankara- 2018

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜZE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Gizem SIVRIKAYA

MÜZE EĞİTİMCİLERİNİN EĞİTİM TARZLARI VE
EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI

Yüksek Lisans Tezi


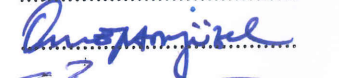

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Müge ARTAR

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

Prof. Dr. Müge ARTAR
Prof. Dr. Ömer ADIGÜZEL
Prof. Dr. Serap BUYURGAN

İmzası

Tez Savunması Tarihi

12/ 09/ 2018

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (...../...../2.....)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

.....Gizem Siritkaya.....

İmzası

.....Gizem Siritkaya.....

TEŞEKKÜR

Öncelikli olarak, bu çalışmanın öznesi olan, veri toplama süreci boyunca çalışmanın ortaya çıkması konusunda benim kadar meraklı tüm müze çalışanı arkadaşlarım Amine Murat, Ayşe Bağırıcıoğlu, Ayşegül Taşkın, Banu Taylan, Burcu Uzuner, Ebru Gizem Ayten, Güneş Başpehlivan'a benimle zamanlarımı ve sohbetlerini paylaştıkları için teşekkür ediyorum. Tezde adı geçen müzelerdeki tüm çalışanların yanı sıra Banu Aslan, Fedile Tice, Hülya Elmir Ateş, Hevi Akgül Yeşil, Miraç Yazar, Sıla Bayındır'a çalışma alanına kattıkları neşe için; Pelin Okvuran ve Buğra Millet'e ilgileri ve destekleri için de ayrıca teşekkürlerimi sunuyorum.

Akademik çalışma ile ilgili keyifli sohbetleri için Yiğit Karabulut'a ve Serdar Malkoç'a; çalışmamın ölçme değerlendirme kısmı ile ilgili görüşleri için Doç Dr. Kaan Zülfikar Deniz'e ve yardımını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Eren Can Aybek'e; derslerin yanı sıra düzenledikleri konferans ve çalıştaylar sayesinde bilgimi genişletmeme ve deneyimlerimi derinleştirmeme yardımcı olan başta tez danışmanım Prof. Dr. Müge Artar'a ve bölümümüz öğretim üyeleri Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan ile Doç Dr. Ayşe Okvuran'a ve tabii ki onca yardımı ve paylaşımları için Dr. Ceren Karadeniz'e çok teşekkür ediyorum.

Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanları Mustafa Yönden ve Tacettin Çelik'e evrak işlerimizi kolaylaştırdıkları için; Ankara Üniversitesi AB Ofisi çalışanı Gül Gürlevik'e işindeki titizliği ve formaliteleri insanileştirdiği için teşekkürü borç biliyorum.

Varşova'daki öğrencilik ve gezginlik hayatım boyunca ve sonrasında farklı bağlamlardaki deneyimleri paylaşma fırsatı yakaladığım arkadaşlarım Cansu Aksoy, Yusuf Barbuoğlu, Yusuf Çelik, Atakan Güldoğan, Merve Hilal Karabulut, Büşra Korkmaz, Emine Şahin, Miray Gizem Top'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Özümü hatırlamama yardımcı olan ve elinden geldiği her an lojistik destek sağlayan lise arkadaşım Selinay Günel Fatihoğlu ile eşi Erdem Fatihoğlu'na; hayatın tez çalışması haricinde aktığı, komik veya burnumuzun direğini sızlatan her an için Serkan Alan'a; her zaman desteklerini hissettiğim Zehra Dedelek ve Karaca Yiğit Pehlivanlı'ya; Ankara'daki kız kardeşlerim Didem Mutlu Osmanoğlu ve İclal Can'a; her şeyi rahatça konuşabildiğimiz Hasan Mutlu Dikinci ve Mehmet İmir'e; hayatı rutinden çıkarabilme gücüne sahip Umut Tunç'a; takıldığım herhangi bir konuda danışabildiğim ve düşüncelerimi sadeleştirmemi sağlayan özenli arkadaşım Serkan Atamer'e, aramızda uzanan Atlas Okyanusu'na rağmen dostluğu ile yüzüme gülümseme konduran Robert Carson'a; kitaplarıyla kendimi daha bütün hissetmemi sağlayan Engin Geçtan'a ve Çağdaş Drama Derneği'ndeki eğitimim süresince tanıştığım herkese bana kendimi şanslı hissettirdikleri için minnettarım.

Son olarak, annem Dursun Sivrikaya ve babam Abdurrahman Sivrikaya'ya sabır ve sevecenlikleri; iyi veya kötü paylaştığımız her an için...

Her şey için: İyi ki!

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	4
1.3. Önem	5
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Tanımlar	7

BÖLÜM 2

KURAMSAL TEMEL ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Müze Eğitimcilerinin Tarzları	9
2.1.1. Müze Eğitimi Çalışmalarındaki İçerikler	12
2.1.2. Müze Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	13
2.1.2.1. Eğitimde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	14
Düz Anlatım Yöntemi:	14
2.1.2.2. Yaratıcı Drama Yöntemi ve Teknikleri	19
2.1.2.3. Müzelerde Kullanılan Diğer Çalışmalar.....	22
2.1.3. Müze Eğitimcilerinin Kullandıkları Yönerge ve Soru Cümleleri	24
2.1.4. Müze Eğitimcilerine İlişkin Yapılan Çalışmalara Genel Bakış.....	28
2.2. Epistemolojik İnançlar.....	31
2.2.1. Epistemolojik İnanç ile İlgili Yaklaşımlar	32
2.2.1.1. Gelişimsel Yaklaşım.....	32
2.2.1.1.1. Perry'nin Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli	33
2.2.1.1.2. Kadınların Bilme Biçimleri	35
2.2.1.1.3. Epistemolojik Yansıtma Modeli	37
2.2.1.1.4. Yansıtıcı Yargı Modeli	38
2.2.1.1.5. Tartışmacı Düşünme Modeli	41

2.2.1.2. Sistem Yaklaşımı- Schommer'in Bağımsız İnançlar Sistemi.....	43
2.2.2. Epistemolojik İnançlar ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	45
2.2.2.1. Epistemolojik İnançlar ile Yaş ve Cinsiyet İlişkisi	45
2.2.2.2. Epistemolojik İnanç ile Öğrenim Alanı ve Öğrenim Süresi İlişkisi.....	47
2.2.2.3. Epistemolojik İnançlar ile Eğitim Anlayışları ve Eğitim Uygulamaları	48

BÖLÜM 3

YÖNTEM52

3.1. Araştırmanın Modeli	52
3.2. Araştırma Grubu.....	52
3.2.1. Sanat Müzesi Örneği	53
3.2.2. Arkeoloji Müzesi Örneği.....	55
3.2.3. Endüstri Tarihi Müzesi Örneği.....	56
3.2.4. Uzmanlık Müzesi Örneği	57
3.3. Veri Toplama Araçları.....	59
3.3.1. Gözlem	59
3.3.2. Schommer'in Epistemolojik İnançlar Ölçeği	59
3.4. Verilerin Toplanma Süreci	62
3.5. Verilerin Analizi.....	64

BÖLÜM 4

BULGULAR66

4.1. Müze Eğitimcilerinin Tarzlarına İlişkin Bulgular	66
4.1.1. Sanat Müzesi Örneğine İlişkin Bulgular	66
4.1.1.1. Etkinlik İçerikleri.....	66
4.1.1.2. Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	68
4.1.1.3. Etkinliklerde Kullanılan Soru ve Yönergeler	69
4.1.2. Arkeoloji Müzesi Örneğine İlişkin Bulgular	71
4.1.2.1. Etkinlik İçerikleri.....	71
4.1.2.2. Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	73
4.1.2.3. Etkinliklerde Kullanılan Soru ve Yönergeler	73
4.1.3. Endüstri Tarihi Müzesi Örneğine İlişkin Bulgular	75

4.1.3.1. Etkinlik İçerikleri.....	75
4.1.3.2. Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	78
4.1.3.3. Etkinliklerde Kullanılan Soru ve Yönergeler	78
4.1.4. Uzmanlık Müzesi Örneğine İlişkin Bulgular	81
4.1.4.1. Etkinlik İçerikleri.....	81
4.1.4.2. Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	83
4.1.4.3. Etkinliklerde Kullanılan Soru ve Yönergeler	84
4.2. Müze Eğitimcilerinin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular	87
4.2.1. Müze Eğitimcilerinin Demografik Özellikleri	87
4.2.2. Müze Eğitimcilerinin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular	88

BÖLÜM 5

SONUÇ VE TARTIŞMA	90
5.1. Müze Eğitimcilerinin Tarzlarının Değerlendirilmesi	90
5.1.1. Çalışmalardaki Eğitim İçeriklerinin Değerlendirilmesi	90
5.1.2. Çalışmalarda Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Değerlendirilmesi	99
5.1.3. Çalışmalarda Kullanılan Soru ve Yönergelerin Değerlendirilmesi	102
5.2. Müze Eğitimcilerinin Epistemolojik İnançlarının Değerlendirilmesi	105
5.3. Müze Eğitimcilerinin Tarzları ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi	106

BÖLÜM 6

ÖNERİLER.....	109
KAYNAKÇA.....	112
EKLER	122
ÖZET	125
ABSTRACT	127

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1. <i>Müze Eğitimi Çalışmalarının Amaçları</i>	13
Çizelge 2. <i>Çalışma Kapsamında Gözlemi Yapılan Müze Eğitimi Süreçlerine İlişkin Bilgiler</i>	64
Çizelge 3. <i>Çalışmaya katılan müze eğitimcilerinin demografik özellikleri</i>	88
Çizelge 4. <i>Müze Eğitimcilerinin Faktörler Bazındaki Epistemolojik İnanç Düzeyleri</i> .	89
Çizelge 5. <i>Müze Eğitimcilerinin Uygulamalarında En Az Bir Kere Kullandıkları İçerik Türleri</i>	98
Çizelge 6. <i>Yöntem ve Tekniklerin Müzeler Bazındaki Kullanım Durumu</i>	101



BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem

Çağdaş müzeler toplumun gelişmesine katkı sunmak amacıyla eğitim, eğlence ve araştırmaya yönelik çalışmalar yapan alanlar olarak tanımlanmaktadır (ICOM, 2007). Müzeler, bu anlamıyla topluma açık birer öğrenme ortamı haline gelmiştir. Çağdaş müze, öğrenme ortamı olarak işlerliğini sağlamak için koleksiyonu ile ziyaretçi arasında bağ oluşturmaya çalışmaktadır. Ziyaretçilerle bağ kurabilmek amacıyla ziyaretçilerin ihtiyaç, ilgi ve beklentilerini; müze deneyimlerinin niteliklerini saptamak; çalışmalarını elde edilen verilere göre düzenlemek çağdaş müzeler için önemli bir yönelim olarak gözlemlenmektedir.

Çağdaş müzelerin ziyaretçilerle bağ kurma isteği müzeleri ziyaretçi araştırmalarına yöneltmiştir. Belirtilen sebeple, çağdaş müzelerde yapılan araştırmalar ziyaretçilerin demografik özelliklerinin ötesinde, ziyaretçilerin öğrenme, güdülenme ve doyum düzeyleri gibi başlıkları da kapsamaktadır (Onur, 2012: 23). Örneğin bilişsel gelişime yönelik yapılan çalışmalarda ziyaretçilerin sanat, fen, matematik, tarih gibi alanlarla ilgili bilgi ve becerilerinin artırılmasına (Piscitelli ve Weiner, 2002; Yoon, Elinich, Wang, Steinmeier ve Tucker, 2012; Adams, 2013; Suarez Suarez, Calaf Masachs ve San Fabian Maroto, 2014); tutum, ilgi, motivasyon gibi duyuşsal özelliklerine (Ismaeel ve Al-Abdullatif, 2016; Paris, Yambor ve Packard, 1998; Wu ve Wall, 2016); görme engelliler, göçmenler, aileler, okul grupları, öğretmen adayları gibi farklı ziyaretçi gruplarına yönelik olarak yapılan çalışmalar (Soler Gallego ve Chica Núñez, 2014; Sanders-Bustle, Meyer ve Standafer Busch, 2017; Goble, Wright ve Parton, 2015; Griffin, 2004; Dawborn-Gundlach, Pesina, Rochette, Hubber, Gaff, Henry

ve Redman, 2017) bulunmaktadır. Birçok farklı kültürden araştırmacının yürüttüğü bu çalışmaların ziyaretçileri pek çok yönden izlediğı ve müze çalışmaları alanına katkı sağladığı söylenebilir.

Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında tıpkı diğerkülkelerde olduğı gibi ziyaretçilerin bilişsel (Coşkun Keskin ve Kaplan, 2012; Dilli ve Bapoğlu Dümenci, 2015; Bulut ve Atilla, 2017) ve duyuşsal özelliklerine yönelik çalışmalar (Güler, 2011; Gürel, 2013; Dağal ve Bayındır, 2016) ile görme engelliler, öğretmen adayları, ön okul çağı çocukları gibi farklı gruplara yönelik çeşitli çalışmalar (Buyurgan ve Demirdelen, 2009; Karadeniz ve Okvuran, 2014; Aktın, 2017) bulunmaktadır.

Müzelerin yaptıkları ziyaretçi araştırmalarının davranışçı veya yapılandırmacı bakış açılarıyla ele alındığı söylenebilir. “Ziyaretçiler serginin mesajını doğru aldı mı?” gibi soruların bulunduğu çalışmalarda davranışçı yaklaşım hâkimken ziyaretçinin bakış açısının irdelendiğı ve iletişim süreçlerinin çok daha karmaşık olduğunun kabul edildiğı çalışmalarda ise yapılandırmacı bakış açısı hâkimdir (Hooper-Greenhill, 1999). Yapılandırmacı bakış açısında, ziyaretçi aktif bir öğrenen olarak görülür ve bu bakış açısı uygulamaya ziyaretçinin objelerle ve dünyayla etkileşime geçtiğı, denemeler yaptığı ve kendi anlayışını oluşturduğı bir ortam olarak yansır. Yapılandırmacı bakış açısında “yanlış” veya “hata”, “doğru” kavramına uygun olmama durumu değil, kanıtlara uygun sonuçlara varılıp varılmama durumu ile değerlendirilir (Hein, 1998).

Ek olarak, Roberts müze eğitimcilerinin daha görünür hale gelmesiyle eğitimcilerin sergilere ve eğitim planlarına ziyaretçilerin bakış açılarını taşıdığını ifade etmiştir. Böylece “bilgi”yi sunuş “bilgiler”in sunuluşuna ve bilimsel yöntemle sunuş hikâyeler/ anlatılar kurarak sunuşa doğru dönüşmüştür (1997). Yani önceki anlayışa göre ziyaretçiler bilgiden aynı şekilde etkilenen bir grup insan olarak ele alınırken günümüze gelindikçe her bir bireyin sosyokültürel yapısı içinde geliştirdiğı farklı bakış

açıları önemli hale gelmiştir. Bu durum aynı zamanda müzelerin kendini nesne odaklı alanlardan ziyade deneyim odaklı alanlar olarak tanımlaması ile de örtüşmektedir. Perry'e göre bu deneyimin iyi olarak tanımlanması için önemli olan unsurlar merak, güven, tartışma, kontrol, oyun ve iletişimidir (Akt. Artar, 2010). Belirtilen unsurların ziyaretçi etkileşimine ve farklı bakış açılarına dair temel unsurlar olduğu söylenebilir.

Falk ve Storcksdieck, ziyaretçilerin buldukları gruplar dışındaki kişilerle, örneğin müze çalışanlarıyla, olan etkileşimlerinin kendi öğrenme durumlarında büyük etki yaratabileceğini belirtmiştir (2005). Müze eğitimcilerinin ziyaretçiler üzerindeki etkisi önemli iken Garcia (2012), müzede bilginin sunulmasına dair önemli bir değişimi tetiklemiş olan müze eğitimcilerini eleştirel düşünme ve deneyimlerden uzaklaşarak genel olarak resmî eğitim kurumlarında bulunan ve dışsal motivasyon ile desteklenen uygulamaları sebebiyle eleştirmiştir. Belirtilen eleştirisini ise “sorgulamaya karşı başarının zaferi akımına sürüklenmek” olarak ifade etmiştir. Bazı araştırmacılar da benzer şekilde müze eğitimcilerinin okul tipi uygulamalar yaptıklarını ve kendi mesleki gelişimlerine yönelik sürdürülebilir, eleştirel ve yansıtıcı bir değerlendirme içinde olmadıklarını belirtmişlerdir (Bevan ve Xanthoudaki, 2008). Xanthoudaki, daha yakın tarihli bir çalışmada ise teknoloji ve küreselleşmenin etkisiyle eğitim alanındaki yenilikçi yaklaşımların önem kazandığını ifade etmiş ve bu durumun müzelerin uygulamalarına yansıtacağı yönündeki inancını dile getirmiştir (2015).

Belirtilen değerlendirmelerinin yanı sıra Allen ve Crowley, ziyaretçilerin öğrenme deneyimlerinde kilit rolü oynuyor olabileceklerini düşündükleri müze eğitimcilerinin yeterince desteklenmediğini belirtmişlerdir (2013). Tran ve King (2007) yaptıkları çalışmada müzelerdeki eğitimcilerin uygulamaları açısından ortak bir kavrayışa sahip olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca uzmanlık gerektiren bu işin tanımlanması, niteliklerinin belirlenmesi konusu üzerinde yeterince durulmadığının da

altını çizmişlerdir. Tran (2008), müze eğitimcilerinin çalışmalarını daha iyi anlayabilmek ve destekleyebilmek için eğitimcilerin uygulamalarına daha dikkatli bir şekilde eğilmek ve müze eğitimcileri ile ilgili daha fazla çalışma yapmak gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada, Schauble ve arkadaşlarının (2002) uyarısını dikkate almak yararlı olabilir: Müzede öğrenmeye yardımcı olan kişilere gerekli ilgi gösterilmezse müzede öğrenme adına yapılan yatırımlar boşa çıkacak ya da en iyi ihtimalle verimli bir şekilde kullanılmayacaktır.

Bu çalışmada, müzenin öğrenme ortamı niteliğini etkileyen müze eğitimcileri ile yapılan çalışmaların yetersizliği bir problem durumu olarak ele alınmıştır. Belirtilen problem durumundan yola çıkılarak müze eğitimcilerinin bakış açılarını yansıttığı düşünülen müze eğitimi uygulamalarının ve epistemolojik inançlarının incelenmesinin müze eğitimi alanına katkı sunacağı düşünülmektedir. Çalışmada, müze eğitimcilerinin uygulamaları bilgiyi sunuşuna yönelik tarzları ve epistemolojik (bilgi ile ilgili) inançları üzerinden ele alınacaktır.

1.2. Amaç

Bu çalışmada, Ankara'da bulunan dört farklı müze türünde (Cer Modern Sanatlar Merkezi, Erimtan Arkeoloji ve Sanat Müzesi, Rahmi M. Koç Endüstri Tarihi Müzesi ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Oyuncak Müzesi) çalışan müze eğitimcilerinin bilgiyi sunuşlarına yönelik tarzları (müze eğitimi uygulamalarındaki bilgi türü, yöntem ve teknikler ile yönerge ve soru cümleleri) ile epistemolojik inanç düzeylerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen araştırma soruları şunlardır:

- Müze eğitimcileri uygulamalarında ne tür bilgiler sunmaktadır?
- Müze eğitimcilerinin kullandığı eğitim yöntem ve teknikleri nelerdir?

- Müzelerde kullanılan bu eğitim yöntem ve tekniklerinin kullanım sıklığı nedir?
- Eğitimcilerin uygulamaları sırasında kullandıkları yönerge ve soru cümleleri nelerdir?
- Müze eğitimcilerinin epistemolojik inanç düzeyleri nedir?
- Müze eğitimcilerinin yaptıkları çalışmalarda kullandıkları yöntem ve teknikler; yönerge ve sorular ile uygulamaların içeriklerini tanımlayan tarzları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki nasıldır?

1.3. Önem

Çalışmanın amaçları doğrultusunda yanıtlanacak olan soruların hem müze çalışmaları hem de eğitim alanında kuramsal olarak bir kavrayış ve uygulama alanına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Müze çalışmaları alanında bu zamana kadar yapılan çalışmalara bakıldığında ziyaretçilerin bilişsel ve duyuşsal alanları ile ilgili veya müze eğitim paketlerine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Müze eğitimcilerinin uygulamalarının gözden geçirilmesinin müzedeki eğitim uygulamalarının bütünlüklü bir şekilde yorumlanabilmesi açısından kuramsal anlamda önem arz ettiği düşünülmektedir.

Müzelerde yapılan çalışmaların yalnızca müzede öğrenme üzerine olan bilgi birikimini arttırmakla kalmayacağı, öğrenmenin doğası üzerine çalışmalar yapan eğitim bilimcilerin araştırmalarını da besleyeceği ile ilgili görüşler bulunmaktadır (Schauble, Leinhardt ve Martin, 1997). Hatta öğrenme psikolojisi üzerine çalışan bazı araştırmacılar müzeleri öğrenmeye ilişkin birçok ipucunun yakalanabileceği birer öğrenme laboratuvarı olarak nitelendirmektedirler (Knutson ve Crowley, 2005).

Deryakulu, günümüz eğitim felsefesinin de temelini oluşturan yapılandırmacı kuramın bilgi ve öğrenme ile ilgili araştırmalar üzerinde yoğunlaşması ile birlikte epistemolojik inanç ile ilgili çalışmaların ön plana çıktığını belirtmiştir. Ayrıca eğitimcilerin bilginin ne olduğu ile bilme ve öğrenme sürecine ilişkin inançlarının kendi eğitim uygulamalarını etkiliyor olabileceğine yönelik tartışmalar mevcutken bu konu ile ilgili yeterince araştırmanın yapılmamış olduğunu da ifade etmiştir (2004). Roberts'ın (1997) müzede eğitimcilerin varlığı ile birlikte “bilgi”nin sunulmasına dair bir değişimin gerçekleştiğine yönelik tespiti de göz önünde bulundurulduğunda, eğitimcilerin epistemolojik inançları ve eğitim tarzlarına odaklanmanın disiplinler arası müze eğitimi alanındaki durum tespitine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu anlamda kuramsal açıdan bakıldığında, çalışmanın özellikle epistemolojik inançlar ile ilgili kısmının hem müze eğitimi alanına hem de öğrenme üzerine çalışan araştırmacıların çalışmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın uygulamadaki önemi ise müze eğitimcilerinin kendilerinin ve meslektaşlarının eğitim uygulamaları ile ilgili veri sağlıyor olmasıdır. Çalışmadan elde edilecek olan verilerin yorumlanmasının müze eğitimcilerinin uygulamalarına yönelik öz değerlendirme ve akran değerlendirme imkânlarını genişletebileceği kendilerinin ve meslektaşlarının mesleki gelişimlerine katkı sağlayabileceğine inanılmaktadır. Ayrıca araştırmanın epistemolojik inançlar ile eğitim uygulamalarını birlikte ele alıyor olması müze eğitimcilerinin bilgi ve öğrenme ile ilgili inançları ile eğitim uygulamaları arasındaki ilişki ile ilgili farkındalık geliştirmelerine katkı sunabilir.

Son olarak, müze eğitimcilerinin yeni müzebilim bağlamında sorumlu olduğu ve görev aldığı alanlardaki iş yoğunluğuna bakıldığında; müze eğitimcilerinin kendilerini bilim, sanat ve iletişim alanlarında geliştirmelerine yönelik beklenti gözden geçirildiğinde (Karadeniz, Okvuran; Artar ve İlhan; 2015) bu alan için ayrılan zaman ve

emeğin uygulamalardaki karşılığının ne olduğunun incelenmesi kendi başına bir merak konusudur.

1.4. Sınırlılıklar

Çalışmanın odak noktası olan müze eğitimcileri çocuk grupları ile olan çalışmaları açısından değerlendirilmiştir. Eğitimcilerin birlikte uygulama yaptıkları çocuk gruplarının özellikleri kontrol edilmemiş olup gözlemlenen uygulamalardaki çocuk grupları var olan ziyaretçi takvimine göre gerçekleştirilmiştir. Her bir müzedeki çalışmaların farklı gün ve saatlerde seçkisiz bir şekilde gerçekleştirilmiş olmasının bu sınırlılığın etkisini azaltacağı düşünülmektedir.

1.5. Tanımlar

Müze: Topluma ve toplumun gelişimine hizmet eden, halka açık, insanlık miraslarını ve miras alanlarını eğitim, çalışma ve eğlenme amacı için edinen, koruyan, araştıran, ileten ve sergileyen kâr amacı gütmeyen kurum.

Müze Eğitimi: Müzelerin okul-dışı öğrenme alanı olarak ve yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek adına koleksiyonları ve toplum arasındaki iletişimi sağlamak ve ziyaretçilerin müzedeki deneyim olanaklarını arttırmak için yapılan etkinlikler bütünü ve bu etkinliklere ilişkin uygulama süreci.

Müze Eğitimcisi: Müze ziyaretçilerinin müze koleksiyonuna ilgi ve meraklarını arttırmak ve ziyaretçilere müze deneyimi kazandırmak amacıyla bireysel ya da grup dinamiklerine uygun etkinlikler hazırlayan ve uygulayan kişi.

Müze Eğitimcisi Tarzı: Müze eğitimcilerinin eğitim etkinlikleri sırasında kullandıkları eğitim içerikleri, yöntem-teknik, yönerge ve sorular ile bilgi bütünü oluşturulan müze eğitimcilerinin kendilerine özgü uygulama biçimleri.

Epistemoloji: Temel olarak bilginin doğası ve gerekçelendirilmesi ile ilgili olan felsefe alanı.

Epistemolojik İnanç: Kişilerin bilginin ne olduğu ve bilgi edinme süreci ile ilgili öznel inançlarıdır.



BÖLÜM 2

KURAMSAL TEMEL ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Müze Eğitimcilerinin Tarzları

Grasha (1994), eğitimcilerin tarzlarını ortaya çıkarmak için üniversitedeki öğretim üyeleri ile yaptığı çalışmalarda öğretme tarzlarının eğitimcinin ihtiyaç, inanç ve davranışlarını yansıttığını varsaymıştır. Eğitimcilerin tarzlarını ise kişilerin bilgiyi sunuş biçimi, öğrencilerle etkileşimi, sınıf içindeki iş yükünü yönlendirme biçimi gibi özelliklerle çok boyutlu olarak tanımlamıştır.

Doğrudan müze eğitimcilerinin tarzlarına ilişkin bir çalışma ise deneyimli müze eğitimcileri olan Burnham ve Kai-Kee tarafından sunulmuştur. Burnham ve Kai-Kee eğitimcilerin kendi yaptıkları çalışmaları tanımlarken sohbet, tartışma ve diyalog kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığını fark etmişlerdir. Fakat gözlem ve uygulamalarından yola çıkarak birbirinin eş anlamlısı olarak kullanılan bu kavramların aslında farklı tarzlar olduğunu iddia etmişlerdir.

Burnham ve Kai-Kee'nin (2015) özellikle sanat müzeleri için öne sürdükleri *sohbet* öğretim tarzında önemli olan, ziyaretçi grubundaki kişilerin tıpkı günlük hayatlarındaki sohbetlerde olduğu gibi kendilerini rahat hissetmelerinin olanaklarını yaratmaktır. Böylece herkesin kendi görüş ve sorularını ifade edebilmesi sağlanır. Sohbet tarzında, görüş veya sorular doğrudan eğitime yöneltilmez. Eğitmen, grubun bir parçası olarak gruptaki fikir alışverişine bilgisiyle kısa katkılar sunar fakat öne çıkmaz ya da sohbeti belirli bir amaca yönelik olarak ilerletmez; eğitmen ile katılımcılar sohbete eşit uzaklıktadırlar. Bu sebeple sohbet tarzı çember ile sembolize edilmiştir. Blanken-Webb'e göre sohbet tarzı, diyalog ve tartışma tarzları ile kıyaslandığında en yapılandırılmamış olandır (2012).

Tartışma temelli çalışmalar ise bir konuya ya da soruya odaklanarak ilerler; eğitimci tüm bakış açılarına aynı uzaklıkta durmaz, tersine belirli bir görüşü daha ısrarcı bir şekilde destekler. Tartışma tarzında bir görüşün üzerinde durulmasındaki amaç, gerçeği veya gerçekleri açığa çıkarmaktır. Eğitimcinin rolü ise katılımcıları araştırma yapmak konusunda yüreklendirmek ve grubu sorularla güvenilir sonuçlara yönlendirmektir. Tartışılan konuda varılacak olan sonuç, eğitimci tarafından belirlenir; eğitimci, ziyaretçilerin anlamasını istediği kavramları uygulama öncesinde belirler ve belirlediği kavramlara yönelik olarak soru taslağı hazırlar. Uygulama boyunca ziyaretçilerin yorumlarını kontrol eden eğitimci sorduğu sorularla ziyaretçileri uygulama öncesinde belirlediği amaca yönlendirmeye çalışır (Burnham ve Kai-Kee, 2015).

Diyalog temelli eğitimler, sohbet tarzında olduğu gibi kendiliğinden ilerleyen; tartışma tarzında olduğu gibi eğitimcinin lider rolünü üstlendiği ve amaca yönelik olarak ilerleyen süreçler olarak tanımlanır. Fakat diyalogta ulaşılmaya çalışılan amaç, eğitimci tarafından uygulama öncesinde belirlenen bir amaç değildir. Diyalogta önemli olan, grupça incelemek ve ulaşılabilecek olan noktayı beraber belirlemektir. Dolayısıyla diyalog süresince katılımcıların fikirleri ele alınıp sınanır, birbiri ile kıyaslanır ve ortaya birçok fikrin çıkması sağlanır. Diyalog tarzında eğitimcinin rolü, sohbette olduğu gibi ziyaretçilerin algılarını desteklemek ve sürece bilgi veya gözlemle katkı sunmaktır. Eğitimci, diyalog süresince tartışma tarzında olduğu gibi otoritedir; diyalogu sürdürürken grubu ortak bir amaca yönlendirir. Amaç ise tartışmada olduğu gibi eğitimcinin önceden belirlediği bir amaç değil; grubun ortaya koyduğu süreçle açığa çıkan bir amaçtır. Eğitimcinin sorduğu sorular ise önceden belirlenmiş sorular değil; eğitimcinin gerçekten merak ettiği ve diyalogu ilerletmek için sorduğu sorulardır. Dolayısıyla diyalogun, sohbet ve tartışma tarzları arasında yer alan, kendine özgü bir tarz olduğu söylenebilir (Burnham ve Kai-Kee, 2015; Blanken-Webb, 2012).

Burnham ve Kai-Kee'nin sanat müzelerindeki uygulamalardan yola çıkarak öne sürdüğü tarzlara bakıldığında, belirtilen tarzları oluşturan temelin, uygulamalardaki odak ve müze eğitimcisinin uygulama biçimlerinin farklılığı olduğu görülmektedir. Örneğin, müze eğitimcisinin uygulama sırasında kendinde var olan bilgileri aktardığı bir uygulamanın odağında eğitimci tarafından kurgulanan bilgi olduğu söylenebilir. Diğer bir örnekte ise, katılımcıların müzedeki nesnelere ilgili algılarının ortaya çıkarıldığı, katılımcıların görüşleri ile şekillenen bilgi oluşturma süreçleri olduğu ifade edilebilir. Belirtilen iki örnek kıyaslandığında, ilk örnekte verilen uygulamanın odağında eğitimci ön plandayken ikinci örnekte katılımcının sürece olan katkısının ön planda olduğu görülür.

Veldhuize'nin Uluslararası Müzeler Konseyi'nin (ICOM) desteğiyle hazırlamış olduğu müze ve kültürel miras alanındaki eğitim çalışmalarına yönelik hazırladığı kitapçıkta ele aldığı çalışma türleri incelendiğinde, Veldhuize'nin uygulamaları ziyaretçi deneyimine göre sınıflandırırken şu kriterleri ele aldığı görülmektedir: Ziyaretçinin etkinliği kendi başına yapabiliyor olması, çalışmanın ziyaretçiler arası işbirliğine uygun olması, çalışmanın sorgulama sürecini içeriyor olması, ziyaretçilerin çalışmaya katkı sunabiliyor olması, bilgi aktarımının olup olmaması, çalışmanın koleksiyon temelli olup olmaması (2017). Belirtilen ölçütler incelendiğinde, *ziyaretçilerin bağımsız olarak müzede etkinlik gerçekleştirebilmesi, ziyaretçiler arası işbirliği, sorgulama süreci, ziyaretçilerin çalışmaya katkısı, bilgi aktarımı* bileşenlerinin tümü müze eğitimi sırasında bilgi yapılandırma süreci başlığı altında toplanabilir. Gelineen noktada, müze eğitimcilerinin çalışmalarındaki bilgi yapılandırma süreçlerinin nasıl gerçekleştiği sorusu doğmaktadır. Belirtilen soruya yönelik olaraksa müze eğitimcilerinin bilgiyi sunuş tarzına ilişkin alt başlıklara ihtiyaç duyulmaktadır.

İlerleyen alt başlıklarda, müze eğitimcilerinin uygulamalar sırasındaki tarzları ele alınacaktır. Burnham ve Kai-Kee'nin (2015) öne sürdüğü üç tarz, çalışmadaki "tarz" kavramı için bir çıkış noktası oluşturmakla birlikte çalışmadaki "tarz" kavramı farklı bir anlama denk gelmektedir. Çalışmadaki "tarzlar" kavramı, Grasha'nın (1994) eğitimcilerin tarzlarının bir boyutu olarak ele aldığı "bilgiyi sunuş"u olarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamında, "tarz"ın bileşenleri müze eğitimi uygulamasındaki bilgi içeriği, kullanılan yöntem ve teknikler, yönerge ve sorular olarak ele alınmış; çalışmadaki müze eğitimci tarzları da bu bileşenler doğrultusunda tanımlanmıştır.

2.1.1. Müze Eğitimi Çalışmalarındaki İçerikler

Müze eğitimcilerinin yaptığı çalışmaların amaçları Müze Eğitiminde ve Kültürel Programlarda İyi Örnekler (O'Neill ve Dufresne-Tasse, 2011) adlı çalışmada iki farklı şekilde ele alınmıştır. Bunlardan ilki çalışma çıktıların algısal, bilişsel, duyuşsal veya sosyal boyutlara etki ediyor olması ile ilgilidir. Diğer sınıflandırma ise çalışmanın bilgiye (knowledge) veya sürece (know-how) yönelik olması ile ilgilidir. Belirtilen iki sınıflandırma türünün birleştiği sınıflandırma Çizelge 1'de sunulmuştur.

Aynı programda müze eğitimcilerinin çalışmalarının içerikleri müze eğitimcilerinin koleksiyonu farklı açılardan (antropolojik, estetik, dinsel) yorumlayabilme durumuna göre değerlendirilmiştir. Belirtilen ölçüt, müze eğitimcilerinin koleksiyonu farklı şekillerde kullanabileceğinin farkında olması ile ilgili bir durum olarak programda belirtilen ilk ölçüttür. Diğer ölçütler ise müze eğitimcisinin belirtilen ölçüte bağlı olarak hangi bakış açısını seçtiği ve içeriği sunma yolları ile ilgilidir (O'Neill ve Dufresne-Tasse, 2011).

Çizelge 1. Müze Eğitimi Çalışmalarının Amaçları

Çalışmanın Hedefi	<i>Algısal</i>	<i>Bilişsel</i>	<i>Duyuşsal</i>	<i>Sosyal</i>
<i>Bilgi</i>	Gözlemlenecek olan nesne	Programda belirlenen bilginin edinilmiş olması	Estetikle ilgili duyguların ifade edilmesi	Farklı kültürlerle ilgili bilgi
<i>Süreç</i>	Gözlemin nasıl gerçekleştirilebileceği	Bilgilerin kıyaslanması ve nasıl kıyaslanabileceği	Estetikle ilgili duyguların ifade edilme yolları	Farklı kültürden insanlarla etkileşim yolları

Kaynak: O'Neill ve Dufresne-Tasse (2011) temel alınarak düzenlenmiştir.

