

# LİSANSÜSTÜ ÖĞRETMEN ÇALIŞMALARI KONGRESİ

**25-27 MAYIS 2023**  
Ayvalık Sarımsaklı / BALIKESİR

"Değişimin Anahtarı **Öğretmen**"

**TAM METİN KİTABI**



BALIKESİR  
ÜNİVERSİTESİ



ÇANAKKALE  
ONSEKİZ MART  
ÜNİVERSİTESİ



BALIKESİR  
İL MİLLİ EĞİTİM  
MÜDÜRLÜĞÜ



ÇANAKKALE  
İL MİLLİ EĞİTİM  
MÜDÜRLÜĞÜ

### Kongre Başkanları

**Prof. Dr. Cüneyt ERENOĞLU**  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörü

**Prof. Dr. Yücel OĞURLU**  
Balıkesir Üniversitesi

### Düzenleme Kurulu Düzenleme Kurulu Başkanları

**Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ**  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

**Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK**  
Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

**Ali TATLI**  
Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürü

**Ferhat YILMAZ**  
Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürü

**Doç. Dr. Adil ÇORUK**  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğretim Üyesi

### Düzenleme Kurulu Üyeleri

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı Hüseyin AŞIK	Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Okul Müdürü Engin ŞAHİN	Balıkesir Kepsut / Cumhuriyet İlkokulu
Okul Müdür Yard. Elif TURHAN	Balıkesir Karesi / Ercan Kıvrak İlkokulu
Okul Müdür Yard. Selçuk ULU	Balıkesir Altieylül / Plevne İlkokulu
Okul Müdür Yard. Tuba DENİZ BOZDEMİR	Balıkesir Altieylül / Hatice Fahriye Eğinlioğlu İlkokulu
Öğretmen Uzm. Duygu KUŞ	Balıkesir Karesi / Sırrı Yırcalı Anadolu Lisesi
Öğretmen Erdem ÇAKI	İstanbul Çekmeköy / Çekmeköy Anadolu İmam Hatip Lisesi
Öğretmen Gökhan GÜNEŞ	Balıkesir Altieylül / 15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi
Öğretmen Gülşah AKI	Erzurum Köprüköy / Gölçayır Ortaokulu
Dr. Öğrt. Üyesi Leyla AYVERDİ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Öğretmen Merve KORUCU	Balıkesir Altieylül / Mehmet Akif Ersoy İlkokulu
Öğretmen Sertan AKSAKAL	Balıkesir Karesi / Zühtü Özkardaşlar Anadolu Lisesi
Öğretmen Dr. Yunus Emre AVCU	Balıkesir Karesi / İstanbulluoğlu Sosyal Bilimler Lisesi

**30 Kasım 2023**

**ISBN: 978-625-99163-1-6**



## İçindekiler

Suriyeli Mülteciler Ekseninde Yabancılara Türkçe Öğretme Materyallerinde Kullanılan Metinlerinde Türkçe ve Arapça Ödünç Kelimelerin Tespiti: Piktes B2 Hikâye Örnekleri.....	4
İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama İle Matematik Dersi Akademik Başarısının İncelenmesi .....	15
Sosyal Uyum ve Pedagoji Bağlamında Mültecilik Konulu Çocuk Kitapları: Rieke Patwardhan'ın “Bezelye Çorbası Dedektiflik Takımı 1-2” Kitaplarının Analizi .....	25
Yetişkinlerde Erteleme ve Mükemmeliyetçilik Durumları: Alanyazın Çalışması.....	35
Okul Öncesi Dönemde Stem ve Kodlama Üzerine Bir E-Twinning Projesi “Stem İle Kodla Stem İle Oyna”.....	56
Güvenli Okul Ortamının Oluşturulmasında Okul İklimi.....	73
The Reflection of the Foreign Language Education Dimension on the Recent Erasmus+ Projects in Türkiye ....	88
English Language Teachers' Preferences on Language Teaching Methods .....	103
İlkokul Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Becerilerinin Gelişmesinde Web 2.0 Araçlarının Etkisi .....	120
Değerler Eğitiminde Masal Kullanımı .....	126
Pandemi Sonrası Ortaokul Öğrencilerinin Okula Uyum Süreçleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri .....	133
Tasarı Aşamasındaki Milli Pedagoji Üniversitesinin Sertifika Programlarına Dair Bir Çalışma .....	142
Sanal Gerçeklik Gözlüklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Akademik Başarıları Üzerine Etkisi.....	150
İlkokul Öğrencilerinin Deprem Kavramına İlişkin Metaforik Algıları .....	159
Karakter Eğitimi/ Karakter ve Değer Öğretiminde Öğretim Yöntemleri .....	175
Teknolojideki Fırsat Eşitsizliğinin Eğitime Yansımaları: Covid-19 Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.....	188
Afetler Konusunda Bilgi-Kavram Yanlılıkları Ve Coğrafya Eğitiminin Önemi .....	202
Okul Bahçelerinin Sürdürülebilirlik Amacıyla Kullanılması .....	215
Eğitimde Uluslararasılaşma .....	225
Ders Kitaplarının Değerler Bağlamında İncelenmesi: 6. Sınıf Ders Kitapları Örneği .....	233
Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencilerinin Çalgı Eğitimi (Çello) Dersine Yönelik Görüşleri.....	246
Müzik Eğitiminin Okul Öncesi Çocukların Bütünsel Gelişimindeki Önemi .....	255
Eğitim Ve Suç: Kadın Kriminolojisine Dair Bir Değerlendirme.....	263
Müzik Eğitiminin Özel Yetenekli Çocuklar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi .....	272
Sezai Karakoç'un Günlük Yazıları Üzerine Bir İnceleme .....	279
Foreign Language Teaching in High Schools .....	285
Mind Games From Hand to Hand From School to Home (Elden Ele Okuldan Eve Oyun).....	300
Hayatımızın Bir Parçası Yabancı Dil.....	305



# SURİYELİ MÜLTECİLER EKSENİNDE YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETME MATERYALLERİNDE KULLANILAN METİNLERİNDE TÜRKÇE VE ARAPÇA ÖDÜNÇ KELİMELERİN TESPİTİ: PİKTES B2 HİKÂYE ÖRNEKLERİ

Ahmet Sencer ENGİN

Kütahya Şehit Selim Cansız Anadolu İmam Hatip Lisesi  
sencerengin@gmail.com

## ÖZET

Türkler ve Araplar kadar tarihte birbiriyle uzun süre iletişim halinde bulunan iki toplum çok nadirdir. Bu uzun süreli etkileşimin sonucunda iki toplumun dillerinin de bundan etkilenmemesi olanaksızdır. Divanu Lügati't- Türk'ten günümüze değin yazılı olarak da süren bu dil etkileşiminin sonucunda iki dilde okunuşları ve anlamları aynı olan yüzlerce kelime bulunmaktadır. Bunlara "ödünç" ya da "ortak" kelimeler de denmektedir. "Bakkal, bina, casus, ceket" bunlara verilebilecek örneklerden bazılarıdır. Son yıllarda çeşitli sebeplerle ülkemize gelen ve sayıları milyonlarla ifade edilecek bir Arap nüfusun varlığı, iki toplumun etkileşimin fiziki şekilde arttırmış ve dil etkileşimini de artırmıştır. Ülkemizde bulunan Arapların Türkçe öğrenme mecburiyeti kaçınılmaz bir gerçeğe dönüşmektedir. İki dilde de ortak kullanılan kelimelerin çokluğu Türkçe öğrenecek olan Arapların işlerini kolaylaştırmaktadır. Bu açıdan iki dilde de ortak kullanılan kelimelerin varlığı ana dili Arapça olan bireyler için çok büyük bir avantajdır. Yapılan araştırmada Suriyeli mültecilerin Türkçe öğrenmelerinde faydalı olabilecek bir kaynak olan ve "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi" (PİKTES) kapsamında MEB tarafından ders materyali olarak basılan B2 düzeyi hikâye kitaplarında kullanılan kelimelerin Arapça ve Türkçede ortak olarak kullanılanlarının tespitine çalışılmıştır. Yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemine göre düzenlenmiş olup veri toplama tekniği olarak doküman inceleme kullanılmıştır. Bu yöntemlerle PİKTES kapsamında basılan B2 düzeyi hikâye kitaplarındaki okuma metinleri incelenmiş, kullanılan kelimelerde Türkçe ve Arapçada ortak olarak kullanılan kelimeler belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Öğretimi, Arapça, Ödünç Kelime.

## ABSTRACT

It is very rare for two societies that have been in contact with each other for as long as Turks and Arabs in history. As a result of this long-term interaction, it is impossible for the languages of the two communities to remain unaffected. As a result of this language interaction, which has continued in written form from Divanu Lügati't-Türk to the present day, there are hundreds of words that have the same pronunciation and meaning in both languages. These are also called "borrowed" or "common" words. "Grocery store, building, spy, jacket" are some examples of these. The existence of an Arab population that has come to our country for various reasons in recent years and whose numbers will be expressed in millions, has increased the interaction of the two communities physically and has also increased the language interaction. The obligation of the Arabs in our country to learn Turkish becomes an inevitable reality. The abundance of common words in both languages facilitates the work of Arabs who will learn Turkish. In this respect, the existence of common words in both languages is a great advantage for individuals whose mother tongue is Arabic. In the research, it was tried to determine the words used in Arabic and Turkish in the B2 level story books published by the Ministry of National Education as course material within the scope of the "Project for Supporting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System" (PİKTES), which is a resource that can be useful for Syrian refugees to learn Turkish. The study was organized according to the qualitative research method and document analysis was used as a data collection technique. With these methods, the reading texts in the B2 level story books published within the scope of PİKTES were examined, and common words in Turkish and Arabic were determined in the words used.

**Keywords:** Teaching Turkish, Arabic, Borrowed Vocabulary.



## GİRİŞ

Dil, kısaca insanların kendini ifade edebileceği tabii bir vasıta. Milletlerin vücut bulmuş halleri olan dil, o millete ait her türlü ananevi kültür unsurlarını üzerinde taşıyan ve mensubiyet ilişkisi bulunan insanlara kimliğini veren bir olgudur. TDK güncel sözlüğünde “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma”(TDK) olarak tanımlanana dil, resmi kaynaklarda ise hukuk tarafından yasalarca tanınan ve devletin tüm kademelerinde yasal işleyişinde kullanılan dil demektir (Akbulut, 2012). Bunun dışında çeşitli kaynaklarda dilin tanımları şu şekilde verilmiştir:

*“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülü içtimaî bir müessesedir.” (Ergin, 1972).*

*“Dil, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir.” (Banguoğlu, 1974).*

*“Dil, insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir. (Korkmaz, 1992).*

Bir milleti tanımlamada en önemli unsurlardan biri olan dil, kimliğini verdiği insanla birlikte zamanla çeşitli coğrafyalara ulaşmış ve dünyanın değişik bölgelerine yayılmıştır (Çiftçi ve Demirci, 2019). Yayılan bir dilin başka dillerle karşılaşması neticesinde iletişim kurma zorunluluğunun sonucunda diller arasında bazı kelime geçişleri meydana gelmiştir. Bu kelime geçişleri sonucunda iki dilde de aynı anlama gelen bazı kelimeler bulunmaktadır. Bunlara ödünç veya ortak kelime denmektedir. Diller arası kelime geçişlerinin sebepleri şu şekilde sıralanabilir:

*İçtimai değişim, İnanıştaki değişim, çeviri etkinlikleri, yazı değişimi, teknolojik geri kalmışlık, dile ihtimam göstermemek, coğrafi değişiklik, dilin yapısı, diğer kültürlere özenme (Durmuş, 2004).*

Türklerin çeşitli vasıtalarla Araplarla olan münasebetler altıncı yüzyılın sonlarından itibaren gelişmeye başlamıştır. Arapların cahiliye dönemi olarak bahsedilen yıllardaki söz üstatlarının şiirlerinde Türklere ait unsur ve özellikler hakkındaki güzellemeleri, iki toplumun tanışıklığının çok öncelere dayandığının bir delilidir (Tülücü, 1997). Edinilen kaynaklar, Arapların Türkleri çok eski zamanlardan bu yana az da olsa tanıdığına göstergesidir. Özellikle Abbasi ve Emevîler döneminde Türkler askeri mevkilerde Arapların devlet kademelerinde pek çok önemli görevlerde bulunmuş, sosyal hayat dışında devlet kademesinde de etkileşim yoğunlaşmıştır. Bu etkileşimin en önemli iki sebebi tarih ve din kavramlarıdır.

Tarih ve din, dili etkileyen en önemli kaynaklar arasındadır. Dilin tarih ve din ile olan ilişkisi birbirinden ayrı düşünülemeyecek iki kavramlardır. Milletlerin tarihleri onların yaşayış biçimlerini fiziki olarak etkilemekle kalmamış özellikle kültürel anlamda diğer milletlerle olan ilişkilerinde belirleyici bir rol oynamıştır, kültürün en önemli unsuru olan dilin de savaşlar, siyasi mücadeleler,



ticaret gibi tarihi olaylardan etkilenmesi kaçınılmaz bir sonuçtur. Türklerin göç politikaları ve yaptıkları savaşlar dini, ekonomik, siyasi, sosyal ve ekonomik bazı sonuçlar doğurmuştur (Ateş ve Eravcı, 2018). Türkler bu göçler sonrasında kullandıkları dil bakımından da etkisi büyük olan sonuçlarla karşılaşmışlardır.

Türk milletinin inanış biçim ve kurallarının değişmesi Türk milletinin her zerresine nüfuz etmiştir. Günümüzde bile hala bu etkiden söz edilebilir. Nitekim şu an bile MEB müfredatında da yer aldığı gibi edebi dönemlerin İslamiyet'ten önce, sonra ve İslamiyet etkisinde olarak adlandırılması buna örnek olarak gösterilebilir bu konuda.

Türk milletinin dini inanış ve kurallarının değişmesinin ardından etkileşim sadece dini kurallar ekseninde kalmamış, Türlerin yüzyıllardır kullandıkları alfabe Arap alfabesiyle değişmiştir. Özellikle 751 Talas Savaşı'nda Müslümanlarla karşılaşan Türkler, Arapça-Türkçe dil etkileşimi bakımından sonuçları büyük ölçüde günümüze dek uzanan bir dil ilişkisinin başlamasına yol açmışlardır. Talas Savaşı'ndan sonra Türkler arasında yayılan İslam dini ile Arapçadan Türkçeye geçen kavramlar, başlangıçta İslami terimler ile başlayan kelime geçişleri daha sonra ise yavaş yavaş sosyal hayatın tamamını kapsayacak şekilde devam etmiştir. Özellikle XII. yüzyıldan XVIII. yüzyıla kadar geçen süre zarfında bu ilişki özellikle yüksek zümrelerde daha yoğun olmak üzere artarak devam etmiştir. Tanzimatın ilanı ile birlikte başlayan dilde millileşmek cereyanlarından sonra bu iki dilin etkileşimi zayıflasa da günümüzde halen Türkçe ve Arapçada yüzlerce telaffuz ve anlam bakımından ortak kullanılan kelimeler bulunmaktadır.

Tarih boyunca aynı coğrafyayı ve çoğu zaman ortak kaderi paylaşan bu iki milletin XIX. yüzyıl sonlarında başlayan milliyetçilik akımları neticesinde I. Dünya Savaşı sonrası ayrı birer devlet konumuna geçmeleri, iki devletin siyasi ve sosyal olarak uzaklaşmasına zemin hazırlamıştır. Bu uzaklaşma 2011 yılında Suriye'de yaşanan olumsuz gelişmelerle birlikte milyonlarca Suriyelinin ülkemize göç etmek zorunda kalmasıyla yeni bir evreye girmiştir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verilerine göre sayısı 3 milyon 600 bin olan Suriyeli mültecilerin ülkemizdeki yaşamlarını sürdürmeleri açısından Türkçeyi öğrenmek zorunda oluşları yadsınamaz bir gerçektir. Durmuş'a göre diğer dillerden Türkçeye geçen kelime sayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Durmuş'a (2004) Göre Diğer Dillerden Türkçeye Geçen Sözcüklerin Dağılımı

		Türkçe Sözlük	
Arapça	6426: %10,68	Slavca	17
Fransızca	4645: %7,72	Moğolca	15
Farsça	1363: %2,26	Ermenice	14
İtalyanca	622: %1,03	Bulgarca	8
İngilizce	446	İbranice	8
Yunanca	383	Portekizce	3
Latince	93	Japonca	2
Almanca	84	Arnavutça	1
Rusça	38	Norveç	1
İspanyolca	37	Osmanlıca	40
Macarca	18	Türkçe	45888
Toplam: 60152		Kelime Alıntı Sözcük Oranı: %23,72	

Durmuş'un (2004), Türkçe Sözlük' ün 9.baskısını inceleyerek yaptığı araştırma sonucunda oluşturduğu tablo incelendiğinde diğer dillerden Türkçeye geçen kelimelerin yaklaşık %11'i Arapçadan geçmiştir. Toplamda 6426 Arapça kelime şu an kullanılan Türkçe sözlükte yer almaktadır.

Alanyazında yapılan araştırmaların sonuçlarına göre yabancı bir dili öğrenme süreci ana dilin üzerine bina edilmektedir. Bu doğrultuda ana dili Arapça olan bireylerin bu denli ortak kelime barındıran bir dili öğrenmeleri ve bu ortak kelimeleri kullanma eğilimleri bir avantaj sağlamaktadır.

Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretebilmek amacıyla günümüze kadar pek çok teşebbüs bulunmaktadır. Bunun yazılı olarak ilk örneği Kaşgarlı Mahmut tarafından Araplara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan Divanu Lügati't Türk'tür. Bu yazılı sahayı Kıpçak Türklerindeki Codex Cumanicus gibi eserler devam ettirmişlerdir. Osmanlı döneminde ise genellikle devletin dış ilişkilerine mensup tercüme odaları vasıtasıyla yabancılara Türkçe öğretme işi yapılmaya çalışılmıştır. Kapsamlı ve programlı olarak ilk defa bir devlet kurumunda yabancılara Türkçe öğretimi Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan Türkçe Öğretim Merkezinin açılmasıyla başladı. Daha sonra ise bu sahaya öncülük eden kurumlardan biri olan Gazi Üniversitesi TÖMER açılmıştır. Kurumun çeşitli yıllarda yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla oluşturduğu materyaller arasında "Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti", Türkçe eğitiminde kendini kanıtlamış ve bu alanda birikimi olan, Gazi Üniversitesi öğretim kadroları tarafından yıllarca verilen emek ve birikimin ışığında hazırlanmıştır. Set içinde buluna kitaplar A1, A2, B1, B2, C1 şeklinde düzeylere ayrılmış bir şekilde kullanılmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi devlet üniversitelerinin öncülüğünde devam etmekte olup bazı özel eğitim merkezleri de açılmıştır.