Müze eğitimi alanında yapılan çalışmalara bakıldığında, Cox-Petersen vd. (2003)'nin yaptığı çalışmada, müze eğitimi içeriklerinin hizmet ettiği bilgi türünün araştırıldığı görülür. Belirtilen çalışmada içerikler gerçekleri veya hikâyeleri temel alan çalışmalar ile kavramları veya tema/fikirleri (big ideas) temel alan çalışmalar olarak ele alınmıştır. Gerçek bilgi veya hikâyelere yönelik çalışmalar genel olarak bir konu ile ilgili belli bilgi parçalarını ifade eder. Kavram veya tema/fikirlere (big ideas) yönelik çalışmalar ise bilgileri birbirine bağlayan fikirleri, görülen şeyden ziyade ona bakma biçimini, bakış açısını; anlatımdan ziyade bilgi bütünündeki örüntüyü ifade eder. Wiggins'e göre tema/fikirlere yönelik çalışmalar, gerçekleri anlamlandırmaya yönelik bir çerçeve olarak da adlandırılabilir (2010).

2.1.2. Müze Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Okvuran (2012), müzelerde düzenlenen eğitim uygulamalarında kullanılan yöntem ve tekniklerin eğitim-öğretim programlarında kullanılan yöntem ve teknikler, yaratıcı drama yöntemi ve teknikleri ile müzelerin kendi alanlarına özgü yöntem ve tekniklerden oluştuğunu belirtmiştir. Bu kısımda, Okvuran'ın (2012) sözünü ettiği müze uygulamalarında kullanılan yöntem ve tekniklere değinilecektir.

2.1.2.1. Eğitimde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Ocak (2017), eğitimde yöntemi, eğitim etkinliklerine yön veren bilgi haznesi ve yaşantıları öğrencilere ulaştırmanın yolu olarak tanımlamıştır. Eğitimde yöntem, alan bilgisinden farklı olarak eğitimcinin öğrencilerin nasıl öğrendiğine ilişkin bilgisi ve eğitimcinin eğitim yaklaşımını tanımlayan felsefesiyle ilgilidir. Teknik ise öğretme yöntemini ortaya koyma biçimi olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2004'ten aktaran; Ocak, 2017). Eğitimde yöntem ve tekniklerin seçimi eğitim içeriği ile hedef ve kazanımlara yönelik olarak bütüncül bir yaklaşımla tanımlanabilmektedir.

Eğitim alanında tanımlanan bazı yöntem ve teknikler şu şekildedir:

Düz Anlatım Yöntemi: Eğitimcinin belirli bir konuya ilişkin bilgileri gruba sözlü olarak aktardığı bir yöntemdir (İlhan vd., 2011). Eğitimiye uygulama kolaylığı sağlayan ve ekonomik olan bu geleneksel yöntem, öğrencilerin tartışmasına veya soru sormasına uygun olmadığı için öğrencilerin derse etkin katılmasını sağlayamaz (Gözütok, 2011).

Sunum Yöntemi: Eğitimcinin sunu aracılığıyla öncesinde belirlediği konu başlıklarını katılımcılara açıklaması yoluyla gerçekleştirilir. Eğitimcinin sunuyu kısa süreli tutması ve zaman zaman katılımcılara sorular sorması katılımcılar açısından faydalı olabilmektedir (İlhan vd., 2011).

Soru-Cevap Yöntemi: Genel olarak, eğitimcinin belirlenen konu ile ilgili bilgileri öğrencilere sorduğu ve sorular yoluyla sınıftaki etkileşimi artırdığı bir yöntemdir. Yöntem, öğrencilere yorum yapma, düşüncelerini dile getirme ve eleştiride bulunabilme olanağı sağlar (Ocak, 2017). Sorulan soruların düzeyi, türü ve soru oluşturma yolları yapılandırılırken öğretimin hedefleri, hedeflerin düzeyi, öğrencilerin ilgileri, öğretmenin öğrenciyi güdüleme seviyesi, öğrencilerin kaynaklara

yönlendirilebilmesindeki öğretici becerisi, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri ve öğrencilerin iletişim becerileri süreçte yönlendirici roledir (Gözütok, 2011).

Problem (Sorun) Çözme Yöntemi: Eğitimcinin, katılımcıları belirli sorunlarla karşı karşıya getirerek sorun çözmelerini sağladığı ve katılımcıların kendi kendilerine öğrenmelerini desteklediği yöntemdir. Katılımcıları hem zihin hem de beceri yönünden aktif tutan yöntemin aşamaları şu şekildedir:

- Problemin farkına varılması ve problemin tanımlanması,
- Çözüm için denecelerin oluşturulması,
- Verilerin toplanması, toplanan verilerin düzenlenmesi, analiz edilmesi ve yorumlanması,
- Denencelerin test edilmesi ve sonuca ulaşma,
- Sonuçlara dayanarak önerilerde bulunma.

Yöntemde, katılımcılar farklı kaynaklara ulaşmayı, insanlarla iletişim kurmayı, sorumluluklarını yerine getirmeyi öğrenmekle beraber karar verme süreçlerini aktif olarak kullanabilmektedirler (Güven, 2013; İlhan vd., 2011).

Örnek Olay Yöntemi: Yöntem, katılımcıların günlük yaşamda karşılaşma olasılığı bulunan sorun niteliğindeki olaylara yönelik çözüm yollarını bulmaları temeline dayanmaktadır. Böylece katılımcıların öğrendikleri bilgileri uygulama yeterliliği geliştirmelerine katkı sağlanır (Gözütok, 2011). Örnek olay yönteminin problem çözme yönteminden farkı, en iyi çözüm yolunun belirlenip çözüm yoluna ilişkin veri toplanmasından ziyade farklı çözüm yollarının olumlu ve olumsuz yanlarının belirlenmesine yönelik olmasıdır.

Yaratıcı Drama Yöntemi: Yaratıcı drama yöntemi, teknikleri ile beraber, bir sonraki kısımda ele alınacaktır.

Tartışma Yöntemi: Katılımcıların bir konu hakkında görüşlerini ortaya koydukları, yeni fikirler ürettikleri bir yöntemdir. Tartışma yönteminde katılımcılar birbirini dinler, eleştirir ve birbirlerine sorular sorarlar. Tartışma yönteminin soru-cevap yönteminden farkı, düşüncelerin dile getirilmesi ve soruların sorulmasının eğitimi ve katılımcı arasında değil; ağırlıklı olarak katılımcıların kendi arasında ve eğitimi denetiminde olmasıdır. Tartışma yönteminde eğitiminin rolü, katılımcılar tarafından ortaya atılan görüşlerin yönlendirilmesi ve konunun belirlenen alanın dışına taşmayacak şekilde ele alınmasıdır (Ocak, 2017). Akvaryum, konuşma halkası, münazara gibi bazı teknikler de tartışma yöntemi altında ele alınmaktadır.

Akvaryum Tekniği: Bir grubun, oluşan küçük grubun tartışmasını izlemesi ile gerçekleştirdiği tartışma tekniğidir. Fakat tartışmayı izleyen grup sadece gözlemci değildir. Eğitimi küçük grubun gerçekleştirdiği tartışmayı belli noktalarda durdurup gözlemci gruptan görüş alabilmektedir. Tartışan grubun gözlemci gruptan gelen görüşleri dikkate alıp almaması kendi tercihidir. Ayrıca tartışan grup, gözlemci grubun görüşlerini belirtmesi sırasında herhangi bir müdahalede bulunmaz (Ocak, 2017).

Konuşma Halkası Tekniği: Tartışılacak olan konu veya sorulara yönelik görüşlerin halkada bulunan herkes tarafından belirttiği bir tartışma tekniğidir. Konuşma halkasında esas amaç konunun tartışılması değil, görüş farklılıklarını görmek ve farklılıklara saygı duymaktır. Dolayısıyla konuşma halkası tekniği kullanılırken güven ve saygı ortamının sağlanması önemlidir (Gözütok, 2011).

Münazara Tekniği: Münazara tekniği, iki farklı grubun belirlenen bir konu ile ilgili karşıt iki görüşü savunmalarını temel alır. Münazarada her grup kendi fikrini savunmaya ve diğer görüşü çürütmeye çalışır (Güven, 2013).

Beyin Fırtınası Tekniği: Beyin fırtınasının amacı, herhangi bir konu ile ilgili olarak mümkün olduğunca fazla sayıda fikrin ortaya çıkmasını sağlamaktır. Teknikte, ortaya çıkan fikirler, niteliği ve doğru veya yanlış olması açısından irdelenmeden ortaya atılır; tüm fikirlerin görülebilmesi için fikirler tahtaya yazılır. Sonrasında ise fikirler gruplandırılır ve grupça değerlendirilir (İlhan vd., 2011; Ocak, 2017).

Altı Farklı Düşünme Şapkası Tekniği: Bir konu ile ilgili farklı perspektiflerin belirtilmesi sırasında düşünce ve önerilerin belirli bir sistematik içinde sunulmasının sağlandığı bir tartışma tekniğidir. Farklı bakış açılarını simgeleyen farklı renklerdeki şapkaların her biri şu şekildedir:

Beyaz şapka: Net kanıtlar ve sayısal bilgiler ile tarafsızlığı simgeler.

Kırmızı şapka: Heyecan ve hislerle yansıtılan duygusal, kişiselleştirilebilen yorumları simgeler.

Siyah şapka: Konunun olumsuz yönlerini ortaya koyan düşünceleri simgeler.

Sarı şapka: Konu ile ilgili olumlu yönleri ortaya koyan düşünce ve niyetleri simgeler.

Mavi şapka: Var olan durumu analiz ederek sonuçlara varmayı simgeler.

Yeşil şapka: Yenilikçi, değişikliğe açık, alternatif düşünceleri simgeler (Ocak, 2017).

Görüş Geliştirme Tekniği: Katılımcıların bir konu ile ilgili fikirlerini “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde oluşturulan tutum cümlelerinin bulunduğu alanlara geçerek belirttikleri tekniktir. Tartışma sırasında katılımcıların görüşü değişebilir ve farklı tutumu belirten alanlara geçiş yapabilirler. Görüş geliştirme tekniğinin amacı görüşlerin değişebileceği

mesajını vermektir. Fakat tartışmacılar görüşlerinin nasıl değiştiğine ilişkin gerekçelerini sunmalıdırlar (Gözütok, 2011).

Gösterim (Demonstrasyon) Yöntemi: Eğitimcinin birtakım araçları göstererek ya da kullanarak konu anlatımı yaptığı bir yöntemdir. Gösterimin en belirgin özelliği görüş, süreç veya işlemlerin görsel bir şekilde sunulmasıdır. Gösterim yöntemi, katılımcıların hem görmesini hem duymasını sağlar. Özellikle becerilerin geliştirilmesinde etkili bir yöntemdir (Gözütok, 2011).

Gösterip Yaptırma Yöntemi: Gösterme ve yaptırma olmak üzere iki aşamadan oluşan bir yöntemdir. Eğitimci, öncelikli olarak araç-gereç veya malzeme kullanımını katılımcılara göstererek açıklar, yaptırma aşamasında katılımcılar izledikleri süreci işlem basamaklarına göre uygularlar (Güven, 2013).

Grupla Çalışma Yöntemi: Grup çalışmaları temel olarak, katılımcıların bir konu ile ilgili kendilerine verilen görevi yerine getirdiği ve grupla beraber çözüm yolları ürettiği çalışmalardır. Katılımcılar, kendilerine verilen görevi belirlenen süre içerisinde tamamlar ve sonrasında diğer gruplara sunarlar. Eğitimci süreç boyunca gerekli durumlarda düzeltmeler yapar (Ocak, 2017).

İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemi: Grupla çalışma yöntemine benzeyen işbirliğine dayalı öğretim yönteminin grupla çalışma yönteminden farkı, gruptaki kişiler belirlenirken heterojen bir yapının sağlanmasına yönelik çabanın olmasıdır. Gruptaki herkesin sorumluluk üstlenmesi sağlanır ve liderlik paylaşılır. Ayrıca sosyal becerilere açıkça yer verilir (Ocak, 2017).

Kartopu Tekniği: Kartopu tekniğinde katılımcılar önce kendi cevapları hakkında düşünür, daha sonrasında ise ikili, dörtlü vb. gruplar oluşturularak herkesin fikrini

paylaşması ve üzerine tartışması sağlanır. Böylece katılımcılar yoğun etkileşimde bulunur ve heterojen grupların oluşma olasılığı arttırılmış olur (Ocak, 2017).

İstasyon Tekniği: Gruplar, oluşturulmuş olan öğrenme istasyonlarına katkı sağlayarak kendilerinden önce istasyonda bulunan grubun yaptığı çalışmaları ileriye götürmeye çalışır. Oluşturulan her bir istasyona tamamlanması gereken bir görev tanımlanmıştır. Katılımcı odaklı olan istasyon tekniğinde katılımcılar, yaratıcılık ve işbirliği yapma becerilerini geliştirirler (İlhan vd., 2011).

Benzetim (Simülasyon) Tekniği: Gerçeğe uygun modeller veya bilgisayarda oluşturulmuş yapay ortamlarla üzerinde çalışılan benzetim tekniğinde katılımcıların bir olayı gerçekmiş gibi ele alması sağlanmaya çalışılır. Benzetim tekniğinde katılımcı süreçte etkin olduğu için öğrenmenin kalıcı olması beklenir. Ayrıca yapay ortamda öğrenilenin gerçek durumda kullanılması sırasında kaygı düzeyi daha düşük olur (Gözütok, 2011; İlhan vd., 2011).

Eğitim alanında kullanılan yöntem ve tekniklerin hepsi müzelerde yapılan eğitim çalışmalarında eğitimin kazanım ve hedeflerine göre kullanılabilir. Yöntem ve teknik seçiminde gerek okullarda gerekse müzeler gibi okul dışı öğrenme ortamlarında katılımcıların sayısı, zaman, fiziksel koşullar ve maliyet her zaman belirleyici rol oynamaktadır. Fakat resmî eğitim sisteminden farklı olarak müzelerde yapılan faaliyetlerde, katılımcıların ilgi ve istekleri de ön plana çıkmaktadır. Ayrıca yöntem ve teknikler seçilirken müzelerin okullardan farklı olarak serbest seçimli ve notlandırma sisteminin olmadığı alanlar olduğu unutulmamalıdır.

2.1.2.2. Yaratıcı Drama Yöntemi ve Teknikleri

Eğitim alanında yaygın bir yöntem olarak kullanılan yaratıcı drama, bireylerin bir yaşantıyı, olayı, bir fikri, kimi zaman soyut bir kavramı ya da davranışı eski bilişsel

örüntülerinin yeniden düzenlenmesi yoluyla grup çalışması içinde ve oyunsu süreçlerde anlamlandırmasıdır (San, 1990). Yaratıcı drama çalışmalarının temelinde, katılımcı gruptaki bireylerin yaşantılarından yola çıkarak bireylerin yeni deneyimler kazanma olanaklarını yaratmak yatar. Müzede drama çalışmalarının temel amacı ise ziyaretçilerin geçmiş zamana yolculuk yapması ve bugün ile dünü kıyaslayıp yeni deneyimlerini gelecek yaşantılarına aktarmasının yolunu açmaktır (Karaosmanoğlu, 2017). Drama içinde birey hem kendi olarak hem de bir grubun parçası olarak farklı rollere girmenin ve öyleymiş gibi yapmanın hazzını yaşar. Bunun yanı sıra drama süreci ile ilgili olarak tartışmalar yürütülür ve süreç grup tarafından bir bütün olarak değerlendirilir (İlhan vd., 2011).

Yaratıcı dramada kullanılan tekniklerden bazıları ise şöyledir:

Doğaçlama: Doğaçlama, önceden belirlenmemiş veya çok az tasarlanmış, serbest biçimde gerçekleşen canlandırmalardır. Bir teknik olan doğaçlama ile bir şey veya durumla ilgili olarak farklı anlatım araçları kullanarak canlandırmalar yapılır. Doğaçlamada belirleyici olan şey hedeflenen yere ulaşmak için imgelem gücünün kullanılmasıdır. Burada da doğallık ve içtenlik önemli bir faktördür (Adıgüzel, 2018).

Rol oynama: Yaratıcı dramada bir teknik olan rol oynama, bir kimliği veya başkalarının işlevlerini, yerini, kişiliğini üstlenerek canlandırmaların yapılmasıdır. Katılımcılar büründükleri rolle birlikte bir durumu ortaya koymaktadırlar (Adıgüzel, 2018, İlhan vd., 2011).

Donuk imge: Donuk imge, katılımcıların bireysel olarak veya küçük gruplar halinde kendi bedenlerini kullanarak sessiz, sözsüz görüntüler oluşturma ve yansıtma biçimidir. Tekniğin amacına ulaşması, birey ya da grup üyelerinin belirlenen imgeyi en iyi şekilde ifade edebilmesine bağlıdır (Adıgüzel, 2018).

Pantomim: Sessiz ve sözsüz bir canlandırma türü olan pantomim, duygu ve düşüncelerin beden yoluyla ifade edilmesidir. Bu teknik katılımcıların beden dilini etkili bir biçimde kullanmasına imkân verirken diğer yandan etkinliklere, durumlara ilişkin iyi birer gözlemci olmalarına yardımcı olmaktadır (İlhan vd., 2011).

Ritüeller-Seremoniler: Genellikle belirli tekrarlardan oluşan, belirli bir kültüre ve geleneksel kurallara bağlı yalınlaştırılmış canlandırmalardır. Müze ortamında farklı kültürlere ait tören ve adetler incelenerek canlandırılabilir (İlhan vd., 2011).

Özel mülkiyet-Yarım kalmış materyal: Belirlenen bir karaktere ait olan veya o karakterin belirli bir özelliğinden yola çıkarak seçilmiş herhangi bir eşya aracılığıyla karakter oluşturulmasıdır. Burada seçilen nesnelere drama sürecindeki gerilim, odak, rol, zaman ve mekân gibi bileşenlerin oluşturulmasını sağlar. Müzedeki bir tablettan yola çıkılarak bir doğaçlama, canlandırma sürecinin oluşturulması buna bir örnektir (Adıgüzel, 2018).

Yukarıda belirtilen yaratıcı drama tekniklerinin yanı sıra rol değiştirme, eş zamanlı doğaçlama, eğitimcinin rol alması, küçük gruba yapılan doğaçlama, tüm rupla yapılan doğaçlama, dramatisasyon, yazılı materyal, geriye dönüş, röportaj-söyleşi-sorgu-görüşme, sıcak sandalye, bilinç koridoru, dedikodu halkası, kafa sesi, toplantı düzenleme, rol kartları, telefon görüşmeleri, gerçek an-doğruluk anı, bölünmüş ekran, tablo oluşturma, anlatı tekniği, forum tiyatrosu, fragman, aradaki boşluk, âni işaretleme, baş üstü konuşmaları, buz dağ, uzman görüşü, duvardaki rol, duvarların kulakları var, düşünce izleme, harita ya da şema oluşturma, yaşam çemberi, hazır roller, manşet, senin yerinde olsaydım, şu yol-bu yol, tekrar canlandırma, zaman çizgisi, mekanı tanımlamak, toplu çizim, yaşamda bir gün, boş ekran, rol koridoru gibi birçok yaratıcı drama tekniği bulunmaktadır (Adıgüzel, 2018).

Okvuran, müzede drama çalışmalarında temel olanın drama yoluyla nesnelere ve koleksiyonların yorumlanması olduğunu ifade etmiş ve hâlihazırda müzelerde daha çok drama yönteminin ilk aşamasını oluşturan ısınma oyunlarının ve rol oynama, doğaçlama gibi drama tekniklerinin ağırlıklı olarak kullanıldığını belirtmiştir (2012). Bunların yanı sıra Türkiye’deki müze eğitimi çalışmalarında yaratıcı drama tekniklerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı proje ve çalışmalar bulunmaktadır (Adıgüzel, 2000; Akyol ve Köksal Akyol, 2017)

2.1.2.3. Müzelerde Kullanılan Diğer Çalışmalar

Bu kısımda müze öncesi, sırası ve sonrasındaki çalışmalarda kullanılan müze eğitimine özgü tekniklere yer verilmiştir.

Dokun-yap çalışması: Müzede bulunan objelerin kopyalarıyla, kıyafetlerle veya modellerin yapılabilmesiyle ilgili olan, kişilerin dokunarak birebir deneyimledikleri çalışmalardır. Dokun-yap çalışması, sergi tasarımının bir bileşeni veya müze eğitimcisinin tasarladığı bir çalışma olabilir (Veldhuizen, 2017).

Ara-bul/ ipucu kâğıdı çalışması: Eğitimciler tarafından hazırlanan bu kâğıtlarda müzede bulunan eser veya nesnenin fotoğrafı ve eser/nesneye yönelik sorular bulunur. Sorular genel olarak nesneye ait kimlik bilgilerine yöneliktir. Kâğıtlar dağıtıldıktan sonra nesnelere kişi veya gruplar tarafından aranıp bulunarak nesnelere ilişkin bilgiler kısmı doldurulur (İlhan vd., 2011).

Dün-bugün-yarın çalışması: Farklı dönemlere ait bazı nesnelere amaçları, işlevleri ve hangi zaman diliminde kullanıldığı ile ilgili konuşulduktan sonra katılımcının nesnenin geçmiş, bugün ve yarın nasıl kullanılabileceğine ilişkin fikirlerini açıklamaları istenir (İlhan vd., 2011).

Tarih şeridi çalışması: Belirlenen nesne veya olayların tarih şeridi üzerine yerleştirilmesiyle kronolojik görsellik sağlayan bir çalışmadır.

Müze envanter fişi çalışması: Müze objelerinin fotoğraflarının ve nesnelere ilişkin ayrıntılı bilgilerin yer aldığı form ile yapılan çalışmadır (İlhan vd., 2011).

Keşif tutanağı çalışması: bir kültür varlığının durumunun ayrıntılı olarak açıklandığı, yetkililerce imzalanan belgeye keşif tutanağı denir. Katılımcılar, keşif tutanağı çalışmasında kendilerinden hakkında bilgi istenen kültür varlığına ilişkin bir tutanak hazırlarlar (İlhan vd., 2011).

Rol kartı hazırlama çalışması: Rol kartları, belirlenen içerik ve canlandırılacak karakterler hakkında bilgi veren kartlardır. Kartlar koleksiyona, belirlenen bir döneme veya tarihsel bir olaya ilişkin olabilir. Rol kartları, rol alacak kişilerin birbirinin kartına bakmasına gerek kalmayacak şekilde hazırlanmalıdır, dolayısıyla tüm bilgiler her iki kartta da bulunmalıdır. Ayrıca hazırlanan kartlar, rollerin katılımcılar tarafından canlandırılacağı âna kadar görülmemelidir (İlhan vd., 2011).

Müzedeki afiş çalışması: Müze, müzedeki bir nesne veya müzeden ilhamla seçilen herhangi bir temayı tanıtmak veya duyurmak adına katılımcılar tarafından büyük kağıtlara yapılan çalışmalardır. Afiş çalışması yapılmadan önce belirlenen nesnelerin katılımcılar tarafından iyice gözlemlenmesi ve nesnelere hakkında bilgilerin not alınması önemlidir (İlhan vd., 2011).

Müze broşürü hazırlama çalışması: Müze hakkında bilgi vermek amacıyla elde taşınabilir boyutlarda tasarlanan görsel ve yazılı bir materyaldir. Broşür çalışması öncesinde belirlenen nesnelere katılımcılar tarafından iyice gözlemlenir ve nesnelere hakkında bilgiler not edilir (İlhan vd., 2011).

Arkeolojik kazı havuzu çalışması: Kazı havuzu çalışması katılımcıların bazı temel arkeolojik bilgileri edindikten sonra uygulama yaptıkları bir alandır. Kazı havuzunda müzede bulunan bazı nesnelerin replikaları bulunur ve katılımcılar arkeolojik kazı ile ilgili bilgilerini kullanarak bu nesneleri toprak üstüne çıkarırlar (İlhan vd., 2011).

Seramik çalışması: Müze eğitimi süresince ele alınan bazı nesnelerin kil kullanımı ile bir kopyasının oluşturulmasıdır. Şekillendirme işlemi elde veya kalıpta gerçekleştirilebilir (İlhan vd., 2011).

Resim çalışmaları: Katılımcıların belirlenen bir nesne veya temaya yönelik olarak yaptığı çalışmalarıdır (İlhan vd., 2011).

Kolaj çalışmaları: Her çeşitten malzemenin bir yüzeye yapıştırılarak yeni bir kompozisyon oluşturacak şekilde düzenlenmesidir. Kolaj çalışmaları müze nesnelere veya belirlenen bir temadan yola çıkarak oluşturulabilir (İlhan vd., 2011).

2.1.3. Müze Eğitimcilerinin Kullandıkları Yönerge ve Soru Cümleleri

Eğitimcilerin uygulamalarını gerçekleştirirken kullandıkları yöntemin yanı sıra sordukları soruların niteliğinin de incelenmesi eğitimcilerin uygulamalarının anlaşılmasında önemli bir bileşen olarak görülebilir. Patrick (2014), yaptığı çalışmada ziyaretçilerin birbirlerine sordukları sorular, eğitimcilere sordukları sorular ve eğitimcilerin ziyaretçilere sordukları soruları kıyaslamıştır. Çalışmada, eğitimcilerin ziyaretçilerin kendi aralarında sormadıkları üst düzey (uygulama, analiz ve değerlendirme) soru türlerini sorduklarını gözlemlemiştir. Dolayısıyla müze eğitimcilerinin, ziyaretçilerin öğrenmesini gerek soru çeşitliliği gerek soru düzeyiyle daha üst düzeye çıkarabileceği söylenebilir.

Ritchhart ve Perkins (2008), etkili öğrenmeyi sağlamanın yollarından birinin düşünme sürecini gözlemlenebilir hale getirmek olduğunu belirtmiştir. Düşünme sürecinin gözlemlenebilmesini ise zihindeki süreci konuşma, resim, yazı yazma gibi yollarla dışsallaştırabilmek olarak tanımlamışlardır. Gartenhaus (1998), müze eğitimcilerinin uygulamaları sırasında kendi yorumlarını ziyaretçiler ile paylaşmaktansa onlara kaynak sağlayarak ziyaretçilerin kendi yorumlarını oluşturmalarına olanak verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Müze eğitimcisi belirlenen amaç doğrultusunda soruları veya farklı etkinlikleri kullanabilir. Önemli olan, ziyaretçinin gözlem ve gözlemlerine dayanarak çıkarım yapmasını ve yorumlarını gerekçelendirmesini sağlamaktır. Geline nokta, müze eğitimcilerinin kullandıkları yönerge ve soru cümlelerinin ziyaretçilerin gözlem yapmasında ve gözlemlerini yorumlamasında belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Yani soru ve yönergeler aracılığıyla ziyaretçilerin kendilerini yansıtmaları sağlanabilir.

Belirtilen düşüncelere paralel bir şekilde, literatürde müze eğitimi sırasında ziyaretçilerin kendi fikirlerini ifade etme payını arttırabilmek için kullanılan soruların ziyaretçilerin düşünme becerilerini kullanmasını sağladığı da belirtilmiştir. Böylece ziyaretçiler sadece duyularını harekete geçirmiş olmakla kalmaz, mantıksal akışlarını da eğitime dahil etmiş olurlar. Böyle bir süreçte ziyaretçiler veriyi alır, sınıflandırır ve soruyu veriye bağlı kalarak kendi zihin şemasına göre cevaplar; sürece dahil olarak eğitimde ele alınan konuya yönelik bir anlayış geliştirir. Anlayış geliştirmesinin ötesinde bir soruya nasıl cevap verebileceğine yönelik yollar geliştirerek bilmediği bir şeyi nasıl öğrenebileceğini öğrenir (Booth vd., 1982: 16-17).

Harvard Eğitim Fakültesi bünyesinde yapılan Project MUSE (Museums Uniting with Schools in Education-Müzeler ve Okullar Eğitimde Birleşiyor), eğitimlerde hem öğrencilerin bildiklerini temel alan hem de bu bilgileri özgürce geliştirmeyi destekleyen

“doğru” soruların varlığına dair ipucu vermiştir. Yanıtların basitten karmaşığa doğru gittiği sorulara Őunlar örnek verilebilir: Eserde hangi renkleri görüyorsun; eserde neler görüyorsun; gerçek hayatta da böyle mi; sence eser hangi duygu ve/veya fikri anlatıyor; esere bakarken ne keŐfettin; kendinle veya başkalarıyla ilgili bir Őeyler öğrendin mi? (Burnham ve Kai-Kee, 2015).

Gartenhaus (1999), soru kullanımını yakınsak ve ıraksak düşünceleri tetikleme açısından kapalı uçlu ve açık uçlu sorular olarak ele almıştır. Açık uçlu soru kullanımının olasılıklara yönelik olması ve ziyaretçiyi düşünme konusunda zorlaması açık uçlu soru kullanımını önemli bir yerde tutmaktadır. Gartenhaus (1997), yaratıcılığın gelişmesine katkı sunan açık uçlu soruların kişileri akıcı, esnek, özgün ya da düzenleyici olmaya çağırđını söyler. Akıcılık çok sayıda fikir üretebilmekle; esneklik çeşitlilik geliştirebilmekle; özgünlük yanıtların kişiselleştirilmesiyle; düzenleme fikirleri ayrıntılandırabilmekle tanımlanır.

Yaratıcılığı tanımlayan bu özellikleri geliştirmeye yönelik sorular ise Şu Şekilde ifade edilebilir:

- Akıcılığa yönelik yönerge/sorular çok sayıda yanıt almaya yöneliktir: “Hadi bununla ilgili en az 20 maddelik bir liste yap.”
- Esnekliğe yönelik yönerge/sorular çeşitlilikle ilgili yanıt almaya yöneliktir: “Sence bu olaya farklı yaklaşan birinin bakış açısı ne olabilir?”
- Özgünlüğe ilişkin yönerge/sorular yanıtı katılımcı açısından kişiselleştirmeye yöneliktir: “Bununla ilgili tamamen sana ait bir yöntem geliştirmeye çalış.”
- Düzenlemeye ilişkin yönerge/sorular ayrıntılı cevaplar almaya yöneliktir: “Anlattıklarının ayrıntılarını merak ediyorum, paylaşabilir misin?” (Gartenhaus, 1997).

Booth ve arkadaşları, Gartenhaus'un tanımladığı açık uçlu soru türlerinin dışında değerlendirmeci soru/yönerge tipini tanımlamışlardır. Değerlendirmeci soru ve yönergeler, katılımcının bir konu hakkındaki yargısını, değerlerini ve seçeneklerle ilgili gerekçelerini ifade eder. Katılımcılar, değerlendirme sırasında bilgilerini organize eder, bir görüşü formülize eder, bunlara dayanarak kendi konumunu belirler ve kendi kriterlerine göre bir yargıda bulunur. Dolayısıyla değerlendirmeye dönük soru ve yönergeler en üst seviyedeki sorgulamalara işaret eder. Tüm bu özellikleri özetlemek gerekirse açık uçlu soru ve yönergelerin katılımcıları tahmin etmeye, çıkarım yapmaya, kendi hipotezlerini oluşturmaya, yargıda bulunmaya, değerlerini ortaya koymaya ve seçenekleri gerekçelendirmeye yönelttiği söylenebilir. Kapalı uçlu sorulara bakıldığında, bu soruların gerçeği temel alan bilginin hatırlanması veya gözleme dayalı sorular olduğu ifade edilmiştir. Tanımlama, isimlendirme, hatırlama, açıklama, ilişkisellik, benzerlik ve farklılıkları görmeyi gerektiren kapalı uçlu sorular, bilgi veya duyulara ilişkin sorular olup genellikle katılımcıyı tek doğru cevaba yönlendiren sorulardır (Booth vd., 1982).

Katılımcıları açık uçlu cevaplara yönlendiren açık uçlu soru kullanımında yönerge ve soruların ortak özelliği birçok olasılığı ortaya çıkarma gücünün olmasıdır. Önemli olan noktalar ziyaretçilerin düşünmeleri için onlara zaman tanımak ve gelen farklı yanıtlara açık olabilmektir. Ayrıca Burnham ve Kai-Kee, müzede soru kullanımının ziyaretçilerin kendi gündemlerinden doğması gerektiğini belirtmiş, aksi halde ziyaretçilerin kendilerini sorguya çekilmiş gibi hissedebileceklerini ifade etmişlerdir. Doğal olarak, her zaman için önemli olan, müze eğitimcisinin eğitim amacını unutmaması ve hangi soruyu neden sorduğunun farkında olmasıdır. Tersine bir durumda soru sorma süreci otoriter bir sürece dönüşebilir (2015).

2.1.4. Müze Eğitimcilerine İlişkin Yapılan Çalışmalara Genel Bakış

Yapılan çalışmalara bakıldığında, müze eğitimcilerinin uygulamalarını ele alan çalışmalarda eğitimcilerin uygulamalarının farklı bileşenlerine odaklanıldığı görülmektedir. Müze eğitimcilerinin eğitim anlayışları ve uygulamaları ile ilgili düşünceleri (Castle, 2006; Tran, 2008; Pringle, 2009; Ash, Lombana ve Alcala, 2012; Allen ve Crowley, 2013; Foreman-Peck ve Travers, 2013; Karadeniz, Okvuran, Artar ve İlhan; 2017); ziyaretçilere rehberlik etme biçimleri (Cox-Petersen, Marsh, Kisiel ve Melber, 2003); uygulamalar esnasında sordukları sorular ile kullandıkları kavramlar (Tal ve Morag, 2007) ve kişisel epistemolojik inançları ve eğitim programları (Yeh, 2017) belirtilen alanda ele alınmış olan bazı konu başlıklarındandır.

Castle, yaptığı çalışmada eğitimcilerin genel olarak objektif veya yapılandırmacı anlayışlardan objektif olana yakın olduklarını belirtmiştir. Ayrıca objektif bakış açısının genel olarak öğrenen kişinin *tabula rasa* (boş levha) olarak görüldüğü anlayışa eşlik ettiğini ifade etmiştir. Öneri olaraksa müze eğitimcilerinin pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (2006). Tran (2008) da bilim müzelerinde çalışan 24 müze eğitimcisinin kendi mesleklerine ilişkin görüşlerini derlediği çalışmasında eğitimcilerin kendi eğitim uygulamalarını “bilgiyi aktarmak” olarak tanımladıklarını tespit etmiştir. Araştırmacı, çalışmanın sonucunda, belirtilen durumu eğitimcilerin kendilerini bilginin kaynağı olarak görmelerinin yansıması olarak değerlendirmiştir.

Ash, Lombana ve Alcala, çalışmalarının bir parçası olarak müze eğitimcilerinin kendi uygulamalarına ilişkin düşüncelerini ele almışlar ve müze eğitimcilerinin geleneksel bir anlayışla, didaktik uygulamalar yaptıklarını gözlemlemiştir. Araştırmacılar, didaktik uygulamalarda bilgi akışının genel olarak eğitimciden ziyaretçiye tek yönlü iletimi olarak görüldüğünü ve belirtilen durumun yakın gelişim

alanına (zone of proximal development) yönelik çalışmaların yapılmasını engellediğini ifade etmişlerdir (2012).

Müze eğitimcileri üzerine yapılan başka bir çalışmada, uygulamaların eğitmeni merkezli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca müze eğitimcilerinin sordukları soruların düşük düzeyde düşünme becerilerine ihtiyaç duyulan beceriler olduğu gözlemlenmiş ve eğitimcilerin kullandıkları bazı kavramların ziyaretçiye hitap edecek şekilde açıklanmadığı gözlemlenmiştir (Tal ve Morag, 2007).

Benzer bir şekilde, Cox-Petersen ve arkadaşları, müze eğitimcilerinin uygulamalarını gözlemledikleri çalışmalarında eğitimcilerin grubu didaktik bir anlayışla yönlendirdiği ve uygulamaların informal ortamların doğasına uygun olmadığı sonucuna varmışlardır. Daha ayrıntılı olarak ifade edilirse, eğitimlerin %75'inin ziyaretçi merkezli olmadığı ve konu temelli olarak ilerlediği görülmüştür. Ayrıca müze ziyareti sırasında yalnızca eğitimcilerin soru sorduğu ve eğitimcilerin açık uçlu soruları genel olarak yalnızca müze ziyaretinin başında kullandığı gözlemlenmiştir (2003).

Birçok çalışmada müze eğitimcilerinin geçmişten taşıdıkları geleneksel bakış açısına ilişkin sonuçlara rastlansa da eğitimcilerin uygulamalarına ilişkin olumlu çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Pringle, diğer araştırmacıların sonuçlarından farklı olarak hem sanatçı hem eğitmeni olan müze eğitimcilerinin uygulamalarını deneysel bir sorgulama süreci olarak gördüğü; yaratıcılık ve merakın eğitimciler için önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır (2009). Yine Foreman-Peck ve Travers'in (2013) ele aldığı müze eğitimcilerinin uygulamalarında açık uçlu soruların kullanımı, sorgulama sürecinin işletilmesi ve anlam oluşturma ile yansıtmanın kullanıldığı; üç basamaklı modelin çağdaş eğitim anlayışı ile uyumlu olduğu ifade edilmiştir.

Eğitimcilerin mesleki gelişimlerine yönelik olarak yapılan başka bir çalışmada ise eğitimcilerin kendi eğitim uygulamalarının uzmanlar ve meslektaşlarıyla birlikte tartışıldığı toplantılar ve eğitim süreci sonunda eğitimcilerin değişen anlayışları ve uygulamaları gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda bazı müze eğitimcileri sorgulama ile ilerletilen uygulamaları takdir ederken bazı müze eğitimcileri sorgulamayı yeni bir araç veya ziyaretçilerin ilgisini çekmek için kullanılabilecek bir araç olarak gördükleri gözlemlenmiştir. Burada görülen bir diğer dikkat çekici sonuç ise bazı müze eğitimcilerinin sorgulama tabanlı uygulamalar sırasında ziyaretçilerin yeterince bilgi öğrenemeyeceğine ilişkin görüşleri olmuştur (Allen ve Crowley, 2013).

Müze eğitimcileri ile Türkiye’de yapılan bir çalışmada (Karadeniz vd., 2017); ise müze eğitimcileriyle yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda müze eğitimcilerinin müze eğitiminin önemi, müze eğitim birimi, personel, müze eğitiminde uygulama ve işbirliği başlıkları ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonucunda müze eğitimcilerinin görüşlerinin ziyaretçiyi merkeze alan çağdaş müzecilik anlayışıyla bağdaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Müze eğitimcilerinin epistemolojik inançları ve müze eğitim uygulamaları arasındaki ilişkiye odaklanan başka bir çalışmada ise bilimsel bilginin durağan ve otoriteye bağlı olduğuna inanan bir müze eğitimcisi ile bilimsel bilginin aktif bilgi inşa etme süreci olduğuna inanan bir müze eğitimcisinin eğitim programları kıyaslanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında olgunlaşmamış epistemolojik inanca sahip olan müze eğitimcisinin arkeolojik kazıların nasıl yapıldığına ilişkin bilgi veren bir süreç işlettiği; olgunlaşmış epistemolojik inanca sahip olan müze eğitimcisinin ise kazıların nasıl yapıldığına ilişkin tartışma ve gözlem sürecinin bulunduğu bir süreç tasarladığı görülmüştür. Ayrıca okul gruplarının belirtilen iki çalışmaya ilişkin görüşleri de alınmıştır. Çocuklar olgunlaşmış epistemolojik inanca sahip olan müze eğitimcisinin

tasarladığı programı diğerine kıyasla daha ilgi çekici bulduklarını belirtmişlerdir (Yeh, 2017).

2.2. Epistemolojik İnançlar

Etimoloji Sözlüğü'ne göre Epistemoloji kelimesi Eski Yunan'daki "episthastai" kelimesi ile (bir konuya hâkim olmak, bilmek) ve "-loji" ekinin (bilim, uzmanlık, söz söyleme yeteneği) birleşiminden meydana gelmiştir. Bilginin kaynağını, doğasını, doğruluğunu, sınırlarını inceleyen bir felsefe dalı olarak epistemoloji (Cevizci, 2000); bilgi olgusu ve bilme olayını inceleyen bir bilgi kuramı (Hançerlioğlu, 2006) olarak tanımlanmaktadır. Epistemolojinin psikoloji ve eğitim bilimleri alanlarındaki odak noktaları ise bireyin bilgi ve bilme kavramlarını geliştirme yolu ve dünyaya dair bir kavrayış geliştirmesi ile ilgilidir. Belirtilen odak noktaları bilginin tanımı, yapılandırılış ve değerlendiriliş biçimi ile bilginin dayanak noktaları ve bilmenin nasıl gerçekleştiği gibi inançları içermektedir (Hofer, 2002).

Pedagojiye köken olan psikoloji ile epistemolojinin keşişim noktası olarak ele alınabilecek ilk çalışma ise Piaget'nin (1950) Genetik Epistemoloji'ye Giriş kitabıdır. Piaget bu çalışma ile bilinç kavramını dışarıda tutarak davranışların incelenmesini ön plana çeken davranışçı yaklaşıma karşı büyüyen tepkiye önemli bir katkı sağlamıştır. Böylece psikoloji alanında bilinç kavramını tekrar merkeze alan ve ahlaki gelişim üzerinde duran çalışmalar (Kohlberg, 1971; Gilligan, 1982; Kegan, 1982) yapılmaya başlanmıştır (Hofer ve Pintrich, 1997). Belirtilen gelişmelere paralel olarak Perry'nin (1970), öğrencilerin çoğulcu eğitim deneyimlerini nasıl yorumladıklarını anlama çabası üniversite öğrencilerinin epistemolojik gelişimlerinin açıklanmasını ve peşi sıra başka çalışmaların yapılmasını sağlamıştır (Hofer ve Pintrich, 1997).

Genel anlamda eğitimcilerin anlayış ve inançlarına yönelik çalışmalar literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Literatürde, inançların insanların kişisel veya duyu dünyalarıyla olan deneyimleriyle şekillenmesi sebebiyle mantık kuralları çerçevesinde belirlenemeyeceği ifade edilmiştir. Belirtilen görüşe göre inançların varlık alanını öngörülemeyen yaşantıların yarattığı da belirtilmiştir. Dolayısıyla, eğitimcilerin amaçları ve rollerine ilişkin ifadelerinin ardında yatan inançlarını saptamaya çalışmanın eğitimcilerin uygulamalarının anlaşılmasında önemli bir yerde durduğu vurgulanmıştır (Nespor, 1987; Pajares, 1992).

Eğitimcilerin epistemolojik inancının önemini ise Shulman (1987) şu şekilde dile getirmiştir: Eğitimcilerin kendi anlayışlarından doğan epistemolojileri vardır. Bu anlayış, eğitimcinin uygulamalarına, materyal seçiminden değerlendirmeye kadar yansır. Yani eğitimcinin anlayışının karar sürecinde belirleyici bir rolü vardır (akt., Matthews, 2017: 548-549).

Eğitim alanında önem arz eden epistemolojik inanç çalışmalarındaki yaklaşımı temel olarak ikiye ayırmak mümkündür: Gelişimsel yaklaşım ve sistem yaklaşımı.

2.2.1. Epistemolojik İnanç ile İlgili Yaklaşımlar

2.2.1.1. Gelişimsel Yaklaşım

Gelişimsel yaklaşım, kişilerin anlam verme becerileri geliştikçe bilgi ve bilme ile ilgili inançlarının belli aşamaları izlediğini iddia eder (Hofer, 2001). Hofer, gelişimsel yaklaşım modellerinin Piaget'nin çocukluktan ergenliğe geçişteki bilen-bilinen ilişkisindeki değişim vurgusunun mirasçısı olduğunu düşünmektedir (2001). Gelişimsel modellerdeki çalışmalar kişilerin eğitim deneyimlerini nasıl yorumladıkları (Perry, 1970; Belenky vd., 1986; Baxter Magolda, 1992) ve epistemolojik varsayımların

düşünme ve yargı süreçlerine etkisi (King ve Kitchener, 1994) ile tartışma becerilerini (Kuhn, 1991) ele alması açısından ikiye ayrılmaktadır.

2.2.1.1.1. Perry'nin Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli

1950'lerde otorite yanlısı kişilik kavramının kullanımı yaygındı (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson, ve Sanford, 1950). Perry ve arkadaşları belirtilen itaatkâr kişilik özelliğini de temel alarak kişilik farklılıkları üzerine bir çalışma yapmaya başladılar. Fakat çalışmanın vardığı nokta sabit görülen kişilik farklılıklarından çok eğitim hayatının kişilerin zihinsel ve ahlaki gelişimi üzerine etkisi oldu. Böylece Perry'nin 1950'lerde başladığı çalışma, epistemolojik inançlar üzerine yapılan ilk çalışma olarak literatürdeki yerini almış oldu (Moore, 2002).

Araştırma, asıl olarak Harvard Üniversitesi Araştırma Meclisi Ofisi'nin öğrencilerle dört yıllık sanat eğitimi deneyimlerinin ele alındığı boylamsal çalışma ile başlamıştır. Perry, açık uçlu sorulara aldığı çeşitlilik üzerine konuyu keşfetmek için harekete geçmiş; Adorno vd.'nin (1950) otoriter kişilik özellikleri ile Stern'in (1953) İnançlar Envanteri'nden yola çıkarak Eğitim Görüşleri Üzerine Kontrol Listesi'ni (A Checklist of Educational Views/ CLEV) geliştirmiştir (1970). 90 maddeden oluşan CLEV, 1954-1955 yılında görüşme yapılacak öğrencilerin belirlenmesi amacıyla rastlantısal olarak seçilen 313 birinci sınıf öğrencisine uygulandı. Ölçeğin sonuçları temel alınarak 27'si erkek, 4'ü kadın olmak üzere toplam 31 öğrenci ile eğitim deneyimleri üzerine görüşme yapıldı. Görüşmenin amacı öğrencilerin kendilerine dikkat çekici gelen deneyimlerini yine kendi cümleleriyle ifade etmelerini sağlamaktı. Görüşme metinleri, Perry ve arkadaşlarını öğrencilerin kendi yorumlarını oluşturma süreçlerindeki temel noktanın kişilik özelliklerinden ziyade bilişsel gelişimleri olduğu yorumuna ulaştırdı. Perry vd. bu görüşmelerden yola çıkarak dokuz aşamadan oluşan zihinsel ve etik gelişim modelini oluşturdu. 1959-1960 öğretim yılı ve devamında gelen

dört yıl boyunca taslağın geçerliğini sağlamak için ikinci bir boylamsal çalışmaya başlandı. 85'i erkek ve 24'ü kadın olmak üzere toplam 109 birinci sınıf öğrencisiyle yaptıkları çalışmanın sonuçlarına kadın katılımcılardan yalnız ikisini dahil ettiler (Hofer ve Pintrich, 1997).

Perry'nin çalışmaları sonucunda oluşturduğu model *ikicilik (dualizm)*, *çoklu görüşçülük (multiplicity)*, *görelilik (relativism)* ve *görelilikle bağlanma (commitment within relativism)* olmak üzere 4 aşamadan oluşmakta ve toplamda 9 konum içermektedir (Hofer ve Pintrich, 1997).

İkicilik (dualizm): 1. ve 2. konumları içerir. Kişilerin bilgiyi doğru ya da yanlış olarak iki kutuplu olarak yorumlayan ve bilginin uzmanlar tarafından öğrenciye aktarıldığına inanan görüşü ifade eder.

Çoklu görüşçülük (multiplicity): 3. ve 4. konumları içerir. Kişiler farklılık ve belirsizliğin farkına varır ve herkesin görüşünün eşit değer taşıdığına ve herkesin kendi görüşünü oluşturma hakkı olduğuna inanırlar.

Görelilik/ bağıntıcılık (relativism): 5. ve 6. konumları içerir. Üçüncü aşamadaki en temel fark, kişilerin bilgiyi aktif olarak kendilerinin yapılandığına (anlamlandırıldığına) olan inançtır. Burada bilgiye görel ve bağlamsal bir rol atfedilir. Ayrıca bu evredeki kişiler kendi seçimlerinin farkına varırlar.

Görelilikle bağlanma (commitment within relativism): 7'den başlayarak 9. konuma kadar olan geçişi içerir. Dördüncü aşama, kişilerin belirli bir bakış açısına esnek bir biçimde bağlanmasını tanımlar. Kişiler değerler, meslek hayatı, ilişkiler ve kimlik yaratıp bunlara bağlanırlar (Hofer ve Pintrich, 1997; Deryakulu, 2004).

Perry (1968) yaptığı çalışmasıyla öğrencilerin eğitim hayatlarını yorumlama biçimlerinin kişiliklerinin değil, belli bir gelişimsel sürecin yansıması olduğunu iddia

eden ilk kişi oldu. Yaptığı çalışmanın alanyazına en önemli katkısı ise üniversite öğrencilerinin epistemolojik inancını ifade eden ve aşamalardan oluşan modeli olmuştur (Hofer ve Pintrich, 1997). Perry (1970) yaptığı çalışmanın sınırlılıklarını ise şöyle ifade etmiştir: 1) Katılımcılar sadece Harvard Üniversitesi'nde öğrenim gören gönüllü öğrencilerden oluşmaktadır; 2) Modeli geliştiren araştırmacılar, çalışmada görüşmeci olarak da yer almıştır; 3) Modelin geçerliği modelden türetilen veri üzerinden test edilmiştir. Ayrıca Perry'nin çalışmasına genel olarak yöneltilen eleştiri, çalışmaya dahil olan katılımcıların çoğunlukla beyaz, elit tabakadan ve erkeklerden oluşmasıdır (Hofer ve Pintrich, 1997).

2.2.1.1.2. Kadınların Bilme Biçimleri

Gilligan (1982) kadınların sosyal bilimler alanında teorisyen olarak varlığının erkeklere kıyasla çok daha az olmasının yanı sıra kadınların araştırmalara dahil edilmediklerini öne sürmüştür. Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramını da aynı yorumla - erkek katılımcılarla yapılan çalışmaların kadınları da içine alacak şekilde yorumlanması- eleştirmiştir (Belenky vd., 1986; Hofer ve Pintrich, 1997).

Belirtilen bakış açısına paralel bir şekilde, Belenky ve arkadaşları da (1986) Perry'nin erkek katılımcı ağırlıklı çalışmasını kadınlara mâl etmiş olması sebebiyle zayıf bulmuşlar ve kadınların yaşam ve öğrenme ile ilgili deneyimlerini kadınların bakış açısından araştıran bir çalışma yapmışlardır. Çalışmalarında temel olarak kadınların gerçekliği nasıl gördüğünü; doğru, bilgi ve otorite ile ilgili yargılarını incelemişlerdir. Çalışmaya farklı eğitim anlayışına sahip 6 farklı okul veya üniversitede öğrenci olan 90 kadın ve ebeveynlikle ilgili danışmanlık yapan kuruluşlarda çalışan 45 kadın katılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin seçim, resmî eğitim kurumlarının geleneksel kadın rolleriyle ilgilenmemeleri ve kadınların eğitim hayatı dışındaki süreçlerde geliştirdikleri stratejileri anlama isteğiyle şekillendirilmiştir. Kesitsel çalışmada görüşme metodu

kullanılmış ve görüşme soruları Perry (1968), Gilligan (1982) ve Kohlberg'in (1969) soruları temel alınarak hazırlanmıştır.

Belenky ve arkadaşları (1986), ileri sürdükleri modelin aşamaları olmaması yönüyle Perry'nin çalışmasında ayrıldığını ve modeldeki kategoriler arasında Perry'nin modelindeki kadar keskin bir ayrımın olmadığını ifade etmişlerdir. Belenky vd. modellerinde ses (voice) metaforunu kullanmışlardır ve öne sürdükleri gelişimsel model 5 kategoriden oluşmaktadır: *sessizlik (silence)*, *kabul edilmiş bilgi (received knowledge)*, *öznel bilgi (subjective knowledge)*, *yöntemsel bilgi (procedural knowledge)* ve *yapılandırılmış bilgi (constructed knowledge)*.

Sessizlik (silence): Kadınların kendilerini sessiz ve otoriteye tabi olarak gördüğü kategoridir.

Kabul edilmiş bilgi/ başkalarının sesi (received knowledge): Kadınların kendilerini her şeyi bilen otoritenin sunduğu bilgiyi alabilen ama kendi başına bilgiyi üretemeyen olarak gördükleri fikrini yansıtmaktan kategoridir.

Öznel bilgi/ iç ses (subjective knowledge): Doğrunun ve bilginin kadın tarafından kişisel olarak kurulduğu ve öznel olarak bilinip sezilebileceğinin ifade edildiği kategoridir.

İşlemsel bilgi/ amacın sesi (voice of reason) (procedural knowledge): Bu aşama, kadınların bilgiyi almak ve ona ulaşmak için mantık yürütme, eleştirel düşünme ve sistematik düşünme gibi yöntemleri uyguladığı konum olarak tanımlanan kategoridir.

Yapılandırılmış bilgi/ bütünleşmiş ses (constructed knowledge): Kadınların bilgiyi bağlamsal olarak değerlendirildiği ve kendilerini bilginin oluşturucusu olarak gördükleri kategori olarak tanımlanmıştır. Bu konumda, öznel ve nesnel olarak bilme stratejilerine de önem verilir (Belenky vd., 1986; Deryakulu, 2004).

Belenky vd.'nin çalışması, kadınların epistemolojik inançlarını araştırmayı hedeflemiş ve kadınların benlik algısı ile bilme yollarının birbirine geçmiş olduğu sonucuna varmıştır (Belenky vd., 1986). Çalışmanın Perry'ninkine kıyasla en önemli farkı: Perry çalışmasında bilgi ve doğrunun doğasını tanımlar. Belenky vd. ise daha çok bilgi ve doğrunun kaynağına vurgu yapar (Hofer ve Pintrich, 1997)

2.2.1.1.3. Epistemolojik Yansıtma Modeli

Baxter Magolda (1992), araştırmasında diğerlerinden farklı olarak kadın ve erkek katılımcılarla birlikte çalışmıştır. Çalışmaya katılan kişiler üniversite öğrencileri ile mezunlardan oluşmakta ve farklı alanlarda öğrenim görüyor olmalarına rağmen benzer sosyoekonomik ve kültürel yapıları temsil ediyorlardı. Rastlantısal olarak seçilen 101 katılımcının (51 kadın, 50 erkek) dahil olduğu çalışmada öncelikli veri toplama aracı olarak görüşme metodu kullanılmış, sonrasında katılımcılara açık uçlu sorulardan oluşan Epistemolojik Yansıtma Ölçeği (Measure of Epistemological Reflection) (Baxter Magolda ve Portefiled, 1985) uygulanmıştır. Veri toplama araçlarında, öğrenen kişinin rolü, öğretim üyesinin rolü, akranların rolü, öğrenmeyi değerlendirme, bilginin doğası ve karar verme ile ilgili altı farklı alan sorusu bulunuyordu (Baxter Magolda, 1992). Baxter Magolda, veri analizleri sonucunda dört farklı bilme yolundan oluşan Epistemolojik Yansıtma Modeli'ni oluşturdu. Baxter Magolda'ya göre bilme yolları şöyledir: *Mutlak (absolute)*, *geçiş (transitional)*, *bağımsız (independent)*, *bağlamsal (contextual)*. Epistemolojik Yansıtma Modeli'ne göre bilme yolları şöyle özetlenebilir:

Mutlak evresindeki kişiler bilgiyi kesin olarak görür ve otorite figürlerinin tüm doğru cevapları bildiğine inanırlar.

Geçiş evresindeki kişiler otorite figürlerinin de her şeyi bilmeyebileceğinin farkına varır ve bilginin kesin olmayabileceğini düşünürler.

Bağımsız evresindeki kişiler bir bilgi kaynağı olarak otoriteyi sorgular ve kendi fikirlerinin otorite figürlerinininkiyle eşit değerde olduğuna inanırlar.

Bağlamsal evresindeki kişiler bağlamı kanıta dayalı olarak ele alır ve kendi bakış açılarını oluştururlar (Hofer ve Pintrich, 1997).

Baxter Magolda, başlangıçta cinsiyet odaklı olmayan epistemolojik inanç çalışmasında, cinsiyetlerin yorumlarındaki benzerliklerini ve farklılıklarını fark etmiş; daha önce yapılan araştırmalardaki boşluğu doldurmaya çalışmıştır (1992). Baxter Magolda beş yıl süren boylamsal çalışmasında katılımcı sayısı her yıl düşüş göstermiş olsa da (çalışmanın beşinci yılında 37'si kadın, 33'ü erkek toplam 70 katılımcı) çalışmadaki kadın ve erkek katılımcı oranının birbirine yakın olması sebebiyle çalışmaya cinsiyetle ilişkili bir rol atfedebileceğini iddia etmiştir (1992). Baxter Magolda'ya göre erkekler, daha çok kişisel olmayan (impersonal) ve bireyci (individualist) yollar kullanırlar. Kadınlar ise, daha kişisel (personal) ve bireyler arası (interindividualist) yolları benimserler. Cinsiyetle ilişkili bilme biçimleri başlangıçta daha belirgindir ve gelişim süresince birbirine benzer (Hofer, 2001). Model, başlangıçta epistemolojik varsayımlarla yola çıkmıştır. Çalışmanın sonunda epistemolojik olmayan, farklı noktalara da -öğrencilerin eğitim deneyimleri ile ilgili bakış açıları- ağırlık verilmiştir. Model, belirtilen yönüyle epistemolojik inanç çalışmaları kategorisinde eleştirilmiştir (Hofer ve Pintrich, 1997).

2.2.1.1.4. Yansıtıcı Yargı Modeli

King ve Kitchener (1994), çalışmalarına Perry'nin (1970) zihinsel gelişimin doğası ile ilgili çalışması ile Dewey'in (1933) yansıtıcı düşünme ile ilgili çalışmasından

esinlenerek başlamışlardır. Yaptıkları çalışmada kişilerin epistemolojik varsayımlarının kesin cevabı olmayan soruların çerçevesini belirlemelerinde ve belirsizlik karşısında kendi inançlarını nasıl gerekçelendirdikleri üzerinde bir etkisi olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar, on beş yıl süren çalışmada lise çağından orta yaşlı yetişkinlere kadar olan katılımcılarla görüşmeler yapmışlardır. Görüşmelerde tam yapılandırılmamış (ill-structured) ya da diğer bir deyişle kesin cevabı olmayan ve tartışmalı sorular kullanılmıştır. Katılımcıların cevapları puanlanırken temel olarak bilginin doğası ve gerekçelendirmenin doğası ele alınmıştır. Belirtilen kısımlar da kendi içinde üçer alt başlık taşımaktadır. Bilginin doğasının alt başlıkları *kişinin bilgiye bakışı, doğru-yanlış bilgisi, bakış açılarındaki farklılıkların geçerliği* iken gerekçelendirmenin doğasının alt başlıkları *gerekçelendirme kavramı, kanıt kullanımı ve gerekçelendirme sırasında otoritenin rolüdür* (Hofer ve Pintrich, 1997). Görüşmeler sonucunda King ve Kitchener kişilerin verilen soruları nasıl algıladıklarını ve akıl yürüttüklerini tanımlayan yansıtıcı yargı modelini geliştirmişlerdir. Model, yedi aşama ve üç seviyeden oluşmaktadır: *Yansıtıcı yargılama öncesi seviye* (1. aşama- 3. aşama), *yarı yansıtıcı yargılama seviyesi* (4. aşama- 5. aşama) ve *yansıtıcı düşünme seviyesi* (6. aşama- 7. aşama).

Yansıtıcı yargılama öncesi seviye, bilginin kesin ve otorite tarafından belirlendiğine inanan kişileri tanımlar. Bilgi basit, somut ve mutlak olarak görülür; bilginin gerekçelendirilmesine ihtiyaç duyulmaz. Tüm soruların tek doğru cevabı vardır ve tam yapılandırılmamış sorular ile yapılandırılmış sorular arasında herhangi bir fark yoktur. Kişiler, tüm soruların iyi yapılandırıldığı ve soruların sınırlarının belirli olduğu düşünür.

Yarı yansıtıcı yargılama seviyesi, bilginin kesin olmadığının farkına varılması ile tanımlanır. Bilgi ve gerekçe soyut bir şekilde algılanır fakat birbirinden tam olarak ayırt edilemez.

Yansıtıcı düşünme seviyesi, bilginin kesin olmadığını ve bağlamsal olduğunu tanımlayan seviyedir. Bilme ile gerekçelendirme arasındaki bağlantı bakış açılarına bağlı olarak kurulur. Yargılar ve uzman görüşleri değerlendirmeye açık olarak ele alınır ve eleştirel bir gözle incelenir. İnceleme sürecinde bazı iddialar ve yargılar diğerlerine göre daha akla yatkın ve geçerli olarak değerlendirilir (Hofer ve Pintrich, 1997).

King ve Kitchener yaptıkları çalışmada Perry'nin çalışmasına benzer şekilde epistemolojik inançların gelişimsel basamaklardan oluştuğu sonucuna varmışlardır. Basamakların Perry'ninkine paralel olduğu şöyle özetlenmiştir: Model, otorite figürüyle beraber kabul edilen kesin bilginin kabulü basamağıyla başlar; bilginin kesin olmadığına dayanan ve tartışmalı konularda kanıt kullanımına dayalı olarak gerekçelendirmeye varan basamakta son bulur (Hofer ve Pintrich, 1997).

Çalışmanın literatüre en önemli katkısı, tam yapılandırılmamış problemleri kullanarak Perry'nin çalışmasından daha kapsamlı bir yere varmış olmasıdır. Ayrıca yansıtıcı yargıyı çıktığı olarak hedefleyen eğitimciler açısından yararlı bir kaynak olarak görülmüştür (Hofer ve Pintrich, 1997). King ve Kitchener, çalışmalarını sunarken yansıtıcı düşünme kavramını eleştirel düşünme kavramından ayrı tutmuşlardır. Eleştirel düşünmenin daha çok kapalı uçlu ve iyi yapılandırılmış soruların çözümünde devreye girdiğini ve epistemik varsayımları yok saydığını belirtmişlerdir. Yansıtıcı düşünmede ise tam yapılandırılmamış soruların kullanılmasıyla epistemik varsayımların dikkate alındığını ifade etmişlerdir (1994). Dolayısıyla tam yapılandırılmamış sorulardan oluşan görüşmeler sonucunda epistemik varsayımlara ulaşan King ve Kitchener, epistemik varsayımlara eleştirel düşünme ile varılamayacağına ilişkin görüşleri sebebiyle eleştirilmiştir. Buradaki eleştirinin temel noktası ise araştırmacıların epistemolojik inançların yalnızca tam yapılandırılmamış sorular karşısında devreye girmediğini düşünmeleridir. Çünkü epistemolojik inançlar kişilerin bilgi ve bilmeye dair günlük

hayattaki deneyimlerini yansıtmaması beklenirken King ve Kitchener'in çalışması bunu ortaya koyamamakta, dolayısıyla varsayımsal bir çalışma olarak nitelendirilmektedir (Hofer ve Pintrich, 1997). Ayrıca çalışma, Schommer tarafından sadece bilgi ile ilgili inançları ele alması ve bilginin edinilmesi ve kullanımı ile ilgili ipucu taşımaması sebebiyle eleştirilmiştir (1990).

2.2.1.1.5. Tartışmacı Düşünme Modeli

Gelişimsel yaklaşım içinde ele alınacak olan son model Kuhn'un (1991) tartışmacı uslamlama modelidir. Kuhn, çalışmasının odak noktasının tam yapılandırılmamış soruların çözümünde tartışmacı düşünme olduğunu belirtmiştir (Hofer, 2001). Kuhn (1991), katılımcılara çalışma amacı doğrultusunda günlük hayattan seçilmiş üç soru sormuştur: 1) Hapishaneden çıkan bir kişinin tekrar suça yönelmesinin sebebi ne olabilir?, 2) Öğrencilerin okul başarısızlıklarının sebebi ne olabilir?, 3) İşsizliğin sebebi ne olabilir? Çalışmada, katılımcılardan kendi görüşlerini savunmaları istendiği gibi karşı tarafın argümanlarını da belirtmesi ve bu argümanları çürütmesi beklenmiştir. Görüşmelerdeki epistemolojik düşüncenin Perry (1970) ile King ve Kitchener'in (1994) raporlarındakine benzer olduğunu belirten Kuhn, epistemolojik inancı üç kategoride tanımlamıştır: *Mutlakçı (absolutist)*, *çoklu görüşçü (multiplist)* ve *değerlendirmeci (evaluative)*.

Mutlakçı, bilgiyi kesin ve mutlak olarak görür. Bilmenin temelinin gerçekler ve uzmanlığa dayandığını düşünür ve kendi inançlarında ciddi bir kesinlik hakimdir.

Çoklu görüşçü, uzmanların bir konu hakkındaki kesinliğini reddeder ve uzmanlıkla ilgili olarak genel bir kuşku içindedir. Belirtilen durumun sebebi, uzmanların genel olarak fikir birliğine varamayan, hatta zaman içinde tutarsızlık gösteren kişiler olmalarıdır. Ayrıca çoklu görüşçü kişiler, gerçekler karşısında duygu ve

fikirlere önem verirler ve inançları kişisel tasarruflar olarak görürler. Belirtilen durum, her görüşün eşit geçerliliğe sahip olduğu düşüncesini doğurur.

Değerlendirmeci grupta yer alanlar, kesin bilgiye ulaşma olasılığını tamamen reddederlerken uzmanların kendilerine kıyasla daha kesin fikirlere sahip olduklarına inanırlar. En önemli farkları ise bakış açıları konusunda bir kıyaslama yapılabileceği ve bunlar üzerine bir değerlendirmeye gidilebileceğini düşünmeleridir (Hofer ve Pintrich, 1997).

Kuhn, çalışmasında yalnızca iki katılımcının üç konu üzerinde de değerlendirme grupta ve 11 kişinin de iki konu üzerinde değerlendirme grupta yer aldığını saptamıştır. Değerlendirilen görüşme sayısının toplamda 169 olduğu düşünülürse değerlendirme grupta yer alan kişilerin çok düşük bir oranda olduğu sonucuna varılabilir. Kuhn, çalışmasında cinsiyet veya yaşa yönelik herhangi anlamlı bir ilişki bulmamıştır fakat eğitim düzeyi ile epistemolojik seviye arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Kuhn, ayrıca epistemolojik inançlar ile tartışma becerileri ilişkisini de incelemiştir. İki değişken arasındaki ilişkinin zayıf olmasına rağmen beklediği yönde olduğunu; değerlendirme grupta olan kişilerin tartışma becerilerini daha çok kullandığını belirtmiş ve durumu şöyle özetlemiştir: Tartışma becerilerinin gelişimi değerlendirme epistemolojik inancın doğuşu için önceliklidir (Hofer ve Pintrich, 1997).

Kuhn'un çalışması günlük hayattan süzülen tam yapılandırılmamış soruları kullanması ve geniş yaş aralığıyla (20'li, 40'lı ve 60'lı yaşlar) gerçekleştirilmiş olması bakımından dikkate değer bir yerde dururken epistemolojik inançları okul ortamından ayırması sebebiyle eleştirilmiştir (Hofer ve Pintrich, 1997).

2.2.1.2. Sistem Yaklaşımı- Schommer'in Bağımsız İnançlar Sistemi

Gelişimsel yaklaşımdaki modellerde epistemolojik inancın düalist yaklaşımdan başlayarak kişinin bilgiyi kendi yapılandığına inandığı bir sürece doğru geliştiği görülmektedir. Ayrıca epistemolojik inanç toplam bir kavram olarak ele alınarak sınanmıştır. Belirtilen yaklaşımdan farklı olarak Schommer (1990), epistemolojik inancı, sistem içinde bulunan, birbirinden bağımsız inançlar bütünü olarak ele almıştır. Yani epistemolojik inancın tutarlı ve aşamalı bir yapı olduğunu kabul etmemiştir (Hofer, 2001). Schommer, ortaya koyduğu bağımsız inançlar sistemini daha sade haliyle; inançların eş zamanlı olarak gelişmeyebileceği görüşüyle ifade etmiştir. Örneğin, bilginin genellikle karmaşık yapıda olduğu inancına sahip bir kişinin aynı zamanda bilginin değişmezliğine de inanabileceğini belirtmiştir-belirtilen inançlardan ilki olgunlaşmış bir epistemolojik inancı işaret ederken ikincisi ham bir inancı işaret etmektedir (Schommer-Aikins, 2002; 2004).

Schommer'e göre kişinin neye inandığı ile ilgili olarak denge kavramı da önemli bir yerde durmaktadır. Kişinin bilginin mutlak değişmezliğine inanması onu değişen koşullar altında hükmünün olmadığı bir yere götürebilir ya da kişinin değişimin mutlaklığına sıkı sıkıya bağlılığı da kişiyi belirli bir dünya görüşü edinmemeye ve hatta sinirsel bir çöküntüye kadar sürükleyebilir (2004). Ayrıca Schommer, buradan yola çıkarak kişinin her bir inanç boyutu ile ilgili fikirlerinin bir süreklilik çizgisi (continuum) üzerinden tanımlanmasını uygun görmemiştir. Süreklilik çizgisi yerine her bir boyutun zıt taraflarında yer alan fikirlerin desteklenme oranlarının daha anlamlı bir gösterge olduğunu belirtmiştir. Çokluk dağılımı (frequency distribution) olarak ifade ettiği bu durum kişinin bilginin kesinliğine veya değişebilir olduğuna inanmasından ziyade bilginin ne kadarının durağan, ne kadarının değişime açık olduğuna ilişkin inancını tanımlar (Schommer-Aikins, 2008). Belirtilen iki özellik ile Schommer'in

çalışması temel olarak diğerlerinden ayrılmaktadır: Diğer çalışmalar tek boyutlu ve basamaklardan oluşur. Schommer'ın çalışması ise çok boyutludur ve süreklilik çizgisinde değerlendirilmez.

Schommer, çalışmasını başlangıçta beş boyutta tanımlamıştır: (a) bilginin değişime olan yatkınlığını irdeleyen *bilginin sürekliliği* boyutu; (b) bilginin basit veya karmaşık olduğunu tanımlayan *bilginin organizasyonu* boyutu; (c) bilginin otoriteden veya deneyimden elde edilebileceğini ifade eden *bilginin kaynağı* boyutu; (d) öğrenmenin ilk seferde olacağı veya zamanla gerçekleşebileceğini tanımlayan *öğrenmenin hızı* boyutu; (e) zihinsel kapasitenin doğuştan belirlendiği veya geliştirilebilir olduğu inancını ifade eden *öğrenme yeteneği* boyutu (Schommer 1990; Deryakulu, 2004). Schommer'ın belirtilen boyutları irdelemek için geliştirdiği ölçek üniversite birinci veya ikinci sınıf öğrencisi ve cinsiyet dağılımı yaklaşık olan toplam 266 kişiye uygulanmıştır. 5'li likert tipi olan ölçek, 63 madde ve 12 alt başlıktan oluşuyordu. Ölçek, beş varsayımsal boyuta göre yapılandırılmıştı fakat faktör analizi sonucunda dört faktörlü bir yapı göstermiştir: *basit bilgi*, *mutlak bilgi*, *hızlı öğrenme* ve *doğuştan yetenek* (Hofer, 2001).

Schommer, epistemolojik inançları birbiriyle az veya çok ilişkili olan inançlar bütünü olarak ele almıştır. Epistemolojik inançları sistem olarak adlandırmıştır çünkü epistemolojik inançlar tek bir inançtan oluşmamaktadır. Ayrıca inançların birbiri ile olan ilişkisi aynı gelişmişlik düzeyinde olmayabilir. Dolayısıyla sistem içindeki inançlar az veya çok ilişkili yapılar olarak tanımlanır (Schommer-Aikins ve Hutter, 2002). Schommer, geliştirdiği ve farklı çalışmalarla sınıadığı ölçeğiyle, çalışmasının teorik çerçevesini 1994'te kaleme aldığı bir makalesinde şöyle özetlemiştir:

- 1) Kişisel epistemoloji kavramı birden çok inancın bir araya gelerek oluşturduğu bir sistem olarak ele alınabilir.