Ülkemizde yabancılara Türkçe öğretme olgusu, çok eskilere dayansa da özellikle 2011 yılında Suriye'de patlak veren iç savaş neticesinde ülkemize gelen milyonlarca Suriyeli göçmenin varlığıyla ve bu mültecilere Türkçe öğretmenin zaruri olduğunun anlaşılmasıyla bu olgu yeni bir ivme kazanmıştır. Aynı ülkeyi paylaştığımız ve tek bir kelime bile Türkçe bilmeyen milyonlarca insana başata iletişim kurabilmek ve gerekli olan eğitimi verebilmek adına çeşitli projeler hayata geçmiştir. Bu projelerin en kapsamlısı ise Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi'dir (PİCTES). Projenin uygulanması amacıyla pek çok faaliyet planlanmış, projenin sağlıklı ilerleyebilmesi adına Millî Eğitim Bakanlığı tarafından birçok öğretmen eğitime alınmış ve projede görevlendirilmiştir. Proje kapsamında çeşitli materyaller üretilse de özellikle yetişkin Suriyeli mültecilere yönelik pek fazla materyalin olmadığı söylenebilir. Özellikle Türkçede bulunan Arapça kelimelerin varlığı ekseninde düşünüldüğünde ödünç kelimelerin sıklıkla kullanıldığı materyallerin üretimi yetişkin Suriyeli mültecilerin Türkçeyi öğrenmede göstereceği başarıyı artıracaktır.

Türkçede bulunan Arapça kelimeler, Türkçe öğretimini kolaylaştırıcı bir unsur olarak kabul edilmelidir. Nasıl ki bazı sokaklarını tanıdığınız bir mahallede adres bulmak daha kolaysa yeni bir dil öğrenirken karşılaştığınız tanıdık kelimelerin varlığı o dili öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Ülkemizde bulunan milyonlarca Suriyeli mültecinin ana dillerinin Arapça olduğu düşünüldüğünde yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kaynaklardaki kelimelerin Türkçe ve Arapçada ortak kullanılan kelimelerin yoğunluğu açısından ele alınması, bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara ışık tutacaktır. Bununla birlikte alan yazın incelendiğinde Arapça ve Türkçe ortak





kelimelerin yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla kullanılan bir kaynak kitapta incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır.

Araştırma, yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında özellikle Suriyeli mültecilere Türkçeyi daha rahat öğretmek amacıyla Türkçe-Arapça ortak kelimelerin varlığının Türkçe öğretim materyallerinde ne sıklıkta olduğunun tespiti konusunda yol gösterici olması bakımından önemlidir. Bunun yanında alana bu açıdan bir örnek sunacak olması açısından da araştırmacılara ve bu konuda materyal üretmek isteyenlere yol gösterecektir.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı, Arapça ve Türkçede ortak olarak kullanılan “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” (PİKTES) kapsamında MEB tarafından ders materyali olarak basılan B2 düzeyi hikâye kitaplarında kullanılan kelimelerin Arapça ve Türkçede ortak olarak kullanılanlarının tespit etmek bu alanda çalışmak isteyen araştırmacıların hizmetine sunmaktır.

## YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

### Araştırmanın Modeli

“Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” (PİKTES) kapsamında MEB tarafından ders materyali olarak basılan B2 düzeyi hikâye kitaplarında kullanılan kelimelerin Arapça ve Türkçede ortak olarak kullanılanlarının tespit etmek için yapılan bu araştırma, nitel araştırma yöntemine göre düzenlenmiştir. Nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden doküman inceleme tekniği kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” (PİKTES) kapsamında MEB tarafından ders materyali olarak basılan B2 düzeyi hikâye kitapları, güncel Arapça ve Türkçe sözlükler oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Bu kapsamda “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi” (PİKTES) kapsamında MEB tarafından ders materyali olarak basılan B2 düzeyi hikâye kitapları seçilmiş olup kitapta yer alan metinler kelimelerine göre incelenmiştir. Çalışma kapsamında B2 düzeyindeki 5 hikâye kitabı Arapça dil uzmanları (3 kişi) tarafından incelenmiş ve Türkçe-Arapça ortak kelimeler tespit edilmiştir. Bu inceleme sonucunda Arapça ve Türkçede ortak kullanımda olan kelimeler belirlenmiştir.



## 2.4. Verilerin Analizi

Elde edilmiş olan veriler incelenirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi genellikle çok sayıdaki metin içeriklerinin ortak yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla, önemli olan anlamların yapılandırılmasına ve sınıflandırılmasına yönelik, nitelden nicele doğru genelleştirmeyi sağlayan bir yorum biçimidir (Gökçe, 2006). Toplanan veriler kelimelerin Türkçe ve Arapça yazılışlarıyla tablo şeklinde sunulmuştur.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. PİKTES B2 düzeyi hikâye kitaplarında kullanılan Türkçe ve Arapça ortak kelimeler 4 sütun şeklinde bir tabloda sunulmuştur. Tablonun ilk sütununda kelimenin Türkçe yazılışı, ikinci sütunda Arapça yazılışı, üçüncü sütunda ise Arapça telaffuzu verilmiştir. Dördüncü sütunda ise kelimeler arasında eğer bir anlam farkı varsa belirtilmiştir. Bunun dışında okuma metinlerinde kullanılan toplam kelime sayısı Türkçe ve Arapça olarak verilmiştir. PİKTES B2 düzeyinde toplam beş hikâye bulunmaktadır. Kullanılan ortak kelime oranı yine tablo 2’de düzenlenmiştir. Tabloda metinlerde birden fazla geçen kelimeler sadece bir defa gösterilmiştir.

Tablo 2. PİKTES B2 Hikâye Kitaplarında Bulunan Ortak Kelimeler

Türkçe	Arapça	Arapça Okunuşu	Anlam Farkı
Tarık	طارق	Tarık	
Sınıf	صنف	Sınıf	
Esmer	أسمر	Asmar	
Halk	خلق	Halk	
Vakit	وقت	Vakt	
Fırsat	فرصة	Fursat	
Hayat	حياة	Hayat	
Sabır	الصبر	Alsabr	
İzin	إذن	İzin	
Sabah	صباح	Sabah	
Saat	ساعة	Saat	
Selim	سليم	Selim	
Müddet	مدة	Müddet	
Mehmet	مهمت	Mehmet	
Hâkim	يحكم على	Yahkem Ela	
Heyecan	هيجان	Hayacan	
An	أن	An	
Hamle	حملة	Hamla	
Haber	أخبار	Ehbar	
Etraf	أطراف	Etraf	
Taraf	طرف	Taraf	
Şey	شيء	Şey	
Hayal	خيال	Hayal	
Mümkün	ممکن	Mümkün	
Bahis	بحث	Bahs	
Tarif	تعريف	Ta’rif	
Merak	مراق	Marakk	
Ait	عائد	Aid	
Kuvvet	قوة	Kuvvet	
Tufan	طوفان	Tufan	



Çay	شاي	Şay	
Makale	مقالة	Makala	
Zirve	ذروة	Zirve	
Metre	متر	Mitr	
Sahip	صاحب	Sahib	
Satır	ساطور	Satr	
Cümle	جملة	Cümle	Topluluk
Nokta	نقطة	Nukta	
Meşhur	مشهور	meşhr	
Kitap	كتاب	Kitab	
İsim	إسم	İsm	
Mevcut	موجود	Mavcud	
Kayıt	قيد	Kayd	
İmza	إمضاء	İmda	Bitirme
Karar	قرار	Karar	
Hareket	حركة	Karaka	
Keyif	كيف	Kayf	
Erzak	أرزاق	Arzak	
Şart	شرط	Şart	Çentik Açma
Hesap	حساب	Hisab	
Kısım	قسم	Kism	
Şiddet	شدة	Şiddat	
Esir	أسير	Asır	
Tekrar	كر	Karra	
Mucize	معجزة	Mu'ciza	
Kahve	قهوة	Kahva	
Sohbet	صحبة	şuħba'	
Sofra	سفرة	sufra	
Hedef	هدف	hadaf	
Nokta	نقطة	nuḳta	
Arazi	أراضي	arāḏi	
Tekrar	تكرار	takrār	
Sebep	سبب	sabab	
Kütle	كتلة	kutla'	
Tabaka	طبقة	ṭabaḳa	
Derece	درجة	daraca'	
Rağmen	رغم	rağman	
Hazır	حاضر	hāḏir	
Hatıra	خاطرة	ḫāṭira'	
Ayar	عيار	'iyār	Saflık Ölçüsü
Cennet	جنة	canna <sup>t</sup>	
Rahle	رحلة	rahla'	
Abid	عابد	'ābid	
Tamam	تمام	tamām	
Tebrik	تبريك	tabrīk	
Usul	اصول	'uṣūl	
Ders	درس	dars	
Dakik	دقيق	daḳīḳ	Ufalamak
İnsan	إنسان	insān	
Huzur	حضور	ḫuḏūr	
Ahşap	خشب	ḫaşab	
Fatma	فاطمة	Fatıma	

Fark	فرق	fark	
Hazır	حاضر	<i>hādir</i>	
Mahcup	محجوب	<i>maḥcūb</i>	
Şekil	شكل	şakl	
Zahmet	زحمة	<i>zaḥma'</i>	
Harika	العادة خارق	<i>ḫāriku'l-ʿāda'</i>	
Adeta	عادتا	<i>ʿādatā</i>	
Ziyaret	زيارة	<i>ziyāra'</i>	
Sabır	صبر	<i>şabr</i>	
Lezzet	لذذة	<i>ladḍa'</i>	
Kadar	قدر	<i>kaḍr</i>	
Seyir	سير	<i>sayr</i>	
Cevap	جواب	<i>cawāb</i>	
Kayıp	غيب	<i>ğayb</i>	
Galiba	غالبا	<i>gālibā</i>	
Telaş	تلاشى	<i>talāşī</i>	
Tavır	طور	<i>ṭawr</i>	
Kafa	قفاء	<i>kaḫāʿ</i>	
Şerit	شريط	<i>şarīṭ</i>	
Fakat	فقط	<i>faḫaṭ</i>	
Tam	تام	<i>tāmm</i>	
Devam	دوام	<i>dawām</i>	
Rahat	راحة	<i>rāḫa</i>	
Eşya	أشياء	<i>aşyāʿ</i>	
Masum	معصوم	<i>maʿşūm</i>	
Tahmin	تخمین	<i>taḫmīn</i>	
Teşekkür	تشکر	<i>taşakkur</i>	
Veda	وداع	<i>wadāʿ</i>	
Gazi	غازی	<i>gāzī</i>	
Mezun	مأذون	<i>maʿdūn</i>	İzin Almış
Tercih	ترجیه	<i>tarciḫ</i>	
Saha	ساحة	<i>sāḫa'</i>	
Dahil	دخل	<i>daḫl</i>	
Bazı	بعضی	<i>baʿḫī</i>	
Selim	سليم	<i>salīm</i>	
Kira	كراء	<i>kirāʿ</i>	
Kale	قلعة	<i>kaḫalʿa'</i>	
Şekil	شكل	<i>şakl</i>	
Mezar	مزار	<i>mazār</i>	
Akıl	عقل	<i>ʿaql</i>	
Nefes	نفس	<i>naḫas</i>	
Devam	دوام	<i>dawām</i>	
Akis	عكس	<i>ʿaks</i>	
Devam	دوام	<i>dawām</i>	
Hafif	خفيف	<i>ḫaḫfif</i>	
Eşya	أشياء	<i>aşyāʿ</i>	
Sebep	سبب	<i>sabab</i>	
His	حسن	<i>ḫiss</i>	



Hayat	حياة	<i>ḥayāa'</i>	
Kaide	قاعدة	<i>ḳā'ida</i>	
Nefes	نفس	<i>naḥas</i>	
Fark	فرق	<i>farḳ</i>	
Acaba	عجبا	<i>'acabā</i>	
Manzara	منظرة	<i>manẓara'</i>	
Haklı	بحق	<i>bi-ḥaḳḳin</i>	
İhtiyaç	إحتياج	<i>iḥtiyāc</i>	
Macera	جراما	<i>mā carā</i>	
Merhamet	مرحمة	<i>marḥama'</i>	
Kabul	قبول	<i>ḳabūl</i>	
Fikir	فكر	<i>fikr</i>	
Nihayet	نهاية	<i>nihāya'</i>	
Tahmin	تخمين	<i>taḫmīn</i>	
Hayran	حيران	<i>ḥayrān</i>	
Galiba	غالبا	<i>gālibā</i>	
Eda	أداء	<i>Adā</i>	Ödeme Şekli
Medeni	مدنى	<i>madanī</i>	
Şikayet	شكاية	<i>şikāya'</i>	
Hak	حق	<i>ḥaḳḳ</i>	
Asıl	أصل	<i>'aşl</i>	
Hayvan	حيوان	<i>ḥayawān</i>	
Meşhur	مشهور	<i>maşhūr</i>	
Kâşif	كاشف	<i>kāşif</i>	
Dünya	دنيا	<i>dunyā'</i>	
Zaman	زمان	<i>zamān</i>	
Hal	حال	<i>ḥāl</i>	
Hayal	خيال	<i>ḫayāl</i>	
Hala	خالة	<i>ḫāla</i>	
Etraf	أطراف	<i>aṭrāf</i>	
Tarih	تاريخ	<i>ta'rīḫ</i>	
Asıl	أصل	<i>aşl</i>	
Sır	سر	<i>sirr</i>	
Tavır	طور	<i>ṭawr</i>	
Veda	ودع	<i>wada'a</i>	

Yapılan analizler neticesinde hikâye kitaplarındaki toplam kelime sayısı, bulunan ödünç kelime sayıları ve ödünç kelimelerin oranı tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Ödünç Kelime Sayısı

Kelimeler	Kelime Sayısı	%
Kelimelerin tamamı	7430	100
Ödünç kelimeler	506	6,8

## SONUÇ VE ÖNERİLER



Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından basılan ve ‘‘Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi’’ (PİKTES) ders materyali olarak kullanılan B2 düzeyi toplam beş hikâye kitabı metinlerinde bulunan Türkçe-Arapça ödünç kelime tespiti yapılmıştır.

Yapılan içerik analizi neticesinde hikâye kitaplarında toplam 7.430 kelime tespit edilmiş olup bu kelimeler içerisinde toplam 506 adet ödünç kelime bulunmaktadır. Toplam kelimelerin %6,8’ini ödünç kelimeler oluşturmaktadır. Türkçedeki Arapça kelime oranı %10,68’dir (Durmuş, 2004). Toplam oran düşünüldüğünde PİKTES B2 düzeyi hikâye kitaplarındaki oran bu orandan düşük görülmektedir. Bununla birlikte Sahari (2018) ve El-Haznevi (2018) tarafından oluşturulan Türkçe-Arapça ortak kelimeler adlı iki yayın incelendiğinde Türkçede toplam 1627 adet ödünç kelime bulunmaktadır. Bu da Türkçede Arapça ödünç kelime oranını %1,3 olarak göstermektedir. Bu sonuca göre incelenen hikâye kitaplarındaki ödünç kelime oranı dilimizdeki toplam ödünç kelime oranından daha fazladır.

Alanyazın incelendiğinde Türkçe ve Arapça dilleri arasında ödünç, ortak veya yalancı eşdeğer kelimeler ile ilgili yapılan bazı çalışmalara rastlanmıştır. Çiftçi ve Demirci’nin (2019) ‘‘Ana Dili Olarak Arapça Konuşan Öğrencilerle Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yalancı Eşdeğer Kelimelerin Rolü’’ adlı makalesinde öğrencilerin %64,2’si Türkçe ve Arapçada çok sayıda ortak kelime olmasının Türkçe öğrenimini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Yine Özçakmak’ın (2019) yaptığı benzer bir çalışmada toplam 41 öğrenciden 38’i ortak kelimelerin öğrenmelerini olumlu etkilediğini belirtmektedir. Bu sonucu destekleyici bir şekilde Yurtbaşı (2018) bu kelimelerin yabancı dil öğrenenler için can simidi gibi olduğunu ve Türkçe öğrenmek isteyen Arapların ya da Arapça öğrenmek isteyen Türklerin, bu iki dilde çok sayıda ortak kelime olması sayesinde dil öğrenme sürecinde olumlu tutumlar geliştirdiğini ve birçok açıdan rahatladığını belirtmiştir.

İncelenen sonuçlar göstermektedir ki Türkçe ve Arapça ödünç kelimeler ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe öğretiminde yararlı bir unsurdur. Araştırma sonucunda ‘‘Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi’’ (PİKTES) ders materyali olarak kullanılan B2 düzeyi hikâye kitaplarında sıklıkla Türkçe-Arapça ödünç kelime kullanılması öğrencilerin lehine bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Konuyla ilgili Türkçe öğretimi amacıyla kullanılan kaynaklar üzerinde de benzer araştırmaların yapılması bu konuda çalışanlar için ufuk açıcı olacaktır. Bununla birlikte özellikle dil öğretilmesi için tasarlanan kitaplarda hedef dile ait ödünç kelimelerin sıklıkla kullanılması yararlı olacaktır.

## KAYNAKLAR

- Akbulut, O. (2012). Resmi Dil ve Anayasalarda Düzenlenişi. *Ankara Barosu Dergisi* 1(3), 155-182.
- Banguoğlu, T (1974). *Türkçenin Grameri*. İstanbul: Baha Matbaası.
- Çiftçi Ö, ve Demirci R (2019) Ana Dili Olarak Arapça Konuşan Öğrencilere Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yalancı Eşdeğer Kelimelerin Rolü. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 628-644.
- Durmuş, O. (2004). Alıntı Kelimeler Bakımından Türkçe Sözlük. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 1-21.
- El Hazreivi, M. (2018). *Arapça-Türkçe Ortak Kelimeler*. İstanbul: Cantaş Yayınları



Eravcı, P., ve Ateş, T. (2018). Dünya Tarihini Etkileyen Göçler ve Türk Milletinin Etkisi. *Ankara Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, Göç Özel Sayısı*, 42-47.

Ergin, M (1972). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.

Gökçe, O. (2006). İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Korkmaz, Z (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Özçakmak, H. (2019). Arapça kökenli sözcüklerin Türkçe öğrenmeye etkisine dair öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 14(3), 1479-1495.

Sahari, U. (2018). *Arapça-Türkçe Ortak Kelimeler*. İstanbul: Akdem Yayınları.

Tülücü, S. (1997). Arapça ve Farsçanın Türkçeye Tesiri. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(13) .31-51.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yurtbaşı, M. (2018). Türkçenin Yalancı Eşdeğerleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6((20), 386-406.

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Müdürlüğü, <https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler>

TDK, <https://sozluk.gov.tr/>





## İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA İLE MATEMATİK DERSİ AKADEMİK BAŞARISININ İNCELENMESİ

Öğrt. Abdullah KAPLAN

T.C Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziatep

abdullahkaplan4801@gmail.com

Prof. Dr. Salih Zeki Genç

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Sınıf Eğitimi  
szgenc@comu.edu.tr

### ÖZET

Bu araştırmada 2021- 2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey ilçesindeki devlet okullarında eğitim gören 450 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama ile matematik dersi akademik başarısının; cinsiyete, ailelerin sosyo-ekonomik durumuna, öğrencinin kitap okuma sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada sistematik tesadüfi örnekleme yöntemi ile örneklem seçilmiştir. Araştırma verileri "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Matematik Dersi Başarı Testi", kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi ve Matematik başarısı arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ayrıca Frekans (f), Yüzde (%) ve verilerin homojen dağılıp dağılmadıklarına göre t test, Varyans Analizi (ANOVA) anlamlılık testlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; okuduğunu anlama ve matematik başarı puanı arasında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir ilişki saptanmamış, ailenin sosyoekonomik durumuna ve öğrencinin kitap okuma sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Kitap okuma sayısı arttıkça öğrencilerin başarı puanlarının da anlamlı düzeyde yükseldiği belirlenmiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanı ile matematik testi başarı puanı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r= 0.877$ ,  $p < 0.05$ ).