- 2) Sistem içindeki inançlar eş zamanlı bir gelişim göstermeyebilir, inançlar birbirine belirli oranlarda bağımlıdır.
- 3) Epistemolojik inançlar iki uçlu veya süreklilik çizgisi üzerinde tanımlanmaktansa çokluk dağılımı ile tanımlanabilir.
- 4) Epistemolojik inançların doğrudan ve dolaylı etkileri vardır.
- 5) Her bir kişinin epistemolojik inançlarının alan genel (domain general) veya alandan bağımsız (domain independent) oluşu zamanla değişkenlik gösterir.
- 6) Epistemolojik inanç gelişimi ve değişimi deneyimden etkilenir. Belirtilen deneyimler, problem çözme ile aile, arkadaş, eğitim kurumundan ve günlük deneyimlerden öğrenmeyi içerir (Schommer-Aikins, 2002).

Schommer'in çalışması, *doğuştan yetenek ve hızlı öğrenme* faktörleri sebebiyle eleştirilmiştir. Hofer ve Pintrich (1997) doğuştan yetenek ve hızlı öğrenme faktörlerinin zekâ kuramı ile ilgili olduğunu, kişilerin bunlarla ilgili inançlarının epistemolojik inançlarını etkileyebileceğini fakat zekâ ve yetenek ile ilgili inançlar ile epistemolojik inançların birbirinden ayrı kavramlar olduğunu belirtmişlerdir. Belirtilen eleştiriye rağmen Schommer'in ölçeği epistemolojik inançları çok boyutlu olarak ele alması sebebiyle mihenk taşı olarak anılmaktadır (Jehng vd., 1993). Çünkü Schommer, geliştirdiği ölçekle birçok araştırmacıya epistemolojik inanç ve öğrenme arasındaki ilişkiyi tanımlayıcı çalışmalar yapma olanağı sağlamıştır ve çalışması belirtilen yönüyle değerlidir (Hofer, 2001). Ayrıca kendinden önceki çalışmalardan farklı olarak epistemolojik inanca çok boyutlu bir bakış açısı getirmiştir.

2.2.2. Epistemolojik İnançlar ile İlgili Yapılan Çalışmalar

2.2.2.1. Epistemolojik İnançlar ile Yaş ve Cinsiyet İlişkisi

Literatürde, epistemolojik inançların yaş ve cinsiyet gibi demografik özelliklerle ilişkili olabileceğine ilişkin bazı çalışma bulguları (Schommer, 1990; Schimidt, 1985;

akt. Youn, 2000) bulunmaktadır. Örneğin, Schommer 1993'te yaptığı bir çalışmada lise öğrencilerinin basit bilgi, mutlak bilgi ve hızlı öğrenmeye daha çok inanırken üniversite öğrencilerinin daha çok doğuştan yeteneğe inandığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacının, yetişkinlerin epistemolojik inançları üzerinde yaşın ve eğitimin etkisini incelediği başka bir çalışma ise yaşın öğrenme becerisi ile ilgili inançları yordadığını göstermektedir (Schommer, 1998). Ayrıca Schommer-Aikins ve Hutter (2002) yaptıkları çalışmada 17-71 yaş arası bireylerin gündelik hayattan tartışmalı iki konu üzerine görüşlerini toplayarak katılımcıların epistemolojik inançlarını değerlendirmişlerdir. Çalışmanın sonuçları, bilginin karmaşıklığına ve belirsizliğine inanan bireylerin çoklu bakış açısı alabilmeye daha yatkın, kendi düşüncelerini değiştirmeye daha istekli olduklarını, bilginin tümüne erişmeden karar vermeyi sonraya bıraktıklarını göstermektedir.

Fakat belirtilen ilişkinin kültüre bağlı olarak değiştiği vurgulanmaktadır. Amerikalı öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmalarda genel olarak epistemolojik inançların yaşla beraber geliştiğine yönelik gözlemler mevcutken (Jehng vd., 1993) kolektivist yaşam kültürünün hakim olduğu Koreli öğrencilerin epistemolojik inançlarının yaşla ilişkili bir desen sergilemediği gözlemlenmiştir (Youn, 2000).

Cinsiyet ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda ise kız öğrencilerin epistemolojik inançlarının erkek öğrencilere kıyasla daha olgunlaşmış olduğu iddia edilmiştir (Schommer vd., 1997; Enman ve Lupart, 2000). Belirtilen ilişki ile ilgili olarak Türkiye'de yapılan bir araştırmada da kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öğrenmenin yetenekten ziyade çabaya bağlı olduğuna ilişkin inançlarının daha olgunlaşmış nitelikte olduğu, öğrencilerin bilgi ile ilgili inançlarına yönelik anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005). Yine Türkiye'de yürütülen başka bir çalışmada, kadın öğrencilerin erkek

öğrencilere kıyasla öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inançlarının daha olgunlaşmış olduğu gözlemlenmiştir (Yılmaz-Tüzün ve Topçu, 2013). Cinsiyetle ilişkili olan bu durum, toplumun kızları çabalarıyla, erkekleri ise yetenekleriyle takdir etmesi ile ilgili olabileceği yönünde açıklanmıştır (Deryakulu, 2004; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005).

2.2.2.2. Epistemolojik İnanç ile Öğrenim Alanı ve Öğrenim Süresi İlişkisi

Jehng ve arkadaşları yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin epistemolojik inançlarının okudukları alanlarla ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Belirtilen çalışmaya göre, sosyal bilimler veya sanat alanlarında okuyan öğrencilerin mühendislik veya işletme gibi alanlarda okuyan öğrencilere göre daha olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca lisansüstü eğitim gören öğrencilerin lisans eğitim alan öğrencilere göre daha olgun epistemolojik inançları olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmacılar, durumun sebebinin lisansüstü eğitimde tam yapılandırılmamış konuların ele alınması olabileceğini ifade etmiştir (1993). Schommer (1992) de yetişkinler üzerine yaptığı bir çalışmada eğitim seviyesinin basit bilgi ve mutlak bilgiye inanmamayı yordadığı sonucuna ulaşmıştır (akt. Hofer ve Pintrich, 1997). Başka bir çalışmada ise eğitimin bilginin yapısı ve durağanlığı ile ilgili inançları tahmin edilebilir kıldığı sonucuna ulaşmıştır (Schommer, 1998). Belirtilen çalışmalara karşılık, tersi yönde sonuç elde edilen çalışmalar da vardır. Örneğin, daha uzun süreli öğrencilik hayatına sahip olan fizik öğrencilerinin, düalist bakış açısına sahip oldukları ve fizikte mutlak gerçeğe erişilebileceğine dair inançlarının baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Köller vd., 2000; akt. Bromme vd., 2008: 427). Belirtilen durum, eğitim görülen alanın epistemolojik inançlar konusunda belirleyici bir rol oynuyor olabileceğini göstermektedir.

Enman ve Lupart (2000)'ın lise ve üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada fen alanında öğrenim görmek isteyen öğrenciler ve fen alanı haricindeki bir disiplinde öğrenim görmek isteyen lise öğrencileri ile fen alanı ve diğer disiplinlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları kıyaslanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre fen alanında öğrenim görmek isteyen öğrenciler diğerlerine kıyasla epistemolojik inancın doğuştan yetenek boyutu açısından daha ham inançlara sahiptir. Yine fen alanında öğrenim gören üniversite öğrencileri diğerlerine kıyasla epistemolojik inancın bilginin basit oluşuna dair boyutu açısından ham inançlara sahiptirler.

Türkiye'de yapılan bir çalışmada ise lise öğrenimi sözel ağırlıklı olan öğrencilerle eşit ağırlıklı olan üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları kıyaslanmış ve literatürde karşılaşılan desenle uyumlu olan bir sonuca ulaşılmıştır; sözel ağırlıklı öğrenim gören öğrencilerin epistemolojik inançlarının diğerlerine kıyasla daha olgunlaşmış olduğu gözlemlenmiştir (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005).

2.2.2.3. Epistemolojik İnançlar ile Eğitim Anlayışları ve Eğitim Uygulamaları

Patrick ve Pintrich eğitimcilerin uygulamalarındaki önemli faktörlerden birinin epistemolojik inançları olduğunu ve epistemolojik inançların alt boyutlarının her birinin eğitimcinin uygulamasına farklı boyutlarda yansiyebileceğini ifade etmişlerdir (2001). Dolayısıyla gerek Türkiye'de gerekse yurtdışında belirtilen konuya yönelik çalışmaların olduğu gözlemlenmektedir (Boulton-Lewis vd., 2001; Tsai, 2002; Chan ve Elliott, 2004; Yousefzadeh ve Babapour Azam, 2015; Cansız ve Cansız, 2015; Kaya ve Ekiçi, 2017).

Hong Kong'taki 385 öğretmen adayıyla yapılan bir çalışmada araştırmacılar, Schommer'in epistemolojik inanç ölçeğinin dört boyutunun ön plana çıktığı uyarlanmış ölçeği kullanmışlardır (Chan ve Elliott, 2000; akt. Chan ve Elliott, 2004). Boyutlar şu

şekildedir: (1) Öğrenme yeteneğinin doğuştandır, (2) Öğrenme çaba ile ilgilidir, (3) Otorite bilgiye vâkıftır, (4) Bilgi kesindir. Epistemolojik inanç ölçeği ile öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme anlayışlarını saptamak amaçlanmıştır. Ek olarak, öğretmen adayları geleneksel ve yapılandırmacı anlayışa sahip olmaları yönüyle ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda ise öğretmen adaylarının olgunlaşmamış epistemolojik inançları ile geleneksel öğretim-öğrenme anlayışları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Yine lisede çalışan 60 öğretmenle ölçekler aracılığıyla yapılan başka bir çalışmada, öğretmenlerin olgunlaşmış epistemolojik inançlarının yapılandırmacı öğretim anlayışıyla ve hem epistemolojik inançlarının geleneksel öğretim anlayışıyla örtüştüğü görülmüştür (Yousefzadeh ve Babapour Azam, 2015).

Tsai (2002), Tayvan'daki 37 fen bilimleri öğretmeni ile yaptığı çalışmada eğitimcilerin öğrenme ile ilgili fikirleri ile öğretim uygulamaları arasında iç içe geçmiş bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır: Bilimsel bilginin mutlak gerçeği yansıttığına ilişkin geleneksel görüşe sahip olan öğretmenler, öğretim eyleminin bilginin aktarımı yoluyla gerçekleştiğini düşünmektedirler. Ayrıca bilimin bilmenin yollarından biri olduğu ve bilim insanlarının oluşturduğu topluluklarının paradigmalarıyla şekillendiğine ilişkin yapılandırmacı görüşe sahip olan öğretmenler öğretim uygulamalarını öğrencilerin yorum yapmalarının ve otantik deneyimlerinin yolunu açmak olarak tanımlanmıştır. Araştırmacı aynı zamanda belirtilen ilişkinin Boulton-Lewis ve arkadaşları (2001) tarafından Avustralyalı öğretmenlerle yapılan çalışma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiğini belirtmiştir. Araştırmacı, kültürle ilişkili olarak açıklanan epistemolojik inançların belirtilen noktada benzerlik gösterdiğine dikkat çekmiştir.

Belirtilen ilişki ile ilgili olarak Türkiye'de yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Kaya ve Ekiçi'nin 202 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile yaptığı çalışmaya göre

öğretmenlerin *öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inançlar* alt boyutunda %86'sının gelişmiş düzeyde; *öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inançlar* alt boyutunda %55'inin gelişmiş düzeyde ve %41'inin az gelişmiş düzeyde; *tek bir doğrunun varlığı* alt boyutuna yönelik inançlarının %70'lik bir oranla az gelişmiş düzeyde olduğu saptanmıştır. Yani öğretmenlerin çoğunluğunun gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğu söylenebilmekle birlikte tek bir doğrunun varlığına yönelik inanç boyutunun sonucu değerlendirildiğinde geleneksel yapının belirli bir ölçekte korunduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların öğretim stillerine ilişkin elde edilen bulgular ise en çok tercih edilen öğretim stiline %49'luk bir oranla kolaylaştırıcı model olduğu görülmektedir (2017). Araştırmacılar belirtilen iki ölçeğin birbiri ile olan ilişkisini yorumlamamışlardır fakat epistemolojik inançları çoğunlukla gelişmiş düzeyde olan öğretmenlerin davranışçı yaklaşımla paralel olarak değerlendirilebilecek olan otoriter modelden uzak olduğu söylenebilir.

Cansız ve Cansız'ın yaptığı çalışmada beş fen bilimleri öğretmen adayının epistemolojik inançları görüşme yoluyla saptanmış ve uygulamaları gözlemlenmiştir. Bulgulara göre, pozitivist epistemolojik inanca sahip olan katılımcıların öğretmen merkezli etkinlikler ve tartışmalar ile düz anlatım yöntemini kullandığı, yapılandırmacı anlayışa sahip olan katılımcıların daha çok uygulamalı ve öğrenci merkezli yöntemler kullandığı gözlemlenmiştir (2015).

Eğitimci uygulamaları ile epistemolojik inançlar arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğuna yönelik çalışmaların yanı sıra iki yapı arasında doğrudan bir ilişkinin olmadığını iddia eden veya bulguları bu yönü işaret eden çalışmalar (Mellado, 1997; Bıkmaz, 2017) da bulunmaktadır. Mellado (1997), öğretmenlerin sınıf uygulamalarını açıklamak için farklı faktörlerin de bulunduğunu ve epistemolojik inançlarına odaklanmanın basit bir yaklaşım olduğunu ifade etmiştir. Bıkmaz'ın (2017) boylamsal

olarak yaptığı çalışmada da ğretmen adaylarının üniversite öğrenimleri boyunca yapılandırıcı anlayışlarının gelişmesiyle birlikte epistemolojik inançlarının üniversitenin ilk yılında olduğu gibi geleneksel düzeyde kaldığı görölmektedir. Araştırıcı çelişkili görünen bu durumu iki yapının birbirinden yarık kümeler olarak ele alınabileceği şeklinde açıklamıştır.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Tarama modeli olarak tasarlanan araştırmada müze eğitimcilerinin çalışmaları gözlem yoluyla, epistemolojik inançları ise ölçek aracılığıyla betimlenmiştir. Dolayısıyla çalışmada nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Sonrasında ise müze eğitimcilerinin uygulamaları ile epistemolojik inançları arasında bir ilişkinin olup olmadığı nitel olarak yorumlanmıştır. Çalışma, belirtilen yönüyle ilişkiseldir. Çalışma çok sayıda müzedeki müze eğitimcisi ile gerçekleştirilmeyecek olup dört farklı müzedeki eğitimci uygulamalarının derinlemesine gözlemlenmesiyle örnek olay çalışması olarak tasarlanmıştır. Örnek olay çalışmalarında amaç, genel tarama modelindeki araştırmalara kıyasla değişkenlerin daha derinlemesine tanınmaya çalışılması ile ilgilidir. Dolayısıyla örnek olay çalışmalarında toplanan veriler, yalnızca araştırma ünitesi için geçerli olup çalışma genelleme amacı taşımaz (Karasar, 2015).

3.2. Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubunu oluşturan müze eğitimcilerine müze türleri baz alınarak ulaşılmıştır. Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın koleksiyon türüne göre yaptığı bir sınıflandırmaya göre müzeler altı başlık altında toplanabilir: Sanat müzeleri, tarih müzeleri, antropolojik müzeler (arkeoloji, etnoloji, folklor), doğa tarihi müzeleri, bilim ve endüstri müzeleri ve uzmanlık dalları ile ilgili müzeler. Çalışma, belirtilen sınıflandırmadan yola çıkarak Ankara'da bulunan dört farklı müze/ galeri türünden birer temsili örnek seçilerek gerçekleştirilmiştir. Belirlenen müze çeşitleri sanat müzesi, arkeoloji müzesi, endüstri müzesi ve uzmanlık müzeleri örnekleridir. Belirtilen müze türlerinden örnekler seçilirken her bir müze türünde çocuklarla düzenli eğitim

etkinlikleri yapılan müzeler arasında seçim yapılmıştır. Devlet müzelerinde müze eğitimcisi kadrosunun olmaması, dolayısıyla devlet müzelerinde düzenli eğitim etkinliklerinin yapılamıyor olması sebebiyle devlet müzeleri örneklem grubunun dışında kalmıştır.

İlerleyen başlıklarda, çalışma grubunun oluşturulmasında kullanılan ölçütlere ve müzelerle ilgili bilgilere yer verilecektir. Çalışma grubunu oluşturan müze eğitimcilerinin özelliklerine ise bulgular kısmında yer verilecektir. Ayrıca müzelerde ziyaretçilerle eğitim amaçlı birebir çalışma yapan kişiler için rehber, eğitimci, uzman gibi birçok unvan kullanılmaktadır (Falk ve Dierking, 2000). Çalışmada belirtilen unvanlardan herhangi birini kullanan tüm katılımcılar müze eğitimcisi olarak anılmıştır.

3.2.1. Sanat Müzesi Örneği

Çalışma kapsamında, Cer Modern Sanatlar Merkezi, sanat müzesi örneği olarak belirlenmiştir. Kendini modern sanatlar merkezi olarak tanımlayan Cer Modern aslında akla ilk gelen anlamlarıyla sanat merkezi, galeri veya müze sınıflandırmasında kendine yer bulamamaktadır. Müzelerin kalıcı sergilerinin olması Cer Modern'i klasik anlamda bir müze tanımından uzak tutabilmektedir. Galeriler, yalnızca sanat eserlerinin sergilenmediği, satışa çıkarılabildiği alanlar olarak da tanınmaktadır. Dolayısıyla Cer Modern, bir galeri olarak anılamamaktadır. Belirtilen duruma karşılık, Cer Modern'in dilimizde tam karşılığı bulunmayan fakat Almanca'da *Kunsthau*s (sanat evi) veya *Kunsthalle* (sanat holü/sanat salonu) olarak anılan kavramlara denk geldiği söylenebilir. Belirtilen mekânlar, müzelerden farklı olarak kalıcı sergileri olmayan, yalnızca geçici sergilere ev sahipliği yapan yapılardır (Mason, Robinson ve Coffield, 2018). Ayrıca bu mekânlar, geçici sergilerinin yanı sıra sanatçılarla ortak çalışma, stüdyo ve atölye olanaklarıyla da klasik müze anlayışından uzaktır ve sanat enstitüsü gibi işleyen yapılardır (Gavin, 2015). Neuendorf, Los Angeles Modern Sanatlar Müzesi küratörü

Schimmel ile yaptığı bir röportajında devasa olabilen galerilerin müzelerin yaptığı kalitede işler sunduğunu ve müze ile galeri arasındaki ayrımı belirsizleştirdiğini ifade etmektedir (2016). Belirtilen sebeplere dayanarak, Cer Modern Sanatlar Merkezi, çalışmada müze olarak ele alınmıştır.

Özel bir kuruluş olan Cer Modern, belirtilen anlamda birçok etkinlik düzenlemektedir. Müzede, çalışmanın kapsamında ele alınabilecek olan iki etkinlik türü bulunmaktadır. Bunlardan biri çocuk gruplarıyla yapılan rehberli turlar, diğeri Cer Çocuk Sanat Atölyesi'dir. Rehberli turlar hafta içinde okul gruplarının talebi doğrultusunda randevulu olarak planlanmaktadır; Cer Çocuk Sanat Atölyesi ise hafta sonları, 5-7 ve 7-11 yaş grubuna yönelik olarak düzenlenmektedir. Atölye çalışması sosyal medya hesaplarından duyurulmakta ve bireysel ziyaretçilerden bir grup oluşturulmasıyla gerçekleştirilmektedir. Veri toplama süreci boyunca randevulu grupların olmaması sebebiyle çalışma kapsamında yalnızca atölye çalışmaları gözlemlenmiştir.

Yaklaşık olarak 5500 metrekarelik bir sergi alanı bulunan müzenin çocuk gruplarıyla çalışmak için eğitim atölyesi bulunmaktadır. Atölye, ana sergi alanlarından bağımsız olarak kullanılabilir. Atölyenin bir eğitimcisi bulunmaktadır ve kendisi çalışmada müze eğitimcisi olarak anılmıştır. Eğitimci, atölye günlerinde gün boyu müzede bulunmaktadır. Hafta sonu her bir gün için en az iki, en fazla üç atölye yapılmaktadır. Atölyenin planlanması, yürütücülüğü ve diğeri tüm sorumlulukları müze eğitimcisine aittir. Bazı atölyelerde malzeme dağıtımı ve malzeme kullanımının kolaylaştırılması gibi organizasyonel anlamda müze eğitimcisine yardımcı olan iki asistan bulunmaktadır.

3.2.2. Arkeoloji Müzesi Örneği

Çalışma kapsamında, Erimtan Arkeoloji ve Sanat Müzesi, arkeoloji müzesi örneği olarak belirlenmiştir. Özel bir müze olan Erimtan Arkeoloji ve Sanat Müzesi'ndeki eserlerin düzenlenişi kronolojik bir anlayıştan uzak, olay örgüleriyle ifade edilen bir tarzda oluşturulmuştur. Ayrıca sergilemede çağdaş bir üslubu tercih eden müzede videolar, etkileşimli ekranlar, ses duşu (sound shower) gibi teknolojik öğelere de yer verilmiştir. Müze, belirtilen bileşenleriyle arkeolojik eserlerin sergilendiği bir kültürel miras alanıdır. Bununla birlikte, kendi misyonunda da belirtildiği gibi estetik değerlerin taşıyıcılığını da üstlenmiştir. Ayrıca müze, ziyaretçilerle etkileşime verdiği önemin altını çizmekte ve misyonunu yerine getirmek adına farklı eğitim ve etkinlik programı düzenlemektedir.

Çocuklarla düzenli olarak yapılan çalışmalara bakıldığında, hafta içi okul gruplarının randevu alarak dahil olduğu çalışmalar ile hafta sonları yapılan aile atölyeleri, çocuk yogası, masal atölyesi, resim, kil, çömlek boyama veya takı tasarım atölyesi gibi geniş yelpazesi olan etkinlikler düzenlenmektedir. Ayrıca müzenin "Askıda Müze Eğitimi Var!" isimli sosyal sorumluluk girişimi, dezavantajlı bölgelerdeki okullardan gelen öğrencilerin müzeye ücretsiz olarak ulaşmasını ve müze eğitimi ile tanışmasını sağlamaktadır.

Çalışma kapsamında ele alınacak olan eğitim çalışmaları hafta içi okul gruplarıyla yapılan çalışmalardır. Bu çalışmalarda 4-6; 7-10 ve 11-14 yaş gruplarına yönelik olarak birer etkinlik bulunmaktadır. Çocuk gruplarıyla çalışabilmek için oluşturulmuş olan atölyeye ulaşabilmek için kalıcı sergi alanının içinden geçilmesi gerekmektedir. Atölye çalışmaları öncesinde müzenin iki katındaki bazı vitrinler gezilmekte, daha sonrasında atölyede uygulamalar yapılmaktadır. Okul gruplarıyla çalışma yapan bir adet eğitimci bulunmaktadır. Eğitimci, müzenin açık olduğu her gün

randevulu grup olmasa bile müzede bulunmaktadır. Randevulu grup olduğu takdirde eğitimci bir günde en az bir, en fazla üç farklı grupta çalışmaktadır. Atölyenin içeriğinin planlaması uygulaması, grupların randevularının takibi gibi sorumlulukların tümü müze eğitimcisine aittir.

3.2.3. Endüstri Tarihi Müzesi Örneği

Çalışma kapsamında, Rahmi M. Koç Endüstri Tarihi Müzesi, endüstri tarihi müzesi örneği olarak belirlenmiştir. 7000 metrekareye yayılan, özel bir müze olan Rahmi M. Koç Endüstri Tarihi Müzesinin koleksiyon kategorileri resmi internet sitesinde şu şekilde belirtilmiştir: Atatürk, karayolu ulaşımı, raylı ulaşım, denizcilik, havacılık, esnaf sokağı, makineler, bilimsel aletler, iletişim, oyuncaklar, tarım, tıp ve eczacılık ve günlük yaşam. Kalıcı sergi alanlarını tarif eden bu koleksiyon grupları haricinde müzenin geçici sergi alanı da bulunmaktadır.

Müzenin çocuk gruplarıyla gerçekleştirdiği çalışmalara bakıldığında hafta sonu düzenlenen ve sosyal medya hesaplarından duyurulan çeşitli etkinlikler ile okulların müzeyi etkili bir şekilde kullanması için hazırlanan müzenin eğitim paketi görülmektedir. Belirtilen çalışma kapsamında ele alınan müze eğitimi çalışmaları müze eğitimcisinin hafta içinde okul gruplarıyla birlikte yaptığı çalışmalardır. Dolayısıyla yaş gruplarına yönelik seçimli etkinlik kataloğu olmayan müzenin eğitim imkânları ziyaretçi gruplarının ihtiyaçlarının belirlenmesi ile ve eğer varsa farklı kurumlarla yapılan işbirliğiyle şekillenebilmektedir. Ayrıca müzenin bir adet eğitim atölyesi bulunmaktadır. Atölyeye ulaşabilmek için müzenin kalıcı sergi alanlarının içinde geçmek gerekmektedir. Yapılan müze eğitimi çalışmalarının kimisi sergi alanlarının tek başına veya atölyenin de kullanımıyla gerçekleşmektedir. Çocuk gruplarıyla çalışma yapan bir müze eğitimcisi bulunmaktadır. Müze eğitimcisi, müzenin açık olduğu her

gün randevulu grup olmasa bile müzede bulunmaktadır. Randevulu grup olduğu takdirde eğitimci bir günde en az bir, en fazla yedi farklı grupta çalışabilmektedir.

3.2.4. Uzmanlık Müzesi Örneği

Çalışma kapsamında, Ankara Üniversitesi Oyuncak Müzesi, uzmanlık müzesi örneği olarak belirlenmiştir. Ankara Üniversitesi Tandoğan yerleşkesinde bulunan Çocuk Kültürü Araştırma Merkezi ile aynı binayı paylaşmaktadır ve bir üniversite müzesidir. Müzenin koleksiyonu el yapımı, yerel oyuncaklardan yabancı ve yerli sanayi ürünü oyuncaklara ve hatta arkeoloji müzelerinde sergilenen antik oyuncaklara kadar uzanmaktadır. Müze, 200 metrekarelik bir alandadır, giriş kısmı ve ana sergi alanı olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Giriş kısmında bulunan oyuncakların sergileme şekli kategorik bir şekilde yapılmışken ana sergi alanındaki vitrinler tematik olarak düzenlenmiştir. Vitrinler temalarına uygun olarak düzenlenmekle birlikte her bir vitrinde temaya aykırı olarak belirlenmiş bir adet oyuncak bulunmaktadır. Müzenin sergileme şekli belirtilen hali ile özellikle küçük yaş grubu ziyaretçilerini benzerlik ve farklılıklar üzerine bir oyuna davet etmektedir. Ayrıca ana sergi alanında çocuk ziyaretçilerin oynayabilmesi için üç adet oyuncak tahta at yerleştirilmiştir. Müzeye bağımsız olarak gelen ziyaretçilerin dokunabilecekleri başka oyuncaklar olmamakla birlikte müzenin randevulu ziyaretçi gruplarıyla, eğitimciler rehberliğinde kullanılmak üzere düzenlenmiş müze bavulu uygulaması vardır. Müze bavulu bünyesinde müze koleksiyonunu yansıtan oyuncaklar bulunmaktadır ve ziyaretçiler bu oyuncakları müze eğitimcisiyle birlikte inceleyebilmektedirler.

Müze Salı, Çarşamba, Perşembe ve Cuma günleri açıktır. 10 kişi ve üzeri sayıdaki grupların müze ziyareti için randevu almaları gerekmektedir. Müzenin ana sergi alanından bağımsız olarak kullanılabilen bir atölyesi bulunmaktadır. Atölye, müzeyi Salı günleri ziyaret eden grupların müze gezisinin peşi sıra oyuncak tasarlama,

resim yapma, seramik çalışması gibi farklı etkinlikler yapmasına imkân sağlamaktadır. Müzenin açık olduğu diğer günlerde ise müze eğitimcisi eşliğinde çeşitli çalışmalar yapılmaktadır.

Ankara Üniversitesi Oyuncak Müzesi bünyesinde bir adet kadrolu müze eğitimcisi bulunmaktadır. Ayrıca üniversiteye bağlı olmanın avantajından faydalanan müzede eğitimci olarak görev alan yedi kısmi zamanlı öğrenci vardır. Farklı bölümlerden öğrencilerin online sistem aracılığıyla başvurduğu kısmi zamanlı öğrenci seçiminde müze eğitimi, eğitim bilimleri, çocuk gelişimi ve psikoloji gibi alanlarda öğrenim gören lisans ve lisansüstü öğrencilere öncelik verilmektedir. Müze, böylece özellikle formal ve informal eğitime ilgisi olan üniversite öğrencilerine uygulama yapma olanağı sağlamaktadır. Ayrıca Çocuk Kültürü Merkezi sekreterleri olan iki kişi de müze eğitimi alanında yüksek lisans eğitim almış kişilerdir. Belirtilen koşullar göz önünde bulundurulduğunda müze, müze eğitimcilerinin bir araya gelerek bir topluluk oluşturduğu bir ortam olarak değerlendirilebilir. Ayrıca müze bünyesinde birçok farklı proje ve araştırmalar yürütülmektedir. Dolayısıyla müzenin kuram ile uygulamanın birleştiği bir noktada durduğu söylenebilir. Müzeye günde en fazla dört randevulu grup gelmektedir. Müzede bir günde üç veya dört müze eğitimcisi bulunabilmektedir. Randevulu gruplarla hangi müze eğitimcisinin ilgileneceği ise müze eğitimcilerinin gün içinde anlaşma sağladıkları iş bölümüne bağlıdır.

Çalışma grubu belirlenirken dört farklı müze türünde görev yapan müze eğitimcilerine ulaşılması hedeflenmiştir. Belirlenen hedef doğrultusunda çalışma grubundaki müzelerin seçilmesindeki temel ölçüt, her bir müzenin çocuk gruplarıyla düzenli eğitim faaliyetleri yapıyor olması olarak belirlenmiştir. Temel kriterler arasında yer almamakla birlikte müzelerle ilgili dikkat edilen diğer özellikler müzelerin büyüklükleri, atölye imkânı, müzedeki nesne/eserlerin sergilenme stilleri, müze

ortamında bulunan veya bizzat müze eğitimcisi olarak görev alan personel sayısı ve müzelerin özel veya devlet müzesi sınıflandırmasındaki yeridir.

Müzelerin büyüklükleri çeşitli olmakla birlikte her bir müzenin atölyesi bulunmaktadır. Ayrıca seçilen müzelerin sergileme stilinde genel olarak dokun-yap malzemelerinden ziyade vitrinlerin kullanılması ya da sergilenen eserlere dokunulmaması müze düzenlenişindeki ortak özelliklerdir. Uzmanlık alanı ile ilgili müzenin üniversite müzesi olmasının yanı sıra belirlenen diğer müzelerin hepsi özel müze kategorisindedir. Özel müzelerin her birinde birer müze eğitimcisi varken üniversite müzesinde dokuz müze eğitimcisi bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Gözlem

Müze eğitimcilerinin tarzlarının anlaşılması için kullanılan gözlem protokolünün (Ek-1) kapsamı şu şekildedir: Müze eğitimcilerinin çalışma içerikleri (gerçeğe dayalı bilgi veya tematik/kavramsal bilgi içerikleri); uygulamalar sırasında kullanılan yöntem ve teknikler; müze eğitimcilerinin uygulamaları sırasında kullandıkları soru ve yönergeler. Ses kayıt cihazı aracılığıyla yapılan gözlemlerin kodlanması uygulamalar esnasında değil, gözlemler sonrasında yapılan çözümlemeler ve belleğe dayalı olarak alınan notların sınıflandırılmasıyla gerçekleştirilmiştir.

3.3.2. Schommer'in Epistemolojik İnançlar Ölçeği

Perry ile başlayan epistemolojik inançlar ile ilgili çalışmalara bakıldığında epistemolojik inançlara yönelik olarak ilk nicel çalışmanın Schommer (1990) tarafından yapıldığı görülür. Schommer ölçeğini kuramsal olarak bilginin yapısı, bilginin kaynağı, bilginin kesinliği ile öğrenme hızı ve öğrenme yeteneği olmak üzere beş boyut üzerine tasarlamıştır. Bu beş boyut ve alt boyutları aşağıdaki gibidir.

1. Bilgi basittir (Simple Knowledge)

- Tek cevap arayışı
- Bütünleştirmeden kaçınma

2. Bilgi kesindir (Certain Knowledge)

- Belirsizlikten kaçınma
- Bilgi mutlaktır

3. Bilgide otorite hâkimiyeti (Omniscient Authority)

- Otorite eleştirilmez
- Belirleyici olan otoritedir

4. Öğrenme kısa sürede gerçekleşir (Quick Learning)

- Öğrenme kısa sürede gerçekleşir
- Öğrenme ilk anda gerçekleşir
- Konuyu öğrenmek için sarf edilen çaba boşunadır

5. Öğrenme yeteneği doğuştandır (Innate Ability)

- Nasıl öğreneceğini öğrenemez
- Başarı çok çalışmakla ilgili değildir
- Öğrenme yeteneği doğuştandır

Toplam 63 maddeden oluşan bu ölçek Schommer tarafından sınanmış ve çalışmalar sonucunda ölçek birbirinden bağımsız dört boyut olarak düzenlenmiştir: (a) Bilgi basittir, (b) Bilgi kesindir, (c) Öğrenme kısa sürede gerçekleşir, (d) Öğrenme yeteneği doğuştandır. Schommer'in epistemolojik inanç ölçeğinin (SEİÖ) maddeler arası iç güvenilirliği .51 ilâ .78 arasında değişmektedir.

SEİÖ, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, çeviri sonrasında ilk olarak 17 kişilik küçük bir gruba birkaç hafta ara ile uygulanmış ve özgün ölçek ile eşdeğer olarak kabul edilmiştir. Ölçek, daha sonrasında Ankara'daki dört farklı üniversitenin Eğitim, İletişim, Fen-Edebiyat ve Mühendislik fakültelerinden çeşitli bölümlerdeki 595 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin dilsel eşdeğerliği .665'tir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonunda ölçeğin madde sayısı 35'e, faktör sayısı 3'e düşmüştür. Belirtilen üç faktör "öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna olan inanç", "öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna olan inanç" ve "tek bir doğrunun var olduğuna olan inanç" olarak adlandırılmıştır. Faktörlerin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları sırasıyla ilk faktör için .83, ikinci faktör için .62, üçüncü faktör için .59 ve ölçeğin bütünü için .71'dir. Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) daha sonrasında ölçeği doğrulayıcı faktör analizi ile incelemiş ve yaptıkları çalışma ölçeğin üç faktörlü yapısını desteklemiştir. Ayrıca ilk çalışmadaki 24. madde ölçekten çıkarılmış ve 10. madde ikinci faktöre dahil edilmiştir.

"Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç" adlı faktör 17 olumsuz, 1 olumlu ifadeden oluşmaktadır. "Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna olan inanç" (19-26 arasındaki maddeler) ve "tek bir doğrunun var olduğuna olan inanç" (27-35 arasındaki maddeler) adlı faktör maddeleri olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar olgunlaşmış epistemolojik inançları, düşük puanlar ise olgunlaşmamış epistemolojik inançları ifade etmektedir.

Nicel bir ölçüm aracı olarak kullanılan epistemolojik inanç ölçeği, çalışma kapsamında müze eğitimcilerinin epistemolojik inançlarının faktörler bazında sınıflandırılması amacıyla kullanılmıştır. Diğer deyişle, eşit aralıklı ölçek düzeyinde olan ölçek sınıflama (nominal) ölçeği olarak kullanılmıştır. Sınıflama ölçeğinin her bir faktörüne yönelik olarak olgun-orta-ham kategorilerinde ele alınmıştır. Çalışmaya

katılan müze eğitimcisi sayısının ölçekte bulunan madde sayısı ile kıyaslandığında az olması sebebiyle ölçeğin iç tutarlık katsayıları hesaplanmamıştır. Belirtilen durum, ölçeğin güvenilirliğine ilişkin soru işaretini tam olarak ortadan kaldırmamakla birlikte farklı çalışmalarda kullanılan ölçeğin iç geçerlik katsayılarının beklentileri karşılıyor olması ölçeği çalışma bazında güvenilir kılabilmektedir.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Gözlem yönteminin kullanıldığı çalışmalar, gözlemcinin rolü açısından katılımcı gözlemci ve seyirci gözlemci olarak iki kısımda tanımlanmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Karasar, 2015). Araştırmacı, veri toplarken müze eğitimcilerinin yaptıkları çalışmalara katılımcı olarak dahil olmamıştır. Dolayısıyla araştırmacının rolü seyirci gözlemci olarak tanımlanabilir. Fakat araştırmacı, eğitim uygulamalarını yakından takip edebilmek için tamamen dışarıdan bir gözlem de yapmamıştır. Kendini grubun çalışmalarını ilgiyle takip eden bir araştırmacı olarak tanıtarak yarı katılımcı (observer-as-participant) bir rol üstlenmiştir (Fraenkel vd., 2012). Gözlemcinin ortamda bulunması ve eğitimcilerin çalışmalarının kayıt altına alınması gözlemi doğallığından çıkaracak bir etken olarak değerlendirilmektedir (Fraenkel vd., 2012: 448). Belirtilen faktörün etkisinin en aza indirilmesi için araştırmacı eğitimcilerin etkinliklerine hem gözlemci hem de katılımcı olarak dahil olmuş ve süreç içerisinde video kaydı alınmamıştır.

Çalışmaya katılacak olan eğitimcilere araştırmacının amacı olduğu hali ile belirtilmiştir. Ziyaretçi gruplarının katılım biçimleri araştırmacının kapsamı dışında bırakıldığı için ziyaretçiler gözlemle ilgili olarak özellikle bilgilendirilmemiştir fakat bilgi talep ettikleri durumda çalışmanın müze eğitimcisi ile ilgili olduğuna ilişkin bilgilendirme yapılmıştır.

Müzelerde farklı ziyaretçi grupları ile yapılan çalışmalar müzelerin randevu takvimlerine ve etkinlik çeşitliliklerine göre belirlenmiş olup yedi müze eğitimcisi ve toplamda 26 çalışma gözlemlenmiştir. Gözlem sırasında verilerin kaydedilmesi için ses kayıt cihazı kullanılmıştır ve müze eğitimcilerin uygulamaları esnasında alınan notlar ile uygulamalar sonunda alınan belleğe dayalı alan notlar veri olarak kullanılmıştır (Karasar, 2015). Müze eğitimcilerinin biri ses kaydının alınmasını uygun görmemiştir. Dolayısıyla araştırmacı belirtilen katılımcının çalışmaları izlerken çalışmaları belirlenen ölçütler temelinde not almıştır.

Çalışmaya dahil olan her bir özel müzenin veri toplama süreci boyunca çocuk gruplarıyla yaptığı üç farklı etkinlik türü olmuştur. Dolayısıyla özel müzelerdeki birer müze eğitimcisinin çalışmaları iki farklı grup ile gözlemlenmiştir. Yani özel müzelerdeki müze eğitimcilerin her biri toplamda altı farklı grupta gözlemlenmiştir. Üniversite müzesinde ise tek bir içerik başlığı vardır ve dört farklı müze eğitimcisi belirlenen başlığa yönelik olarak gerçekleştirdikleri çalışmalar boyunca ikişer kere gözlemlenmiştir. Üniversite müzesindeki her bir müze eğitimcisi ikişer farklı grupta gözlemlenirken bu müzeden elde edilen toplam gözlem sayısı sekiz olmuştur. Böylece dört farklı müze türünde toplamda 26 farklı çocuk grubuyla yapılan uygulamalar gözlemlenmiştir. Gözlem süreci ile ilgili bilgiler Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2. Çalışma Kapsamında Gözlemi Yapılan Müze Eğitimi Süreçlerine İlişkin Bilgiler

Müzeler	Gözlemlenen Müze Eğitimci Sayısı	Belirlenen Tarih Aralığındaki Etkinlikler	Etkinlik için Yapılan Gözlem Sayısı	Müze Eğitimci için Yapılan Gözlem Sayısı	Müzede Yapılan Toplam Gözlem Sayısı
Arkeoloji müzesi	1	Mitolojik Kahramanlar	2	6	6
		Kil Tabletler	2		
		Sihirli Sikkeler	2		
Sanat müzesi	1	Sanatçılar: Van Gogh	2	6	6
		Denizaltı	2		
		Kahramanlar Fotoğraf Atölyesi	2		
Endüstri müzesi	1	Ankara Hikâyesi	2	6	6
		Sof Sergisi	2		
		Origami	2		
Uzmanlık müzesi	4	Oyuncaklar	8	2	8

Gözlem sürecinin sonunda ise müze eğitimcilerinin yaş, cinsiyet, eğitim gibi demografik bilgileri toplanmış, müze eğitimcilerinin epistemolojik inançlarını saptayabilmek için epistemolojik inanç ölçeği müze eğitimcileri tarafından doldurulmuştur. Müze eğitimcilerinin demografik bilgiler dokümanı oluşturmaları ve EIÖ'yü doldurmaları yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Alınan her bir ses kaydından sonra verilerin çözümlemesi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Böylece araştırmacının süreci yeniden gözden geçirme olanağı bulunduğu söylenebilir. Verilerin analizinde ise veriler el ile analiz edilmiş, müze eğitimcilerinin eğitim planlarının içeriğine yönelik temalar belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca kullanılan yöntem ve teknikler frekans bazında yine elle kaydedilmiştir. Soru ve yönergeler ise belirli sırayı izlemesi halinde diyaloglar halinde kaydedilmiş, diğer durumlarda ise

yalnızca müze eğitimcisinin soru veya yönergeleri bazında kaydedilmiştir. Verilerin el ile denetimi, araştırmacının verilerle bütünleşmesini sağlamıştır. Belirtilen durumun araştırmacının yorum gücünü arttırabileceği düşünülmektedir (Karasar, 2015).

Müze eğitimcilerinin epistemolojik inançları ile ilgili saptama ise doldurulan ölçek sayısının yedi olması sebebiyle ölçeğin puanlanması, el ile puanlama yoluyla gerçekleştirilmiştir. Epistemolojik inançlar puan olarak hesaplanmış ve ölçek, her bir faktör bazında sınıflandırma düzeyinde ölçeğe dönüştürülmüştür. Böylece ölçek, sınıflama düzeyinde kullanılmış ve veriler nitel olarak ele alınmıştır. Tarzlar ve epistemolojik inançlar arasındaki ilişki ise yine araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Araştırmacı, müze eğitimcilerin tarzlarına ilişkin kısmında gerek verilerin oluşturulması gerekse verilerin analizi sırasında gözlem protokolünü gözden geçirerek ve literatürdeki benzer çalışmaları (Cox-Petersen vd., 2003; Tal ve Morag, 2007) inceleyerek sürece yön vermiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bulgular kısmında temel olarak müze eğitimcilerinin tarzlarına ve epistemolojik inançlarına yönelik verilere yer verilecektir. Fakat öncesinde gözlem sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi adına gözlem süreci ile ilgili bazı bilgilere değinilecektir.

4.1. Müze Eğitimcilerinin Tarzlarına İlişkin Bulgular

Bu kısımda, çalışma kapsamında müze eğitimcilerinin tarzlarının belirleyicisi olarak tanımlanan müze eğitimcilerinin uygulamaları sırasında kullandıkları yöntem ve teknikler, soru ve yönergeleri ile uygulama içerikleri gözlemlenmiştir. Tarzlara ilişkin yapılan her bir gözlem farklı müze türlerinde kullanılan farklı çalışma türleri olarak ele alınmıştır.

4.1.1. Sanat Müzesi Örneğine İlişkin Bulgular

4.1.1.1. Etkinlik İçerikleri

Araştırmacı, çalışma kapsamında Cer Modern Sanatlar Merkezi'ndeki müze eğitimcisinin düzenlediği üç farklı etkinliğe ikişer defa katılmış, müze eğitimcisinin altı farklı grupta olan çalışmasını gözlemlemiştir. Etkinliklerin her biri 90 dakika sürmüştür. Gözlemlenen etkinlik başlıkları şu şekildedir: Sanatçılar: Van Gogh, denizaltı kil atölyesi ve kahramanlar fotoğraf atölyesi. Etkinliklerin hepsi de müzedeki eserlerden ve müze gezisinden bağımsız olarak gerçekleştirilen, yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik çalışmalardır.

Sanatçılar: Van Gogh çalışması gözden geçirildiğinde müze eğitimcisinin sanatçı ile ilgili verdiği bilgiler şu şekilde sıralanabilir: “Van Gogh parmaklarını fırça olarak kullanıyormuş, resmi o kadar seviyormuş ki resmin içine girmek istemiş.”;

“Herkesin ‘Hayatta şunu yapacağım’ dediği bir şey olduğu gibi Van Gogh da ‘Ben ressam olacağım’ demiş”. Böylece müze eğitimcisinin etkinliği sırasında verdiği bilgilerin ressamın resim yapma tutkusu ile ilgili kısa bilgiler olduğu söylenebilir. Ayrıca etkinlik sırasında çocuklardan biri “Van Gogh kaç yılında ölmüş?” diye sorduğunda müze eğitimcisi çocuğa bu bilgiyi her yerde bulabileceğini, bu tarz bilgileri atölyede kullanmadığını ifade etmiştir. Dolayısıyla müze eğitimcisinin etkinliği sırasında yaşantıya dayalı bilgileri kullanmayı tercih ettiği söylenebilir. Etkinliğin geri kalan kısmı ise çocukların Van Gogh’un yağlı boya çalışmalarını gözlemlenmesi ve bu gözlemlere dayanarak Van Gogh’un tarzına yönelik resim çalışmaları gerçekleştirmeleri ile ilgilidir. Müze eğitimcisi, etkinlik boyunca “Resmin içine girin. Fırça darbelerine bakın”; “Yan yana hangi renkleri kullanmış?”; “Fırça vuruşları nasıl?”; “Yıldızları nasıl yapmış?”; “Renkleri gözlemlediniz mi?”; “Resmin içinde hangi renkler var?” gibi soru ve yönergeleri ile çocukları Van Gogh’un tarzını yakalamak için harekete geçirmiştir.

Denizaltı atölyesi, çocukların denizaltı fotoğraflarını inceleyerek denizaltı canlılarının kilden modellerini yaptığı veya kendi denizaltı canlılarının kilden modellerini oluşturduğu bir çalışmadır. Müze eğitimcisi, belirtilen çalışmada denizaltı canlıları ile ilgili dış kaynağa dayalı bilgi (kitap, dergi, internet kaynakları vb.) vermemiştir. Müze eğitimcisi, atölyenin başında “Denize gözlükle dalıp baktın mı hiç?”; “Denizin altında neler gördün?”; “Kafası nasıl?”; “Gözü nasıl?”; “Ne renk?”; “Burnu var mı?” gibi sorularla çocukların denizaltına yönelik görselleri gözlemlenmelerini sağlamış, duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Gözlemden sonra ise çocukların kendi denizaltı canlılarını kilden tasarladıkları süreçte çocukların modellerini daha ayrıntılı hale getirecek sorular sormuş ve çocukların hayal güçlerini kışkırtmaya çalışmıştır. Örneğin çocuklardan biri “Denizanasının beyni yoktur” dedikten sonra müze eğitimcisi “Sen beyin yapsan nasıl yapardın?” diye sorarak çocuğun farklı bir şekilde düşünmesinin yolunu açmıştır.

Kahramanlar fotoğraf atölyesi, çocukların kahraman kostümü ile dahil oldukları, kendi kahramanlarının hikâyesini ve duruşunu yarattıkları bir atölye olarak tasarlanmıştır. Belirtilen atölyede müze eğitimcisi çocuklara hiçbir bilgi vermemiştir. “Kahraman kime denir?” sorusuyla çocukların kahramanlarla ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olmuştur. Ayrıca atölye boyunca “Bana karakterlerinizi anlatır mısınız?”; “Ne yapıyor bu karakter?”; “Bu karakter mutlu mu?”; “Bu iki kahraman birbirine kahramanlıklarını donuk imge ile gösterebilir.” gibi soru ve yönergelerle çocukların yarattıkları kahramanların farklı yönleri ile ilgili bileşenlerini geliştirerek bütüncül bir hikâye oluşturmalarını sağlamıştır.

Ayrıca müze eğitimcisinin atölyeler boyunca dış kaynağa dayalı bilgi vermemesi dikkat çekici bir noktadır. Müze eğitimcisinin, “Van Gogh kaç yılında ölmüş?” sorusunu soran çocuğa bu bilgiyi her yerde bulabileceğini, bu tarz bilgileri atölyede kullanmadığını ifade etmesi müze eğitimcisinin atölyede yaşantıya dayalı bilgiyi kullanmasına ilişkin tutumunun bilinçli bir tercih olduğunu gösteren bir işaret olarak değerlendirilebilir. Dikkat çekici olan bir başka nokta ise Sanatçılar: Van Gogh çalışmasında çocuklardan birinin kendi resmini “Saçma” olarak nitelenmesi üzerine müze eğitimcisinin “Hayır, saçma değil. Kendi resmini orijinaline bakmadan tek başına düşün.” demiş olmasıdır. Müze eğitimcisinin bu bakış açısının yansımaları çalışmalar boyunca silgi kullanmak isteyen çocuklara “Silgi yanlışları silmek içindir. Siz yanlış yapmıyorsunuz, resim yapıyorsunuz.” ifadesinde de görmek mümkündür.

4.1.1.2. Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Sanatçılar: Van Gogh çalışması soru-cevap yöntemi kullanarak yürütülmüş ve süreç, resim çalışması ile tamamlanmıştır. Denizaltı kil atölyesinde yine soru-cevap yöntemi kullanılmış, atölye çalışması olarak ise seramik çalışması yapılmıştır. Kahramanlar fotoğraf atölyesi çalışmasında, soru-cevap yöntemi ile beyin fırtınası

tekniki ve yaratıcı dramanın donuk imge tekniği kullanılmıştır. Kahramanlar fotoğraf atölyesine çocukların kendi kostümleri ile gelmeleri beklenirken bir grup kostümsüz geldiği için belirtilen grupla olarak kostüm tasarlama da çalışması yapılmıştır.

Çalışmalarda kullanılan yöntem ve tekniklere bakıldığında soru-cevap yönteminin müze eğitimcisinin tüm atölyelerde kullandığı bir yöntem olduğu görülmektedir. Ayrıca etkinliklerde resim ve seramik çalışmaları öncelikli olarak görsellerin incelenmesi üzerine kurulu olduğu için belirtilen çalışmaların gözlem yapmaya yönelik birer araç olarak kullanıldığı da söylenebilir. Son olarak, çalışmaların her birinde tasarım, kurgu oluşturma gibi bileşenlerin olduğu mutlaka gözlemlenmiştir.

4.1.1.3. Etkinliklerde Kullanılan Soru ve Yönergeler

Müze eğitimcisinin en çok kullandığı yöntemin soru-cevap olduğu görülmele birlikte bu noktada kullanılan soruların türü önem arz etmektedir. Sanatçılar: Van Gogh atölyelerinde kullandığı kapalı uçlu sorular ve yönergeler şunlardır: *Bu ressamı daha önce duydunuz mu; fırça vuruşları nasıl; yıldızları nasıl yapmış; renkleri gözlemlediniz mi; hangi renkler var resmin içinde; turuncuyu hangi renkler ile elde ederiz; ayçiçekleri nasıl; ayçiçeklerini en canlıdan en solgun olana doğru sıralayalım; resme çok yakından/uzaktan bakın.* Müze eğitimcisinin aynı etkinliklerde kullandığı açık uçlu soru ve yönergeler ise şunlardır: *Bu resimde iki insan sizce orada ne yapıyor; Van Gogh gibi resim yaparsanız nasıl yapardınız; buradaki kargalar ne yapıyor sizce; fırçayı farklı şekillerde de tutmayı dene; bu resmin aynısını yapmayacağız, ben senin Van Gogh'unu merak ediyorum.*

Müze eğitimcisinin denizaltı kil atölyesinde kullandığı kapalı uçlu soru ve yönergeler şu şekilde sıralanabilir: *Denize dalıp hiç gözlükle baktın mı; denizin altında neler gördün; bu balıkları bir yerden hatırlıyor musun; hiç böyle balık gördünüz mü;*

ahtapotların burnu var mıdır; neye benziyor, şemsiye gibi değil mi; kafası nasıl; gözü nasıl; ne renk. Müze eğitimcisinin aynı atölyelerde kullandığı açık uçlu sorular şu şekilde sıralanabilir: Bir ahtapotu kucaklar mıydın; beyni olsa nasıl olurdu sence, onu çizer misin; bunu nasıl görüyorsan öyle yap, birebir aynısını yapmak zorunda değilsin.

Gözlemlenen iki farklı Kahramanlar Fotoğraf Atölyesi'nin birinde var olan kahramanların kostümleriyle çalışma yapılırken diğerinde çocuklar kendi kahramanlarını yaratmışlardır. Belirtilen özelliğin iki atölyede kullanılan soru ve yönergelerin özelliğini etkilediği gözlemlendiği için iki farklı grupla yapılan atölyelerde kullanılan soru ve yönergeler bağımsız olarak sunulacaktır. Çocukların var olan kahramanların kostümleri katıldıkları atölyede müze eğitimcisinin kullandığı kapalı uçlu soru ve yönergeler şunlardır: *Ne yapıyor bu karakter; bu karakter mutlu mu; bu karakter değişik şarkılar söylüyor mu; bu karakter hangi çizgi filmde; bu karakter neden el sallıyor, bizi gördüğüne sevindiği için mi; kötü karakter ne gibi kötülükler yapıyor; bu kedi ne yapıyor; sen nasıl bir kaplumbağasın; bu karakterin sesi nasıl. Aynı grupla yapılan atölyede kullanılan açık uçlu soru ve yönergeler şu şekilde sıralanabilir: Neden bu karakteri seçtin; bu karakter sihir yapsa ne sihri yapardı; bu karakter dans etse nasıl dans ederdi; bu iki karakter birbiriyle tanışsın; bu karakter bir poz verse nasıl bir poz olurdu; şimdi ben bir hikâyeye başlayacağım ve siz devam ettireceksiniz. Kendi karakterini yaratan grupla yapılan atölyede müze eğitimcisi tarafından kullanılan kapalı uçlu soru ve yönergeler ise şöyle sıralanabilir: Kahramanlar sadece insanları mı kurtarır; bana sevdiğin bir kahramanı söyler misin; adalet ne demek biliyor musun; pelerini olan kahramanlar hangileriydi. Aynı çalışmada kullanılan açık uçlu soru ve yönergeler şunlardır: Bu atölyede kendiniz bir karakter uyduracaksınız; sizce kahraman kime denir; senin kahramanın ne gibi kahramanlıklar yapıyor; insanlar arasında eşitlik var mı sence; bu karakter ateşi nereden çıkarıyor; bu karakter ne gibi sihirler yapıyor; bu kahramanlar dans etse nasıl dans ederdi; sihir yapmış gibi don; bu iki kahraman*

tanışsın; bu iki kahraman kahramanlıklarını birbirine donuk imge ile gösterebilir. Ayrıca müze eğitimcisinin tüm çalışmalarının süresi ile çalışmalarda kullandığı soru ve yönergeler oranlandığında her bir soru/yönergeye ortalama olarak 6,5 dakika ayrıldığı görülmektedir.

4.1.2. Arkeoloji Müzesi Örneğine İlişkin Bulgular

4.1.2.1. Etkinlik İçerikleri

Çalışma kapsamında Erimtan Arkeoloji ve Sanat Müzesi'nde yapılan üç farklı etkinlik türü ikişer farklı grupla gözlemlenmiş, böylece müzede toplamda altı farklı gözlem yapılmıştır. Etkinliklerin her biri 50 ilâ 65 dakika arasında sürmüştür. Çalışma kapsamında dahil olunan etkinlik başlıkları şu şekildedir: Kil tabletler, sihirli sikkeler ve mitolojik kahramanlar. Müze eğitimcisi, öncelikli olarak tüm etkinliklerin başında arkeoloji biliminin ne olduğundan ve nelerle ilgilendiğinden bahsetmiştir. Daha sonrasında ise gezilen vitrinlerdeki nesnelere yönelik gerçeğe dayanan bilgiler verilmiş, bu bilgilere yönelik sorular sorulmuştur. Etkinliklerin hepsinde arkeolojik nesnelere sergilendiği kalıcı sergi alanlarındaki bazı vitrinler gezilmiş, daha sonrasında ise atölye çalışmaları yapılmıştır.

11-14 yaş grubuyla yapılan kil tablet atölyelerinden birinde sırasıyla cam şişeler, kil tabletler, mutfak gereçleri ve yemek sahnesi bölümleri gezilmiştir. Diğer bir grupla ise cam şişeler, Urartular, kil tabletler, yemek sahnesi vitrinleri incelenmiştir. Her iki grupla yapılan çalışmada da içerik benzer şekilde ele alınmış ve içerikler nesnelere malzemeleri, yaşı, kullanım amacı gibi konular etrafında şekillenmiştir. Vitrinlerin gezilmesi, yemek sahnesinin bulunduğu alanla sonlandırılmıştır. Müze eğitimcisi, belirtilen alanda çocuklara Türkiye'de kullanılan alfabenin ne olduğunu ve alfabenin hangi medeniyete dayandığına ilişkin sorular sormuştur. Daha sonrasında atölyeye

geçip herkesin kendi ismini Antik Roma alfabesi kullanarak kil tablet üzerine yazmasına yönelik çalışma yapılmıştır. Belirtilen noktada müze eğitimcisi alfabeler arasındaki farklılıklar üzerine dikkat çekmiş ve kilin şekillendirilmesi ve yazı yazımı için olan araç gereçlerin kullanılması ile ilgili olarak gruplara yardımcı olmuştur. Belirtilen çalışmanın sergi alanı ile ilgili kısmındaki bilgilerin bilimsel kaynaklı bilgilerin müze eğitimcisi tarafından aktarımına dayandığı söylenebilir. Ayrıca atölye çalışmasında da sürecin gösterip yaptırma şeklinde ilerlemesi ile düşünsel anlamda kapalı uçlu bir süreç işletildiği söylenebilir.

7-10 yaş grubuna yönelik olarak yapılan Sihirli Sikkeler atölyelerinden birinde “Askıda Müze Eğitimi Var!” uygulaması kapsamında mülteci çocuklarla yapılan bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Belirtilen çalışma sırasında mutfak gereçleri, yemek sahnesi alanı ve sikkeler bölümü ziyaret edilmiştir. Diğer bir grupla yapılan çalışmada ise cam şişeler, mutfak gereçleri, yemek sahnesi alanı ve sikkeler bölümü ziyaret edilmiştir. Atölyeye geçmeden önce çocuk gruplarıyla paranın üzerindeki semboller üzerine konuşulmuştur. Atölyede ise çocukların kendilerini bir ülkenin lideri olarak hayal etmeleri, ülkelerini birçok bileşeni ile kurgulamaları ve kendi ülkelerinin parasını tasarımları istenmiştir. Belirtilen atölye çalışması, çocukların kendi bütüncül kurgularını oluşturmaları yönüyle açık uçlu bir şekilde yürütülmüş, hatta çocukların ülkeleri ile ilgili kurguları müze eğitimcisi tarafından sorularla derinleştirilmeye çalışılmıştır. Örneğin çocuk, “Benim ülkem denizde, adı Mina.” dedikten sonra müze eğitimcisi “Denizin neresinde, içinde mi adada mı, dibinde mi?” diye sormuştur.

4-6 yaş grubuyla yapılan Mitolojik Kahramanlar çalışmalarından 5 yaş grubuyla yapılan etkinlikte cam şişeler, mutfak aletleri vitrinleri ve yemek sahnesi alanı ziyaret edilmiştir. 3-4 yaş grubu çocuklarından oluşan bir diğer grupla ise cam şişeler vitrini ve yemek sahnesi alanı ziyaret edilmiştir. Müze eğitimcisi, sergi alanındaki son ziyaret

yeri olan yemek sahnesi alanında çocuklara “Sizce bu insanlar yemek yerken birbirlerine hikâyeler anlatıyor mudur?”, “Siz hikâyeye dinlemeyi seviyor musunuz?” gibi sorulardan sonra çocukları atölyeye yönlendirmiştir. Atölyede çocuklara dört farklı mitolojik karakteri çevre duyarlılığı ve özbakım becerileri başlıkları altında ele alarak hikâyeye anlatmıştır. Örneğin Centaur’un ormanda yaşadığını ve çevreyi koruduğunu; Medusa’nın saçlarının uzun süre banyo yapmadığı için karmakarışık olduğunu söylemiştir. Daha sonrasında çocuklar seçtikleri mitolojik kahramanın bulunduğu karton kuklaları boyamışlardır.

4.1.2.2. Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Kil tabletler çalışmasının ikisinde de düz anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma ve seramik çalışması yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. İki grupta yapılan sihirli sikkeler çalışmaları sırasında düz anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma ve seramik çalışması yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Mitolojik kahramanlar çalışmalarında ise düz anlatım, soru-cevap, canlandırma yöntem ve teknikleri ile resim çalışması yapılmıştır.

Müze eğitimcisinin her bir etkinlik başlığı için kullandığı yöntem ve tekniklerin farklı gruplarla aynı şekilde yöntem ve tekniklerle yapıldığı görülmektedir. Tüm etkinlikler baz alındığıdaysa eğitimcisinin düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini her etkinlik türünde kullandığı görülmektedir. Ayrıca tüm etkinlikler seramik ve resim gibi sanat çalışmaları ile noktalanmaktadır.

4.1.2.3. Etkinliklerde Kullanılan Soru ve Yönergeler

Müze eğitimcisinin tüm etkinliklerde belirli vitrinlere yönelik olarak sorduğu kapalı uçlu soru ve yönergeler şunlardır: *Arkeoloji ne demek; bunu yapan insanlara ne deniyor; güzel kokmak için ne kullanırız; ağlayınca gözümüzden ne akar; çivi yazısını*

ilk hangi medeniyet bulmuştur; çivi yazısını Anadolu'ya hangi medeniyet getirmiştir; bu resimde kaç kişi var; Urartular nerede yaşıyordu; bu yazıya ne deniyor; şarap hangi meyveden yapılıyor; bugün bizim kullandığımız kapların sapları metalden mi yapılmış başka bir şeyden mi; tencereyi ateşten alırken buradaki malzemelerden hangisini kullanabiliriz. Bu vitrinlere yönelik olarak kullanılan açık uçlu soru ve yönergeler ise şu şekildedir: Bu eşyalar neyden yapılmış olabilir; bu eserler kaç yaşında olabilir; bunların içine ne koymuş olabilirler; sizce insanlar neden gözyaşlarını şişelere koymuştur; bizim kültürümüzde gözyaşını hediye etmek gibi bir şey olsa kimler hediye etmek ister; sizce bu yazı neden çivi yazısı olarak adlandırılmıştır; bu eşyalar evin hangi bölümünde kullanılmıştır; bu kaplar kırmızı-kahverengi, bunlar yeşil, neden sizce; sizce buradaki insanlar ne yapıyor; bu kabın içine ne doluyor; sizce bu müze ne tür bir müze olabilir.

Müze eğitimcisinin etkinlikler bazında özel olarak sorduğu açık ve kapalı uçlu soru ve yönergerler de bulunmaktadır. Kil Tabletler atölyesine yönelik kullanılan soru ve yönergelerin hepsi kapalı uçludur. Kullanılan sorular şunlardır: *Bugün kullandığımız alfabenin adı ne; bu alfabeyi hangi medeniyet bulmuştur.* Atölyede kullanılan yönergeler ise kil tablet yapımında malzeme kullanımına ilişkin yönergelerdir. Mitolojik Kahramanlar atölyesine özgü olarak kullanılan tek soru yine kapalı uçludur: *geri dönüşümü biliyor musunuz.* Belirtilen çalışmanın atölye kısmında ise çocuklara boyama etkinliği yapılmıştır. Sihirli Sikkeler atölyesine özgü kullanılan kapalı uçlu sorular şunlardır: *Eskiden para yapmak için hangi metaller kullanılıyordu; bu metallerin en değerli olanı hangisidir; bu metallerin en değersiz olanı hangisidir; parayı hangi medeniyet bulmuştur.* Belirtilen çalışmanın atölye kısmına yönelik olarak kullanılan açık uçlu soru ve yönergeler şunlardır: *Lidyalılar parayı bulmadan önce insanlar nasıl alışveriş yapıyordu; eski insanlar paranın üstüne neler çizmiş olabilir; kendi ülkeniz için bir para tasarlayın; ülkenizin adı ne; nereye kurdunuz; ülkende hangi*

hayvanlar var; paranın şekli nasıl; paranın üstüne ne çizdin. Son olarak, müze eğitimcisinin tüm çalışmalarının süresi ile çalışmalarda kullandığı soru ve yönergeler oranlandığında her bir soru/yönergeye ortalama olarak 1,8 dakika ayrıldığı gözlemlenmiştir.

4.1.3. Endüstri Tarihi Müzesi Örneğine İlişkin Bulgular

4.1.3.1. Etkinlik İçerikleri

Rahmi M. Koç Endüstri Tarihi Müzesi'nde üç farklı etkinlik başlığı ikişer grupta gözlemlenerek toplamda altı gözlem yapılmıştır. Etkinliklerin her biri 35 ilâ 80 dakika kadar sürmüştür. Araştırma kapsamında dahil olunan etkinlik başlıkları şu şekildedir: Ankara hikayesi, sof sergisi, origami.

Ankara hikâyesi çalışması müze-yayınevi ortaklığında gerçekleştirilen bir etkinliktir. Müze ziyareti öncesinde yayınevi okul gruplarına Ankara Kalesi civarında oturan bir çocuğun müze kurma isteğini anlatan bir kitabın dağıtımını yapar. Kitaplarını okuyan çocuklar yazarla buluşmak için müzeye gelirler. Yazarla tanışma öncesinde müze eğitimcisi çocuk gruplarıyla kitabı ve Rahmi M. Koç Müzesi'nin hikâyesini birbirine bağlayan bir çalışma yapar. Çalışmada, müze eğitimcisi, çocukların müze binasını incelemelerini ister. Çocuklarla birlikte binanın günlük hayatımızda karşılaştığımız binalardan farkı sorular yoluyla konuşulur. Daha sonrasında binanın kaç yaşında olabileceği ve yapılma amacı gibi konular özellikle çocukların fikirleri ile birlikte ele alınır. Müze eğitimcisi, çalışma sırasında çocukların yanıtlarını doğru veya yanlış olarak nitelendirmez. Çalışma böylece farklı olasılıkların ortaya çıkarılmasına hizmet eder. Müze eğitimcisi, gelen fikirler üzerinden doğrudan ilerlemek yerine çocukların düşüncelerinin kaynağına ilişkin sorular sormuştur. Örneğin çocuklardan biri bu soruya “Burası Ankara Kalesi'ne yakın olduğu için savaşta sığınmak için olabilir.”

yanıtını vermiştir. Doğru yanıt aslında han, günümüzdeki karşılığıyla otel, olmasına rağmen müze eğitimcisi “Güzel bir akıl yürütme” diyerek sonuç odaklı değil, süreç odaklı bir yaklaşım sergilemiştir. Daha sonrasında, değişen çağ ile birlikte hanın neden atıl kaldığı ve müzeye dönüşme sürecine değinilmiştir. Müze eğitimcisi, gruplardan birinde ise çocuklara “Siz müze açmak isterseniz ne müzesi açmak isterdiniz?” diye sormuş ve daha sonrasında çocuklardan gelen ilginç yanıtları takdir etmiştir. Ayrıca materyal olarak kullanılan kitabın kahramanının müze açma çabasına atıf yapılmıştır. Çalışma, atölye kullanımı olmadan, müzenin içinde ve müze binasının incelenmesiyle gerçekleştirilmiştir.

Tarihi Dokumak: Bir Kentin Gizemi, Sof, müzenin geçici sergisi olarak düzenlenmiş olan ve Ankara'nın geçmiş dönemlerdeki geçim kaynaklarından biri olan kumaş üretiminin ele alındığı bir sergidir. Dolayısıyla serginin Ankara'nın kültürel, sosyal ve ekonomik özelliklerini tarihi olarak ele alan bir tasarımı vardır. Ayrıca Amsterdam'da bulunan Rijks Müzesi ile yapılan anlaşma sonucunda geçici olarak Türkiye'ye gelen “Ankara” tablosu da sergide yerini almaktadır. Sof sergisine yönelik olarak yapılan iki çalışma tiftik keçisi, yünlerin elde edilmesi, iplik yapımı, iplerin boyanması, dokumacılık, eski Ankara gibi farklı başlıkları taşıyan bağlamsal bir içerikle ele alınmıştır. Tarihsel bir sıra veya tamamen bilgi aktarımına dayanan çalışmaların yapılmadığı etkinlikte, temel olarak çocukların gözlem ve görüşleri açığa çıkarılmıştır. İki grupta yapılan iki etkinlikte de beş farklı vitrin/alan incelenmiş fakat her bir çalışmada incelenen vitrin/alanlar farklılık göstermiştir. İki çalışmada da ortak olarak ele alınan alanlar ise tiftik keçileri ile ilgili video, ipin renklendirilmesi ve Ankara tablosu olmuştur. Çalışmalara bakıldığında, temel olarak temanın tiftik keçisi olduğu söylenebilir. Ankara tablosuna kadar olan kısımda tiftik keçilerinin cinsiyetini ayırt edebilme, keçilerin duyguları, kıllarının insanlar tarafından kullanılması gibi başlıklara değinilmiştir. Etkinliğin sergi alanındaki kısmı, her iki grupta da Ankara

tablosu ile sonlandırılmıştır. Ankara tablosunda yine tiftik keçilerinin kıllarından kumaş yapım süreci tablonun ayrıntılı incelenmesi ile sürdürülmüştür. Ayrıca çalışmanın belirtilen kısmında, Ankara'nın geçmişteki ve günümüzdeki hali ile ilgili kıyaslamalar da yapılmıştır. Çalışmanın yapıldığı gruplardan birinin Ankara Kalesi civarında yaşayan çocuklarla olması konuyu yaşam alanlarının ve kültürel mirasın korunması ile ilgili boyutlara çekmiştir. Çocukların kendi yaşam alanlarının 300 yıl önceki halini tabloda görmeleri çocuklar açısından etkileyici olmuştur. Ayrıca çocukların kendi ön bilgi ve deneyimlerini kullanabilmeleri çalışmayı canlı tutan önemli bir özellik olarak dikkat çekmiştir. Belirtilen grupla olan çalışma gelinen noktada sonlanmıştır. Diğer grupla olan çalışmada ise atölye de kullanılmıştır. Atölye çalışmasında çocuklar, yünleri keçi figürlerinin üzerine tıpkı tiftik keçisinin kıllarında olduğu gibi yapıştırmışlar ve tiftik keçisinin kıllarının insanlar tarafından kullanılmasıyla ilgili fikrinin ne olabileceğini düşünce balonu içine yazmışlardır. Gruplardan biriyle atölye çalışması yapılmasına rağmen atölye çalışması yapılan grubun çalışması ile diğer grubun çalışma süreleri birbirine oldukça yakındır.