**Anahtar Kelimeler:** Okuduğunu anlama, matematik başarısı.

### ABSTRACT

In this study, in the 2021-2022 academic year, 450 primary school fourth grade students studying at public schools in Gaziantep, Şehitkamil and Şahinbey districts, determined that the reading comprehension and mathematics course academic success; It has been tried to determine whether there is a significant difference according to gender, socio-economic status of families, and the number of books read by the student. In the study, a systematic random sampling method was chosen as the sample. Research data were collected using the "Reading Comprehension Achievement Test", "Mathematics Lesson Achievement Test" and personal information form. Pearson Correlation Coefficient was calculated to determine the relationship between students' Reading Comprehension and Mathematics success, and t-test, Analysis of Variance (ANOVA) significance tests were used according to Frequency (f), Percentage (%) and whether the data were homogeneously distributed. According to the results obtained; No significant relationship was found between reading comprehension and mathematics achievement scores according to the gender variable, but it was determined that there was a significant difference according to the socioeconomic status of the family and the number of students reading books. It was determined that as the number of reading books increased, the achievement scores of the students increased significantly.

**Keywords:** Reading comprehension, math success



## GİRİŞ

Okuma eylemi; bilgi edinme, kişisel gelişimi sağlama faaliyetinin yanında bireylerin öğrenim hayatı boyunca karşılaşacağı derslerde, etkinliklerde ve sınavlarda önemli bir yer tutar. Bu eylem bireyin yalnızca öğrenim hayatı ile sınırlı kalmamaktadır. Birey okuma eylemi aracılığıyla sunulan eser ve eserin yazarı ile iletişim kurar. Bu iletişim sürecinde bireyin okuduğunu anlama noktasında kelime haznesi ve akıcı okumanın gelişmiş olması gerekmektedir. Bireyin akıcı okuması ve okuduğunu anlaması; harfleri seslendirme ve tanıma becerisini de gerektirir. Kelimeyi okumaya fazla zaman harcayan kişi cümlenin vermek istediği mesajı yeterince kavrayamayacak, cümleleri de bir bütün olarak ele alamayacak, okuduğunu bir bütün olarak anlamlandıramayan birey metni kavrama noktasında da zorlanacaktır. Bu yüzden kelimeleri yanlış telaffuz etme, anlamak için çok fazla vakit kaybetme ve metnin vermek istediği mesajı ulaşmama sorunu okuduğunu anlama becerisini etkilemektedir. Metinde sunulan kelimelerin anlamını bilmek ve akıcı okuma eylemini gerçekleştirmek de okuduğunu anlama noktasında tek başına yeterli değildir. Metinde anlam çıkarmak için geçmiş öğrenmeler ile bağ kurmak da gerekmektedir. Kişi okuduğunu anlama eylemi sırasında geçmiş öğrenmeler ile yeni öğrenmeler arasında bağ kurar, metni seslendirirken okuduğuna odaklanır, düşünür, sorgular, çıkarımda bulunur, anlam kurar, analiz yapar, yorumlar ve nihayetinde yeni bilgiler inşa eder. Bu süreç bir zincirin halkaları gibidir. Okuma sadece metnin seslendirmesi değil, okuduğunu anlamının gerçekleşmesi için bir gerekliliktir. Türkçe öğretim programındaki "Türkçeyi doğru ve etkin kullanabilme" becerisinin sergilenebilmesi, okuma eyleminin gerçekleştirilmesine bağlıdır. Okuma eyleminde, göz algılar, dil seslendirir, zihin işaret ve sembolü çözer, beden davranışı sergiler. Böylelikle birey okuma eylemini nihai amaç olan okuduğunu anlama ile tamamlar.

Okuma ve okuduğunu anlama becerisi bireylerin hem sosyal hem de akademik hayatında önem arz etmektedir. Çitçi'ye (2007) göre; bireylerin okuduğunu anlama becerisinin gelişmişlik düzeyi diğer derslerdeki başarısını da etkileyecektir. Yılmaz (2012) okuma alışkanlığını kazanmış ve kitap okumayı seven bireylerin akademik başarısının da yüksek olduğunu belirtmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin akademik başarısızlıklarının ortak nedenleri arasında okuma alışkanlığının olmaması gösterilmektedir (Altun, 2009; s. 571). Bloom (1965; s. 60) okuduğunu anlama gücü ile öğrencilerin matematik, fen bilimleri, dil ve edebiyat derslerindeki başarıları arasında bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Okuduğunu anlayan bireyin sahip olduğu; muhakeme, sorgulama, yorumlama ve çıkarımda bulunma becerisi diğer dersleri anlama noktasında bireye katkı sağlayacaktır. Ayrıca Jordan vd. (2002) yaptığı araştırmada matematik öğretim sürecinde zorluk yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlamada zorluk yaşadıklarını belirlemişlerdir. Albayrak ve Erkal'a (2003) göre; matematik dersinde kişinin kendine yöneltilen problemi okuyup anlaması gerekmektedir. Birey; problemi çözmeye çalışırken, çözümüne dair sembolleri ve formülleri ezberlemekle kalmayıp; düşünme, anlama, anlam çıkarma ve yöneltilen probleme çözüm arama süreçlerini de birlikte sergiler. Bu yönüyle matematik ve okuduğunu anlama benzerlik gösterir. Birey matematik problemlerini çözerken okuma ve anlama süreçlerinde olduğu gibi verilmek istenen mesajı kavrama, çözüme dair fikir üretme, geçmiş öğrenmeler arasında ilişki kurma, bilgiyi transfer edebilme ve çözüme dair yöntemlere ulaşma süreçlerinden geçer. Gooding (2009) bireylerin problem çözümede başarısız olma nedenleri arasında probleme dair matematiksel dili anlayamama, sözel ifadeleri kavrayamama, probleme dair fikir üretmememe, matematiksel olarak anladığını ifade edememe, problemi çözememe gibi durumlardan kaynaklandığını ifade etmektedir. Altun (2006), Soylu ve Soylu 'ya (2006) göre; kitap okuyan bireyin



okuma ve anlama sırasında ve sonrasında kendisine kazandıracığı bilişsel becerilerin problem çözme esnasında bireye katkıda bulunması ve bireyin bu becerileri işe koşması gerekmektedir.

PISA 2015 Ulusal Raporu'na (2015) göre; fen, matematik ve okuma becerileri alanlarında öğrencilerin okuryazarlık becerilerini ölçmeyi amaçlayan PISA sınavında ülkemiz okuma becerileri alanında 428 ortalamaya sahip iken OECD ülkeleri ise 460 puan ortalamasına sahiptir. Matematik okuryazarlığı alanında da yapılan değerlendirme sonucuna göre ülkemizin ortalaması 420 iken katılım gösteren diğer ülkelerin ortalaması ise 461'tir. Türkiye PISA 2015 sonuçlarına göre 2009 ve 2012 yıllarında yapılan sınavlardan daha düşük puana sahiptir.

Flick ve Lederman (2002) okuduğunu anlama ile matematik dersi arasında üç benzer yön olduğunu belirtmektedir. Bunlar öğrenilmiş bilgiler ile edinilen yeni bilgiler arasında ilişki kurma, bilgiyi, durumu yorumlama veya sonuca ulaşma ve elde edilen bilgiyi anlamlandırma.

Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmaların okuduğunu anlama ve problem çözme ilişkisini incelediği ve ilkökul düzeyinde okuduğunu anlama ile matematik başarısının incelendiği araştırma sayısı azdır. Bu araştırmanın amacı ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısının matematik dersi akademik başarısının; cinsiyete, ailelerin sosyo-ekonomik durumuna, öğrencinin kitap okuma sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını ve öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ile matematik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki alt değişkenlere göre sorulara cevap aranacaktır.

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğuna anlama başarılarına ilişkin durumları nedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarı durumları nedir?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanları,
  - a. Cinsiyete,
  - b. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumuna,
  - c. Kitap okuma sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarı puanları,
  - a. Cinsiyete,
  - b. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumuna,
  - c. Kitap okuma sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile matematik dersi akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?





## YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma modelinin belirlenmesinde en önemli etken seçilen modelin araştırmaya uygunluğudur. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011). Araştırmada kişisel bilgi formu, okuduğunu anlama başarı testi ve matematik başarı testi aracılığıyla araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu çalışmada 2021- 2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ve Şahinbey İlçesinde resmi devlet okullarında öğrenim gören 450 öğrenci ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sistematik tesadüfi örnekleme yöntemi ile örneklem seçilmiştir. Bu çerçevede araştırmaya ilişkin gerekli izinler alınmış ve veriler toplanmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kız	215	47.8
	Erkek	235	52.2
Aile ekonomik gelir	5000 liradan az	56	12.4
	5001- 16000 arası	238	52.9
	16001 lira ve fazlası	156	34.7
Kitap okuma sayısı	0- 10 arası	80	17.8
	11- 20 arası	156	34.7
	21- 30 arası	117	26
	31 ve fazlası	97	21.6

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla veri toplama aracı olarak "Okuduğunu anlama başarı testi" ve "Matematik başarı testi" kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik yapılarını belirleme adına da "Kişisel bilgi formu" kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi



Araştırmadan elde edilen veriler SPSS programında değerlendirilmiştir. Araştırma için toplam 450 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi ve Matematik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ayrıca Frekans (f), Yüzde (%), t test, Varyans Analizi (ANOVA) testlerinden yararlanılmıştır

## BULGULAR

Öğrencilere yöneltilen başarı testlerine verilen cevaplar üzerinden yapılan analiz ve elde edilen bulgulara aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgular ışığında alt problemlere göre de sonuçlar belirlenmiş ve aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğuna Anlama Ve Matematik Dersi Akademik Başarı Durumları Nedir?

	Frekans(N)	Ortalama ( $\bar{x}$ )	Standart sapma	Varyans
Okuduğunu anlama başarı puanı	450	56.249	24.9437	622.187
Matematik dersi başarı puanı	450	55.42	25.8	655.643

Öğrencileri okuduğunu anlama başarı puanı ortalaması ( $\bar{x}$ )= 56. 249 iken matematik dersi başarı puanı ortalaması ( $\bar{x}$ )= 55,42 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Matematik Dersi Başarı Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

		n	$\bar{x}$ (ort)	Std(std sapma)	Serbestlik derecesi (sd)	t	p
Okuduğunu anlama başarı puanı	Erkek	215	57.716	25.3318	448	1.194	0.808
	Kız	235	52.591	24.1518			
Matematik dersi başarı puanı	Erkek	215	57.09	26.02	448	1.299	0.804
	Kız	235	53.91	25.80			

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t=1.194$ ;  $p>.05$ ). Erkek öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanı ( $n=215$ ;  $\bar{x}=57.716$ , Std= 25.33) kız öğrencilerden daha yüksektir ( $n=235$ ;  $\bar{x}=52.591$ , Std=24.15). Öğrencilerin matematik dersi başarı puanı arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t=1.299$ ;  $p>.05$ ) Erkek öğrencilerin matematik dersi başarı puanı ortalama puanları ( $n=215$ ;  $\bar{x}=57.09$ , Std=26.02) kız öğrencilerin matematik dersi başarı puanı ortalama puanlarından daha yüksek çıkmıştır ( $n=235$ ,  $\bar{x}=53.91$ , Std=25.80).

Tablo 4. Okuduğunu Anlama ve Matematik Dersi Başarı Puanlarının Aile Ortalama Ekonomik Gelir Değişkenine Göre Farklılaşmakta Durumunun İncelenmesi

	Aile ortalama gelir	N	Ort	SS	F	P	Anlamlılık
Okuduğunu anlama başarı puanı	5000 liradan az	56	44,375	20,76	37,24	.000	3>1
	5001- 16000 arası	238	50,769	23,25			3>2
	16001 ve fazlası	156	68,872	23,76			
Matematik dersi başarı puanı	5000 liradan az	58	38,68	21,48	43,46	.000	2>1
	5001- 16000 arası	238	50,66	23,43			3>1
	16001 ve fazlası	156	68,71	24,71			3>2

p&lt;0.05

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanının ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumlarına yönelik yapılan test sonuçları (F= 37.24 ; p<0.05). Sonuçlara göre; Türkçe testi başarı puanı; aile ekonomik geliri 16001 ve fazlası ( $\bar{x}$ = 68.87) olan kişilerin, geliri 5000 liradan az olan ( $\bar{x}$ = 44.37) ve 5001 ile 16000 lira arasında ( $\bar{x}$ = 50.76) olan kişilerden daha yüksektir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öğrencilerin matematik dersi başarı testi puanının ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumlarına yönelik yapılan test sonuçları verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin matematik dersi başarı puanı ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (F= 43.46; p<0.05) Aile ekonomik geliri arttıkça matematik dersi başarı puanı yükselmektedir.

Tablo 5. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Kitap Okuma Sayısına Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

	Kitap okuma sayısı	N	Ort	SS	F	P	Anlamlılık
Türkçe testi başarı puanı	1- 10 arası	80	32,42	20,51	113,582	0,000	2>1
	11- 20 arası	156	46,92	19,29			3>1
	21- 30 arası	117	65,94	18,30			3>2
	31 ve fazlası	97	79,18	17,23			4>1
							4>2
				4>3			

p&lt;0.05

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi puanının kitap okuma sayısına göre farklılaşma düzeyini belirlemeye yönelik yapılan test sonucuna göre öğrencilerin türkçe testi başarı puanının kitap okuma sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F= 113.582; p< 0.05). Test sonuçlarına göre kitap okuma sayısı 11- 20 arası ( $\bar{x}$ =46.92) olanlardan kitap okuma sayısı 1- 10 arası olanlar ( $\bar{x}$ = 32.42) arasında Türkçe testi başarı puanı kitap okuma sayısı 11- 20 arası ( $\bar{x}$ =46.92) olanların lehine, kitap okuma sayısı 21- 30 arası ( $\bar{x}$ =65.94) olanlardan, 1- 10 arası olanlar ( $\bar{x}$ = 32.42) ile 11- 20 arası ( $\bar{x}$ =46.92) olanların Türkçe testi başarı puanı kitap okuma sayısı 21- 30 arası ( $\bar{x}$ =65.94) olanların lehine, kitap okuma sayısı 31 ve fazlası (79.18) olanlardan, 21- 30 arası ( $\bar{x}$ =65.94), 11- 20 arası ( $\bar{x}$ =46.92) veya 1- 10 arası ( $\bar{x}$ = 32.42) olanların Türkçe testi başarı puanı kitap okuma sayısı 31 ve fazlası ( $\bar{x}$ =79.18) olanların lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna göre kitap okuma sayısı arttıkça okuduğunu anlama başarı puanının arttığı görülmektedir.

Tablo 6. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarı Puanlarının Kitap Okuma Sayısına Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

	Kitap okuma sayısı	N	Ort	SS	F	P	Anlamlılık
Matematik testi başarı puanı	1- 10 arası	80	32,58	20,57	89,351	0,000	2>1
	11- 20 arası	156	46,47	20,99			3>1
	21- 30 arası	117	65,13	20,24			3>2
	31 ve fazlası	97	81,13	19,72			4>1
							4>2
							4>3

p&lt;0.05

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarı testi puanının kitap okuma sayısına göre farklılaşma düzeyini belirlemeye yönelik yapılan test sonuçları verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin matematik testi başarı puanının kitap okuma sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F= 89.351; p<0.05). Test sonuçlarına göre kitap okuma sayısı 11- 20 arası ( $\bar{x}$ =46.47) olanlardan kitap okuma sayısı 1- 10 arası olanlar ( $\bar{x}$ = 32.58) arasında matematik testi başarı puanı kitap okuma sayısı 11- 20 arası ( $\bar{x}$ =46.47) olanların lehine, kitap okuma sayısı 21- 30 arası ( $\bar{x}$ =65.13) olanlardan, 1- 10 arası olanlar ( $\bar{x}$ = 32.58) ile 11- 20 arası ( $\bar{x}$ =46.47) olanların matematik testi başarı puanı kitap okuma sayısı 21- 30 arası ( $\bar{x}$ =65.13) olanların lehine, kitap okuma sayısı 31 ve fazlası (81.13) olanlardan, 21- 30 arası ( $\bar{x}$ =65.13), 11- 20 arası ( $\bar{x}$ =46.47) veya 1- 10 arası ( $\bar{x}$ = 32.58) olanların matematik testi başarı puanı kitap okuma sayısı 31 ve fazlası ( $\bar{x}$ =81.13) olanların lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna göre kitap okuma sayısı arttıkça matematik dersi başarı puanının arttığı görülmektedir.

Tablo 7. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama İle Matematik Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

	N	r	p
Okuduğunu Anlama Matematik Dersi	450	0,877	.000

p&lt;0.05

"Okuduğunu Anlama" ile "Matematik Başarı Testi" puan ortalamaları arasında Pearson korelasyon katsayısı hesaplandığında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (r= 0.877, p <0 .05).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile matematik dersi akademik başarısının; cinsiyete, ailelerin sosyo-ekonomik durumuna, öğrencinin kitap okuma sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile matematik dersi akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada farklı sosyoekonomik durumdaki öğrencilerin bulunduğu bir örneklem grubu üzerinde çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile matematik dersi akademik başarısının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan diğer araştırmalarda da öğrencilerin cinsiyetleriyle okuduğunu anlama veya problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkinin bulunmadığı bulgulara





rastlanmıştır (Göktaş, 2010; Dağlı, 2007; Sabak, 2007; Akay, 2004). Ailenin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe, matematik ve okuduğunu anlama başarı puanı da yükselmiştir. Alanyazında da Deniz (2013), Çavuşoğlu (2010), Göktaş (2010) ve Uzun'un (2010) araştırmalarında öğrencilerin okuduğu okullardaki sosyoekonomik düzeyi ile okuduğunu anlama becerileri ve matematik başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Baştuğ (2012) da çalışmasında sosyoekonomik düzey ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmamızda kitap okuma sayısı arttıkça okuduğunu anlama ve matematik dersi başarı puanının da arttığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmamızdaki bulgular ile alanyazındaki araştırmalarda ortaya konulan bulgular benzerlik göstermektedir. Özcan (2016) ve Deniz (2013) çalışmasında, öğrencilerin matematik başarı puanları ile kitap okuma sıklığı arasında anlamlı bir fark bulmuştur. Kutlu, Yıldırım, Bilican, Kumandaş (2011) ve Sabak (2007) çalışmasında kitap okuma sıklığı ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucunu bulmuştur. Ayrıca Göktaş (2010) araştırmasında okuduğunu anlama becerileriyle matematik dersi başarıları arasında yakın ilişki olduğu bulgularına ulaşmıştır. Özcan Tepe (2016) ve Tüzer (2016) yaptıkları araştırmalarında da okuma anlama becerisi ile sayısal dersler arasında okuduğunu anlama becerisinin lehine anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akay (2004) çalışmasında kitap okuma çalışmalarının artmasıyla öğrencilerin matematik problemlerini çözme başarılarının arttığını gözlemlemiştir. Okuduğunu Anlama ile Matematik Başarı Testi puan ortalamaları arasında Pearson korelasyon katsayısı hesaplandığında olumlu yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r= 0.877$ ). Alanyazında da bizim araştırmamızla örtüşen bulgulara rastlanmaktadır. Yılmaz (2015) araştırmasında öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları ile matematik dersi başarıları arasında 0.76 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmamızdaki bulgular ile alanyazındaki araştırmalarda ortaya konulan bulgular benzerlik göstermektedir. İlkokul birinci sınıftan itibaren okuma etkinliklerine önem verilmesi gerekmektedir. Okuduğunu anlamanın gelişmesi için ilkokul seviyesinden itibaren nitelikli okuma çalışmalarının yapılması ve yoğunlaştırılması gerekmektedir. Okuduğunu anlayan birey olmanın ön koşulu doğru ve akıcı okuma yapabilmekten geçmektedir. Bu yönüyle okuma ve okuduğunu anlama faaliyeti bireyin matematik dersinde kendisine yöneltilen sözel problemi anlama, yorumlama, alternatif çözüm yolları bulma ve çözme noktasında katkıda bulunabilir.

### Öneriler

1. Öğrencilerin akademik anlamda başarısının yüksek olması doğru ve akıcı okuma ardından da okuduğunu anlama noktasında başarılı olmasına bağlıdır. Bireylerin kitap okumasını arttıracak faaliyet ve etkinliklere ilkokul seviyesinden itibaren başlanılmalıdır. Bu faaliyetler de sınıf seviyesi ilerledikçe çeşitlendirilmeli ve giderek ağırlık verilmelidir.

2. İlkokul kademelerinde okuduğunu anlama ve matematik başarısının incelendiği çalışma sayısının az olması nedeniyle bilime ışık tutması amacıyla bu kademedeki çalışmaların sayısı artırılmalıdır.

4. İlkokul kademelerinde okuduğunu anlamanın önemi ve matematik başarısının geliştirilmesi için rehber öğretmenleri, ilgili sınıf öğretmenleri ve idareciler birlikte hareket etmelidirler. Okul içi çalışmalar yapılmalı, aileler de bilgilendirilmelidir.



5. Öğrenciler arasındaki sosyoekonomik farklılıkların giderilmesi adına yerel yönetimlerle iş birliğine gidilebilir. Okul kütüphanelerinin zenginleştirilmesi ve kütüphane kullanımının teşvik edilmesi için çalışmalar yapılabilir ve projeler geliştirilebilir.

### KAYNAKLAR

Akay, A. (2004). *İlköğretim 2. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Albayrak, M., ve Erkal, M. (2003). Başarıya giden yolda ifade ve beceri derslerinin (Türkçe-Matematik) birlikteliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 158.

Altun, M. (2006). Matematik öğretiminde gelişmeler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 223-238.

Altun, S. A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8 (2), 567-586

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. D. Ali Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Çavuşoğlu, E. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dağlı, A. (2007). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Deniz, M. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Flick, L. B., & Lederman, N. G. (2002). The value of teaching reading in the context of science and mathematics. *School Science and Mathematics*, 102(3), 105-107.

Gooding, S. (2009). Children's difficulties with mathematical Word problems. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 29(3), 31-36.

Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Jordan, N.C., Kaplan, D. & Hanich, L.B. (2002). Achievement growth in children with learning difficulties in mathematics: Finding of a two-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 586-597.

Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S., ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2(1), 132-139.



Özcan Tepe, Y. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersinde problem çözme başarısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Sabak, E (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Soylu, Y. & Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözmenin rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 97-111.

Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Tüzer, A. (2016). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Uzun, C. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin Matematik dersi problem çözme başarılarının bazı demografik değişkenler ve okuduğunu anlama becerisi açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Yılmaz, M. (2015). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29), 9-14.



## SOSYAL UYUM VE PEDAGOJİ BAĞLAMINDA MÜLTECİLİK KONULU ÇOCUK KİTAPLARI: RIEKE PATWARDHAN'IN "BEZELYE ÇORBASI DEDEKTİFLİK TAKIMI 1-2" KİTAPLARININ ANALİZİ

Miray İŞLER

Şehit Pilot Üsteğmen Cemil Kaya Ortaokulu  
mirayisler@outlook.com

### ÖZET

Türkiye, son yıllarda dünyada en fazla geçici koruma altındaki göçmenin ve mültecinin yaşadığı ülke haline gelmiştir. Dolayısıyla farklı uyruktan birçok insanın çok kısa bir zaman diliminde Türkiye'ye gelmesi, sağlık, güvenlik, barınma, eğitim gibi birçok alandaki ihtiyaç ve düzenlemeleri öne çıkarmıştır. Bununla birlikte mültecilere karşı önyargı ve ayrımcılık içeren söylemler de "sosyal uyum" ve "birlikte yaşam" kavramlarını gündeme taşımaya zorunlu kılmıştır. Sosyal uyumu gerçekleştirme konusunda kullanılacak araçlardan biri de mültecilik temalı çocuk kitaplarıdır. Bu çalışmanın amacı, sorun odaklı çocuk kitaplarındaki mültecilik temsillerini pedagojik açıdan analiz etmektir. Çalışmada bu kitapların eğitim ortamlarında nasıl bir pedagojiyle ele alınması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Çalışmada mültecilik odaklı çocuk edebiyatı genel özellikleriyle tanıtılmış, Rieke Patwardhan'ın 8-12 yaş grubuna yönelik seri olarak yazdığı "Bezelye Çorbası Dedektiflik Takımı- Büyükannemin Sırrını Nasıl Çözdük?" ve "Bezelye Çorbası Dedektiflik Takımı-Lina'nın Sırrını Nasıl Çözdük?" adlı kitapları, eleştirel söylem analizi çerçevesinde çözümlenmiştir. Çalışmada odaklanılan her iki kitap da zorunlu göç, mültecilik, ortak aidiyet ve sosyal uyum gibi zor meseleleri çocuklarla konuşabileceğimiz, tartışabileceğimiz iyi edebiyat örneklerindedir. Mültecilik odaklı çocuk kitaplarını sınıflarda ele almak isteyen eğitimciler, norm-eleştirel pedagoji zemininde kuracakları tartışma ortamlarıyla ayrımcılığı yaratan söylemleri fark ettirerek karşılıklı sosyal uyumun sağlanmasına katkı sağlayabileceklerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Mültecilik, Çocuk Edebiyatı, Sosyal Uyum, Norm-eleştirel Pedagoji

### ABSTRACT

In recent years, Turkey has become the country hosting the largest immigrant and refugee population (under the status of "temporary protection") in the world. The mass influx of migrants from different nationalities to Turkey in a very short period of time brought forward the needs and regulations in many areas such as health, safety, housing and education. In addition, discourses containing prejudice and discrimination towards refugees made it necessary to bring the concepts of "social cohesion" and "living together" to the agenda. One of the tools that can be used to achieve social cohesion is children's books on the theme of refugee. This study aims at to analyzing the representations of refugees in problem-oriented children's books from a pedagogical perspective. The study explores different pedagogies regarding handling these books in educational settings. The study first introduces refugee-oriented children's literature, then analyzes Rieke Patwardhan's books titled "Pea Soup Detective Team- How We Solved My Grandmother's Secret?" and "Pea Soup Detective Team- How We Solved Lina's Secret?" (written for the 8-12 age group) with a critical discourse analysis. Both books focused on in the study are examples of good literature with which educators can talk and discuss difficult issues such as forced migration, refugees, common belonging and social cohesion with children. Based on these books educators can follow a norm-critical pedagogy and contribute to mutual social cohesion by making students aware of discourses that create discrimination.

**Keywords:** Refugee, Children's Literature, Social Cohesion, Norm-critical Pedagogy





## GİRİŞ

Bugün Türkiye’de yaklaşık 5 milyon yabancı uyruklu insan yaşamaktadır. Özellikle Suriye’deki iç savaşın yol açtığı zorunlu göç dalgalarıyla bu sayı gittikçe artmaktadır. Kısa bir süre içinde farklı uyruktan birçok insanın Türkiye’ye gelmesi; sağlık, güvenlik, barınma, eğitim gibi birçok alandaki ihtiyaç ve düzenlemeleri öne çıkarmıştır. Öte yandan kişi ve gruplar arasında tırmanmaya başlayan önyargı ve ayrımcılık içeren söylemler, “sosyal uyum” ve “birlikte yaşam” kavramlarını gündeme taşımayı zorunlu kılmıştır. Bu konuda İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, Uyum Strateji Belgesi ve Ulusal Eylem Planı yayınlamıştır. Bu yayında “toplumsal uyum” tanımı; farklılıklara saygı, kültürlerarası etkileşim ve bir arada yaşam vurgusuyla yapılarak “ortak aidiyet” hissi geliştirmek hedeflenmiştir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2023a).

Mart 2023 itibariyle Türkiye’de kayıt altına alınmış geçici koruma statüsündeki Suriyeli sayısı 3 milyon 435 bin 298 kişidir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2023b). Bu nüfusun önemli bir kısmını okul çağındaki çocuklar oluşturmaktadır (MEB, 2022). Bu noktada ise Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim ortamlarında “birlikte yaşam” kültürü oluşturmak için “kapsayıcılık” vurgusuyla çeşitli eğitimler, çalıştaylar, kongreler düzenlemekte ve modüller geliştirmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının bu yaklaşımı, “Kapsayıcı Eğitime Giriş” modülünde belirttiği üzere “tüm öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda katılımcı, eşit ve adaletli bir öğrenme deneyimi” sunmayı hedeflemektedir (MEB, 2018, s. 12). Kapsayıcı eğitim yaklaşımı, birlikte yaşam kültürüne katkı sağlaması ve eşitlikçi öğrenme deneyimine alan açması bakımından oldukça önemlidir.

Eğitim ortamlarında karşılıklı sosyal uyumun sağlanmasına ve birlikte yaşam kültürünün inşasına katkı sunacak önemli araçlardan biri de çocuk edebiyatı ürünleridir. Mültecilik konulu çocuk kitapları “sorun odaklı çocuk edebiyatı” kapsamında değerlendirilebilir. Sorun odaklı çocuk edebiyatı, çocukları okuduğu kitaplar aracılığıyla çeşitli sorunlarla karşılaştıran ve bu sorunlarla başa çıkmasına yardımcı olan edebiyat olarak tanımlanır (Yakar ve Yılmaz, 2018, s. 31). Yetişkinlerin çocuklara anlatmakta zorlandığı aile içi sorunlar, ölüm, şiddet, göç, savaş gibi birçok mesele sorun odaklı çocuk edebiyatının konusudur. Mültecilik de içerisinde birçok sorunu barındıran toplumsal bir meseledir. Haliyle bu konuyu çocuklarla konuşmak, tartışmak için sorun odaklı çocuk edebiyatından nasıl ve ne şekilde yararlanılabileceği konusu, kapsayıcı eğitim pratikleri için önemli bir eşik olmaktadır.

Suriye’deki iç savaş sonrası dünyada ve Türkiye’de mültecilik odaklı çocuk kitaplarının sayısında önemli bir artış olmuştur. Bu artış, göç ve mültecilik konusunu çocuklara anlatmak hatta onlarla tartışmak istediğini göstermektedir. Mültecilik odaklı çocuk kitapları, mülteciliğe dair yaşam deneyimlerini savaş sonrası göç ve sosyal uyum ekseninde çeşitli açılardan ele alan çocuk yazını olarak tanımlanabilir. Türkiye’de bu alanda çeviri ve telif eser olarak yayımlanan kitapların sayısı son yıllarda artmış olmakla birlikte çeviri kitaplar sayıca çoğunluktadır. Ancak yayımlanan kitapların tümünün nitelikli olduğunu söylemek güçtür. Zira mültecilik temsillerinde farklılığa ve noksanlığa vurgu yapan yaklaşımlar yanında, mülteciliğe dair olumsuz yaşam deneyimlerini güncel politik mesajlar üzerinden veren örnekler de vardır. Bu durum, göç ve göçmenlik konusunu bu kitaplar aracılığıyla sınıfına taşımak isteyen eğitimcilerin rolünü ve sorumluluğunu genişletmektedir. Ancak Türkçe literatürde bu kitapların sınıflarda nasıl bir pedagojik yaklaşımla ele alınabileceğine dair çalışmalar sınırlıdır.



Bu araştırmanın amacı Rieke Patwardhan'ın “Bezelye Çorbası Dedektiflik Takımı-Büyükannenin Sırrını Nasıl Çözdük?” (Patwardhan, 2021a) ve “Bezelye Çorbası Dedektiflik Takımı-Lina'nın Sırrını Nasıl Çözdük?” (Patwardhan, 2021b) adlı kitaplarını sosyal uyum ve pedagojileri açısından analiz etmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İncelenen kitaplar çocuklarla mültecilik konusunu konuşmak için nasıl bir alan açabilir?
2. Kitaplardaki mültecilik söylemleri üzerinden noksanlık, farklılık gibi sorunlu yaklaşımlar çocuklarla nasıl konuşulabilir?
3. Eğitim ortamlarında “birlikte yaşam” kültürünü oluşturmak için bu kitaplar nasıl bir pedagoji zemininde kullanılabilir?

## YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmış, Fairclough'un eleştirel söylem analizi yöntemi kullanılmıştır. Fairclough ve Wodak'a göre eleştirel söylem analizi; dilin toplumsal bir eylem biçimi olarak görüldüğü, söylemin güç, hegemonya, tarih, ideoloji, cinsiyet, etnisite, sınıf, kimlik gibi unsurları üzerinden tartışıldığı disiplinler arası bir analiz yöntemidir (Devran, 2010: 62; Doyuran, 2018: 316; Doğan Çeliker, 2019: 19, Çakmak ve Bilişli, 2019: 106).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni Rieke Patwardhan'ın “Bezelye Çorbası Dedektiflik Takımı-Büyükannenin Sırrını Nasıl Çözdük?” (Patwardhan, 2021a) ve “Bezelye Çorbası Dedektiflik Takımı-Lina'nın Sırrını Nasıl Çözdük?” (Patwardhan, 2021b) adlı eserleridir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel veri toplama araçlarından doküman inceleme kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Elde edilen veriler eleştirel söylem analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmaya konu olan kitaplar ve yazılı diğer kaynaklar taranmış ve belirlenmiştir.

## BULGULAR

Almancadan Türkçeye çevrilen Rieke Patwardhan'ın “Bezelye Çorbası Dedektiflik Takımı 1-2” kitapları Evi, Nils ve Lina adlarındaki üç çocuğun arkadaşlığı üzerinden ilerler. Her iki kitap da mültecilik odağındaki toplumsal meseleleri temele alarak çocuk okurları göç, göçmenlik kavramlarıyla



tanıştırır. Bu çalışmada Patwardhan'ın iki kitabındaki mültecilik söylemleri sosyal uyum ve pedagoji odağında incelenmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

### 1. Farklılık ve Uyum

Patwardhan'ın "Bezelye Çorbası Dedektiflik Takımı- Büyükannemin Sırrını Nasıl Çözdük?"<sup>1</sup> adlı serinin ilk kitabında Almanya'ya mülteci olarak gelen Lina; Evi ve Nils'in yer aldığı sınıfta öğrenim görmeye başlar (Patwardhan, 2021a). Evi, fazla hareketli, Nils ise içedönük olduğu için sınıfta diğer çocuklar tarafından dışlanmaktadır. Birbirinden farklı yanlarıyla dışlanmaya maruz kalan üç çocuğun arkadaşlığı Schmidt Öğretmen'in Evi'yi Nils'in yanına oturtmasıyla, yani bir zorunlulukla başlar. Schmidt Öğretmen'in "ikiniz anlaşabilirsiniz, değil mi Nils? Sen uyumlu bir çocuksun (Dedektiflik Takımı-1, s .9)" sözü üzerine Nils'in "uyumlu olmak" kavramını zihninde sorgulaması, utangaçlıkla karşılaştırması, bu tanımlamadan içten içe rahatsız olduğunu gösterir: "Uyumlu olmanın utangaçlıkla aynı anlama gelip gelmediğini düşündüm çünkü insanlar genelde beni utangaç bulurdu" (Dedektiflik Takımı-1, s. 9). Hatta Nils, Evi'yle kendini karşılaştırarak "uyumlu olmak" kavramını anlamlandırmaya devam eder:

"Evi'de gözlemlenecek çok şey vardı. Hep hareket halindeydi ve tanıdığım tüm çocuklardan farklıydı; yüksek sesle konuşuyordu, saçları karman çormandı ve sinirlendiğinde kaşlarını çatarak gözlüklerinin üstünden bakıyordu. Sık sık sinirlenirdi. Sinirlenince de sağa sola bağırıp vururdu... Evi, benim dışımda, sınıfımızdaki herkesle kavgalıydı galiba ve belki de, Schmidt Öğretmen, "Uyumlusun" derken bunu kastediyordu" (Dedektiflik Takımı-1, s.10).

Nils'in bu çabası, "uyum" ve "farklılık" arasındaki ilişkiselliği düşündürür. Diğer çocuklardan "farklı" olarak betimlenen Evi, yüksek sesle konuşması, sıkça sinirlenmesi, bağırıp vurmasıyla geçimsiz ve kavgacıdır. Tüm bu yönleriyle "uyumsuz" bir profil çizen Evi, "farklı"dır. Yani Nils'in zihninde farklı olmak, uyumsuzlukla doğrusal ilerler. Böylelikle Nils, Evi'ye benzemediğini düşündüğü için "uyumlu" sıfatından duyduğu rahatsızlığı da bir nebze dindirmiştir. Bauman, kendi iç dünyamızdaki uzlaşmazlıklarla öteki algımızı ilişkilendirir: "[B]iz ve onlar, iç grup ve dış grup, her bir örnekte bizim kendimize özgü duygusal renklerimiz kadar ayrı ayrı özneliklerimizi de karşılıklı uzlaşmazlığımızdan türetir" (Bauman, 2010, s.52). Nils de Evi'yi zihninde "uyumsuz" olarak sınıflandırarak bir bakıma evren haritasındaki "öteki"yi çerçeveler. Bauman'ın perspektifinden bakınca Evi'de olan karakteristik özelliklerin Nils'in de iç dünyasında uzlaşmaz bir zıtlık içinde var olduğunu düşünmek mümkündür. Zira Nils, bir taraftan da Evi'yi merak etmektedir. Evi'nin yetenekli olduğu alanların Schmidt Öğretmen tarafından öne çıkarılmamasını, gittiği terapi merkezinde neler yaptığını arkadaşlarından gizlemesini de anlamaya çalışır:

"Schmidt Öğretmen ... Evi'nin başka alanlarda yetenekli olduğunu ekliyordu. Ama bu alanlardan hiç bahsetmiyordu. Evi, dilbilgisi nedeniyle telafi derslerine gidiyordu. Ayrıca adını Ergo-Elke adlı bir kadından alan, "Ergoterapi" diye bir yere daha gidiyordu ama orada ne yaptığını bize hiç söylemiyordu" (Dedektiflik Takımı-1, s.11).

<sup>1</sup> Bu eserden yapılacak alıntılar (Dedektiflik Takımı-1, s. ...) şeklinde gösterilecektir.



Evi, sadece Nils için değil tüm sınıf arkadaşları için de “öteki” çocuktur. Evi’yi aralarına almak istemeyen sınıf arkadaşları, Evi ve Nils’in hasta olduğu gün 22 Soru İşareti Takımı’nı kurmuşlardır. Böylelikle Nils ve Evi’nin zorunlu arkadaşlığı daha sonra aralarına katılacak olan mülteci öğrenci Lina’yla birlikte üç kişilik bir takım arkadaşlığına doğru evrilir. Aslında Nils’e göre Evi’yi diğer çocuklardan farklı yapan, onun “uyumsuz” davranışlarıdır.