Origami çalışması, müzenin denizcilik bölümüne yönelik olarak yapılan bir çalışmadır. Belirtilen çalışmada çocuklar, öncelikli olarak müzenin denizcilik ile ilgili bölümünü kendi başlarına gezmişlerdir. Denizcilik bölümünün gezilmesinden sonra gruplardan biriyle gemi çeşitleri ve geminin bölümleri üzerine konuşulmuş, sonrasında Japon kâğıt katlama sanatı olan origami ile kâğıttan gemi yapılmıştır. Buraya kadar dış kaynak bilgilerine ve kapalı uçlu bir çalışmaya dayanan etkinlik sonrasında çocukların el becerilerini neden geliştirmeleri gerektiği üzerine diyalogla sürer. Müze eğitimcisinin belirtilen noktada, müzenin koleksiyonundan bağımsız olarak çocukların günlük yaşamlarıyla ilişkili olan bir konu ile ilgili bakış açısı sunan bir sohbet gerçekleştirdiği söylenebilir. Diğer grupla olan çalışmada ise çocuklar müzeyi gezmeden önce çocuklarla müze ve kültürel miras bilinci üzerine konuşulmuştur. Çalışmanın belirtilen

şekilde gelişmesinin neden çalışma sırasında farklı okul gruplarının müze ziyareti sırasında müze kültürüne uygun olmayan davranışlar gerçekleştirmesi olmuştur. Çalışmanın belirtilen yönüyle bir fırsat eğitimi ve bilgi yönünden bakış açısı geliştirmeye yönelik bir çalışma olduğu söylenebilir. Gruplar, sohbet sonrasında denizcilik bölümünü gezmişler, sonrasında kâğıttan gemi yapmışlar ve yaptıkları geminin denizcilik bölümünde gördükleri gemilerle benzerlik ve farklılıkları üzerine konuşmuşlardır.

4.1.3.2. Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Müze eğitimcisi, Ankara hikâyesi çalışmasında düz anlatım, soru-cevap ve beyin fırtınası gibi yöntem ve teknikler kullanmıştır. Sof sergisine yönelik olarak yapılan iki çalışmada da kullanılan yöntem ve teknikler düz anlatım, soru-cevap, beyin fırtınasıdır. Bunlar haricinde çalışmaların birinde gösterme (demonstrasyon) ile sanat çalışması yapılmış, diğerinde ise yaratıcı drama tekniklerinden olan canlandırma tekniği kullanılmıştır. Son olarak origami çalışmasında kullanılan yöntem ve teknikler düz anlatım, soru-cevap ve gösterip yaptırmadır.

Müze eğitimcisinin yaptığı etkinliklere bakıldığında, düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin tüm etkinliklerde kullanıldığı görülmektedir. Origami etkinliği dışındaki çalışmalarda mutlaka kullanılan teknik ise beyin fırtınası tekniğidir. Ayrıca altı farklı grupla yapılan çalışmalardan yalnızca birinde atölye kullanımı olmuş, diğer çalışmaların hepsi müzenin sergi alanları içinde gerçekleştirilmiştir.

4.1.3.3. Etkinliklerde Kullanılan Soru ve Yönergeler

Müze eğitimcisinin Ankara Hikâyesi çalışmasında kullandığı kapalı uçlu soru ve yönergeler şunlardır: *Kitabın kahramanı Ali, Ankara Kalesi çevresine taşınmaktan memnun mu; Ali ve ailesinin taşındığı ev hangi özelliklere sahip; Ali daha sonrasında*

burayı sevmeye başlıyor değil mi; sizce burayı neden sevdi; müze binasını göz ucu ile inceleyelim; neler dikkatimizi çekti sağımızda solumuzda; bina ile ilgili neler dikkatimizi çekti; bu yapının günlük hayatta gördüğümüz diğer yapılardan ne farkları var; hanın ne olduğunu açıklayabilir misin; kervansaray kelimesini daha önce duydunuz mu; motorlu taşıtların icat edilmesinden sonra hayatımıza hangi ulaşım araçları girdi; ulaşım araçlarını ortaya çıkış tarihlerine göre sıralayalım; aramızda koleksiyon yapan var mı. Aynı çalışmalar sırasında müze eğitimcisinin kullandığı açık uçlu sorular şunlardır: Sizce müze daha önce hangi amaçla kullanılmış olabilir; sizce kitabın yazarıyla neden okulda değil de bu müzede buluştunuz; sizce bu bina hangi yıl/dönemde yapılmıştır; eskiden insanların ulaşımını sağlayan hayvanlar nerde kalıyordu; siz müze açsanız ne müzesi açmak isterdiniz.

Sof sergisi çalışmasında müze eğitimcisi tarafından kullanılan kapalı uçlu soru ve yönergeler şunlardır: *Bildiğiniz hangi kumaş türleri var; keçilerin özelliklerini sayabilir misiniz; siz hangi hayvanların cinsiyetlerini ayırabiliyorsunuz; sizce bu keçiler kız mıdır, erkek midir; bir şeyi renklendirmek için ne kullanırsınız; kilimleri inceleyin; tablonun sağ alt köşesinde ne görüyorsunuz; tablodaki iki akarsuya bakın; Ankara'nın merkezinden geçen akarsuları biliyor musunuz; bugün eve gidince Ankara haritasını açın ve Ankara Kalesi'nin yakınından geçen akarsulara bakın. Aynı çalışmalarda müze eğitimcisi tarafından kullanılan açık uçlu soru ve yönergeler şunlardır: Sizce burada hangi şehirden bahsediliyor olabilir; sizce sofun anlamı ne olabilir; sizce buradaki keçiler mutlu mudur; sizce bu çizimdeki keçinin cinsiyeti nedir; renklendirme için hangi doğal malzemeler kullanılabilir; bu vitrindeki bir kıyafeti seçip onunla yürüyebilir misin; hava soğuk olduğunda aynı şalı nasıl kullanırsın; şalvar sana uzun geldiğinde ne yaparsın; tablonun orta kısmında hangi işlem yapılıyor olabilir; sizce devenin neden hörgücü vardır; bu tabloya bakarak Ankara'nın yeşillik olup olmadığına dair nasıl yorum yapabiliriz; sizce günümüzün önemli meslekleri neler; sizce keçiler kollarının*

kesilmesi ile ilgili olarak ne düşünüyordur; sizce bu tablo neden Amsterdam'daki bir müzede sergileniyor olabilir.

Müze eğitimcisinin gruplardan biriyle yaptığı Origami etkinliğinde kullandığı kapalı uçlu sorular şu şekildedir: *Daha önce origami yapmış olan var mı; hangi gemi çeşitlerini biliyorsunuz; yelkenli dediğimiz gemi türünü nasıl tanırıyorsunuz; geminin ön kısmına ne denir; geminin arka kısmına ne denir; geminin yan kısımlarına ne denir.* Kapalı uçlu soruların yanı sıra süreçte kullanılan açık uçlu sorular şunlardır: *Sizce neden bizim müzemizde gemicilik bölümü çok yer kaplıyor olabilir; gemiyi hareket ettirmek için neler kullanabiliriz; yelkenliler nasıl hareket eder; sizce bir yetenek nasıl kazanılır; sizce futbolcu veya tenisçi doğuştan gelen becerileri sebebiyle mi futbolcu veya tenisçidir; sizce el kaslarımızı hangi faaliyetler çalıştırır.* Müze eğitimcisinin bahsedilen grupla yaptığı çalışmadaki soru ve yönergeleri gemilerin özellikleri, origami gemi yapımı ve el becerileri konuları üzerineyken diğer grupla yaptığı çalışmadaki sorular müze ve kültürel miras bilinci ve origami gemi yapımı ile ilgilidir. Müze eğitimcisinin bu grupla yaptığı çalışmada kullandığı kapalı uçlu sorular şunlardır: *Bu müzeye daha önce gelen var mı; daha önce başka müzeye gitmiş olan var mı; sizce müzede gürültü yapmak eserlere zarar verir mi; sergi alanında origami geminize benzeyen gemi var mıydı.* Müze eğitimcisinin aynı grupla olan çalışmasında kullandığı açık uçlu sorular şunlardır: *Sizce müze nedir; sizce müze neden önemlidir; müzeler olmasaydı ne olurdu; sizce müzeler neden gereklidir; tarihi bilmesek ne olurdu; müzedeki eserleri nasıl koruyabiliriz.* Ayrıca müze eğitimcisinin iki grupla olan çalışmasında da origaminin yapılışına dair kapalı uçlu yönergeler ile çocukların eve gittiklerinde kâğıttan gemilerini suda yüzdürmelerine yönelik açık uçlu bir yönergesi bulunmaktadır. Son olarak, müze eğitimcisinin tüm çalışmalarının süresi ile çalışmalarda kullandığı soru ve yönergeler oranlandığında her bir soru/yönergeye ortalama olarak 2,7 dakika ayrıldığı görülmektedir.

4.1.4. Uzmanlık Müzesi Örneğine İlişkin Bulgular

Ankara Üniversitesi Oyuncak Müzesi'nde dört farklı müze eğitimcisi gözlemlenmiştir. Dolayısıyla müzedeki müze eğitimcilerinin çalışmaları ayrı ayrı ele alınacaktır.

4.1.4.1. Etkinlik İçerikleri

Müze Eğitimcisi 1

Müze Eğitimcisi 1, iki farklı grupta gözlemlenmiştir. Etkinliklerin biri 25 dakika, diğeri 37 dakika sürmüştür. 25 dakika süren etkinlikte bir vitrinin (trenler vitrini) teması üzerine çalışma yapılmıştır, diğesinde ise iki vitrin (sokak oyunları, bebek evi) ve iki farklı nesne (pinokyo bisiklet, tamir çantası) ve müze bavulu ile çalışma yapılmıştır. Etkinliklerin ikisinde de oyuncakların hikâyeleri, oyuncaklarla nasıl oynandığı ile ilgili çalışma yapılmıştır. Yine iki etkinlikte de vitrinlerin temasının bulunmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Örneğin müze eğitimcisi “Bu vitrinde hangi oyuncakları görüyorsunuz?”, “Bu vitrine bütün olarak baktığınızda ne görüyorsunuz?” gibi sorularla çocukların vitrinin temasını yakalamalarını sağlamaya çalışmıştır. Diğer grupta yaptığı çalışmada çocuklara “Burada oyuncakların ortak özelliği sizce ne olabilir?” diye sormuş, çocuklardan birkaçı “Ses çıkaran oyuncaklar” yanıtını vermiştir. Müze eğitimcisi bu noktada “Bu oyuncaklarla oynasaydınız nerede oynardınız?” diye sormuş, çocukların çoğu “Dışarıda” yanıtını verdikten sonra müze eğitimcisi “O zaman sokak diyebilir miyiz?” diyerek çocukları vitrinin sergi düzenlenişinde belirlenen temasına yönlendirmiştir.

Müze Eğitimcisi 2

Müze Eğitimcisi 2'nin iki farklı grupta yaptığı çalışmaya dahil olunmuştur. Bu çalışmalardan biri 45 dakika, diğeri 52 dakika sürmüştür. Müze eğitimcisi, gözlemlenen

ilk çalışmada altı farklı vitrin (sokak oyunları, inşaat, hayvanlar, bebekler, araçlar, zeka oyunları) ile üç farklı oyuncak (pinokyo bisiklet, tokmaklı kağı, doku-renk eşleştirme oyunu) kullanmıştır. Diğer çalışmada beş farklı vitrin (Eyüp oyuncakları, sokak oyunları, inşaat, bebekler, hayvanlar) ve üç farklı oyuncak (pinokyo bisiklet, tokmaklı kağı, ceviz kabukları) kullanmıştır. Müze Eğitimsi 2, çalışmaların ikisinde de sergi alanının tematik düzenlenişinden yararlanmış, çocuklara vitrinlerin temalarını ve temaya uygun olmayan oyuncacı buldurmuştur. Etkinlik içerikleri oyuncaklarla nasıl oynandığı ve oyuncakların özelliklerini temel almaktadır. Ek olarak, müze eğitimsi sürekli olarak vitrinlerde doğal malzemelerden yapılan oyuncakların olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca ikinci etkinlikte atölye kullanılmıştır.

Müze Eğitimsi 3

Müze Eğitimsi 3, iki farklı grupta gözlemlenmiştir. Çalışmalardan biri 35 dakika, diğeri 32 dakika sürmüştür. Etkinliklerin ilkinde dokuz oyuncak (kağı, geleneksel bebekler, beşikler, pinokyo bisiklet, yürüteç, Eyüp oyuncakları, aşık kemikleri, tokmaklı kağı ve gargarı) ve bir vitrin (inşaat vitrini) kullanılmıştır. İkinci etkinlikte vitrinler kullanılmamış, üç nesne (pinokyo bisiklet, beşikler, geleneksel bebekler) ve müze bavulu kullanılmıştır. Müze eğitimsi çalışmaların ikisinde de serginin tematik özelliğini kullanmamıştır. Sokak oyunları vitrininin neyle ilgili olduğunu kendisi söylemiş ve oyuncakları tek tek ele almıştır. İnşaat vitrininde ise “Sizce bu bölümümüzün adı ne olabilir?” sorusunu sormuştur. İki vitrinde de temaya aykırı olan oyuncacı buldurmamıştır. Dolayısıyla müze eğitimsinin müzenin tematik sergilenişinden faydalanmayı tercih etmediği söylenebilir. Müze Eğitimsi 3’ün çalışma içeriğini oyuncaklarla nasıl oynandığı ve oyuncakların yapımında kullanılan malzemeler oluşturmaktadır.

Müze Eğitimcisi 4

İki farklı grupta gözlemlenen Müze Eğitimcisi 4'ün yaptığı etkinliklerin ilki 40 dakika, ikincisi 43 dakika sürmüştür. Müze eğitimcisi, etkinliklerin ilkinde altı oyuncak türü (gelin bebek, pinokyo bisiklet, ceviz kabukları, tokmaklı kağı, gargarı ve denizaltı) ve müze bavulunu kullanmış; ikinci grupta ise 10 oyuncak türü (gelin bebek, beşikler, kağı, yürüteç, Eyüp oyuncakları, tokmaklı kağı, gargarı, aşık kemikleri, peçiç oyunu, doku-renk eşleştirme oyunu) ile müze bavulunu kullanmıştır. Müze eğitimcisi, ilk etkinliği sırasında müzenin tematik düzenlenişini kullanmamıştır, ikinci grupta yaptığı etkinlikte sokak oyunlar vitrininin temasını buldurmayı tercih etmiştir. Müze Eğitimcisi 4, çalışmalarında oyuncakların neyden, nasıl yapıldığı gibi özellikler ile oyuncaklarla nasıl oynandığı üzerinde durmuştur.

4.1.4.2. Etkinliklerde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Müze Eğitimcisi 1

Müze Eğitimcisi 1, iki farklı grupta yaptığı çalışmaların ikisinde de düz anlatım, soru-cevap yöntemleri ile yaratıcı drama tekniği olan canlandırma tekniğini kullanmıştır. Ayrıca ilk etkinlikte gösterme ve ara-bul tekniklerini kullanmıştır. Diğer etkinlikte ise müze bavulunu dokun-yap aracı olarak kullanmıştır.

Müze Eğitimcisi 2

Müze Eğitimcisi 2'nin her iki çalışmada da kullandığı yöntem ve teknikler düz anlatım, soru-cevap, ara-bul ve canlandırma olmuştur. Ayrıca ilk çalışmada gösterip yaptırma, ikinci çalışmada resim çalışması yöntem ve tekniklerini kullanmıştır.

Müze Eğitimcisi 3

Müze Eğitimcisi 3'ün iki farklı grupta yaptığı çalışmasında kullandığı ortak yöntem ve teknikler düz anlatım, soru-cevap, dokun-yap ve ara-bul kartlarıdır. Müze eğitimcisi, belirtilen yöntem ve tekniklerden farklı olarak, ilk etkinlikte gösterme tekniğini, ikinci etkinlikte ise gösterip yaptırma tekniğini kullanmıştır.

Müze Eğitimcisi 4

Müze Eğitimcisi 4'ün her iki etkinliğinde de kullandığı yöntem ve teknikler şu şekildedir: Düz anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, gösterme, canlandırma ve dokun-yap. Müze Eğitimcisi 4, iki grupta farklı nesnelere ele aldığı halde kullandığı yöntem ve teknikler farklılık göstermemiştir.

4.1.4.3. Etkinliklerde Kullanılan Soru ve Yönergeler

Müze Eğitimcisi 1

Müze Eğitimcisi 1'in etkinliklerinde kullandığı kapalı uçlu soru ve yönergeler şunlardır: *Bu bisiklet şimdiki bisikletlere benziyor mu; bu vitrinde neler görüyorsunuz; bu vitrinde daha önceden bildiğiniz oyuncaklar var mı; vitrinin tamamı neye benziyor sizce; ortadaki büyük oyuncak daha önce gördünüz mü; faydalı bir oyuncak değil mi; müzenin içindeki cambaz oyuncaklarını bulun bakalım; elinizdeki kartlardaki oyuncakları müzenin içinde bulun; bu vitrine sokakta oynanan oyuncaklar diyebilir miyiz o zaman; bu oyuncakların hepsi de çok küçük değil mi; bunların hepsi oradaki bebeğin olabilir mi sizce; bu vitrine o bebeğin evi diyelim mi; evin içinde olmayacak bir oyuncak var burada, onu görüyor musunuz; oyuncaklarınız kırıldığında tamir ediyor musunuz; bu sizin oyuncak bebeklerinize benziyor mu.* Etkinlikler sırasında kullanılan açık uçlu soru ve yönergeler ise şunlardır: *Sizce kime kâşif deriz; bu vitrinin ismini ne koyalım; sizce bu vitrinde trenle ilgili olmayan oyuncak hangisi; sizce bu ne olabilir; şimdi herkes*

kendi oyuncasını canlandırısın; bisikletin ikiye katlanabilmesi sizce ne işimize yarar; ceviz kabuklarıyla oyun oynasanız nasıl bir oyun oynardınız; bu oyuncaklarla oynasaydınız nerede oynardınız. Ayrıca müze eğitimcisinin tüm çalışmalarının süresi ile çalışmalarda kullandığı soru ve yönergeler oranlandığında her bir soru/yönergeye ortalama olarak 1,5 dakika ayrıldığı görülmektedir.

Müze Eğitimcisi 2

Müze Eğitimcisi 2'nin etkinliklerde kullandığı kapalı uçlu soru ve yönergeler şunlardır: *Oyuncakçı ile oyuncak müzesi arasındaki farklar nelerdir; buradaki oyuncaklar kırılınca başka bir yerden alamayız değil mi; bisikleti ikiye katlayınca küçülür değil mi; bisiklet küçüldüğünde daha az yer kaplıyor değil mi; Hacivat ile Karagöz'ü biliyorsunuz değil mi; burada sizin bildiğiniz hangi oyuncaklar var; bu vitrindeki oyuncakların isimlerini söyleyelim; elinizdeki kartlardaki oyuncakları bulun; biz bugün nereyi gezdik; bugün müzede hangi vitrinleri tanıdık; o oyuncak hangi vitrindeydi. Müze Eğitimcisi 2'nin etkinlikler sırasında kullandığı açık uçlu soru ve yönergeler şunlardır: *Sizce müzedeki oyuncaklara neden dokunamayız; müzedeki oyuncaklar kırılırsa ne olur; bisiklet ortadan ikiye katlanınca ne olur; bisikletin küçülmesi ne işimize yarar; sizce bu ne olabilir; bu vitrinin ismi ne olabilir; bu vitrine ait olmayan oyuncak hangisi olabilir; bu bebeğin iskeleti neyden yapılmış olabilir; bu oyuncaklarla nerede oynanıyor olabilir; müzemizde en sevdiğiniz oyuncakın resmini çizin. Ayrıca müze eğitimcisinin tüm çalışmalarının süresi ile çalışmalarda kullandığı soru ve yönergeler oranlandığında her bir soru/yönergeye ortalama olarak 2,3 dakika ayrıldığı görülmektedir.**

Müze Eğitimsi 3

Müze Eğitimsi 3'ün etkinlikleri sırasında kullandığı kapalı uçlu soru ve yönergeler şunlardır: *Bebeklerin kıyafetleri benimkilere benzemiyor değil mi; bebeğin kafası değişik duruyor değil mi; bisikletinizi evin içine sokabiliyor musunuz; bisikletiniz büyük olduğu için eve sokamıyor olabilir misiniz; kıyafetlerinizi dolaba koyarken ne yapıyorsunuz; bunun ismi Pinokyo, neymiş; özellikleri nelermiş; bu ne işe yarıyormuş; kimin yürümesine yardım ediyormuş; bu vitrinde neler görüyorsunuz; bunların ismi neymiş; beşik ne işe yarar; evinizde var mı bundan; bununla nasıl oynuyorduk; elinizdeki kartlardaki oyuncakları bulun.* Müze Eğitimsi 3'ün etkinlikleri sırasında kullandığı açık uçlu sorular ise şunlardır: *Bu ne; bunun özelliği sizce ne olabilir; bu vitrinin adı ne olabilir; bu neyden yapılmış olabilir; bunun içinde ne olabilir.* Ayrıca müze eğitimsinin tüm çalışmalarının süresi ile çalışmalarda kullandığı soru ve yönergeler oranlandığında her bir soru/yönergeye ortalama olarak 1,7 dakika ayrıldığı görülmektedir.

Müze Eğitimsi 4

Müze Eğitimsi 4'ün etkinlikleri sırasında kullandığı kapalı uçlu soru ve yönergeler şunlardır: *Oyuncak dükkanı ile oyuncak müzesi aynı şey mi sizce; buradaki oyuncakları satın alabiliyor musunuz; buradaki oyuncaklara dokunabiliyor musunuz; süpürge çalının ne olduğunu biliyor musunuz; bu bisikletle sizinki arasında ne fark var; bu bisikleti ikiye katlayınca bir yerlere götürebiliriz değil mi; bisikleti ikiye katlayınca otobüse veya arabaya daha rahat koyabilir miyim; şehzade ne demek biliyor musunuz; size girişte gösterdiğim, eşeklerin çektiği aracın adı neydi; burada sizin evinizde olan oyuncaklar var mı; ses uzaklaştıkça/ yakınlaştıkça ne olur; bunun adını bilen var mı; zarla oynanan hangi oyunlar var; tokmaklı kağıdı gibi ses çıkaralım; denizaltı gibi suyumuzu boşaltıp suyun yüzüne çıkalım; kızma biraderin nasıl oynandığını biliyor*

musunuz; herkes gözünü kapatsın ve önce kendi saçına, daha sonra da arkadaşının saçına dokunsun; senin ve arkadaşının saçı nasıldı, kıvrıkcık mıydı düz müydü. Müze Eğitimsi 4'ün etkinlikler sırasında kullandığı açık uçlu soru ve yönergeler ise şunlardır: Bu bebeğin içi neyle doldurulmuş olabilir; sizce demire nasıl şekil vermiş olabilirler; sizce bu günlük hayatta nasıl kullanılmış olabilir; bunu kimler kullanmış olabilir; sizce bunların hangileriyle sokakta hangileriyle evde oynayabiliriz; en çok hangi vitrindeki oyuncakları sevdiniz; bu vitrine sizce neden ceviz kabukları koymuş olabiliriz; ceviz kabuklarıyla ne gibi oyunlar oynayabiliriz; sizce tokmaklı kağıt nasıl bir ses çıkarıyordu; sizce çobanlar bunu niye kullanıyordu; bunun içinde ne olabilir; sizce bu bavula neden kibrit kutusu koymuş olabiliriz; bavulun içindeki oyuncaklardan en çok hangisini sevdiniz; bu oyunu kimlerle oynayabiliriz sizce. Ayrıca müze eğitimcisinin tüm çalışmalarının süresi ile çalışmalarda kullandığı soru ve yönergeler oranlandığında her bir soru/yönergeye ortalama olarak 1,3 dakika ayrıldığı görülmektedir.

4.2. Müze Eğitimcilerinin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular

Müze eğitimcilerinin epistemolojik inançları ile ilgili bulgulara yer verden önce epistemolojik inançlarla ilişkisi olduğu düşünülen birtakım demografik bilgilere ilişkin bulgulara yer verilecektir. Demografik bilgilerin belirtilen bileşenleri şöyle sıralanabilir: Cinsiyet, yaş, eğitim görülen alan ve eğitim süresi.

4.2.1. Müze Eğitimcilerinin Demografik Özellikleri

Çalışmaya katılan müze eğitimcilerinin epistemolojik inançlarıyla ilişkili olabileceği düşünülen demografik özellikleri Çizelge 3'te gösterilmiştir.

Çizelge 3 incelendiğinde müze eğitimcilerinin hepsinin kadın olması ve öğrenim gördükleri alanların sözel alan olması müze eğitimcilerinin epistemolojik inançlarının

olgunlaşmış düzeyde olabileceğine ilişkin bir öngörü vermektedir. Çalışmaya katılan müze eğitimcilerinin birbirlerinden ayrılan yanları ise yaşları, öğrenim ve deneyim yıllarıdır.

Çizelge 3. Çalışmaya katılan müze eğitimcilerinin demografik özellikleri

	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Görülen Alan	Lisans Öğrenim ve Deneyim Süresi
A	Kadın	48	Güzel Sanatlar- Grafik	4 yıl+ 25 yıllık alan deneyimi
B	Kadın	28	Arkeoloji	6 yıl+ 3,5 yıllık alan deneyimi
C	Kadın	30	Bilgi ve Belge Yönetimi	6 yıl+ 9 yıllık alan deneyimi
ME1	Kadın	22	Çocuk Gelişimi	3 yıl+ 1 yıllık alan deneyimi
ME2	Kadın	38	Sosyal Hizmetler	2 yıl+ 19 yıllık alan deneyimi
ME3	Kadın	20	Psikoloji	3 yıl+ 1,5 yıllık alan deneyimi
ME4	Kadın	22	Çocuk Gelişimi	2 yıl+ 1 yıllık alan deneyimi

Yaş ve epistemolojik inancın ilişkisine yönelik olan çalışmalarda doğu ve batı kültürlerinin etkisinin olduğu düşünülmekle birlikte Türkiye’de henüz bu ilişkiye yönelik kapsamlı bir çalışma yapılmamıştır. Benzer şekilde Türkiye’de yetişkinlerin öğrenim süresine ilişkin bir çalışma bulunmamaktadır. Dünya literatürüne bakıldığında, öğrenim süresi uzadıkça epistemolojik inançların olgunlaştığı görülmektedir. Özellikle yüksek lisans öğreniminde yapılandırılmamış konuların bulunmasının buna sebep olabileceği düşünülmektedir (Hofer ve Pintrich, 1997).

4.2.2. Müze Eğitimcilerinin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın amacı doğrultusunda müze eğitimcilerinin epistemolojik inanç ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar kategorik hale getirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç (ÖÇBOİ), Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnaç (ÖYBOİ) ve Tek Bir Doğrunun Varlığına Olan İnanç’tır (TBDVOİ). Her bir alt boyut, Deryakulu ve Büyüköztürk’ün (2005) ortaya koyduğu ölçütlerce değerlendirilmiş ve boyutlar ham, orta ve olgun olmak üzere üç düzeyde ele alınmıştır. Dört farklı müze türünde, yedi müze eğitimcisi ile gerçekleştirilen çalışmada

müze eğitimcilerinin epistemolojik inançların üç faktörüne ilişkin düzeyleri Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4. Müze Eğitimcilerinin Faktörler Bazındaki Epistemolojik İnanç Düzeyleri

	ÖÇBOİ			ÖYBOİ			TBDVOİ		
	Olgun	Orta	Ham	Olgun	Orta	Ham	Olgun	Orta	Ham
A	x				x			x	
B	x			x				x	
C	x			x			x		
ME1	x			x				x	
ME 2	x			x				x	
ME 3	x			x				x	
ME 4	x				x			x	

Çizelge 4 incelendiğinde, müze eğitimcilerinin hepsinin ÖÇBOİ boyutuna yönelik olgun epistemolojik inanca sahip olduğu görülmektedir. ÖYBOİ boyutunda iki müze eğitimcisinin orta düzeyde ve diğer müze eğitimcilerinin gelişmiş düzeyde epistemolojik inançlara sahip olduğu gözlenmektedir. Belirtilen iki müze eğitimcisinden biri sanat müzesinde, diğeri ise uzmanlık müzesinde görev yapmaktadır. TBDVOİ boyutunda ise endüstri tarihi müzesindeki eğitimcinin epistemolojik inancının gelişmiş düzeyde olduğu, diğer müze eğitimcilerinin ise orta düzeyde inanca sahip oldukları görülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışma kapsamında dört farklı müze türündeki yedi müze eğitimcisinin çocuk gruplarıyla yaptıkları çalışmalar müze eğitimcilerinin tarzları açısından incelenmiştir. Ayrıca her bir müze eğitimcisinin epistemolojik inançları kategorik olarak belirlenmiş ve müze eğitimcilerinin tarzları ile epistemolojik inançları arasında nasıl bir ilişkinin olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu bölümde, çalışmanın bulgularına dayanarak yapılan çıkarımlara yer verilecektir.

5.1. Müze Eğitimcilerinin Tarzlarının Değerlendirilmesi

Müze eğitimcilerinin tarzları, belirlenen ölçütler bakımından (içerik, yöntem ve teknikler, soru ve yönergeler) benzerlik ve farklılıkları ile birlikte ve yapılan diğer çalışmalara karşılaştırılarak ele alınacaktır.

5.1.1. Çalışmalardaki Eğitim İçeriklerinin Değerlendirilmesi

Müzedeki eğitim içerikleri ile ilgili bulguların yorumlanmasına geçmeden önce şunu belirtmekte fayda vardır: Sanat müzesi, arkeoloji müzesi ve endüstri tarihi müzesindeki eğitim içerikleri ortak bir çabanın ürünü değildir. Tüm etkinlikler, müze eğitimcilerinin kendi başlarına belirledikleri çalışmalardır. Yalnızca endüstri tarihi müzesinde yapılan bir etkinlik (Ankara Hikâyesi etkinliği) yayınevi ortaklığıyla gerçekleştirilmiştir. Belirtilen etkinlikte, müze eğitimcisinin yaptıkları müze eğitimcisi tarafından, yayınevinden bağımsız olarak kendisi belirlenmiştir. Gelineen noktada, uzmanlık müzesinde sekiz müze eğitimcisinin bulunması ve müzenin araştırma ve projelerin yapıldığı dinamik bir yer olması uzmanlık müzesindeki çalışmaların yapısını

diğer müzelerdekilerden farklı kılmaktadır. Belirtilen farklılık uzmanlık müzesi örneği kısmında ele alınacaktır.

Sanat müzesinde yapılan çalışmalara bakıldığında Sanatçılar: Van Gogh çalışmasının bileşenlerinin resimlerin ayrıntılı incelenmesiyle *gözlem*; Van Gogh'un tarzının yakalanmaya çalışılmasıyla *keşif, öriüntüyü fark etme*; Van Gogh'un tarzının özgün bir şekilde yorumlanmasıyla *yaratıcılık* olduğu söylenebilir. Denizaltı kil atölyesinin bileşenlerinin denizaltı yaşamına ilişkin resimlerin incelenmesiyle *gözlem*; çocukların kendi denizaltı canlılarını ayrıntılı bir şekilde seramik çalışması ile ortaya koymalarıyla birlikte *yaratıcılık* olduğu söylenebilir. Son olarak, Kahramanlar fotoğraf atölyesinde çocukların kendi kahramanlarına ilişkin bütüncül bir hikâye oluşturmaları *yaratıcılığa ve temaya* yönelik bir çalışma olarak değerlendirilebilir.

Gelinen noktada, sanat müzesinde yapılan çalışma içeriklerinin ortak özelliğinin yaratıcılık çerçevesinde şekillendiği söylenebilir. Müze eğitimcisinin atölyesinin önemli bir bileşeni olarak kullandığı ikinci özellik ise gözlem ve gözleme dayalı yorum ile ilgilidir. Tüm veriler ışığında müze eğitimcisinin bir sanatçıya dair bilgi edinmek, resim yapmak, denizaltı canlılarını tanımak, seramik çalışması yapmak veya kostümle poz vermekten öte keşfetmek, ilham almak ve yaratıcılık üzerine kurulu olduğu söylenebilir. Gelinen noktada, müze eğitimcisinin çalışmaları bilgiler toplamı veya el becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar olarak değer, bilakis tema yakalamaya yönelik çalışmalar (big ideas) olarak değerlendirilebilir. Ayrıca sanat müzesinin kalıcı sergilerinin olmadığını ve tüm atölyelerin müzedeki eserlerden ve müze gezisinden bağımsız olarak düzenlendiğini hatırlamak yararlı olabilir. Yaratıcılık, hem modern sanat hem de çağdaş eğitim anlayışı açısından önemli bir kavramdır. Belirtilen unsurlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde yapılan çalışmaların (müzedeki sergilerden

bağımsız olsa bile) müzenin çağdaş iletişim ve eğitim olanaklarına yönelik misyonunu yerine getirdiği söylenebilir.

Arkeoloji müzesinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, müze eğitimcisi, tüm çalışmaların başında çocukların arkeoloji bilimi ile ilgili ön bilgilerini öğrenmiş ve çocukların yanıtlarını aldıktan sonra arkeolojinin tanımı ve arkeologların uğraşları üzerine kısa bilgiler vermiştir. Sonrasında ise günün başlığı olan etkinliklere giriş yapılmıştır. Kil Tabletler etkinliğinin sergi alanlarında ele alınan bilgiler ve atölye çalışması dikkate alındığında *bilimsel bilgi* ile ilgili olduğu söylenebilir. Sihirli Sikkeler etkinliğinin sergi alanında ele alınan bilgiler bazında *bilimsel bilgi*; atölye çalışması sırasında hayal gücü kullanılarak oluşturulan ülkelerin farklı bileşenlerinin bütüncül bir şekilde ele alınmasıyla *yaratıcılık* temelli olduğu söylenebilir. Son olarak, Mitolojik Kahramanlar etkinliğinin sergi alanındaki bilgilerin *bilimsel bilgi*; atölye çalışmasının *hikâye* odaklı olduğu söylenebilir. Gelineen noktadan yola çıkarak arkeoloji müzesinde yapılan çalışma içeriklerinin genel olarak bilimsel bilgiye yönelik olduğu söylenebilir. Ayrıca atölye çalışmalarının diğer bileşenlerinin yaratıcılık veya hikâye odaklı olduğu görülmüştür. Bilimsel bilgiye yönelik olan içerik nesnelerin isimleri, malzemeleri, yaşı, kullanım amaçları, kilin nasıl şekillendirileceği başlıkları ile ele alınmıştır. Müze eğitimcisi süreç boyunca sorduğu sorulara karşılık olarak çocuklardan gelen cevapları dinledikten sonra görüşlere yönelik “doğru”, “yanlış” veya “yaklaşık” gibi dönütler vermiş ve çocuklara “gerçek olan” bilgiyi sunmuştur. Belirtilen durumdan yola çıkarak müze eğitimcisinin, arkeologların yaptığı çalışmaları çocuklara aktarmayı hedeflediği söylenebilir.

Arkeoloji müzesindeki tüm çalışmaların sergi alanına ilişkin kısmında dikkat çeken bir nokta, sergi alanındaki vitrinler/ nesnelere tanıtılırken vitrinlerin birbirinden bağımsız olarak ele alınması, bir tema/bağlamla birleştirilmemesidir. İçerik açısından

bütün olarak bakıldığında ise müze eğitimcisinin çalışmasının gerek bilimsel bilgi gerekse kullandığı hikâyeler yönünden çoğunlukla gerçek bilgiye dayalı olduğu söylenebilir. Son olarak, müze eğitimcisinin yaratıcılığı destekleyen çalışmalara da yer verdiği gözlemlenmiştir.