Eğitim ortamlarında da çoğu zaman çocukların benzer sınıflandırmalarını gözlemlemek mümkündür. Bu kitaplar aracılığıyla çocuklarla birlikte farklılık ve çeşitlilik kavramları konuşulabilir. Aslında her bireyin farklı özelliklere sahip olduğu, bu farklılıkların toplumdaki çeşitliliği beslediği fikri üzerinden tartışmalar yapılabilir. Zira farklılıklar toplumda genel olarak dışlanma, ötekileştirilme ya da daha alt bir sınıfa konumlandırılma sebebi olabilmektedir. Özellikle mültecilerin dil, giyim-kuşam, kültür, etnik köken gibi unsurlar üzerinden toplumda çeşitli dışlanma pratiklerine maruz kalmaları, eğitim ortamlarında bu konuyu çocuklarla konuşmayı elzem kılmaktadır. Örneğin kitabın ilerleyen bölümlerinde Nils’in dedesinin İkinci Dünya Savaşı sonrası Doğu Avrupa’dan Almanya’ya gelen mültecilerden bahsettiği kısımlarda kültürel farklılık vurgusu dikkat çeker. Almanca konuşabilmeleri sayesinde yaşayabilecekleri birçok sorunu aşabileceklerini söyleyen Lina’ya dedenin cevabı, farklılık algısının ne kadar katmanlı olabileceğini düşündürmektedir:

“Daha kolay olabilir, hiç değilse dertlerini anlatabiliyorlardı, ama yine de yabancıydılar. Yaşadıkları zorluklar, kaçarak gelirken her şeylerini geride bırakmalarından ibaret değildi. Kıyafetleri, Almancaları farklıydı. Bir şekilde... gariptiler.” (Dedektiflik Takımı-1, s. 47)

Böyle bir farklılık algısı özcülüğe düşme riskini de beraberinde getirir. Özcü yaklaşım, belli bir kültürün ya da kimliğin hâkim kültürün perspektifinden tanımlanmasına dayanır ve azınlıktaki kültürü dar bir alana hapsederek hâkim kültürü ayrıcalıklı kılar (Çayır, 2010, s. 32). Alman oldukları için Doğu Avrupa’dan çıkarılan mültecilerin Almanya’daki insanlar tarafından “farklı” ve “garip” karşılanması, Türkiye’ye gelen Suriyeli mültecilerin de Türkiye’de yaşayanlarca “farklı” bir kimliğe hapsedilerek ötekileştirilmesi kültürel özcülüğün işaretlerini verir. Örneğin Çömez Polat ve Kaya’nın çalışması, Suriyeli mültecilerin Türkiye’de maruz kaldığı ötekileştirme pratiklerini belirgin bir şekilde ortaya koyar. Bu pratikleri sosyal dışlama, insanlık dışına atma-insanlıkta alçaltma, olumsuz özellikler atfetme, siyasal etiketleme, gruplar arası kıyaslama, dış grubun sayısal önemini abartma, grubun kendisinde mahkûm edilmesi, başat grubun temel özelliklerinin ve törelerinin yokluğu, dış grubu soyutlama, yalnız ve zayıf gösterme biçimlerinde ortaya çıkaran çalışmada, kültürel aidiyet farklılığının ötekileştirme pratiklerinde belirleyici rol oynadığı görülmektedir (Çömez Polat & Kaya, 2017, s.45). Mültecilerin tamamen farklılık temelinde ele alınması, farklılık pedagojisine örnek olabilir. Farklılık pedagojisi kültürlerin heterojen yapısını görmezden gelen sorunlu bir yaklaşımdır. Eğitim ortamlarında farklılığa vurgu yapan tutum ve yaklaşımlar, Millî Eğitim Bakanlığının yayınlarında vurguladığı “birlikte yaşam kültürü” nün önüne geçebilir. Farklılık pedagojisi, mültecileri yerleşik toplumun insanlarından bambaşka bir kültürün içine hapsederek heterojenliği göz ardı eder (Çayır & İşler, 2023, s. 206-207). Suriyeli mültecilerin konuşulan dil, gelenekler, din, müzik gibi birçok unsur bakımından Türkiye’de yaşayan insanlarca “farklı” görülmesi bunun ülkemizdeki yansımasıdır. Farklılıklarımız tabii ki vardır. Ancak Suriyeliler ile kültürel açıdan (yemek kültürü, Türkçedeki Arapça kökenli kelimeler vs.) birçok ortaklık da vardır. Dolayısıyla sığınmacıları sadece farklılık temelinde ele almak, ötekileştirmek özcü yaklaşımdan izler taşır. Patwardhan’ın kitaplarında





farklılık ve uyum konusu, bu kavramları sorgulatan bir zeminde verilir. Nils'in monologları, Evi'yle ve dedesiyle olan diyaloglarında, toplumsal normları ve güç ilişkilerini anlama çabası görülür. İnsanların neden farklılaştırıldığı, bu algının tarihsel süreçteki seyri, farklılığın uyumla nasıl ilişkilendiği gibi soruları çocuk okura sordurur. Dolayısıyla bu kitapların, sahadaki sorunlu yaklaşımlardan olan "farklılık pedagojisini" kırmak isteyen eğitimciler ve ebeveynler için önemli birer kaynak olduğunu söylemek mümkündür.

## 2. Noksanlık ve Uyum

Çocuk edebiyatı örneklerinde ve saha pratiklerinde karşılaşılan sorunlu yaklaşımlardan biri de "noksanlık pedagojisi"dir. Bu yaklaşıma göre mülteciler göç ettikleri ülkenin kültürüne, diline, toplumsal kurallarına uyum sağlayamadığı için eksik, donanımsız, tamamlanmamış, yani noksandırlar; dolayısıyla eğitilmeleri ve bu eksikliğin giderilmesi gerekir (Çayır & İşler, 2023, s. 205). Bu yaklaşım tek taraflı bir uyuma dayanır ve kişiler arası hiyerarşi oluşumuna zemin hazırlar. İncelediğimiz "Bezelye Takımı Dedektiflik Takımı- Büyükannenin Sırrını Nasıl Çözdük?" kitabında noksanlık pedagojisini Schmidt Öğretmenin tutumunda gözlemlemek mümkündür. Lina'nın Almanya'daki okula başladığı ilk gün onu çocuklarla tanıştıran Schmidt Öğretmenin dil vurgusu dikkat çekicidir: "Bu Lina... Babasıyla birlikte Suriye'den geldi ve henüz çok iyi Almanca konuşmuyor" (Dedektiflik Takımı-1, s.21). Öğretmenin bu tutumu, sınıftaki bazı çocukların teneffüste onu gülünç duruma düşürücü dil öğretme çabalarına sebebiyet verir. Yine aynı gün okul çıkışında Evi ve Nils'i büyükanneyle birlikte sokakta gören Schmidt Öğretmen entegrasyona vurgu yapar:

"Birilerinin zavallı küçükle ilgilenmesi gerekecek, diye bağırdı Schmidt Öğretmen. Ona Almanca öğretmek, kolayca entegre olabilmesi için elinden tutmak gerekiyor" (Dedektiflik Takımı-1, s.29).

Tek taraflı uyum konusunda ısrarcı olan Schmidt Öğretmenin yaklaşımı, Nils ve Evi'nin bu durumu sorgulamasına sebep olur. Hatta Evi, birlikte kurdukları Dedektiflik Takımının ilk görevini Lina'yı entegre etmek olarak belirler. Ancak Nils buna ikna olmamıştır: "Herkes mültecileri entegre etmekten bahsediyordu ama ben, entegrasyonun gerçekte ne anlama geldiğini bile bilmiyordum" (Dedektiflik Takımı-1, s.31). Hatta o sırada yanlarında olan büyükanne'nin sorusu, Dedektiflik Takımının "entegrasyon" görevini tek taraflı uyum ve noksanlık ekseninde yeniden düşündürür: "Lina entegre olmak istemiyorsa ne olacak? Bunu ona sordunuz mu?" (Dedektiflik Takımı-1, s.31). Mültecilerin entegre edilmesi gerektiğini her yerden duyduğu için bu soruyu gereksiz bulan Nils'e karşın soruyu uzunca düşünen Evi'nin yanıtı, tek taraflı uyumun doğuracağı hiyerarşinin tam karşısında durur:

"Yoo, Schmidt Öğretmen birinin Lina'yla ilgilenmesi gerektiğini söyledi. Almanca öğretip entegre etmeliyiz. Eğer bunu biz yapmazsak, diğerleri yapacak. Ağaç. Bu-bir-a-ğaç. Haydi tekrar et. A-ğaç. Kim böyle saçma sapan bir şekilde entegre olmak ister ki?" (Dedektiflik Takımı-1, s. 31).

Mültecilere yönelik tutumlarda dikkat çeken noksanlık vurgusu, engellilere yönelik eski paradigmadan izler taşır. Tıbbi model üzerinden temellendirilen bu paradigma, engelliliği eksiklik ve gelişimsel sapmalar olarak değerlendirir (Meşe, 2014, s.86). Ülkemizdeki engelli bireylere olan



yaklaşım hala sorunludur. Her ne kadar sosyal modelin kabul gördüğü yeni paradigma teorik olarak literatürde yerini alsada toplumsal yaşamda tam olarak karşılık bulduğunu söylemek güçtür. Engelli bireyler hala eksik, kusurlu, normal insanların yaptıklarını yapamayan, mekânlara uyum sağlayamayan norm-dışı, bireyler olarak görülmektedir. Hala topluma uyum sağlamaları için eğitilmeleri ve normlara uyumlu bireylere dönüşmeleri beklenmektedir. İncelenen kitapların başkişilerinden olan Evi de engelli bireylerin yaşadığı zorlukları yansıtan bir karakterdir. Evi, Ergoterapi merkezine giden, dilbilgisi nedeniyle telafi dersleri alan, fazla hareketli olması sebebiyle “uyumsuz” olarak görülen ve sınıf arkadaşları tarafından dışlanan bir çocuktur. Evi’nin yetenekli olduğu alanlardan hiç bahsetmeyen Schmidt Öğretmenin tutumu, Nils’i düşündürürken çocuk okurların da bu yaklaşımı sorgulamaları beklenir. Kitabın ilerleyen bölümlerinde Evi’nin “uyumsuz” görülen bütün özellikleri Nils ve Lina’nın güçlü arkadaşlıklarıyla sempatik bir biçime evrilir. Bu çeşitliliği görmeyen noksanlık pedagojisi, sorunların kaynağı olarak engellileri ya da mültecileri görerek hâkim kültürü kusursuz kabul eder. Almanya’ya gelen Lina’nın temsil ettiği tüm mülteciler de ilgilenilmesi ve eğitilmesi gereken bireyler olarak tek taraflı uyuma maruz kalmaktadırlar. Bu uygulama kültürlerarası etkileşimin önüne geçmekle birlikte yerleşik kültürün ayrımcı mekanizmalarını da görmezden gelir. Böylesi bir uyum, Uyum Strateji Belgesi ve Ulusal Eylem Planında (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022a) vurgulanan ortak aidiyet, toplumsal uyum kavramlarıyla da taban tabana zıt bir uygulamadır. Dolayısıyla eğitim ortamlarındaki uygulamaların noksanlığı ya da farklılığı değil çeşitliliği, ortak aidiyeti vurgulaması önemlidir. Mültecilik odaklı çocuk kitaplarını sınıflarında kullanmak isteyen eğitimciler, okuma sürecini noksanlık pedagojisinden uzak bir yaklaşımla yönetmelidir. Zira kapsayıcı eğitim uygulamalarının temel meselesi olan “birlikte yaşam” kültürü, tek taraflı uyumu önceleyen yaklaşımlarla mümkün değildir.

### 3. Karşılıklı Sosyal Uyum

Karşılıklı sosyal uyum, kültürlerin karşılıklı tanınmasına dayanan bir kavramdır. Farklılık ve noksanlık yaklaşımlarının tersine, kültürlerarası etkileşimin altını çizer. Patwardhan, incelenen her iki kitapta da karşılıklı sosyal uyum kavramını çocuk okura fark ettirmek, sorgulatmak amacıyla sorunlu yaklaşımlara yer vermiştir. Farklılık ve noksanlık temelinde şekillenen toplumsal algıları çocuk okura göstererek, karşılıklı sosyal uyumun önemini sorgulatma temelli bir yaklaşımla vermiştir. Örneğin Lina’nın entegrasyonunu görev olarak gören Nils ve Evi, diğer çocukların tek taraflı uyum çabalarına engel olmak amaçındadır. Nitekim Nils’in dedesinin Lina’yı nasıl entegre edecekleri sorusuna Evi’nin verdiği cevap, kültürlerarası etkileşime alan tanıyan çocuk bilgeliğini gösterir niteliktedir: “Elbette onu buraya getireceğiz...birlikte yemek yiyeceğiz, ödevlerimizi yapacağız ve sonra oyun oynayacağız” (Dedektiflik Takımı-1, s.32). Nils ve Evi’nin Lina için planladıkları bu süreç, çocuk okurlara karşılıklı sosyal uyum sürecinin basit bir formülünü verir. Özellikle oyun, noksanlık ve farklılık gibi dışlayıcı yaklaşımları içinde barındırmayan, hiyerarşiyi kırarak çocukları eşitleyen özel bir alandır. Lina’ya dil öğretme konusunda ellerinde hiç materyal olmadığı için gergin olan Nils’e Evi’nin zarlı oyun kutusunu çıkararak “bu bize yeter, oynarken entegre oluruz” (Dedektiflik Takımı-1, s.37) sözleri de yine oyun ve karşılıklı sosyal uyum arasındaki ilişkinin altını çizer. Zaten her iki kitap da bir dedektiflik oyunu üzerinden kurgulanmıştır. Lina’nın entegrasyonu Nils ve Evi için önceleri bir görevken gelişen olaylarla çoktan unutulmuş ve doğal süreçte gelişen karşılıklı kültür etkileşimine dönüşür. Özellikle serinin ikinci kitabı “Bezelye Çorbası Dedektiflik Takımı- Lina’nın Sırrını Nasıl



Çözdük?” (Patwardhan, 2021) herkesin dans ettiği bir bölümle sonlanır. Bu birlikte yapılan dans, karşılıklı kültür etkileşiminin nasıl olabileceğine işaret eden güçlü bir örnektir:

“Kimse artık ağlamaz olunca, Lina cep telefonunu çıkarıp Arapça bir müzik açtı, hiç bilmediğimiz bir dansı öğretmeye başladı bize. Evi kısa sürede sıkılıp İki Soru İşareti Takımının defterini yürüttüğümde, sınıf arkadaşlarımızın dikkatini dağıtmak için yaptığı hip hop hareketlerine geçti. Dedem, Freddy ve Lina'nın babası, en büyük tutkuları dans etmek olmasa da her şeye yüreklice katıldılar. Son olarak dedem, Polonez dansı yapmaktaki ısrar etti. Birbirimizin ardına takılıp merdivenleri inip çıktık. Dedem ‘bu dansla bütün evde, anında iyi hisler ve iyi bir ruh hali esiyor’ dedi. ‘Ve yeni bir eve taşınırken ihtiyaç duyulan en önemli şey de bu’” (Patwardhan, 2021b, s. 148-149).

Oyun gibi müzik de kültürlerarası etkileşimde büyük rol oynar. Dolayısıyla kitabın böyle bir sahneyle sonlanması tesadüf değildir. Patwardhan, üç çocuğun oyunla başlayan arkadaşlıklarının çeşitli badirelerden geçtikten sonra nasıl bir uyuma dönüştüğünü okura göstermek ister. Özellikle kültürlerin karşılıklı tanınmasının “birlikte yaşam” için ne derece belirleyici ve birleştirici olduğunu çocuk okura düşündürmek, sorgulatmak ister. Böylelikle norm-eleştirel pedagojinin de çerçevesini oluşturur. Norm eleştirel pedagoji, kimliklerin çoklu ve kesişimsel olduğunun altını çizen ve ayrımcı hâkim normların nasıl kurgulandığına odaklanan bir yaklaşımdır (Çayır ve İşler, 2023, s. 208). Engellilik ve mültecilikle ilgili meselelerde normların sorgulanması, normalin ne olduğuna odaklanılması önemlidir. Zira ayrımcı hâkim normlar, bu bireylerin noksan ya farklı olarak görülmelerinde belirleyici rol oynar. Eğitim ortamlarında mültecilere karşı olumsuz tutumları azaltmak ve odağı ayrımcı hâkim normlara kaydırmak, öğretmenlerin saha uygulamalarında kullanabileceği çeşitli yöntemlerle mümkündür.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Göç ve mültecilik meselelerini eğitim ortamlarında çocuklarla konuşabilmek için çocuk edebiyatı ürünleri önemli bir işlev görebilir. Sorun odaklı çocuk edebiyatının alt kolu olan mültecilik konulu çocuk kitapları, toplumsal bir mesele olan mülteciliği çocukların düşünce evrenine dâhil etmiştir. Türkiye’de sayıları gittikçe artan bu kitaplar, eğitim ortamlarında birlikte yaşam kültürünü hâkim kılmak isteyen eğitimciler tarafından kullanılmaktadır. Ancak nasıl ve ne şekilde kullanılacağına dair kaynaklar sınırlıdır. Bu durum eğitimcilerin geliştirecekleri yaklaşım ve yöntemlerin dayandığı pedagojinin önemini artırmaktadır.

Bu çalışmada Patwardhan’ın incelenen kitapları, öğretmenlere norm-eleştirel pedagoji için uygun malzeme olanağı sunabilir. Serinin her iki kitabı da bir oyun etrafında uyumu yakalayan üç çocuğun arkadaşlık sürecini ele alır. Evi, hareketli ve kavgacı haliyle uyumsuz olarak tanımlanırken Nils, içedönük ve uyumlu haliyle sessiz ve edilgen bir profil çizer. Sınıfa sonradan gelen Suriyeli Lina’nın da mülteci kimliğiyle farklı ve noksan olarak tanımlanması, diğer çocuklar tarafından dışlanan bu üç çocuğu yakınlaştırır. Çocuklar, yaşadıkları zorlukların üstesinden güven, dostluk, dayanışma gibi birleştirici duyguların gücüyle gelir. Patwardhan, çocukların yaşadıkları zorlukları ele alırken hâkim normları masaya yatırır. Yetişkin bakışımı, toplumun dışlayıcı mekanizmalarını, “normal” görülen kabulleri çocuk bakışından süzerek okurla buluşturur. Her iki kitapta da kimliklerin çoklu ve kesişimsel olduğuna vurgu yapan monolog ve diyaloglar yoğunur. Okura sorgulama alanları



açan bu kısımlar, eğitim ortamlarında çeşitli tekniklerle tartışılabilir. Yaratıcı okuma uygulamaları, birçok eğitimci tarafından sınıflarda kullanılmaktadır. Çeşitli yöntem ve tekniklerin iç içe geçtiği bu uygulamalarda kullanılacak tartışma sorularının içeriği, kapsayıcı eğitim ortamları için hayati önem taşır. Bu noktada Paulo Freire'nin eleştirel pedagojisinden esinlenilerek geliştirilen “norm-eleştirel pedagoji” incelenen kitaplardaki söylemlerin sağlıklı bir zeminde tartışılmasına alan açabilir (Freire, 2010). Göçmenlik ve mültecilik, içinde birçok toplumsal bileşeni barındıran katmanlı bir konudur. Ayrımcılığı, eşitsizliği, tek kültürcü bakış açısını ayrımcı hâkim normları sorgulamadan anlamak oldukça güçtür. Farklılığı çeşitliliğe, tek taraflı uyumu karşılıklı sosyal uyuma dönüştürmek, dışlanmayı yaratan toplumsal dinamikleri anlamakla mümkündür. Mültecilik odaklı çocuk öykülerinin eğitimde nasıl kullanılabileceğine dair pedagojik çerçeve önerisi geliştiren Çayır ve İşler'in çalışmasında, bu konuda öğretmenlere yardımcı olabilecek uygulama önerileri de bulunmaktadır (Çayır ve İşler, 2023). Konuya duyarlı eğitimciler ayrımcılık, eşitsizlik, ön yargı gibi temel kavramları bu öneriler ışığında sınıflarına taşıyabilirler. İncelediğimiz kitaplar gibi iyi edebiyat örnekleriyle, ders kitaplarının yetersiz kaldığı alanlarda tatmin edici sonuçlar alabilirler.

Millî Eğitim Bakanlığının yayınlarında ve geliştirdiği modüllerde vurguladığı birlikte yaşam kültürü, farklılık ve noksanlık gibi ayrımcı pedagojilerden arınmış bir yaklaşımla inşa edilebilir. Dolayısıyla çocuklarla konuşulabilecek kitapların seçimi ve okuma sürecinde kullanılacak yöntemlerin çeşitliliği, kapsayıcı eğitim ilkeleriyle örtüşen bir pedagojiyle anlam kazanabilir.

## KAYNAKLAR

- Bauman, Z. (2003). *Modernlik ve müphemlik* (Çev. İsmail Türkmen). İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Çakmak, F. & Bilişli, Y. (2019). İdeoloji, söylem ve iletişim çalışmalarında Ruth Wodak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 99-124.
- Çayır, K. (2010). Yeni bir ‘biz’ anlayışı geliştirme yolunda eğitim. K. Çayır (Ed.). *Ders kitapları ve okullar, eğitim, çatışma ve toplumsal barış: Türkiye’den ve dünyadan örnekler* içinde (s. 25-36). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çayır, K., & İşler, M. (2023). Mültecilik odaklı çocuk öykülerini eğitimde nasıl kullanabiliriz? pedagojik çerçeve önerisi. *REFLEKTİF Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 197-213.
- Devran, Yusuf (2010). *Haber-söylem-ideoloji*. İstanbul:Başlık Yayınları.
- Doğan Çeliker, B. (2019). *Nâmık Kemal’in İntibah romanında ‘iyi’ ve ‘kötü’nün ifadesi üzerine bir söylem analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Doyuran, L. (2018). Medyatik bir çalışma alanı olarak eleştirel söylem çözümlemesi (televizyon dizileri örneğinde). *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 301-323.
- Dursun, E., Eyüp, B. (2021). Mülteci konulu türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında yer alan empati öğelerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö9), 1-18.
- Göç İdaresi Başkanlığı (2023a). Uyum Strateji Belgesi ve Ulusal Eylem Planı 2018-2023, Erişim tarihi: 09.04.2023. <https://www.goc.gov.tr/uyum-strateji-belgesi-ve-ulusal-eylem-planı>
- Göç İdaresi Başkanlığı (2023b). Geçici Koruma, İstatistikler. Erişim tarihi: 09.04.2023. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>





MEB (2018). *Kapsayıcı eğitime giriş, modül 1*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2022). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı Eğitim İstatistikleri. Erişim tarihi: 09.04.2023.  
[http://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/26165737\\_goc2022sunu.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf)

Meşe, İ. (2014). Engelliliği açıklayan sosyal model nedir? *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 33, 79-92.

Pathwardhan, R. (2021a). *Bezelye çorbası dedektiflik takımı- Büyükannenin sırrını nasıl çözdük?* (Çev. Semra Pelek). İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.

Pathwardhan, R. (2021b). *Bezelye çorbası dedektiflik takımı- Lina'nın sırrını nasıl çözdük?* (Çev. Semra Pelek). İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.

Yakar, Y. M. ve Yılmaz, O. (2018). Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 6, 29-42.



## YETİŞKİNLERDE ERTELEME VE MÜKEMMELİYETÇİLİK DURUMLARI: ALANYAZIN ÇALIŞMASI

Gamze Eryıldırım

Milli Eğitim Bakanlığı  
gamzeeryildirim@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Seçil Eda Özkayran

Bartın Üniversitesi  
sekartal@bartin.edu.tr

### ÖZET

Erteleme oldukça sık rastlanan ve ciddi bir sorundur. Ülkemizde konu olarak geç ele alınmıştır. Ertelemenin daha çok davranışsal boyutu ön plandadır, bilişsel ve duyuşsal boyutları da söz konusudur. Erteleme ile ilgili araştırmaların çok eskiye dayanmadığı bilinmektedir. Yapılan yurt içi araştırmaların büyük kısmı lise ve üniversite öğrencileri ile ilgilidir (Şahin, 2018). Erteleme davranışının sık rastlandığı grup olan yetişkinler açısından erteleme davranışının ele alınması önemlidir. Ayrıca erteleme davranışının birçok faktörle birlikte araştırıldığı görülmektedir. Erteleme davranışında bulunan bireylerin iyi bir iş çıkarabilmek adına erteledikleri görülmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı ise erteleme davranışı ve mükemmeliyetçilik davranışını yetişkinler açısından birlikte ele alarak alanyazın taraması yapmaktır. Erteleme davranışı ile ilgili geçmiş araştırmalar daha çok ilişkiyi ortaya çıkaran çalışmalardır. Erteleme ve mükemmeliyetçiliğe dair alanyazın taraması çalışması yapılarak literatüre katkı sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Erteleme, Mükemmeliyetçilik, Yetişkinler.

### ABSTRACT

Procrastination is a very common and serious problem. It has been discussed late as a subject in our country. The behavioral dimension of procrastination is more prominent, and there are also cognitive and affective dimensions. It is known that research on procrastination is not very old. Most of the domestic researches are about high school and university students (Şahin, 2018). It is important to consider procrastination behavior in terms of adults, the group in which procrastination is common. In addition, it is seen that procrastination behavior has been investigated together with many factors. It is seen that individuals who procrastinate procrastinate in order to do a good job. In this context, the aim of the study is to review the literature by considering procrastination behavior and perfectionism behavior in terms of adults. Past research on procrastination is mostly the studies that reveal the relationship. Contribution to the literature will be made by making a literature review on stigma and perfectionism.

**Keywords:** Procrastination, Perfectionism, Adults.



## GİRİŞ

Yetişkinlerin yaşam içerisinde çeşitli rolleri bulunmaktadır. Evde ebeveyn, çalıştığı kurumun görevlisi, vatandaş olarak seçmen bu rollerden sayılabilir. Yetişkinin rolleri gereği bazı sorumlulukları yerine getirmesi beklenir. Sorumluluk ve görevler zaman zaman ertelenebilmektedir. Ertelenen davranışlar kişide kaygı, stres, gerginlik yaratabilmektedir. Aynı zamanda bireyler verilen sorumluluk ya da görevi daha iyi bir iş çıkarabilmek adına da erteleyebilmektedir.

Bir davranışı erteleme olarak nitelendirmek için süresi ve şiddeti dikkate alınır. Yapılması gereken görevin tamamlanmasında ya da sona erdirilmesinde alışkanlık düzeyinde gecikme yaşıyorsa ya da durum kronikleşmişse ertelemenin var olduğundan söz edilir (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986). Ertelene pozitif olarak nitelendirildiği gibi ertelemeyi negatif olarak belirten görüşler de vardır. Ferrari (1994) işlevsel erteleme ve işlevsel olmayan erteleme olmak üzere iki kavramdan bahseder. İşlevsel erteleme ara sıra gerçekleşir. Görevin bitirilmesinde başarılı olmaya yardımcıdır. Örneğin harekete geçmeden önce ek bilgi almak ya da plan yapmak için beklemek gibi (Sarioğlu, 2011). İşlevsel olmayan erteleme ise sorumluluğu ertelemenin uygun olmadığı durumlarda ortaya çıkar. Sorumluluğu tamamlamada problem vardır ve bu durum sık sık gerçekleşir (Topal, 2015). İşlevsel ertelemeye göre işlevsel olmayan ertelemede görevin tamamlanma ihtimali düşüktür.

Ertelene davranışında bulunan birey daha iyiye ulaşma çabası içerisinde olabilmektedir. Görevi gerçekleştirirken mükemmel olanı yakalama noktasında mükemmeliyetçilik kavramı karşımıza çıkar. Mükemmeliyetçi kavramı TDK'ya göre "mükemmel olma yolunda aşırı çaba sarf eden kimse" olarak açıklanmıştır (TDK, 2019). Aynı zamanda mükemmeliyetçilik bir kişilik özelliğidir. Bu kişilik özelliğine sahip bireyler işlerini kusursuz bir biçimde yapmaya çalışırlar. Kendilerine ulaşılması güç hedefler koyarlar ve hedeflerine ulaşma noktasında zorlanırlar (Azak, 2019). Mükemmeliyetçi kişilerin yaşadıkları bu zorluk kişinin ertelene davranışında bulunmasına sebep olabilmektedir.

Oldukça sık rastlanan ve ciddi bir sorun olduğu anlaşılan ertelene davranışı ülkemizde konu olarak geç ele alınmıştır (Yıldız, 2015). Yakın tarihe kadar ertelene davranışı ile ilgili araştırmaların yapılmadığından söz edilmektedir. Yapılan yurt içi araştırmaların büyük kısmı lise ve üniversite öğrencileri ile ilgilidir (Şahin, 2018). Ertelene davranışının yetişkinler açısından ele alınması önem arz etmektedir. Ayrıca ertelene davranışının birçok faktörle birlikte araştırıldığı görülmektedir. Akılcı olmayan inançlar, öz-saygı, öz-yeterlik, mükemmeliyetçilik, mesleki yeterlik algısı, depresyon, duygusal zekâ, umut düzeyi, sürekli kaygı, kişilik özellikleri, düşünme stilleri bu faktörlerden bazılarıdır. Ertelene davranışı ile ilgili geçmiş araştırmalar daha çok ilişkiyi ortaya çıkaran çalışmalardır (Topal, 2015).

Bu çalışmanın amacı ertelene davranışı ve mükemmeliyetçilik davranışının yetişkinler açısından alanyazın taraması yapılarak ele alınması olarak belirlenmiştir. İlk olarak ertelene davranışı ardından mükemmeliyetçilik davranışı ve en son bölümde ertelene ve mükemmeliyetçilik birlikte ele alınacaktır.



## YÖNTEM

Bu araştırma alanyazın taramasıdır. Konu olarak yetişkinlerde erteleme ve mükemmeliyetçilik durumları ele alınmıştır. Bu amaçla YÖKTEZ'den tezler, çeşitli veri tabanlarından makaleler incelenmiştir. Anahtar kelime olarak “erteleme”, “mükemmeliyetçilik”, “yetişkinlerde erteleme” ve “yetişkinlerde mükemmeliyetçilik” aratılmıştır. Tez ve makaleler incelenerek gerçekleştirilen araştırmada 26 kaynaktan yararlanılmıştır.

## BULGULAR

Alanyazın taraması sonucunda erteleme ve mükemmeliyetçiliğe dair çeşitli konu başlıklarının sıklıkla ele alındığı görülmüştür. Bu çerçevede erteleme davranışı açısından tanımı, boyutları, tarihi kökeni, kuramları, türleri, döngüsü, nedenleri-sonuçları ve bu alanda yapılan çalışmalar ele alınmıştır. Mükemmeliyetçilik davranışı açısından da kavramı, tanımı, boyutları, kuramlar, kişilik özellikleri ve bu alanda yapılan çalışmalar ele alınmıştır. Son bölümde ise erteleme ve mükemmeliyetçilik birlikte ele alınarak açıklamaya çalışılmıştır.

### 1.Erteleme Davranışı

#### 1.1.Erteleme Tanımları ve Boyutları

Erteleme kavramı Latince'dir ve bir görevi, sorumluluğu ya da karar vermeyi başka zamana bırakma anlamı vardır (Akt, Şahin, 2018). Türk Dil Kurumu (2019) ertelemeyi “ertelemek işi, tehir, tecil, talik” şeklinde tanımlamaktadır. Dryden (2000) ertelemeyi yapılması yararlı olan bir işi yarına bırakmak şeklinde tanımlamıştır. Ertelemenin üç özelliğine vurgu yapmıştır. Bu özellikleri şu şekilde ifade etmiştir: a) Yapılması yararlı olan bir işin olması, b) eylemin belli bir süre içinde gerçekleşmesinin önemli olması, c) eylemin bir başka zamana bırakılıyor olması.

Erteleme bazı görüşlere göre başarısız olmaktan korkan bireyin benliğini korumak adına başvurduğu yol olarak tanımlanırken bazı görüşlerde ertelemenin özünde her şeyi iyi yapma arzusu olduğu belirtilir (Burka ve Yuen, 1983). Ertelemenin yaşam üzerindeki önemli etkilerine ve görülme sıklığına rağmen erteleme konusu dünyada son yıllarda araştırılmaya başlanmıştır. Araştırmacılar ertelemenin tanımında bir fikir birliğine varamamışlardır (Sarıoğlu, 2011; Yıldız, 2015). Ortak tanım konusunda fikir birliğine varılamamasında ertelemenin farklı boyutlarının varlığı olduğu ifade edilmektedir (Topal, 2015). Erteleme davranışı bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçleri içerir ve bundan dolayı çok boyutlu bir yapısının olduğunu söylemek mümkündür. Her bireyde erteleme davranışı farklı bir bileşenle var olmaktadır.

Her geciktirme eylemi ya da işi son ana bırakmak erteleme değildir. Davranışların erteleme olarak değerlendirilmesi adına farklı kriterler bulunmaktadır. Ertelemeye dair geniş açıklamaları olan Milgram (1991) bir davranışın erteleme olarak nitelendirilebilmesi için önemli bir görev olarak algılanması, geciktirilmiş olması, standartların altında ürün ortaya koyması ve bireyde duygusal bir karmaşa ile son bulması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacılar ertelemenin görevi geciktirme ya da görevden kaçınma gibi sadece davranışsal boyutu olmadığını belirtir ve aynı zamanda ertelemenin bilişsel ve duygusal boyutları da içerdiği noktasında ortak bakış açısına sahiptirler (Akdoğan, 2013;





Gülebağlan, 2003). Ertelemeyle ilgili yapılan tanımlar genellikle erteleme davranışsal boyutuna vurgu yapar. “Gecikme” kavramına olan vurgu ile davranışın olumsuz yönüne odaklanır (Çelik, 2014). Daha genel bir şekilde ifade edersek; davranışın geciktirilerek, sonraki bir zamana bırakılması davranışsal boyuttur. Ertelenen davranışın aslında niyet edilen kısmı bilişsel boyutu ve davranış ertelendikten sonra bireyin hissettiği rahatsızlık ve stres ise davranışın duygusal boyutudur (Gülebağlan, 2003). Daha çok davranışsal boyutuyla ön plana çıkmış erteleme davranışının duygusal ve bilişsel boyutu da söz konusudur.

### 1.2. Erteleme Davranışının Tarihi Kökenleri

Erteleme kavramı yeni ortaya çıkan bir kavram değildir (Akdoğan, 2013). Erteleme davranışı Babil kralı Hammurabi kanunlarına kadar dayanmaktadır (Yavuzer, 2014). Tarihte erteleme davranışını ilk ele alan kişi Babil kralı Hammurabidir. Hammurabi kanunlarında gecikmelere karşı uyarılarda bulunmuştur (Topal, 2015). Erteleme davranışı sanat çerçevesinde ele alınmış olup Ortaçağ’da Shakespeare gibi yazarlar oyunlarında erteleme davranışının zararları üzerinde durmuştur. İşlerini sürekli erteleyenler ABD’de 1958’de “Erteleyenler Kulübü”nü kurmuşlardır (Yavuzer, 2014).

Erteleme davranışının psikolojik boyutu William James tarafından ele alınmıştır. Erteleme referanslarının M.Ö. 800’lü yıllara dayandığı Steel (2007) tarafından ortaya konmuştur. Günümüze gelecek olursak son zamanlarda erteleme davranışının çağdaş psikologlar tarafından açıklanmasına yönelik bir ilgi söz konusudur. Erteleme davranışının günümüzdeki tanımlamaları eskiye oranla daha olumsuz anlam ihtiva eder. Erteleme davranışının olumsuz ifade edilişi 18. yüzyılın ikinci yarısına kadar dayanmaktadır (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995; Akt: Akdoğan, 2013). Olumsuzluk barındıran bu erteleme davranışının görevini tamamlamasına engel olan ertelemedir.

### 1.3. Erteleme Kuramları

Psikoanalitik yaklaşıma göre Freud, tamamlanmayan ya da kaçınılan görevlerin egoyu tehdit ettiğinden, bireyin erteleme davranışı gösterdiğini belirtmiştir. Aynı zamanda psikoanalitik yaklaşımda bireyin neden ertelediğini bilmemesi durumunda bilinçdışı unsurların etkili olduğu belirtilmektedir (Akdoğan, 2013). Psikodinamik yaklaşımda ise çocukların yetiştirilme tarzı önemli olmaktadır. İki tür ebeveyn tutumunun bireylerin erteleme davranışı göstermesine yol açabileceği belirtilir. Çocuklarına kapasitelerinin üstünde hedefler koyarak beklentiye giren ebeveynler ile çocuklarının yeteneklerinden tam olarak emin olmayan ve onlara yeteneklerinde güvenmeyen ebeveynlerin çocuklarının erteleme davranışını gösterme durumunun daha yüksek olduğunu belirtilmektedir (Burka ve Yuen, 1983). Davranışçı kuram ise erteleme davranışının önceki deneyimler sonucu pekiştirilmesi ile ortaya çıktığını belirtir. Erteleyen bireylerin başarı ile sonuçlanmış durumlarının varlığı erteleme davranışını göstermeyi pekiştirmiştir. Erteleme sonucu ulaşılan olumlu sonuç erteleme davranışının gösterilme durumunu pekiştirmiştir (Akdoğan, 2013). Knaus erteleme davranışını bilişsel davranışçı yaklaşım çerçevesinde ilk defa açıklamış ve erteleme davranışının bireyin kendine yönelik eleştirileri ve gerçekçi olmayan korkularından kaynaklandığını belirtmiştir. Bireyin kendi başarısı için yüksek standartlar koyması ve işi tamamlamaya yönelik kendine güven duymayışı erteleme davranışına sebep olmaktadır (Şahin, 2018).

Bilişsel yaklaşım erteleme davranışının kökeninde katı inançların olduğunu söyler. Bireylerin bir faaliyeti gerçekleştirmeden önce belirli durumların var olması yönünde ısrarcı katı istekleri bulunur.