Endüstri tarihi müzesinde yapılan çalışmalara bakıldığında Ankara Hikâyesi çalışmasının kültürel değerleri koruma üzerine *bakış açısı geliştirme* ile ilgili olduğu; Tarihi Dokumak: Bir Kentin Gizemi, Sof sergisine yönelik çalışmaların tiftik keçisi *teması* ile ilgili olduğu; Origami çalışmasının birinin müze ziyareti bilinci ile ilgili *bakış açısı* ve gemilere yönelik *yazılı bilgi*, diğerinin yine gemilere yönelik *yazılı bilgi* ve el becerilerini geliştirmeye yönelik *bakış açısı* ile ilgili olduğu söylenebilir. Belirtilen değerlendirmeler ışığında, endüstri tarihi müzesinde yapılan çalışmaların her birinin bakış açısı geliştirme ve tematik yaklaşımla farklı bilgi parçalarını bir araya getirme üzerine kurulu olduğu söylenebilir. Ayrıca müze eğitimcisi, çalışma içeriğine kültürel miras bilinci, müze ziyareti bilinci, el becerilerini geliştirmenin önemi gibi farklı konular aracılığıyla çocukların sosyal yaşamlarıyla ilişkisi olan başlıklara yönelik bakış açısı geliştirmeye yardımcı olacak sohbetleri de dahil etmiştir. Dolayısıyla, müze eğitimcisinin çalışmaları farklı bilgilerin bütünleştirilmesine yönelik olması sebebiyle tema/fikirlere (big ideas) yönelik çalışma olarak değerlendirilebilir. Son olarak, müze eğitimcisinin Sof çalışmasına yönelik yaptığı atölye çalışmasında çocukların keçilerin kollarından kumaş yapılması ile ilgili ne düşünüyor olabileceğine yönelik çalışması *yaratıcılığa* yönelik bir çalışma olarak ele alınabilir.

AÜ Oyuncak Müzesi'nde Müze Eğitimcisi 1 tarafından yapılan iki çalışmaya bakıldığında, çalışmanın oyuncakların hikâyeleri ve oyuncaklarla nasıl oynandığı ile ilgili *gerçeğe dayalı bilgilere* ve vitrinlerin temalarını buldurmaya yönelik *tema/fikirlere* (big ideas) yönelik çalışmalar olduğu gözlemlenmiştir. Burada önemli olan bir

nokta, müze eğitimcisinin vitrinlerin temalarını bulmaya yönelik çalışmasının serginin düzenlenişinden kaynaklanmasıdır. Ayrıca müze eğitimcisi çalışmalardan birinde temaya aykırı oyuncuğu buldururken diğesinde belirtilen özelliğı kullanmayı tercih etmemiştir. Son olarak, müze eğitimcisi çalışmalarından birinde ceviz kabuklarının oyun/ oyuncak malzemesi olarak nasıl kullanılacağını sorarak *yaratıcılığı* destekleyen bir çalışma da yapmıştır.

AÜ Oyuncak Müzesi'nde Müze Eğitimcisi 2 tarafından iki farklı grupta yapılan çalışmaya bakıldığında, çalışmaların ikisinde de oyuncakların özellikleri, oyuncaklarla nasıl oynandığı gibi konuların ağırlıklı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, *gerçeğe dayalı bilgilerden* oluşmaktadır. Ek olarak, müze eğitimcisi serginin düzenlenişindeki *tematik* özellikten yararlanmış, çocuklara hem vitrinlerin temasını hem de temaya aykırı olan oyuncuğu buldurmuştur. Ayrıca müze eğitimcisi çocuklara “Size ceviz versem kabuğuyla nasıl oyuncak yaparsınız?” diye sorarak *yaratıcılığa* yönelik bir çalışma da yapmıştır. Çalışmanın belirtilen yönünün, ceviz kabuklarının sergi düzenlenişindeki kullanım amacı ile ilgili olduğu söylenebilir. Müze Eğitimcisi 2 için dikkat çekici bir nokta, müze eğitimcisinin vitrinlerin her birinde doğadaki malzemeler kullanılarak elde yapılan oyuncakları vurgulaması olmuştur. Dolayısıyla, müze eğitimcisinin sergi düzenlenişinde var olandan farklı bir görme biçimini vurgulamaya çalıştığı söylenebilir. Çalışmaların belirtilen yönüyle *tema/fikirlere* (big ideas) dayalı olduğu da eklenebilir.

AÜ Oyuncak Müzesi'nde Müze Eğitimcisi 3 tarafından yapılan iki çalışmaya bakıldığında, çalışma içeriklerinin ağırlıklı olarak oyuncakların isimleri ve oyuncaklarla nasıl oynandığı üzerine olduğu görülmektedir. Çalışma, belirtilen yönüyle *gerçeğe dayalı bilgilerden* oluşmaktadır. Müze Eğitimcisi 3'ün çalışmalarında en dikkat çeken nokta müze eğitimcisinin oyuncakların isimlerini söyledikten sonra çocuklara “Bunun ismi neymiş?” diye sorarak tekrar ettirmesidir. Doğrudan çalışmanın kapsamında

olmasa da müze eğitimcisinin davranışçı bir yaklaşım içerisinde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla müzedeki diğer müze eğitimcilerinin çalışmaları oyuncakların hikâyeleri olarak belirtilmişken Müze Eğitimcisi 3'ün çalışmaları, oyuncakların isimleri olarak anılmıştır. Müze eğitimcisi, yaptığı iki çalışmanın birinde bir vitrine ilişkin olarak *tema* buldurmaya tercih etmiştir. Böylece müze eğitimcisinin sergi düzenlenişinden faydalandığı söylenebilir. Ek olarak, müze eğitimcisi, tema kullanımında aykırı oyuncak buldurmaya yönelik çalışma yapmayı tercih etmemiştir.

AÜ Oyuncak Müzesi'nde Müze Eğitimcisi 4'ün iki grupta yaptığı çalışmalar incelendiğinde, müze eğitimcisinin çalışma içeriklerinin oyuncakların yapımında kullanılan malzemeler, oyuncakların diğer fiziksel özellikleri ve oyuncaklarla nasıl oynandığı gibi konuları içerdiği görülmektedir. Dolayısıyla müze eğitimcisinin çalışmalarının *gerçeğe dayalı bilgi* çerçevesinde düzenlendiği söylenebilir. Belirtilen içeriğin iki grupta yapılan çalışmada da ortak olduğu görülmektedir. Ayrıca müze eğitimcisi bir grupta yaptığı çalışmada çocukların ceviz kabuklarıyla oynanabilecek oyunlar üzerine beyin fırtınası yapmasını sağlamıştır. Çalışmanın belirtilen unsurla *yaratıcılığı* desteklediği söylenebilir. Ayrıca müze eğitimcisi, yaptığı etkinliklerden birinde vitrinin *temasını* buldurmaya yönelik çalışma yapmıştır. Dolayısıyla Müze Eğitimcisi 4'ün, serginin tematik düzenlenişinden yararlandığı söylenebilir.

Uzmanlık müzesi örneği olarak belirlenen AÜ Oyuncak Müzesi'nde dört farklı müze eğitimcisinin çalışmaları incelendiğinde, müze eğitimcilerinin çoğunlukla oyuncakların özellikleri ve oyuncaklarla nasıl oynandığı ile ilgili gerçek bilgiye yönelik çalışmalar yaptığı söylenebilir. Ek olarak, vitrinlerin temasını bulmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Belirtilen çalışmaların sergi düzenlenişinden kaynaklandığı görülmektedir. Müzenin sergi düzenlenişi, her bir vitrinin belirli temalar çerçevesinde oluşturulması ve vitrinlerde temaya aykırı bir oyuncakın bulunması şeklindedir.

Dolayısıyla, sergi düzenlenişinin müze eğitimcilerinin yaptıkları çalışmaları çeşitlendirmeye yardımcı olduğu söylenebilir. Ayrıca müze eğitimcilerinden birinin (Müze Eğitimcisi 2) tematik yaklaşımı sıklıkla ve bütüncül bir şekilde kullandığı gözlemlenmiştir. Diğer müze eğitimcilerinin ise tematik çalışmaları nadiren kullandığı kaydedilmiştir. Ek olarak, sergi düzenlenişinden farklı bir tema ile tüm vitrinlere yönelik tematik yaklaşımın yalnızca Müze Eğitimcisi 2 tarafından kullanıldığı gözlemlenmiştir. Müze Eğitimcisi 2, sürekli olarak her bir vitrinde bulunan doğal malzemelerden yapılan oyuncaklar üzerinde durmuş ve el emeğiyle oyuncak üretme fikrini vurgulamıştır. Ayrıca serginin düzenlenişinin müze eğitimcilerinin yaratıcılığa yönelik çalışma yapmasını sağladığı görülmektedir. Müze Eğitimcisi 3 dışındaki tüm müze eğitimcileri, etkinliklerden en az birinde sokak oyunları vitrininin bir unsuru olan ceviz kabuklarının oyun/ oyuncak nesnesi olarak nasıl kullanılabilceğine ilişkin beyin fırtınası çalışmaları yapmıştır. İçerik açısından bakıldığında AÜ Oyuncak Müzesi'ndeki müze eğitimcilerinin çalışmalarının içeriğinde serginin düzenlenişinin ve birbirlerinin çalışmalarına katılmaları ya da ortak çalışma yapmalarının etkisi olduğu görülebilir. Belirtilen ortak özelliklerin yanı sıra içerik düzenlenişinde farklı yaklaşımların olduğu da görülmektedir.

Tüm müze türlerindeki müze eğitimcilerinin yaptıkları çalışmalar incelendiğinde, sanat müzesi dışındaki müzelerde gerçeğe dayalı bilgilere yer verildiği görülmektedir. Tematik bilgi türü, arkeoloji müzesi dışındaki diğer müzelerde kullanılmıştır. Uzmanlık müzesi örneğindeki dört farklı müze eğitimcisinin etkinlik içeriklerine bakıldığında sergi tasarımının çalışma içeriğinin yapısı üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Müzede görev alan müze eğitimcilerinin çalışmalarında sergi tasarımının tematik kurgusu sürekli olarak gözlemlenmiştir. Ayrıca Müze Eğitimcisi 2'nin sergiyi yorumlarken farklı tema oluşturması müze eğitimcisinin sergi tasarımına bağlı kalma zorunluluğu hissetmeden farklı olasılıkları ele almaları önemli ve dikkat

çekicidir. Benzer şekilde, endüstri tarihi müzesinde çalışan müze eğitimcisi de Sof sergisinin sof kumaşı temalı sergisinde Ankara Keçisi teması ile çalışmalar yapmıştır. Yani uzmanlık müzesindeki Müze Eğitimcisi 2 ile endüstri tarihi müzesindeki müze eğitimcisi sergi düzenlenişinden bağımsız olan temaları ele almışlardır. Geline nokta belirtilen çalışmalar, O'Neill ve Dufrene-Tasse (2011)'nin altını çizdiği, müze eğitimcilerinin sergiyi farklı biçimlerde yorumlayabilmesi kriterine bir örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca şunu belirtmek yerinde olacaktır: Sergi düzenlenişi ile ilgili ölçüt sanat müzesi örneğine uygulanmamıştır çünkü sanat müzesindeki çalışmalar zaten sergi ziyaretinden bağımsız olarak gerçekleştirilmektedir.

Yaratıcılığa yönelik çalışmaların uzmanlık müzesinde çalışan Müze Eğitimcisi 3 dışındaki tüm müze eğitimcileri tarafından kullanıldığı görülmektedir. Yine belirtmekte fayda vardır ki uzmanlık müzesinde yapılan yaratıcılığa yönelik çalışmaların hepsi sergi düzenlenişinin teşvikiyle gerçekleşmiştir. Yine de Müze Eğitimcisi 3'ün belirtilen altyapıyı kullanmaması, sergi düzenlenişinin müze eğitimcilerinin tercihlerinde tek başına rol oynamadığını göstermektedir. Hikâyeleştirmenin kullanıldığı tek müzenin arkeoloji müzesi olması ve bakış açısı geliştirmeye yönelik çalışmanın yalnızca endüstri tarihi müzesinde olması dikkat çeken diğer noktalardır. Çalışmaların içerik türü ve müze eğitimcilerinin çalıştığı müze türüne göre nasıl şekillendiğine ilişkin bilgiler Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5. Müze Eğitimcilerinin Uygulamalarında En Az Bir Kere Kullandıkları İçerik Türleri

	Gerçeğe Dayalı Bilgi	Hikâyeleştirilmiş Bilgi	Tematik Bilgi	Bakış Açısına Yönelik Bilgi	Yaratıcılığa Yönelik Çalışma	İçerik Bağlamı (Sergi Düzenlenişinden Bağımsız)	İçerik Bağlamı (Sergi Düzenlenişine Göre)
SM			x		x	-	-
AM	x	x			x		x
ETM	x		x	x	x	x	
AÜ OM ME 1	x		x		x		x
AÜ OM ME 2	x		x		x	x	x
AÜ OM ME3	x		x				x
AÜ OM ME4	x		x		x		x

Farklı müze türlerinde çalışan müze eğitimcilerinin çalışmalarına yönelik çıkarımlara bakıldığında, müze eğitimcilerinin çalışma içeriklerinde tek bir bilgi türünün olmadığı, çalışmalarda hem gerçeğe dayalı bilgilerin hem de tema/fikirlerle yönelik (big ideas) bilgilerin kullanıldığı görülmektedir. Her bir müze eğitimcisinin çalışması bütünlüklü olarak değerlendirildiğinde ise sanat müzesindeki çalışmaların tamamının aynı şemsiye altında toplanabilecek çalışmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca endüstri tarihi müzesindeki çalışmaların dördünün bütüncül temalara yöneldiği ve uzmanlık müzesindeki müze eğitimcilerinden Müze Eğitimcisi 2'nin çalışmalarının ikisinin de tematik kurguya sahip olduğu görülmektedir.

Gelinen noktada, tüm çalışmalar değerlendirildiğinde 26 çalışmadan 12'sinin (%46) çerçeve oluşturan, tematik, fikre dayalı (big ideas) çalışmalar olduğu söylenebilir. Yüzde 46, az bir oran olmamakla birlikte müze türleri bazında bakıldığında 26 farklı çalışmanın 20'sinin (%77) yaratıcılık, tema bulma veya bakış açısı geliştirme gibi bileşenleri bulundurduğu gözlemlenmiştir. Belirtilen durum, müze eğitimcilerinin, çalışmalarını alışıldık bilgi aktarımından uzaklaştırmaya yönelik çabalarının olduğu

şeklinde yorumlanabilir. Üstelik oranlar Cox-Petersen'in çalışmasındaki (2003) oran (tematik çalışma oranı %17'dir) ile kıyaslandığında çalışmaya katılan müze eğitimcilerinin daha ileri bir anlayışa sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca sanat müzesindeki çalışmaların hepsinin tematik, yaratıcığa ve keşfe yönelik olması Pringle'ın yaptığı araştırma ile paralel bir tabloyu göstermektedir. Pringle (2009) hem sanatçı hem de eğitimci olan müze eğitimcilerinin çalışmalarında deneyselliğe, sorgulamaya ve yaratıcılığa önem verdiği sonucuna ulaşmıştır. Sanat müzesi örneğindeki müze eğitimcisinin çalışmalarının belirtilen tanımlamalarla tam anlamıyla örtüştüğü söylenebilir.

Ayrıca uzmanlık müzesi örneğinde sekiz müze eğitimcisinin çalışmaları sırasında aynı rotayı kullanmadığı ve farklı nesnelere yönelik çalışmalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Dolayısıyla müze eğitimcilerinin kişisel ilgilerini çalışmalarına dahil edebildiği çıkarımı yapılabilir. Ayrıca müzede sekiz müze eğitimcisi bulunmasının müzeyi eğitimciler açısından bir öğrenme ortamına dönüştürdüğü ve belirtilen durumun müze eğitimcilerinin mesleki gelişimine katkı sunduğu görülmüştür. Gözlem, Castle'ın (2006) farklı müzelerde çalışan müze eğitimcilerinin uygulamalarına ilişkin fikir alışverişinde bulunabilecekleri ve tartışabilecekleri bir topluluğun varlığının müze eğitimcilerinin mesleki gelişimleri açısından önemli olduğu yorumunu desteklemektedir. Son olarak, uzmanlık müzesindeki müze eğitimcilerinin farklı iki grupla olan çalışmalarında benzer vitrin ve nesnelere çalışma yaptığı gözlemlenmiştir. Fakat müze eğitimcilerinin aynı vitrinleri/ nesnelere kullandıklarını söylemek gözlem sayısının az olması sebebiyle aceleci bir çıkarım olacaktır.

5.1.2. Çalışmalarda Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Değerlendirilmesi

Dört müze türünde kullanılan yöntem ve tekniklere bakıldığında, müzelerin tümünde kullanılan yöntem ve teknikler soru-cevap, yaratıcı drama teknikleri ve resim

çalışmasıdır. İkinci olarak en çok kullanılan yöntem ve teknikler düz anlatım, beyin fırtınası ve gösterip yaptırmadır. Düz anlatım ve gösterip yaptıрма yöntemi yalnızca sanat müzesinde ve beyin fırtınası tekniği yalnızca arkeoloji müzesinde kullanılmamıştır. Ayrıca kullanılan yöntem ve teknikler içinde tek bir müze türünde kullanılan yöntem, dokun-yap yöntemidir ve yalnızca oyuncak müzesinde kullanılmıştır. Literatürde bulunan yöntem ve teknikler içinde hiç kullanılmamış olanlar ise şu şekilde sıralanabilir: Sunum, problem çözme, grup çalışması, tartışma, akvaryum tekniği, konuşma halkası, münazara, altı düşünme şapkası, görüş geliştirme, örnek olay, işbirliğine dayalı öğrenme, kartopu, istasyon, benzetim tekniği, proje yöntemi, yöntem olarak yaratıcı drama, dün-bugün-yarın çalışması, tarih şeridi çalışması, müze envanter fişi, keşif tutanağı, rol kartı hazırlama, müzede afiş, rol kartı hazırlama, arkeolojik kazı havuzu ve kolaj çalışması.

Kullanılan yöntem ve tekniklere bakıldığında, eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerin en çok kullanılanlar olduğu görülmektedir. Ara-bul kartları, resim ve seramik çalışmaları ise genel olarak müzelerde sıklıkla kullanılan diğer yöntem ve tekniklerdir.

Ayrıca aynı müzede çalışan müze eğitimcilerinin etkinliklerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin benzerlik ve farklılıkları da ortaya koyulabilir. AÜ Oyuncak Müzesi'nin dört farklı çalışanının kullandıkları yöntem ve tekniklere bakıldığında düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerinden sonra en çok kullanılan yöntem ve tekniklerin gösterme, dokun-yap, yaratıcı drama teknikleri ve ara-bul kartları olduğu görülmüştür. Gösterip yaptıрма ve beyin fırtınası iki müze eğitimcisi tarafından kullanılmakla birlikte resim çalışması bir müze eğitimcisi tarafından kullanılmıştır. Belirtilen gözlemler Çizelge 6'da gösterilmiştir.

Çizelge 6. Yöntem ve Tekniklerin Müzeler Bazındaki Kullanım Durumu

	SM	AM	ETM	AÜ OM (ME1)	AÜ OM (ME2)	AÜ OM (ME3)	AÜ OM (ME4)	AÜ OM (Toplam)
Düz anlatım		x	x	x	x	x	x	x
Sunum								
Soru-Cevap	x	x	x	x	x	x	x	x
Beyin Fırtınası	x		x	x	x		x	x
Gösterme (Demostrasyon)			x	x		x	x	x
Gösterip Yaptırma		x	x		x	x		x
Yaratıcı drama teknikleri (doğaçlama, rol oynama, donuk imge, pantomim, ritüel, yazılı materyal, özel mülkiyet)	x	x	x	x	x		x	x
Dokun-yap				x		x	x	x
Ara-bul-ipucu kâğıdı				x	x	x		x
Seramik Çalışması	x	x						
Resim Çalışması	x	x	x		x			x

Müze türlerinde yapılan çalışmalara bakıldığında eğitimcilerin alışıldık müze gezileri yapmadıkları ve farklı çalışmalar uyguladıkları görülmektedir. Tüm yöntem ve teknikler incelendiğinde kullanılan yöntem ve tekniklerin müze eğitimcisi-çocuk grubu etkileşimi ya da çocukların bireysel çalışmaları olduğu görülmektedir. Ayrıca küçük grup çalışmalarının yapılmamış olması da dikkat çeken bir diğer noktadır. Piscitelli ve Weier çocukların kendi aralarındaki etkileşimin artmasının müze eğitiminin anahtarı niteliğinde olduğunu belirtmişlerdir (2002). Griffin'in yaptığı bir araştırmada da müze eğitimi sırasında çocukların serbest keşif zamanlarının olmaması çocuklar tarafından olumsuz, motivasyonu kıran bir özellik olarak değerlendirilmiştir (2004). Başka bir çalışmada ise çocukların sergi alanlarında serbestçe gezinirken kendi aralarındaki konuşmaların analiziyle çocukların konuşmalarının %80'inin öğrenmeye yönelik olduğu görülmüştür (Griffin, Meehan ve Jay, 2003, akt. Griffin, 2004). Dolayısıyla müze eğitimi çalışmalarında küçük grup etkinliklerinin daha fazla yapılması, çocuklar arasındaki etkileşimin artmasına ve çocukların öğrenme durumlarına katkı sağlayabilir.

Ayrıca etkinliklerde soru çözmeye, problem ortaya koymaya ya da farklı bakış açılarını tartışma gibi çalışmalar yapılmadığı görülmüştür. Grinder ve McCoy (1989, akt. Piscitelli ve Weier, 2002) özellikle tartışma yönteminin çocukların dikkatlerini arttırmada önemli olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde Griffin (2011) de tartışma yönteminin bütün duyuları harekete geçiren ve yeni fikirlerin açığa çıkmasını sağlayan bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla müze eğitimcilerinin tartışma yöntemini çalışmalarına dahil etmeleri müze eğitimi çalışmalarını çocuk grupları adına daha verimli kılabilir.

Tüm müze türlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin (soru-cevap, yaratıcı drama teknikleri, resim çalışması) ziyaretçiyi aktif tutan yöntemler olduğu ayrıca dikkat çeken bir durumdur. Dolayısıyla çalışmaya dahil olan müze eğitimcilerinin çocuk gruplarının, kendilerini süreçte yansıtmalarını sağlamaya çalıştığı söylenebilir. Bu gözlemin daha iyi anlaşılabilmesi içinse çalışmalar sırasında kullanılan soru ve yönergerler önem arz etmektedir.

5.1.3. Çalışmalarda Kullanılan Soru ve Yönergelerin Değerlendirilmesi

Literatür incelendiğinde yapılan bazı çalışmalarda müze eğitimi sırasında müze eğitimcileri tarafından sorulan soruların farklı ölçütlere göre değerlendirildiği görülmektedir: Cox-Petersen vd. (2003) müze eğitimcilerinin yönergelerini ve sordukları soruları açık veya kapalı uçlu olma durumuna göre, Tal ve Morag (2007) düşünme beceri düzeyine göre, Patrick (2014) Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirme yapmışlardır. Çalışma kapsamında müze eğitimcilerinin sordukları sorular açık ve kapalı uçlu olma durumuna göre değerlendirilmiştir.

Sanat müzesinde çalışan müze eğitimcisinin, tüm atölyeleri boyunca evet-hayır sorularını da içine alan kapalı uçlu sorular ile birlikte açık uçlu sorular kullandığı

görülmektedir. Açık uçlu soruların en çok kullanıldığı atölyenin kostümsüz grupla yapılan Kahramanlar fotoğraf atölyesi olduğu görülmektedir. Müze eğitimcisinin diğer atölyelerde ise daha çok kapalı uçlu soru ve yönergeleri kullandığı görülmektedir. Müze eğitimcisinin kullandığı kapalı uçlu soru sayısının açık uçlu soru sayısına kıyasla daha fazla olmasının nedeni müze eğitimcisinin iki etkinliği (Sanatçılar: Van Gogh; Denizaltı kil atölyesi) gözlem süreci üzerine kurmuş olmasından kaynaklanmış olabilir. Müze eğitimcisinin yaratıcılık ağırlıklı çalışması olan Kahramanlar fotoğraf atölyesi çalışmasında ise açık uçlu soru sayısının kapalı uçlu sorulara kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir.

Arkeoloji müzesinde çalışan müze eğitimcisinin kullandığı soru ve yönergelere bakıldığında, tüm çalışmalarda açık uçlu soru sayısının kapalı uçlu sorularla eşit sayıda ya da daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca atölye çalışmalarından Kil Tabletler ile Mitolojik Kahramanlar çalışmalarının yönergeler itibariyle kapalı uçlu; Sihirli Sikkeler çalışmasını ise yönergeler itibariyle açık uçlu olduğu görülmektedir.

Endüstri Tarihi müzesinde çalışan müze eğitimcisinin kullandığı soru ve yönergelere bakıldığında, Ankara Hikâyesi ve Origami etkinliklerindeki kapalı uçlu soru sayısının açık uçlu sorulardan fazla olduğu görülmektedir. Sof sergisi etkinliğinde ise açık uçlu soru sayısı kapalı uçlu soru sayısından fazladır.

Uzmanlık müzesinde çalışan Müze Eğitimcisi 1'in kullandığı soru ve yönergelere bakıldığında, çalışmalarda kapalı uçlu soru sayısının açık uçlu soruların neredeyse iki katı kadar olduğu görülmektedir. Müze Eğitimcisi 2'nin kullandığı soru ve yönergelere bakıldığında, çalışmalarda kapalı uçlu soru sayısı ile açık uçlu soru sayısının birbirine çok yakın olduğu gözlemlenmiştir. Müze Eğitimcisi 3'ün kullandığı soru ve yönergelere bakıldığında, çalışmalarda kapalı uçlu soru sayısının açık uçlu soruların neredeyse üç katı kadar olduğu görülmektedir. Ayrıca müze eğitimcisinin

kapalı uçlu sorularının çoğunun kendi söylediklerini daha sonrasında çocuklara tekrar ettirmesi şeklinde olduğu müze eğitimcisine ilişkin dikkat çekici bir diğer gözlemdir. Müze Eğitimcisi 4'ün kullandığı kullandığı soru ve yönergelere bakıldığında, çalışmalardaki kapalı uçlu soru sayısı ile açık uçlu soru sayısının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Müze eğitimcilerinin açık veya kapalı uçlu soru/yönerge kullanım oranları etkinlikler bazında değişmekle birlikte az sayıda nesne veya materyale yönelik olarak yapılan çalışmalarda kapalı uçlu soru/yönerge kullanımının daha fazla olduğu görülmüştür. Belirtilen durumun sebebinin, nesneye yönelik ayrıntılı inceleme olduğu gözlemlenmiştir. Belirtilen çalışmalarda, öncelikli olarak seçilen nesne veya materyaller farklı yönergelerle gözlemlenmiş daha sonrasında ise açık uçlu bir sürece doğru gidilmiştir. Ayrıca büyük kısmı tematik (big ideas) olan çalışmalarda, soru başına düşen ortalama sürenin 2 dakikadan daha fazla olduğu kaydedilmiş, gerçeğe dayalı veya hikâyeye yönelik çalışmalarda ise sürenin 2 dakikanın altında olduğu görülmüştür. Soru/yönergeler veya çalışma içerikleri ile kullanılan yöntem ve teknikler arasında ise herhangi bir bağlantı tespit edilememiştir.

Çalışmanın sonuçları Cox-Petersen (2003) ve arkadaşlarının çalışması ile kıyaslandığında iki çalışmanın benzer ve farklı yanlarının olduğu görülmektedir. Her iki çalışmada da soru soran tarafın yalnızca müze eğitimcilerinin olduğu ve etkinliklerin çocukların soru sormasına uygun olmadığı görülmektedir. Ayrıca Cox-Petersen vd. açık uçlu soruların yalnızca etkinliklerin başında kullanıldığını saptamışlardır. Bu çalışmaya katılan müze eğitimcilerinin ise açık ve kapalı uçlu soruları etkinliğin herhangi bir yerinde daha fazla veya az kullanmadığı kaydedilmiştir. Dolayısıyla sonuçlar belirtilen yönüyle farklılık göstermektedir.

5.2. Müze Eğitimcilerinin Epistemolojik İnançlarının Değerlendirilmesi

Çalışmaya katılan yedi müze eğitimcisinin tümünün de ÖÇBOİ alt boyutuna yönelik gelişmiş inançlara sahip olduğu görülmektedir. Türkiye bağlamındaki literatür incelendiğinde belirtilen alt boyutun cinsiyet bazında anlamlı bir şekilde farklılaştığını ifade eden çalışmaların olduğu görülmektedir. Belirtilen çalışmalara göre, kadınların öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik inançları erkeklere kıyasla daha gelişmiş düzeydedir. Belirtilen durumun sebebinin kız çocukların yetiştirilirken çabalarıyla, erkek çocukların ise yetenekleriyle takdir edilmesi olabileceği ifade edilmiştir (Deryakulu, 2004). Dolayısıyla çalışmaya katılan müze eğitimcilerinin hepsinin kadın olması ve epistemolojik inançların ÖÇBOİ boyutuna yönelik gelişmiş inanca sahip olmaları, literatürdeki bazı çalışmalarla (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Eroğlu ve Güven, 2006) paralellik göstermektedir.

ÖYBOİ boyutunda, sanat müzesi örneğinde görev alan müze eğitimcisi ile uzmanlık alan müzesi örneğinde görev alan bir müze eğitimcisinin orta düzeyde epistemolojik inanca sahip olmasının yanı sıra diğer müze eğitimcilerinin tümünün gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. TBDVOİ boyutuna bakıldığında, yalnızca endüstri tarihi müzesi örneğinde görev yapan müze eğitimcisinin gelişmiş epistemolojik inanca sahip olduğu görülmektedir. Diğer müze eğitimcilerinin ise orta düzeyde epistemolojik inanca sahip olduğu kaydedilmiştir. Bulgular, çalışmaya katılan müze eğitimcilerinin tamamen geleneksel anlayışa sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Hatta ÖÇBOİ ile ÖYBOİ boyutlarında gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olan müze eğitimcilerinin yapılandırmacı anlayışa yatkın olabilecekleri söylenebilir. TBDVOİ boyutunda ise çalışmaya katılan bir müze eğitimcisinin gelişmiş düzeyde olduğu görülürken diğer altı müze eğitimcisinin orta düzeyde inançlara sahip olduğu görülmüştür. Belirtilen bulgu, müze eğitimcilerinin geleneksel anlayıştan

tamamen uzaklaşmadıkları fakat geleneksel anlayışa dair bir kırılma yaşadıkları şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca müze eğitimcilerinin sosyal bilimler veya sanat alanında eğitim almış olmaları ve mesleki yaşantılarında farklı çalışmalara katılmış olmaları da müze eğitimcilerinin gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip olmamasında etkili olabilir. Belirtilen duruma dayanarak, sonuçların Jehng ve arkadaşlarının (1993) yaptığı çalışmayla paralellik gösterdiği görülmektedir. Yine de müze eğitimcilerinin bilgiye yönelik anlayışlarının daha iyi anlaşılabilmesi için müze eğitimcilerinin epistemolojik inançlarının görüşme yoluyla anlaşılmasına çalışılması daha uygun olabilir.

5.3. Müze Eğitimcilerinin Tarzları ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Müze eğitimcilerinin epistemolojik inanç düzeylerinin kullanılan ölçekteki üç faktör açısından da birbirine çok yakın olduğu görülmekle birlikte müze eğitimcilerinin uygulama bileşenlerinin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Hein, eğitim anlayışının bilgi teorisi (epistemoloji) ve öğrenme teorisi bileşenleri ile sınıflandırılabilirliğini öne sürmüştür. Hein'a göre her bir bileşen iki uçtan oluşur: Bilginin kişiden bağımsız olduğuna yönelik inanç ile bilginin kişi ve sosyal çevresi ile ilgili olduğuna yönelik inanç ve bilginin dışarıdan olduğu gibi alındığı ile bilginin kişi tarafından yapılandırıldığına yönelik inanç. Belirtilen bileşenlerin iki farklı ucunun birleşimi ile dört farklı anlayış ortaya çıkar: Bilginin kişiden bağımsız olduğuna yönelik inanç ile dışarıdan olduğu gibi alındığına yönelik inanç, didaktik anlayış; bilginin kişiden bağımsız olduğuna yönelik inanç ile bilgiyi kişinin yapılandırıldığına yönelik inanç, keşifçi anlayış; bilginin kişi ve sosyal çevresi ile ilgili olduğuna yönelik inanç ile bilginin dışarıdan olduğu gibi edinildiğine yönelik inanç, davranışçı anlayış; bilginin

kişi ve sosyal çevresi ile ilgili olduğuna yönelik inanç ile bilgiyi kişinin yapılandığına yönelik inanç, yapılandırmacı anlayış (1998).

Çalışmada kullanılan, Schommer tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Büyüköztürk tarafından Türkçe'ye kazandırılan ölçeğin boyutlarına bakıldığında ölçeğin bilgiye yönelik inanç (Ölçekteki faktör karşılığı: Tek bir doğrunun varlığına olan inanç) ile öğrenmeye yönelik inanç (Ölçekteki faktör karşılığı: Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna yönelik inanç) boyutları itibariyle Hein'in teorisinin temel mantığı ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Gelineen noktada müze eğitimcilerinin beşinin ÖÇBOİ ve ÖYBOİ faktörleri bazında olgun inançlara sahip olması bizi, müze eğitimcilerinin eğitim anlayışlarını Hein'in teorisindeki keşifçi veya yapılandırmacı alanlara doğru götürmektedir. Fakat eğitimcilerin uygulamalarına bakıldığında durumun, belirtilen sınıflandırmadan daha karmaşık olduğu görülmektedir. Kıyaslamanın daha rahat bir şekilde yapılabilmesi için Ek 3'te bulunan, araştırma sonuçlarının yer aldığı çizelge gözden geçirilebilir. Özellikle Müze Eğitimcisi 3'ün öğrenmeye yönelik boyutlarda olgun inançlara sahip olmasına rağmen çalışmalarında davranışçı eğitim anlayışına örnek gösterilebilecek olan nesnenin adını söyleme ve tekrar ettirme kullanması belirtilen duruma örnek gösterilebilir. Belirtilen yoruma benzer şekilde, eğitimci uygulamaları ile epistemolojik inançlar arasında doğrudan bir ilişkinin olmadığını iddia eden veya bulguları bu yönü işaret eden çalışmalar da bulunmaktadır (Mellado, 1997; Bıkmaz, 2017).

Diğer yandan müze eğitimcilerinin TBDVOİ ile ilgili düzeylerinin çoğunlukla orta düzeyde olması sebebiyle müze eğitimcilerinin bilginin doğasına yönelik inançlarının öğrenmeye yönelik inançlarına kıyasla daha geleneksel olduğu söylenebilir. Ayrıca belirtilen bileşenin geleneksel anlayışı barındırması ile müze eğitimcilerinin uygulamalarında soruları tamamen kendilerinin sorması, çocuklara soru üzerinde

düşünme süresinin verilmemesi ve çocukların yanıtları üzerine konuşulmaması arasında bir ilişki olduğu düşünülebilir. Çünkü soruları müze eğitimcisinin sorması, kendisi soru sormadığında uygulamanın ilerleyemeyeceği gibi bir anlayışı yansıtıyor olabilir. Ayrıca çocukların yanıtlarının sürecin ilerleyişinde belirleyici bir rol oynayamıyor olması müze eğitimcisinin kendisini otorite olarak görmesi ile ilgili olabilir. Belirtilen durum, müze eğitimcisinin kendisini otorite olarak görmesi yönünden epistemolojik inançların bilgiye yönelik inançlar boyutunun olgunlaşmamış olması ile birlikte anılmaktadır (Yılmaz-Tüzün ve Topçu, 2008).