Bireyler istekleri yerine gelmediğinde olayı büyütürler, durumun felaket bir durum olarak nitelendirirler. Birey bu duruma katlanamayacağını düşünerek hali hazırda yapması gereken işleri erteler. Birey başarısız olmamak ve kendini suçlamamak adına da erteleme davranışında bulunur. Seçim kuramına göre erteleme bireyin yaptığı bir seçimidir ve bu seçimin sorumluluğu bireye aittir. Birey yapılması gereken işi sürdüremediği için sorumluluk almamayı seçmiş olur. Gestalt kuramına göre birey şimdi ve burada olmadığı için erteler. Zaman ve mekan olarak varoluşsal bir uzaklık söz konusudur. Bireyin kendilik değeri zayıf olduğundan yaşantı üretmemeye becerisi de eksiktir (Topal, 2015). Biyolojik yaklaşım ertelemenin bireyde stres yaratarak hormon değişimleriyle birlikte biyolojik olarak açıklanacağını belirtir. Ayrıca erteleme ile genetik özellikler arasında bir ilişkinin olabileceğine de vurgu yapar (Akdoğan, 2013). Bu açıklamalardan yola çıkarak her kuramın ertelemeye dair farklı bir yaklaşımının söz konusu olduğu görülmektedir.

#### 1.4. Erteleme Türleri

Alanyazın incelendiğinde erteleme türleri konusunda görüş birliği olmadığı görülmektedir. Bir görüş ertelemeyi pasif ya da aktif ertelemeci olarak sınıflandırmaktadır. Pasif ertelemeciler karar verme konusundaki eksikliklerinden dolayı eylemi gerçekleştiremezler. Aktif ertelemeciler karar vermede sorun yaşamazlar fakat sürekli ertelerler. Pasif ertelemeciler eylemi gerçekleştiremezken aktif ertelemeciler eylemi son anda da olsa gerçekleştirirler (Chun ve Choi, 2005).

Erteleme 5 şekilde açıklanmıştır: (Uzun ve Demir, 2015)

- 1) Genel erteleme: Günlük işlerle ilgili gecikmeleri tanımlar.
- 2) Kompulsif erteleme: Hem karar verme hem de işlerin ertelenmesini kapsar.
- 3) Karar vermeyi erteleme: Karar verilmesi gereken durumlarda karar vermeyi ertelemektir.
- 4) Nevrotik erteleme: Yaşam içerisindeki önemli kararları ertelemeyi tanımlar (Şahin, 2018).
- 5) Akademik erteleme: Yapılması gereken akademik görevlerin yapılmaması ya da son ana bırakılmasıdır.

Erteleme türleri, kişilik özelliği olarak erteleme ve durumsal erteleme olarak iki grupta incelenmiştir (Sarıoğlu, 2011). Kişilik özelliği olarak erteleme/kronik erteleme bireyin yaşamın pek çok alanındaki görevleri vaktinde bitirememesinden kaynaklı zorluklardır. Durumsal erteleme ise hayatın bir alanında gösterilen erteleme eğilimidir (Blunt ve Pychyl, 1998). Hayatın bir alanında gösterilen erteleme olmasından dolayı kronik ertelemeden ayrılmaktadır.

#### 1.5. Erteleme Döngüsü

Ertelemenin sıklıkla tekrar etmesine “erteleme döngüsü” adı verilir. Burka ve Yuen (2008) yedi aşamada erteleme döngüsünü açıklar:

1. “Bu kez erken başlayacağım.”: Daha önceki tecrübelerinin sonucunu bilen birey, bu defa da aynı hatayı yapmayacağına inanır.



2. “Hemen başlamalıyım.”: Erken başlamayı başaramayan birey daha fazla geciktirmemek için kendi üzerine baskı ve stres hissetmeye başlar. Fakat hala umudu vardır.

3. “Ya başlayamazsam?”: Zaman geçmektedir ve hala başlanmamıştır. Birey umutsuzluk ve pişmanlıkla doğabilecek kötü sonuçları düşünmeye başlar.

4. “Hala vaktim var.”: Hissedilen tüm kötü duygulara rağmen birey, işin yetişebileceğine inanarak iyimserliğini korur.

5. “Bende bir sorun var.”: Görevini hala yetiştiremeyen bireyde beceriksiz olduğu ya da yeterince zeki olmadığı yönünde düşünceler gelişir.

6. “Yap ya da yapma.”: Görevin zamanı artık o kadar daralmıştır ki, ya yoğun bir çalışma ile yapılacaktır ya da başarısızlık kabul edilerek bırakılacaktır.

7. “Bir daha asla ertelemeyeceğim.”: Görev yerine getirilmiş ya da getirilmemiş olsun, süreçte yaşanan sıkıntılar böyle bir karar alınmasına sebep olur. Erteleme döngüsü yaşayan bireyler, kararlı bir şekilde verilen söze rağmen genellikle kendilerini yeniden bu döngünün içinde bulurlar.

### 1.6. Erteleme Nedenleri ve Erteleme Eğiliminin Sonuçları

Erteleme nedenleri erteleme türüne, yoğunluğuna ve yaşandığı alana göre değişim gösterir. Erteleme yaşandığı alan ve sıklığı konusunda bireyden bireye farklılıklar olmaktadır. Birey hayatında belirli bir alanda erteleme davranışında bulunabildiği gibi hayatının her alanında da erteleme davranışını gösterebilmektedir (Ekşi ve Dilmaç, 2010). Erteleme tek bir alanla sınırlı olmayabilir.

Erteleme nedenlerinin en başında zaman yönetimi konusundaki yetersizlik gelmektedir. Etkili bir zaman yönetimi konusunda sorun yaşayan birey önceliklerini, amaçlarını ön plana koymakta zorlanmaktadır. Bir işe dikkatini verme noktasında yaşanan güçlükler veya kişilik özelliği olarak sorumluluk alma durumunun yetersiz olması erteleme davranışının nedeni olabilmektedir. Bireyin kendine yönelik başarısız olacağına yönelik algısı bireyde kaygı yaratıp erteleme davranışına neden olabilmektedir (Yaakub, 2000). Birey şu an düşünmekten ziyade gelecekteki işleri hakkında endişe ederek vaktini harcamaktadır. Bireyin beklentileri ne kadar gerçekçi olmaktan uzaksa bilişsel yüklemeleri o kadar fazladır ve bu durumun mükemmeliyetçi olma durumu üzerinde etkisi vardır.

Ertelemeciliğe bireyin kararsızlık, özgüven düşüklüğü, kaygı, mükemmeliyetçilik, utangaçlık gibi hem bireysel özellikleri hem de işi önemsememesi, işlerinin fazlalığı, kurumunun yapısı ve işleyişi gibi işin özellikleri de sebep olabilmektedir (Cömert, 2009). Erteleme davranışı çocukluk dönemiyle ilişkilendirilerek ebeveynin çocuğu zorlamasıyla çocuğun pasif dirençli erteleme davranışını gösterdiği belirtilmiştir (Gül, 2015). Ebeveynin kontrolcü ve baskıcı tutumu çocuklarda erteleme davranışı şeklinde öfke tepkisi olarak ortaya çıkabilmektedir (Demir, 2017). Aynı zamanda insan model olarak öğrenir, erteleme davranışını ebeveyninden modelleyebilir.

Erteleme davranışının nedenlerine dair dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, depresyon, düşük benlik saygısı, zorluklara karşı direnme, kaçınma ve odaklanmada sorun, hedeflerin soyut ve belirsiz olması, kararsızlık ve motivasyon eksikliği de sayılmaktadır.



Erteleme davranışının sonuçları arasında düşük performans ortaya koyma (Balkıs, 2013); yetersizlik ve suçluluk hissetme (Knaus, 2000); endişe ve kaygı (Ekşi ve Dilmaç, 2010); stres düzeyinde artışlar ve fizyolojik rahatsızlıklar (Tice ve Baumeister, 1997) gösterilmiştir. Erteleme davranışını gösteren birey davranışını bilişsel olarak mantığa bürüyerek, inkar ederek, bahane üreterek ya da gerçeği çarpıtarak benlik algısını geçici de olsa korur (Knaus, 2000). Yeni bir kırılmaya karşı benliğin korunmasıyla erteleme eğilimi pekişir (Yavuzer, 2014). Ancak bu durum da sonuç itibariyle bireyin başarısızlık korkusu yaşamasına, kayıtsız kalmasına, kendine şüpheyle yaklaşmasına ve hayal kırıklığı yaşamasına sebep olur (Sarioğlu, 2011). Bu durum bireyin sosyal uyumunu, iş başarısını, sağlığını ve performansını olumsuz etkilemektedir (Baltacı, 2017). Sosyal anlamda olumsuz etkilenen birey psikolojik sağlık anlamında da stres ve kaygıyı yoğun yaşayabilmektedir.

## 1.7. Erteleme ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

### 1.7.1. Yurt İçi Araştırmalar

Odacı ve Kaya (2019) 484 üniversite öğrencisiyle mükemmeliyetçilik ile umutsuzluğun akademik erteleme davranışı üzerindeki rolünü araştırmışlardır. Umutsuzluğun ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik boyutlarının, akademik erteleme ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Durmuş, Atalay ve Özdel (2021) öğrencilerin erteleme davranışları üzerinde psikodrama grup çalışmasının etkisini incelemiştir. Çalışmaya gönüllü 14 hemşirelik öğrencisi katılmıştır. Psikodrama grup çalışmasının öğrencilerin erteleme davranışları üzerinde olumlu etkisini bulmuşlardır.

Acar (2020) eğitim yöneticilerinin erteleme davranışları ile karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Karma modelle yürütülen çalışmada nitel bölüm katılımcıları 10 kişi, nicel bölüm katılımcıları 390 kişidir. Eğitim yöneticilerinin kararlarını verirken görece, en çok rasyonel karar verme stilini, en az da kaçınma karar verme stilini tercih ettiklerini tespit etmiştir. Rasyonel karar verenlerin erteleme davranışını çoğunlukla sergilemedikleri, sezgisel, bağımlı ve aniden karar verenlerin erteleme davranışını sergiledikleri, kaçınma karar verme stilini tercih edenlerin ise işleri diğerlerine göre biraz daha fazla ertelediklerini bulmuştur. MEB merkez yöneticilerinin ikisi, il/ilçe MEM yöneticilerinin biri hariç tamamı, okul müdürlerinin ise hepsi karar verme stilinin erteleme davranışı üzerine etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Ertelemenin faydalı olduğu durumların var olduğunu belirtmişlerdir.

Sarioğlu (2011) öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma 593 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda akademik erteleme eğilimi ile davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiri boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyinin kişisel standartlar ve düzen boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş olup, aile beklentileri ve hatalara aşırı ilgi boyutları ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Sula Ataş (2018) 602 öğrenci ile yaptığı araştırmada ergenlerin akademik erteleme davranışları, akademik öz yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ergenlerin akademik öz yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin, akademik erteleme davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur.



Baltacı (2017) 463 sınıf öğretmeni ile yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin beş faktör kişilik özelliklerinin erteleme davranışı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ile erteleme davranışı arasında anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur. Kişilik özelliği ile erteleme davranışı arasında anlamlı bir etkileşim olduğunu tespit etmiştir. Kişilik özellikleri, erteleme davranışı eğiliminin %39'luk bir bölümünü açıkladığını bulgulamıştır.

### 1.7.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Svartdal, Granmo ve Faerevaag (2018) yaptıkları çalışmada erteleme davranışında bulunanların hedeflenen davranışın uygulanmasında ertelemeyenlere göre nasıl farklı davrandıklarını incelemiştir. Ertelemeyi anlama ve önlemede önemli olanın, eylemin ilk aşamasında davranışsal gecikmelerin niçin meydana geldiğinin iyi anlaşılması olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Chu ve Choi (2005) erteleme davranışının tümünün olumsuz olmadığını ya da zarar vermediğini açıklamaya çalışmışlardır. Sonuç olarak erteleme davranışının karmaşık olduğunu ve bireylerin sonuçları üzerindeki etkilerinin yeniden araştırılmasına ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Ferrari, O'Callaghan ve Newbegin'in (2005) erteleme eğiliminin yaygınlığını belirlemeye yönelik araştırma yapmışlardır. Araştırmaya Amerika Birleşik Devletleri'nden, Birleşik Krallıktan ve Avustralya'dan toplamda 660 kişi katılmıştır. Sonuç olarak İngiltere'de yaşayanların ABD ve Avustralya'daki yetişkinlere kıyasla daha yüksek uyarılma ve kaçınmacı ertelemeye sahip olduklarını bulmuşlardır. Bununla birlikte kronik erteleme sıklığının Batılılaşmış, bireyselleşmiş ve İngilizce konuşan ülkelerde yaygın olduğunu tespit etmişlerdir.

Chow (2011), 342 üniversite öğrencisi ile yaptığı bir çalışmada ertelemeye etki eden etmenleri araştırmıştır. Araştırma sonucu olarak duygusal zekâsı ve öz-yeterlik inancı düşük, kendini olumsuz değerlendiren, okula ve derslere ilgisiz olan ve sosyoekonomik durumu düşük olan öğrencilerin erteleme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Flett, Blankstein, Hewitt ve Koledin (1992), 131 üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmada mükemmeliyetçilik ve erteleme davranışındaki bireysel farklılıklar arasındaki ilişkileri incelemiştir. Genel olarak ertelemenin mükemmeliyetçi standartlara sahip bireylerin sosyal onaylanmama beklentisinden kaynaklandığını bulmuşlardır.

## 2.Mükemmeliyetçilik Davranışı

### 2.1. Mükemmeliyetçilik Kavramı ve Tanımı

Mükemmeliyetçilik şu şekilde tanımlanmaktadır: “Daha iyi bir şekilde performans sergilemek için yüksek standartlar koymak ve kusursuz olmak için çabalamak ile örtüşen kişilik biçimidir.” (Stoeber ve Otto, 2006). Mükemmel kelimesi Arapça kökenlidir. “Kemale erdirilmiş olan, eksiksiz” anlamına gelmektedir (Etimolojiktürkçe, 2021). TDK'ya (2019) göre mükemmeliyetçi, aşırı titiz davranan kimse demektir. Farklı sözlüklerde bir işte mükemmellik standartları için çabalayan ve talep eden kimse manasına gelmektedir (Collins English Dictionary, 2021). Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990) mükemmeliyetçiliği kişinin sahip olduğu potansiyelinin üzerinde hedefler koyması ve bu hedeflere ulaşamamaya tahammülü olmaması olarak ifade etmişlerdir. Tanımlarda ortak olarak



ön plana çıkmış olan mükemmeliyetçilikte yüksek standartlar ve çabadır. Mükemmeliyetçilik eğitim, meslek, günlük yaşam, sosyal ilişkiler, gibi birçok alanla ilişkili olabilmektedir. 1950'li yıllardan itibaren kavramsal olarak ele alınan mükemmeliyetçilik son zamanlarda insanlarda yaygın görülen özelliklerden birisi olmuştur. İnsanların sürekli en iyiye ulaşma konusunda bir çaba içerisinde olmaları ve başarısızlık durumlarına katlanamamaları durumudur (Uysal, 2019). Mükemmeliyetçi özelliğe sahip kişiler standartların üzerinde hedefler koyarak bu hedeflere ulaşma yolunda çaba gösterir.

## 2.2.Mükemmeliyetçiliğin Oluşumu ve Boyutları

Mükemmeliyetçilik çocukluk çağlarında oluşabildiği gibi daha sonraki yıllarda, ergenlikte de gündeme gelebilmektedir (Akt, Yıldız, 2020). Çocukluk çağlarında oluşan mükemmeliyetçiliğin gelişmesinde dört model etkili olmuştur. Bu modeller şu şekildedir: Sosyal beklentiler, sosyal öğrenme, sosyal tepki ve endişeli yetiştirme modelleridir.

Sosyal Beklentiler Modeli: Ebeveynler çocukları söz konusu olduğunda yüksek beklentiler içerisinde olabilmektedir. Aynı şekilde beklenti yokluğu da mümkün olabilmektedir. Çocuklar belirsizliklerin üstesinden gelebilmek adına kendileri için yüksek hedefler koyarlar.

Sosyal Öğrenme Modeli: Ebeveynlerin mükemmeliyetçilik rolleri çocuklar tarafından taklit edilir. Mükemmeliyetçi tutum sergileyen anne-babaların çocukları ebeveynlerini taklit etme eğilimi içerisinde olurlar.

Sosyal Reaksiyon Modeli: Dezavantajlı koşullarda büyüyen çocuklar yaşadıkları zorlu koşullara karşı başa çıkma yolu olarak mükemmeliyetçi bir yapıya sahip olurlar. Bu durumun dışında çocuklar belirsiz ortamda öngörülemeyen durumlardan uzaklaşmak adına mükemmeliyetçi olabilmektedir.

Endişeli yetiştirme modeli: Ebeveynlerin endişeli yapıları çocuklarını yetiştirme konusunda etkili olabilmektedir. Endişeyle yaklaşan ebeveynler çocuklarından hata yapmamalarını bekler ve çocuklarına hata yapmamaları konusunda vurgu yaparlar. (Flett ve arkadaşları, 2002).

Mükemmeliyetçilik tek boyutlu ve çok boyutlu olmak üzere ele alınmaktadır. Tek boyutlu mükemmeliyetçilikte mükemmeliyetçiliğin olumsuz tarafı ele alınır. Mükemmeliyetçi kişiliğe sahip olanlar kendilerine yüksek kriterler belirlerler (Stöber ve Joormann, 2001). Çok boyutlu mükemmeliyetçilikte üç boyuttan bahsedilir; kendine yönelik mükemmeliyetçilik, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal odaklı mükemmeliyetçiliktir. Kendine yönelik mükemmeliyetçi bireyler, başarısızlık durumunda kendilerine yüklem yaparlar. Başarısızlığın nedenini kendilerinde ararlar. Bu bireyler kendi belirledikleri hedeflere ulaşmaya çabalarlar (Frost ve diğerleri, 1990). Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçi bireyler, başkaları adına kendi belirledikleri hedeflere başkalarının ulaşmalarını isterler. Herhangi bir başarısızlık durumunda, başarısızlığın nedenlerini başkalarında ararlar. Sosyal olarak mükemmeliyetçi bireyler, başkalarının belirlediği amaçlara ulaşmaya çalışırlar. Başarısızlık durumlarında başarısızlık nedenlerini kendilerine yüklerler.

Frost ve diğerleri (1990) mükemmeliyetçiliği yüksek kişisel standartlar, hatalara karşı aşırı ilgi, davranışlardan şüphelenme, düzen, ebeveyn beklentisi ve ebeveyn eleştirisi olmak üzere çok



boyutlu olduğunu açıklamışlardır. Mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik olmak üzere iki farklı boyutu da mevcuttur. Olumlu mükemmeliyetçilik bireylerin gerçekçi amaçlar belirlediği ve amaçlarına ulaşmak adına yüksek çaba gösterdiği mükemmeliyetçiliktir. Olumlu mükemmeliyetçiliği benimseyenler başarısızlık durumunda amaçlarını değiştirirler (Hewitt ve Flett, 2004). Mükemmeliyetçiliğin bir diğer boyutu ise, olumsuz mükemmeliyetçiliktir. Olumsuz mükemmeliyetçilikte gerçekçi olmayan amaçlar belirleme durumu söz konusudur. Amaçlara ulaşılmama durumunda yetersizlik, kaygı, depresyon gibi olumsuz sonuçlar belirlemektedir (Antony ve Swinson, 1998).