Ek olarak, Yeh'in (2017) müze eğitimcilerinin epistemolojik inançlarını ve uygulamalarını görüşme ve gözlem yoluyla araştırdığı çalışmasında belirtilen ikili arasında paralellik olduğu görülmüştür. Yeh'in çalışmasındaki görüşmeler, müze eğitimcilerinin çalışmalarındaki amaçları, eğitim planları ve materyal kullanımı, eğitimci ve öğrenen rolleri üzerine olması müze eğitimcilerinin hem epistemolojik inançlarına hem de eğitim uygulamalarına yönelik daha ayrıntılı bilgi sağlamış olabilir. Ayrıca Härting'in (2014) çalışmasının, müze eğitimcilerinin benzer boyutlara yönelik görüşlerinin derlenip üç farklı tipi ortaya çıkarabilmiş olması ilerideki çalışmalar adına önem arz etmektedir. Gelinek noktada, Hein'in (1998) iddia ettiği gibi müze eğitimcilerinin bilgi ve öğrenmeye yönelik inançlarının tek başına eğitim faaliyetlerini yorumlama gücünü taşımadığı, müze eğitimcilerinin inançlarını yansıttıkları amaçlarının değerlendirmeye ilişkin yorumlama gücü sağlayabileceği düşünülebilir.

BÖLÜM 6

ÖNERİLER

Çalışmada müze eğitimcilerinin epistemolojik inanç düzeylerinin tamamen geleneksel olmadığı, düzey olarak birbirine yakın olduğu ve müze eğitimcilerinin çalışmalarının birbirinden farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla müze eğitimcilerinin tarzları ile epistemolojik inançları arasında doğrudan bir ilişkinin olmadığı çıkarımı yapılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçek, öğrenmeye yönelik inançlar ile bilgiye yönelik inançları içermektedir. Ölçek temel alındığında, müze eğitimcilerinin öğrenmeye yönelik inanç alt boyutunun bilgiye yönelik inanç alt boyutuna kıyasla daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Gelineen noktada, müze eğitimcilerinin doğrudan bilgiye yönelik inançları ile ilgili daha ayrıntılı bir araştırmanın yapılması müze eğitimcilerinin tarzları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiye yönelik daha fazla ipucu verebilir. Örneğin Türkçe'ye uyarlanan farklı bir ölçekte (Yılmaz-Tüzün ve Topçu, 2008) Schommer'in orijinal ölçek taslağında olduğu gibi bilgi ile ilgili inançlarda otoriteye yönelik inanç faktörünün ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırmacılar, otoriteye inanç faktörünün kültürel arka plan ile ilgili olabileceğini belirtmişlerdir. Belirtilen durumun eğitimdeki yansımalarının ise bilim insanlarının yaptıkları çalışmaların eğitimciler tarafından sorgulanmadan aktarılma olasılığı olduğu ifade edilmiştir. Belirtilen durum, çağdaş eğitimin, olasılıkları açığa çıkarma yönündeki hedeflerini engelleyici bir etken olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla, epistemolojik inançların farklı çalışmalarla tekrar sorgulanması faydalı olabilir.

Çalışmada, müze eğitimcilerinin sordukları sorular ve yönergeler değerlendirilirken sadece soru ve yönergelerin türleri tespit edilmiş olup müze eğitimcilerinin soru sorduktan sonraki davranışları çalışma kapsamı dışında

bırakılmıştır. Çalışma sırasında ise müze eğitimcilerinin yaratıcılığı geliştiren sorular sordukları fakat genel olarak çocukların düşünmesi için onlara zaman tanımadığı gözlemlenmiştir. Soruların asıl amacı çocukların düşünceleri tetiklemekken bu gibi durumlarda sorular “-miş gibi” kullanıldığı için amaca hitap edememektedir. Dolayısıyla daha sonra yapılacak çalışmalarda müze eğitimcilerinin soru sorduktan sonraki bekleme süresi, çocukların verdikleri cevaplara yönelik dönütleri gibi bileşenlerin de çalışma kriterlerinden biri olarak belirlenmesi faydalı olabilir.

Müze eğitimcilerinin çalışmalarında araştırma-sorgulama tabanlı, işbirliğine yönelik ve tartışmaların yürütüldüğü çalışmaların olmadığı görülmüştür. Ayrıca gerekçelendirme gibi süreçlerin kullanım sıklığının az olduğu veya hiç olmadığı gözlemlenmiştir. Müze eğitimcilerinin, belirtilen çalışmalara yönelik bakış açılarının ve uygulamalarının gelişmesi adına hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenmesi uygun olabilir.

Müze eğitimcilerinin uygulamalarını etkileyen başka bileşenler ise müze eğitimcilerinin kendi mesleklerine ilişkin görüşleri, müze eğitiminin amaçlarına ilişkin görüşleri, etkinliklerini planlarken nelere dikkat ettikleri, kendi öğrenme ve mesleki deneyimleridir. Dolayısıyla belirtilen başlıklar ile ilgili yapılacak araştırmalar da müze eğitimcilerinin tarzlarının anlaşılmasında önemli başlıklar olabilir.

Özel müzelerde profesyonel anlamda müze eğitimcisi olarak çalışan personel sayısının her bir müze için bir kişi olduğu görülmüştür. Belirtilen durumun, müze eğitimcilerinin iş yükünü arttırmakla birlikte müze eğitimcilerini kendi uygulamalarını gözden geçirmeye yardımcı olabilecek bir meslektaşın varlığından ve farklı bir meslektaşının uygulamasını gözleme olanağından yoksun bıraktığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla müzelerdeki müze eğitimcisi sayısının artırılması ve farklı müzelerdeki müze eğitimcilerinin oluşturdukları topluluklar aracılığıyla bir araya gelmesinin

sağlanması önerilebilir. Belirtilen durumla bağlantılı bir şekilde devlet müzelerinde müze eğitimcisi kadrosunun olmaması gözlemlerden bir diğeridir. Dolayısıyla müze eğitimcisinin mesleki profil olarak tanımlanması; devlet müzelerinin belirtilen uzmanlık alanını müzede sanat tarihçisi, antropolog veya arkeoloğun bulunması kadar önemli görmesi ve müzelerde müze eğitimcisi kadrosunun olması kültürel miras ve toplum bağının sağlamaştırılması adına atılabilecek adımlardan olabilir.

Müze eğitimcilerinin sosyal etkileşimi sağlayan konumda olduğu çalışma, ziyaretçilerin öğrenme durumları üzerine tahmin yürütmeyi sağlayabilecek bir çalışma değildir. Dolayısıyla çalışmanın, ziyaretçilerin görüşlerinin ve öğrenme düzeylerinin ölçüldüğü bir çalışma ile ele alınabilir. Böylece Türkiye’de yapılan ziyaretçi araştırmalarının çok yönlü olarak gerçekleştirilmesine katkı sağlanabilir.

Müze eğitimcilerinin çalışmaları sırasında, ortamda farklı ziyaretçi gruplarının bulunması, müzedeki nesnelere dokunulma olasılığı gibi kaygıların, müze eğitimcilerinin çalışmalarındaki odak noktalarını ya da en azından çalışmalar sırasındaki yönerge ve sorularını etkilediği gözlemlenmiştir. Belirtilen durum, müze eğitimcilerinin kendi sorumluluklarının yanı sıra öğretmenlerin sorumluluğunu da aldığı ve müzedeki nesnelere yeterince yararlanılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla müze ziyaretini organize eden öğretmenlerin amaçları ve müze ziyareti öncesindeki çalışmaları ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, C. J. (2013). Museums Open Doors to Informal Math Learning. Retrieved February 8, 2018, from https://www.edweek.org/ew/articles/2013/06/05/33mathmuseum_ep.h32.html?q_s=MoMath
- Adıgüzel, Ö. (2000). Müze pedagojisinin Türkiye'deki yansımaları ve müzelerdeki yaratıcı drama uygulamaları. In Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar Küreselleşme ve Yerelleşme. İstanbul: Numune Matbaacılık.
- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde Yaratıcı Drama* (İstanbul). Yapı Kredi Yayınları.
- Aktın, K. (2017). Okul Öncesi Dönemde Müze Eğitimi ile Çocukların Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (2), 465486. DOI: 10.17860/mersinefd.336734
- Akyol, A., ve Köksal Akyol, A. (2017). Müzelerde ve Arkeolojik Alanlarda Drama Uygulamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 105-126.
- Allen, L. B., ve Crowley, K. J. (2013). Challenging Beliefs, Practices, and Content: How Museum Educators Change. *Science Education*, 98(1), 84-105. doi:10.1002/sce.21093
- Artar, M. (2010). Müzede Öğrenme. Mardin Müzeleri. Ankara: ÇOKAUM Yayını.
- Ash, D. B., Lombana, J. L., ve Alcalá, L. (2012). Changing practices, changing identities as museum educators. In E. Davidsson & A. Jakobsson (Eds.), Understanding interactions at science centers and museums: Approaching sociocultural perspectives (pp. 23–44). Rotterdam: Sense Publishers.
- Baxter Magolda, M., ve Porterfield, W. (1985). A new approach to assess intellectual development on the Perry scheme. *Journal of College Student Personnel*, 26, 343-351.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development. Jossey Bass, San Francisco.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., ve Tarule, J. M. (1986). Women's ways of knowing: The development of self voice and mind. New York: Basic Books.
- Bevan, B., ve Xanthoudaki, M. (2008). Professional Development for Museum Educators: Unpinning the Underpinnings. *Journal of Museum Education*, 33(2), 107-119. doi:10.1179/jme.2008.33.2.107

- Bıkmaz, F. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Araştırılması: Boylamsal Bir Çalışma. *Eğitim Ve Bilim*,42(189), 183-196.
- Blanken-Webb, J. (2012). Teaching in the Art Museum: Interpretation as Experience, by Rika Burnham and Elliott Kai-Kee. *The Journal of Aesthetic Education*,46(4), 120-124.
- Booth, J. H., Krockover, G. H., ve Woods, P. R. (1982). *Creative museum methods and educational techniques*. Springfield, IL: C.C. Thomas.
- Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C. ve Campbell, K. J. (2001) Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11 (1), 35–51.
- Bromme, R., Kienhues, D., ve Stahl, E. (2008). Knowledge and Epistemological Beliefs: An Intimate but Complicate Relationship. In *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures*(pp. 423-441). Springer.
- Bulut, Ü., ve Atilla, U. (2017). Müze Eğitiminin Çocuğun Görsel Sanatlar Eğitimine Etkileri [Abstract]. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*,7(3), 705-714.
- Burnham, R., ve Kai-Kee, E. (2015). *Müze dersleri: yorum ve deneyim*. Çev., Aylin Onocak. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Buyurgan, S., ve Demirdelen, H. (2009). Total kör bir öğrencinin öğrenmesinde dokunma, işitsel bilgilendirme,hissetme ve müze. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,7(3), 563-580.
- Cansız, N., ve Cansız, M. (2016). The consistency between preservice teachers' epistemological beliefs and instructional strategies. In J. Lavonen, K. Juuti, J. Lampiselkä, A. Uitto ve K. Hahl (Eds.), *Electronic Proceedings of the ESERA 2015 Conference. Science education research: Engaging learners for a sustainable future, Part 6/13 (co-ed. M., Evagorou ve M., Michelini)*, (pp. [2066-2072]). Helsinki, Finland: University of Helsinki. ISBN 978-951-51-1541-6
- Castle, M. (2006). Blending Pedagogy and Content: A New Curriculum for Museum Teachers. *Journal of Museum Education*,31(2), 123-132. doi:10.1179/jme.2006.31.2.123
- Cevizci, A. (2000). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Chan, K., ve Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*,20(8), 817 831. doi:10.1016/j.tate.2004.09.002

- Coşkun Keskin, S., ve Kaplan, E. (2012). SOSYAL BİLGİLER VE TARİH EĞİTİMİNDE OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMI OLARAK OYUNCAK MÜZELERİ. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41). Retrieved February 8, 2018.
- Cox-Petersen, A. M., Marsh, D. D., Kisiel, J., ve Melber, L. M. (2003). Investigation of guided school tours, student learning, and science reform recommendations at a museum of natural history. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 200-218. doi:10.1002/tea.10072
- Dağal, A. B., ve Bayındır, D. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarla yapılan müze gezilerinin çocukların müzelere karşı olumlu duygu ve bilgi düzeylerine etkisi, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (6), 264-281.
- Dawborn-Gundlach, L. M., Pesina, J., Rochette, E., Hubber, P., Gaff, P., Henry, D., Redman, C. (2017). Enhancing pre-service teachers concept of Earth Science through an immersive, conceptual museum learning program (Reconceptualising Rocks) [Abstract]. *Teaching and Teacher Education*, 67, 214-226. doi:10.1016/j.tate.2017.06.012
- Deryakulu, D. (2004). Epistemolojik inançlar. Eğitimde Bireysel Farklılıklar, editörler: Prof. Dr. Yıldız Kuzgun ve Yrd. Doç. Dr. Deniz Deryakulu, 259-288, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Deryakulu, D., Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 2 (28), 111-125.
- Deryakulu, D., Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi: Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Program Türüne Göre Epistemolojik İnançların Karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.
- Dilli, R., ve Bapoğlu-Dümenci, S., (2015). Okul Öncesi Dönemi Çocuklarına Anadolu'da Yaşamış Nesli Tükenmiş Hayvanların Öğretilmesinde Müze Eğitiminin Etkisi", *Türk Eğitim Derneği Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40, S.181, ss. 217-230.
- Enman, M., ve Lupart, J. (2000). Talented Female Students Resistance to Science: An exploratory study of post-secondary achievement motivation, persistence, and epistemological characteristics. *High Ability Studies*, 11(2), 161-178. doi:10.1080/13598130020001205
- Eroğlu, S. E., ve Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312.
- Falk, J., ve Dierking, L. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: Altimira Press.

- Falk, John ve Storksdieck, Martin. (2005). Using the Contextual Model of Learning to understand visitor learning from a science center exhibition. *Science Education*, 89, 744 - 778. 10.1002/sce.20078.
- Foreman-Peck, L., ve Travers, K. (2013). What is distinctive about museum pedagogy and how can museums best support learning in schools? An action research inquiry into the practice of three regional museums, *Educational Action Research*, 21(1), 28–41.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Education.
- Garcia, B. (2012). What We Do Best. *Journal of Museum Education*, 37(2), 47-55. doi:10.1080/10598650.2012.11510730
- Gartenhaus, A. (1997). *Yaratıcı Düşünme ve Müzeler*. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Gartenhaus, A. (1998) “‘What’s It to You?’” *The Docent Educator* 7.3 2(3).
- Gartenhaus, A. (1999) “Asking Questions,” *The Docent Educator* 9.2 2(3).
- Gavin, F. (2015). What the World Can Learn from Germany's Small-Scale Institutions. Retrieved from <https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-what-the-world-can-learn-from-germany-s>. Retrived June 4, 2018
- Goble , C., Wright, S., ve Parton, D. (2015). Infants and Toddlers : Museum Babies: Linking Families, Culture, and Community. *Young Children*, 70(3), 40-47. Retrieved February 8, 2018.
- Gözütok, D., (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Ekinoks Kitabevi
- Grasha, A. (1994). A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator. *College Teaching*, 42(4), 142-149.
- Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, 88(S1), 59-70. doi:10.1002/sce.20018
- Griffin, J. (2011). Understanding Museums - The museum education mix: Students, teachers and museum educators. Retrieved from http://nma.gov.au/research/understanding-museums/JGriffin_2011.html
- Güler, A. (2011). Planlı Bir Müze Gezisinin İlköğretim Öğrencilerinin Tutumuna Etkisi . *İlköğretim Online*, 10(1), 169-179.
- Gürel, E. (2013). Ankara'daki Müzelerde Ziyaretçi Profillerinin ve Motivasyonlarının Değerlendirilmesi. *Ankara Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-9.

- Güven, M. (2013). Programda Öğretme-Öğrenme Süreci. In *Öğretim İlke ve Yöntemleri*(3rd ed., ss. 154-261). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hançerlioğlu, O. (2006). Felsefe Sözlüğü. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Härting, J. (2014). *Lernen im Museum: Evaluation von Führungen im Naturkundemuseum*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. London: Routledge.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353–383.
- Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 3–14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hofer, B. K., ve Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88–140.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *Museums and interpretive communities*. Sydney: Australian museum audience research centre.
- Ismaeel, D. A., ve Al-Abdullatif, A. M. (2016). The Impact of an Interactive Virtual Museum on Students' Attitudes Toward Cultural Heritage Education in the Region of Al Hassa, Saudi Arabia [Abstract]. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 11(04), 32. doi:10.3991/ijet.v11i04.5300
- İlhan, A., Artar, M., Okvuran, A., ve Karadeniz, C. (2011). *Müze Eğitimi Etkinlik Kitabı*. UNICEF, http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/e/t/etkinlik_paketi.pdf
- Jehng, J. J., Johnson, S. D., ve Anderson, R. C. (1993). Schooling and Students' Epistemological Beliefs about Learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18(1), 23-35. doi:10.1006/ceps.1993.1004
- Karadeniz, C., ve Okvuran, A. (2014). Müzede Bir Gece: Çorum Arkeoloji Müzesi'nde Müze Eğitimi, *İlköğretim Online*, 13(3), ss. 865-879
- Karadeniz, C., Okvuran, A., Artar, M., ve İlhan Ç., A. (2015) Yeni müzebilim bağlamında müze eğitimine çağdaş yaklaşımlar ve müze eğitimcisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(2), ss. 203-226
- Karadeniz, C., Okvuran, A., Artar, M., ve İlhan Ç., A. (2017). MÜZE EĞİTİMİNDE DÖNÜŞÜMLER: KOCAELİ MÜZESİ'NDE EĞİTİCİLERİN EĞİTİMİ. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(214), ss. 37-59.

- Karaosmanoğlu, G. (2017). Yaratıcı Drama ile Müzede Öğrenme Deneyimi: İstanbul Arkeoloji Müzeleri Örneği. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 43-62.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemi-Kavramla, İlkeler Teknikler. (Yirmi Sekizinci Baskı) Ankara:Nobel.
- Kaya, E., ve Ekiçi, M. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ve Öğretim Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 782-813.
- King, P. M., ve Kitchener, K. S. (1994). Developing reflective judgement: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults. Jossey Bass, San Francisco.
- Knutson, K., ve Crowley, K. (2005). Museum as learning laboratory: Developing and using apractical theory of informal learning. *Hand to Hand*. (Part 1 of 2) 18(4), ss. 4-5.
- Kuhn, D. (1991). The skills of argument. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mason, R., Robinson, A., ve Coffield, E. (2018). *Museum and gallery studies: The basics*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Matthews, M. (2017). *Fen Öğretimi Bilim Tarihinin ve Felsefesinin Katkısı*(1st ed.) (M. Doğan, Çeviri). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Mellado, V. (1997). Preservice teachers' classroom practice and their conceptions of the nature of science. *Science Education*, 6, 331 – 354.
- Moore, M. S. (2002). Understanding Learning in a Postmodern World: Reconsidering the Perry Scheme of Ethical and Intellectual Development In Hofer, B.K., and Pintrich, P.R. (Eds.). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Nespor, J. K. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 4, 317-328.
- Neuendorf, H. (2016). Are Mega Galleries Almost Like Museums? Retrieved from <https://news.artnet.com/market/mega-gallery-museum-difference-542972>
- Ocak, G. (2017). Yöntem ve Teknikler. In *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Onuncu Baskı). Pegem Akademi.
- Okvuran, A. (2012). Müzede Dramanın Bir Öğretim Yöntemi Olarak Türkiye’de Gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(166), ss. 170-180.
- O'Neill, M., ve Dufresne-Tasse, C. (2011). *"Best practices in museum education and cultural programmes"- Planning, developing and evaluating a programme*.

- Onur, B. (2012). *Çağdaş müze, eğitim ve gelişim: müze psikolojisine giriş*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paris, S. G., Yambor, K. M., ve Packard, B. W. (1998). Hands-On Biology: A Museum School-University Partnership for Enhancing Students Interest and Learning in Science [Abstract]. *The Elementary School Journal*, 98(3), 267-288. doi:10.1086/461894
- Patrick, H., ve Pintrich, P. (2001). Conceptual Change in Teachers' Intuitive Conceptions of Learning, Motivation, and Instruction: The Role of Motivational and Epistemological Beliefs. In B. Torff & R. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (pp. 117-143).
- Patrick, P. (2014). The informal learning model: A sociocultural perspective of questioning pathways. *Journal of International Zoo Educators*, 50(2014), 35-38
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pringle, E. 2009. "The Artist as Educator: Examining Relationships between Art Practice and Pedagogy in the Gallery Context." Tate Papers. <http://www.tate.org.uk/download/file/fid/7279>
- Piscitelli, B., ve Weiner, K. (2002). Learning with, through, and about art: The role of social interactions. In S.G. Paris (Ed.), *Perspectives on object-centered learning in museums* (pp. 121- 151). Manwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Ritchhart, R., ve Perkins, D. (2008). Making Thinking Visible. *Educational Leadership*, 65(5), 57-61.
- Roberts, L. (1997). From Knowledge to Narrative: Educators and the Changing Museum- Author's Synopsis. *Visitor Studies*, 12(1&2), 7-8.
- San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 577.
- Sanders-Bustle, L., Meyer, J., ve Standafer Busch, L. (2017). Exploring the Relational Complexities of 'Learning ART Together: A museum based art program for migrant women [Abstract]. *International Journal of Education & the Arts*, 18(10).
- Schauble, L., Leinhardt, G., ve Martin, L. (1997). A Framework for Organizing a Cumulative Research Agenda in Informal Learning Contexts. *Journal of Museum Education*, 22(23), 3-8. doi:10.1080/10598650.1997.11510350

- Schauble, L., Gleason, M., Lehrer, R., Bartlett, K., Petrosino, A., Allen, A., Clinton, C., Ho, E., Jones, M., Lee, Y., Phillips, J., ve Seigler, J. (2002). Supporting science learning in museums. *Learning Conversations in Museums*.
- Schommer, M. (1990). Effects of Beliefs About The Nature of Knowledge on Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3),498-504.
- Schommer, M. (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, 34(3), 355- 370.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*,68(4), 551-562. doi:10.1111/j.2044 8279.1998.tb01311.x
- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., ve Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*,89(1), 37-40. doi:10.1037//0022-0663.89.1.37
- Schommer-Aikins, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In B. K. Hofer, & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 103-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*,39(1),19-29. doi:10.1207/s15326985ep3901_3
- Schommer-Aikins, M. (2008). Applying the theory of an epistemological belief system to the investigation of students' and professors' mathematical beliefs. In K. Myint Swe (Ed.), *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological Studies Across Diverse Cultures* (pp. 303-323). Netherlands: Springer.
- Schommer-Aikins, M., ve Hutter, R. (2002). Epistemological Beliefs and Thinking About Everyday Controversial Issues. *The Journal of Psychology*,136(1), 5-20. doi:10.1080/00223980209604134
- Soler Gallego, S., ve Chica Núñez, A. (2014). Museums for all: evaluation of an audio descriptive guide for visually impaired visitors at the science museum [Abstract]. *Revista Española de Discapacidad*,2(2), 145-167. Retrieved February 8, 2018.
- Suarez Suarez, M., Calaf Masachs, R., ve San Fabian Maroto, J. (2014). Aprender historia a través del patrimonio [Abstract]. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. Retrieved February 08, 2018, from http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2014/365/re365_02.html

- Tal, T., ve Morag, O. (2007). School visits to natural history museums: Teaching or enriching? *Journal of Research in Science Teaching*,44(5), 747-769. doi:10.1002/tea.20184
- Tran, L. U. (2008). The work of science museum educators. *Museum Management and Curatorship*,23(2), 135-153. doi:10.1080/09647770802012219
- Tran, L. U., ve King, H. (2007). The Professionalization of Museum Educators: The Case in Science Museums. *Museum Management and Curatorship*,22(2), 131-149. doi:10.1080/09647770701470328
- Tsai, C. (2002). Nested epistemologies: Science teachers beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*,24(8), 771-783. doi:10.1080/09500690110049132
- Veldhuizen, A. (2017). *Education Toolkit- methods & techniques from museum and heritage education.*
- Wiggins, G. (2010). Authentic Education - What is a Big Idea? Retrieved June 19, 2018, from http://www.authenticeducation.org/ae_bigideas/article.lasso?artid=99
- Wu, M., ve Wall, G. (2016). Visiting heritage museums with children: Chinese parents' motivations [Abstract]. *Journal of Heritage Tourism*,12(1), 36-51. doi:10.1080/1743873x.2016.1201085
- Xanthoudaki, M. (2015). Museums, innovative pedagogies and the twenty-first century learner: a question of methodology. *Museum & Society*,13(2), 247-265.
- Yeh, J. (2017). Museum Science Teaching: Museum Educators' Personal Epistemologies and Created Learning Experiences. *Preparing Informal Science Educators*,105-126. doi:10.1007/978-3-319-50398-1_6
- Yılmaz-Tüzün, Ö, ve Topçu, M. S. (2013). Exploration of Preservice Science Teachers' Epistemological Beliefs, World Views, and Self-Efficacy Considering Gender and Achievement. *Elementary Education Online*,12(3), 659-673.
- Yoon, S. A., Elinich, K., Wang, J., Steinmeier, C., ve Tucker, S. (2012). Using augmented reality and knowledge-building scaffolds to improve learning in a science museum [Abstract]. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*,7(4), 519-541. doi:10.1007/s11412-012-9156-x
- Youn, I. (2000). The Culture Specificity of Epistemological Beliefs about Learning. *Asian Journal of Social Psychology*,3(1), 87-105. doi:10.1111/1467-839x.00056

Yousefzadeh, M., ve Babapour Azam, L. (2015). The Effect of Iranian Teachers' Epistemological Beliefs on Their Teaching Practice. *Advances in Language and Literary Studies*,6(6). doi:10.7575/aiac.all.v.6n.6p.25

İnternet Kaynakları

<http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>

<http://ekitap.kulturturizm.gov.tr/TR,80160/muze-cesitleri.html>

<https://www.etymonline.com/search?q=epistemology>

<http://www.arkiv.com.tr/proje/cer-modern/1535>

<http://v3.arkitera.com/h53741-ankara-modern-yuzune-cer-moderne-kavustu.html>

<http://www.gazetebilkent.com/2017/04/19/tren-bakim-atolyesinden-cagdas-sanat-sergilerine-cermodern/>

<https://www.cermodern.org/hakkimizda.html>

<http://www.erimtanmuseum.org/index.php/tr/misyon>

<http://www.erimtanmuseum.org/index.php/tr/tarihce>

<http://www.erimtanmuseum.org/index.php/tr/hakkimizda>

<http://www.erimtanmuseum.org/index.php/tr/mimari>

http://www.rmkmuseum.org.tr/cengelhan/turkce/rmk_tarihce.html

http://www.rmkmuseum.org.tr/cengelhan/turkce/rmk_misyonumuz.html

<http://cokaum.ankara.edu.tr/oyuncak-muzesi/>

EKLER

Ek-1

Gözlem Protokolü

1. Uygulamaların içeriği belirli gerçek/ hikâyeleri veya tema/fikirleri (big ideas) temel alması açısından kaydedilecektir.
2. Müze eğitimcinin uygulama akışındaki her bir etkinlik eğitimci tarafından kullanılan yöntem ve/veya teknikler açısından ele alınarak kaydedilecektir.
3. Müze eğitimcinin ziyaretçilerin farklı fikirlerini desteklemeye yönelik yönerge ve soru cümleleri kaydedilecektir.



Ek-2**EPİSTEMOLOJİK İNANÇ ÖLÇEĞİ**

Değerli Katılımcı, bu ölçek bilgi ile ilgili birtakım inançlarınızı anlayabilmek için geliştirilmiştir. Lütfen okuduğunuz her bir cümleyi sizin düşüncelerinizi ne kadar yansıttığına göre işaretleyiniz.

Ad-Soyad:	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okullarda öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik ayrı bir ders verilmesi yararlı olabilir.					
2. Çoğu zaman öğretmenlerimin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak ederim.					
3. En başarılı insanlar, kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerini keşfetmiş insanlardır.					
4. Bana göre ders çalışmak, ders kitabındaki ayrıntıları değil ana düşünceleri öğrenmek demektir.					
5. Bilimsel çalışmaların en önemli kısmı özgün (orijinal) düşünmedir.					
6. Ders kitabındaki bir bölümü ikinci kez okuduğumda, ilk okuyuşumda öğrenmediğim birçok şeyi öğrenirim.					
7. Bir ders kitabından ne kadar çok şey öğrenebilecekleri öğrencilerin kendi elindedir.					
8. Otoritelerin görüş birliği içinde olmadıkları konular üzerinde düşünmek bence zihni çalıştırıcı bir etkinliktir.					
9. Herkes, nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar.					
10. İyi bir öğrenci olmak, genellikle bilgileri ezberlemeyi gerektirir.					
11. Akıllı olmak, soruların yanıtlarını bilmek değil, yanıtları nasıl bulabileceğini bilmektir.					
12. Eğer biri bir şeyi kısa sürede anlamıyorsa, anlamak için çaba sarf etmeyi sürdürmelidir.					
13. Öğrenciler, bir ders kitabındaki bilgilerin doğru olup olmadığını araştırmalıdır.					
14. Uzmanların önerilerini bile çoğu zaman sorgulamak gerekir.					
15. Çevredeki dikkat dağınıcı şeyleri ortadan kaldırır ve gerçekten üzerinde yoğunlaşırsam zor kavramları anlayabilirim.					

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
16. Bir ders kitabını anlamının gerçekte en iyi yolu, içindeki bilgileri kendinize göre yeniden düzenlemektir.					
17. Öğrenme, bilginin zihinde yavaş yavaş birikmesi ile gerçekleşir.					
18. Bugün doğru olan yarın yanlış olabilir.					
19. Öğretmenlerin anlattıklarını bazen anlamasanız bile, onları doğru olarak kabul etmek zorundasınız.					
20. Bazıları iyi öğrenci olarak doğar ve başarılı olur, diğerleri yaşam boyu sınırlı bir yetenekle kalır.					
21. Gerçekten zeki olan öğrencilerin okulda başarılı olmak için çok çalışmalarına gerek yoktur.					
22. Zor bir problem üzerinde uzun zaman harcayarak çok çalışmak, ancak zeki öğrencilere bir yarar sağlar.					
23. Biri zor bir problemi anlamak için çok fazla çaba harcarsa, büyük olasılıkla sonuçta kafası karışır.					
24. Bir ders kitabından öğrenebileceğim bilgilerin neredeyse tamamını onu ilk okuyuşumda öğrenirim.					
25. Okulda orta düzeyde başarılı olan öğrenciler, okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olurlar.					
26. Ders kitabındaki yeni bilgileri, daha önce öğrenmiş olduklarımla bütünleştirmeyi denediğimde kafam karışır.					
27. İyi bir öğretmenin görevi, farklı düşüncelere sahip öğrencileri “tek bir doğru düşünceye” sevk etmektir.					
28. Bilim insanları yeterince çaba harcarsalarsa, hemen her konuda gerçeği (doğruyu) bulabilirler.					
29. Çoğu sözcüğün açık (anlaşılır) tek bir anlamı vardır.					
30. Doğru (gerçek) değişmezdir.					
31. Yaşamda ne zaman zor bir sorunla karşılaşsam anneme ve babama danışırım.					
32. Bitiminde belirli bir sonuca ulaşmayan sinema filmlerinden hoşlanmam.					
33. Açık-seçik ve kesin bir yanıtının bulunma olasılığı olmayan problemler üzerinde çalışmak zaman kaybıdır.					
34. Dersini titizlikle planlayan ve bu planına bağlı kalan hocaları takdir ederim.					
35. Fen bilgisi derslerinin en iyi tarafı, çoğu problemin tek bir doğru yanıtının olmasıdır.					

		Müze Eğitimcilerinin Tarzları						Müze Eğitimcilerinin Epistemolojik İnançları									
		Eğitim İçerikleri				Yöntem ve Teknikler		Soru/Yönerge Başına Düşen Süre (Dk.)	Öğrenmeye Yönelik İnançlar		Bilgiye Yönelik İnanç						
		<i>ege</i>	<i>Daya</i>	<i>veleş</i>	<i>tiril</i>	<i>mis</i>	<i>Tem</i>	<i>atik</i>	<i>Bilgi</i>	<i>Açısı</i>	<i>na</i>	<i>ga</i>	<i>Yöne</i>		<i>ÖÇBOİ</i>	<i>ÖYBOİ</i>	<i>TBDVOİ</i>
SM							x					x	Soru-cevap, beyin fırtınası, donuk imge, seramik çalışması, resim çalışması	6,5	Olgun	Orta	Orta
AM	x		x									x	Düz anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma, seramik çalışması, resim çalışması	1,8	Olgun	Olgun	Orta
ETM	x						x		x			x	Düz anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, gösterme, gösterip yaptırma, resim çalışması	2,7	Olgun	Olgun	Olgun
AÜ OM ME 1	x						x					x	Düz anlatım, soru-cevap, gösterme, beyin fırtınası, dokun-yap, ara-bul kartları	1,5	Olgun	Olgun	Orta
AÜ OM ME 2	x						x					x	Düz anlatım, soru-cevap, gösterip yaptırma, beyin fırtınası, ara-bul kartları, resim çalışması	2,3	Olgun	Olgun	Orta
AÜ OM ME3	x						x						Düz anlatım, soru-cevap, gösterme, gösterip yaptırma, dokun-yap, ara-bul kartları	1,7	Olgun	Olgun	Orta
AÜ OM ME4	x						x					x	Düz anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, gösterme, dokun-yap	1,3	Olgun	Orta	Orta

ÖZET

Müze Eğitimcilerinin Eğitim Tarzları ve Epistemolojik İnançları Sivrikaya, Gizem

Yüksek Lisans, Müze Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışması: Prof. Dr. Müge Artar

Eylül, 2018, v+127 sayfa

Bu çalışma, müze eğitimcilerinin yaptıkları çalışmalar sırasında kullandıkları bilgi türleri, yöntem ve teknikler ile soru ve yönergelerin tanımladığı tarzlarını ve müze eğitimcilerinin epistemolojik inançlarını anlamaya yönelik olarak yapılmıştır.

Araştırma, tarama modeli olarak tasarlanmış bir örnek olay çalışmasıdır. Çalışma grubu, Ankara'da bulunan dört farklı müze türünde çalışan yedi müze eğitimcisinden oluşmaktadır. Müze eğitimcilerinin tarzları gözlem yoluyla, epistemolojik inançları ise ölçek kullanımı ile anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma sorularını yanıtlamak için nitel veri analizi yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular müze eğitimcilerinin epistemolojik inanç düzeylerinin birbirine çok yakın olmasına rağmen eğitim tarzlarının birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. Ayrıca müze eğitimcilerinin çalışmalarında çeşitli bilgi türleri, yöntem ve teknikler ile soru ve yönergeleri birleştirdikleri görülmüştür. Müze eğitimcilerinin tarzları başlıklar halinde tespit edilememiş olup her bir müze eğitimcisinin çalışmalarında kullandığı bilgi türleri, yöntem ve teknikler ile soru ve yönergeler ortak özellikleri ve farklılıkları ele alınarak açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müze eğitimi, müze eğitimcisi, müze eğitimcilerinin tarzları, epistemolojik inanç

ABSTRACT

Museum Educators' Styles and Epistemological Beliefs

Sivrikaya, Gizem

Master Thesis, Museum Education Department

Advisor: Prof. Dr. Müge Artar

September, 2018, v+127 Pages

This study is about the styles of museum educators which is defined by the knowledge types, methods and techniques, and question and instruction types used by museum educators during their museum tours and museum educators' epistemological beliefs.

The study is an example of case study and it is designed based on survey model. Seven museum educators participated in this study. The participants were selected from four different kinds of museums in Ankara. Observation method was used to understand the museum educators' styles and epistemological beliefs of museum educators were determined by Epistemological Beliefs Questionnaire. In order to answer the research questions, qualitative analysis methods were used.

According to study, it is seen that the epistemological beliefs dimensions of the museum educators are not distinctive in museum educators' styles. Although museum educators' epistemological beliefs dimensions are similar to each other, their styles are different from each other. Also, the styles of museum educators were not categorized as they use combination of different knowledge types, methods and techniques, and question and instruction types. Thus, the components of museum educators' styles are described by their common and different characteristics.

Key Words: Museum education, museum educator, museum educators' styles, epistemological beliefs