Şu noktada açıklık getirmek gerekir: Hem kendine yönelik hem başkalarına yönelik hem de sosyal açıdan mükemmeliyetçiler gerçekçi ve ulaşılabilir amaçlar için mücadele ettikleri zaman, var olan bu durumları olumlu mükemmeliyetçilik ile açıklanabilir. Öte yandan gerçekçi olmayan amaçlar ve ulaşılamaz amaçlar için mücadele ettikleri zaman olumsuz mükemmeliyetçilik tarafında yer alırlar (Hewitt ve Flett, 1991).

### **2.3.Mükemmeliyetçilik Kuramları**

Mükemmeliyetçilik kavramını psikanalitik kuram, bireysel kuram, bütüncül kuram, bilişsel kuram, davranışçı kuram ve akılcı duygusal davranışçı kuram açıklamaktadır. Bu çerçevede mükemmeliyetçilik bu kuramlar açısından ele alınacaktır.

#### **2.3.1.Psikanalitik Kuram**

Mükemmeliyetçilik bu kuram çerçevesinde iki şekilde açıklanmıştır. Freud psikoseksüel evrelerden oral, anal, fallik, gizil ve genital dönemden anal dönemdeki tuvalet alışkanlığında ebeveynlerin sert yaklaşımları çocukta mükemmeliyetçilik durumunu meydana getireceğini belirtir (Ayhan, 2007). Mükemmeliyetçilik Freud'un yapısal modeli ile de açıklanmaktadır. Süperegö ahlaki olanı önde tutar ve ego süperegödan gelen mükemmel olma isteklerini gerçek hayata uyarlamakta, zorlanma durumunda anksiyete durumu kendini göstermektedir.

#### **2.3.2.Bireysel Kuram**

Adler dünyaya gelen her bireyin eksiklik duygusu ile geldiğini, eksiklik duygusundan kurtulmak isteyen bireyin ise bu konuda çabaladığını, çünkü her bireyin mükemmel ulaşmak istediğini düşünmektedir. Adler bireylerin burada açıklanan çabasını “eksiklikten kurtulma çabası” veya “üstünlük çabası” olarak adlandırmaktadır. Adler'e göre mükemmeliyetçilik çabası bireyin sosyal ilgisini ve yeteneklerini en üst düzeye çıkarabildiğinde sağlıklı bir duygudur; ancak başkaları üzerinde üstünlük kurma eğiliminde olanlar için sağlıksızdır (Uyanık, 2007).

Adler mükemmeliyetçilikle doğum sırasını ilişkilendirir. İlk doğan çocuğun anne ve babasının ilgisini kaybetmemek adına çabaladığını ayrıca ilk çocukta ailenin beklentisinin yüksek olduğunu, ortanca çocukta iki çocuk arasında olmasından dolayı sıkışmışlık durumunda olduğunu, son çocuk ve tek çocuğun ise ailedeki ilginin merkezi olduğunu belirtir (Kol, 2020).



### 2.3.3.Bütüncül Kuram

Karen Horney mükemmeliyetçiliği olumsuz bir şekilde alır. Bireyin hem kendi hem de çevresinin kusursuz olma beklentisi vardır. Kusursuzluğa ulaşamayan birey kendine karşı suçluluk, öfke duyguları yaşarken çevresi kusursuzluğa ulaşamayınca sert bir şekilde eleştirir. Horney mükemmeliyetçiliğin çevreyle ilişkili olduğunu ve kaygıyla başa çıkmak için nevrotik ihtiyaçların ortaya çıktığını ve bu nevrotik ihtiyaçlar neticesinde itaatkâr, bağımsız ve saldırgan kişilik tiplerinin meydana geldiğini söyler.

### 2.3.4.Bilişsel Kuram

Bu kurama göre bireylerin mantık hataları bilişsel süreçlerini etkileyerek bilişsel hatalar ortaya çıkmaktadır. Çocukluktan itibaren yaşanan olaylar bireylerin yanlış anlamlandırmasına sebep olabilmektedir.

Kuram beş bilişsel çarpıtma üzerinde durur:

1) Ya Hep Ya Hiç: Bireylerin olayları tamamı ile kusursuz ya da tamamı ile başarılı olacak şekilde iki uçlu değerlendirmesidir. (İyi-kötü, başarılı-başarısız) Bu çarpıtma türü mükemmeliyetçi kişilik özellikleri taşıyan bireylerde çok sık görülür.

2) Aşırı Genelleme: Bireyler yaşamlarında meydana gelen olumsuz olayları abartılı bir şekilde algılar ve bütün her şeye geneller.

3) Zihinsel Süzgeç: Bireylerin olayları tarafsız değerlendiremeyip; olayların olumsuz tarafları görüp, olayların olumlu taraflarını görememeleridir.

4) Olumluyu Yok Saymak Abartma veya Küçültme: Birey meydana gelen bir olayın olumlu taraflarını yok sayar ve sadece olumsuz kısımlara odaklanır.

5) Etiketleme ve Yanlış Etiketleme: Bireyler yaptıkları hatalardan dolayı mükemmel olmadıklarını düşünürler ve kendilerini bütünüyle başarısız kişiler olarak nitelerler. (Beck, 2001).

### 2.3.5.Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram

Ellis mükemmeliyetçiliği mantık dışı inançlar olarak değerlendirir. Mantık dışı inançlar çevresel etmenler aracılığı ile aşırı genelleme durumunu ortaya çıkarır. Mantık dışı inançları oluşturan düşünceler "...meli, ...malı" gibi zorunluluk ifadelerini içerir ve bu mantık dışı inançlar 12 maddeden oluşmaktadır. 5 madde mükemmeliyetçiliğin oluşumunda rol almaktadır ve bu maddeler şunlardır: (Küçü, 2018)

1) Yetişkin bireyin toplumdaki önemli kişiler tarafından sevilmesinin ya da onay almasının ciddi bir zorunluluk olduğu yönündeki düşüncesi,

2) Bireyin kendini değerli bulması için, her konuda hâkim, yeterli ve başarılı olması gerektiği düşüncesi,





3) İşlerin istendiği gibi gitmediği durumlarda bu durumun korkunç bir durum olduğu düşüncesi,

4) Bireyin karşılaştığı sorunlara her zaman doğru, kesin ve mükemmel bir çözüm bulması gerektiği, eğer mükemmel çözüm bulamazsa bunun kötü bir durum olduğu düşüncesi,

5) Bireyin değerlerinin, ortaya koyduğu performanslarının iyiliğine bağlı olduğu düşüncesi.

Mükemmeliyetçi özelliğe sahip kişiler bu düşüncelere sahip olabilmektedir.

### 2.3.6.Davranışçı Kuram

Davranışçı kurama göre davranışın kazanılmasında model alma ve pekiştirme önemlidir. Bandura' ya göre birey ödül elde etmek ve kendisini küçük duruma düşürmemek için davranışlarında yüksek hedefler belirler ve mükemmel elde edeceğini düşünebilir. Birey hedefine ulaşamazsa bireyde olumsuz duygu ve düşünceler ortaya çıkabilir. Skinner'a göre birey en mükemmel davranışı sergilediğinde çevresi tarafından ödüllendirilmektedir ve bunun sonucunda bireyin o davranışı yapma sıklığı artmaktadır. Bu durumun tam zıttı olarak birey herhangi bir davranışın sonucunda ödüllendirilmiyorsa bireyin davranışı sergileme sıklığı azalabilmektedir.

### 2.4.Mükemmeliyetçi Kişilik Özellikleri

Mükemmeliyetçi kişilik özelliğine sahip olanların birbirinden ayrılan noktaları olduğu kadar ortak noktaları da bulunmaktadır. Ortak noktalardan birisi mükemmeliyetçi kişilerde başarısızlık korkusunun bulunmasıdır. Mükemmeliyetçi kişilerin başarısızlıktan korkmaları ve akılcı olmayan inançlar geliştirmeleri nedeniyle stres düzeyleri de yüksektir. (Özer ve Altun, 2011). Mükemmeliyetçi birey için başarısız olmak en istenmeyen durumdur.

Barrow ve Moore (1983) mükemmeliyetçi kişiler ile yaptıkları grup görüşmesi seansları sonucunda mükemmeliyetçi özellikleri açıklamışlardır. Bu özellikleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- İkili düşünme (siyah-beyaz, hep-hiç),
- Arzularla taleplerin oluşması,
- Zaman algısının geleceğe dönük olması,
- Varılan hedef davranış küçük görülmekte, gelecekteki hedef davranış abartılmakta,
- Hedef davranışa giden sürecin katı olması,
- Sıradanlıktan uzak durmak.

Kobori ve diğerleri (2005) mükemmeliyetçi kişilerin kişilik özelliklerini incelemiştir. Çalışma sonucunda mükemmeliyetçi kişilerin yeniliğe açık olduklarını ve yüksek düzeyde ödülle birlikte hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Mükemmeliyetçi kişilerin bir özelliği de zarar görmeden kaçınma eğilimi de göstermektedir. Mükemmeliyetçi kişiliklerin en iyiye ulaşabilmek adına yüksek kriterler



belirlemelerinin arkasında düşük benlik saygılarından kaynaklanan başarısızlık korkuları vardır (Akt, Çelik, Ekşi ve Gülsu, 2017). Bu açıdan mükemmeliyetçilik, akıl dışıdır. Çünkü gerçekçi olmayan yüksek standartlı bir takıntıyı içerir ve standartların dışındaki durumlar görmezden gelinmektedir.

Antony ve Swinson (2009) mükemmeliyetçi kişilerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır: (Akt, Sula Atas, 2018).

1. Aşırı Telafi: Birey her şeyi sürekli kontrol eder ve davranışları mükemmel olana kadar tekrar tekrar yapar.

2. Aşırı Kontrol Etme ve Teminat Arama: Birey her şeyin kusursuz olmasını isteyerek devamlı kontrol etme davranışında bulunur.

3. Tekrar Yapma ve Düzeltme: Birey yaptığı işi mükemmel ulaşamadığında düzeltmek ve tekrar yapmak ister.

4. Aşırı Planlama ve Liste Yapma: Birey davranışlarını kontrol altına almaya çalışır ve detayları listeler.

5. Karar Vermede Zorluk: Birey hatalı karar vermekten korkar ve bundan dolayı karar verme evresinde çok zorlanır.

6. Erteleme: Birey hata yapmaktan çekinir ve yapması gerekenleri erteler.

7. Zamanı Ayarlayamama: Birey hedefe ulaşma yolunda çabalarken zamanı ayarlayamaz ve oldukça fazla vakit harcayabilir.

8. Aşırı Yavaşlık: Birey hedefi için çabalarken işinin kusursuz olması için gereğinden fazla yavaş davranabilir.

9. Biriktirme: Birey sahip olduklarını elden çıkarmamak için biriktirebilir.

10. Kaçınma: Birey kendisine belirlediği standartların yüksekliğinden korkarak hedefe gitmekten kaçınabilir.

11. Başkalarının Davranışlarını Kontrol Etme: Birey her şeyin mükemmel olduğundan emin olmak adına sürekli diğer insanları kontrol eder.

12. Yetki Verememe: Birey diğer kişilerin hata yapabileceklerini düşünerek onlara yetki vermek istemez.

13. Kolay Pes Etme: Birey sergileyeceği performansın kusurlu olacağını düşünerek başladığı işten çabuk pes edebilir.

Hamachek (1978), mükemmeliyetçiliği normal mükemmeliyetçilik ve nevrotik mükemmeliyetçilik olmak üzere ele almıştır. Bireye mükemmel ulaşmak için azim kaynağı olan kişilik özelliği olduğunda normal, takıntılı bir kusursuzluk isteyen kişilik özelliği olduğunda ise



nevrotik olduğunu belirtmiştir (aktaran Orange, 1997). Normal mükemmeliyetçi özelliğine sahip kişiler elde ettikleri başarıdaki küçük hataları giderebilirler; fakat nevrotik mükemmeliyetçiler hataya ya da eksiğe tahammül edemezler ve sonuçtan hiçbir şekilde memnun olamazlar (Kahraman, 2013).

## 2.5.Mükemmeliyetçilik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

### 2.5.1.Yurt İçi Çalışmalar

Çarkıt ve Yalçın'ın (2021) üniversite öğrencilerinde pozitif-negatif duygu ve mükemmeliyetçiliğin yordayıcısı olarak öz anlayış konusunda çalışma yapmışlardır. Öz anlayışın mükemmeliyetçiliği, olumlu ve olumsuz duygunun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu bulmuşlardır. Üniversite öğrencilerinde öz anlayışın artması ile mükemmeliyetçiliğin ve olumsuz duygunun azalmasında etkili olacağını belirtmişlerdir.

Bahtiyar (2019) üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik özelliklerini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve akademik başarıya göre farklılık gösterdiği, ancak kardeş sayısı ve doğum sırasına göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özellikleri ile yetersizlik duyguları arasında pozitif orta düzey bir ilişki olduğunu ve yetersizlik duygusunun mükemmeliyetçilik özelliğinin pozitif bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur.

Aydemir ve Bayram Arlı (2019) mükemmeliyetçiliğe dair üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada mükemmeliyetçiliğin dört boyutunun stres üzerinde, tüm boyutlarının ise benlik saygısı üzerinde direk bir etkisi olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu yapısının tek boyutlu yapısına göre daha fazla bilgi içerdiğine yönelik bulgulara ulaşmışlardır.

Girgin Büyükbayraktar, Yıldız Çiçekler ve Koruklu (2015) yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçiliğe ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmada, kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutuna ilişkin görüşlerde öğrencilerin kendilerinden mükemmel beklemeleri ve yaptıkları her işte kendilerine yüksek kriterler belirleyerek en iyisine ulaşmaya çalıştıkları sonucuna varmışlardır. Diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda yabancı uyruklu öğrencilerin yakınlarındaki kişilerden çok şey bekledikleri ve bu beklentiler karşılanmadığında duygusal tepkiler verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Toplum tarafından dayatılan mükemmeliyetçilik alt boyutunda öğrencilerin anne-babalarının ve çevrelerinin onlardan bekledikleri standartlara ulaştıkları ve bir işi mükemmel yapmadıklarında diğerlerinin onlardan beklentilerinin onlar üzerinde olumsuz bir etkiye neden olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

### 2.5.2.Yurt Dışı Çalışmalar

Neumeister (2004) çalışmasında kendine yönelik mükemmeliyetçilikten yüksek puan alan bireylerin başarılarıyla övündüklerini ve başarılarını içsel nedenlere, başarısızlıklarını ise belirli durumlara dayandırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada öğrencilerin anne-babalarının ve yakın çevresinin kendilerinden yüksek bir beklenti içinde olduklarını bulmuştur.

Lee ve Anderman (2020) yaptıkları çalışmada öğrencilerin üniversitede geçirdikleri süre boyunca refahlarını ve akademik başarılarını artırmak için programlar tasarlarlarken hem



mükemmeliyetçiliği hem de başarı hedeflerini göz önünde bulundurmanın önemini ortaya koymuşlardır.

Stricker, Buecker, Schneider ve Preckel (2019) yaptıkları çalışmada çok boyutlu mükemmeliyetçilik, mükemmeliyetçi kaygılar ve mükemmeliyetçi çabaları ele almışlardır. Mükemmeliyetçi çabalar ile mükemmeliyetçi kaygılar arasındaki ayrımı destekleyen sonuçlara ulaşmışlardır. Çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin daha geniş kişilik özellikleri bağlamında konumlandığını bulmuşlardır.

Garinger, Chow ve Luzzi (2018) mükemmeliyetçilikle ilgili yaptıkları çalışmada mükemmeliyetçi kaygılar ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi stresle açıklamışlardır. Mükemmeliyetçi kaygıların tükenmişlik üzerinde olumlu ve doğrudan bir etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır.

### 3. Erteleme ve Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçiliğin türü erteleme davranışıyla ilişkilidir (Altun ve Yazıcı, 2010). Birey olumlu mükemmeliyetçiliğe sahipse işlerini ertelemez. Bu bireyler, işlerini iyi planlarlar, yüksek standartları vardır ve duruma göre bu standartlarda esneklik gösterebilirler. Görevlerini yerine getirirken en iyiye ulaşmayı hedeflerler. Başarısız olduklarında çözüm arayışına girmektedirler (Altun ve Yazıcı, 2010). Olumsuz mükemmeliyetçiler ise ulaşılması güç hedefler için çabalarlar ve yaptıkları işlerden memnuniyet duymazlar. Yüksek standartlar konusunda çok katıdırlar. Yaptıkları hatalara karşı oldukça hassastırlar. Performansları ile kendilerini eş değer tutarlar. Böylece amaçları o işi tamamlamak değil kendilerini kanıtlamaktır. Performanslarının çok üzerindeki hedeflere ulaşamadıkları zaman işlerini ertelerler. İşlerini kusursuz bir biçimde yapmaya odaklıdırlar. Onlar açısından bir iş ya kusursuz olmalıdır ya da olmamalıdır. Bu düşünce tarzı işlerini yapma noktasında isteksiz olmalarına ve bitirememelerine sebep olmaktadır (Büyükbayraktar, 2011). Araştırmalar sonucunda, akademik erteleme davranışı ile mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin ilişkili olduğu görülmüştür (Frost ve ark., 1990; Sarıoğlu, 2011)

Erteleme ve mükemmeliyetçilik konusunda ilk çalışmayı yapan Solomon ve Rothblum (1984) yaptıkları çalışmada akademik erteleme davranışının sıklığını ve bilişsel-davranışçı değişkenleri incelemiştir. Öğrencilerin belirttikleri erteleme nedenlerinin başında başarısızlık korkusu geldiğini ortaya koymuşlardır. Flett ve diğerleri (1992) yapmış oldukları çalışmada erteleme davranışı ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Katılımcılardan genel erteleme, akademik erteleme ve çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeklerini doldurmaları ve erteleme ile ilgili başarısızlık korkusu ve görevden kaçınma gibi durumları derecelendirmelerini istemiştir. Çalışma sonunda hem genel hem de akademik ertelemenin sosyal çevreye yönelik mükemmeliyetçilikle özellikle erkek katılımcılarda ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunun yanında ertelemenin başarısızlık korkusu faktörünün mükemmeliyetçiliğin tüm boyutları ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Martin, Flett ve Hewitt (1993) araştırmalarında mükemmeliyetçilik, öz-beklentiler ve erteleme arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Araştırma bulguları, mükemmeliyetçiliğin sosyal çevreye yönelik boyutu ile erteleme arasında olumlu, kişisel boyutu ile olumsuz bir ilişkiyi göstermektedir. Saddler ve Sacks (1993) yürüttüğü çalışmada çok boyutlu mükemmeliyetçi kişilik, akademik erteleme ve depresyon arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmacı analizlerle, mükemmeliyetçiliğin bir boyutu olan sosyal odaklı boyutunun erteleme ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Martin ve diğerleri (1996) üniversite





öğrencilerinde erteleme davranışı, mükemmeliyetçi kişilik, depresyon, psikosomatik semptomlar ve öz yeterlilik ilişkisini incelemiştir. Sosyal odaklı mükemmeliyetçilik ve erteleme davranışı arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki sonucuna ulaşmışlardır.

Bulut (2014), 517 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmada öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarıyla; mükemmeliyetçilik özellikleri, sorumluluk ve akademik başarı ilişkilerini incelemiştir. Sonuç olarak, akademik erteleme davranışı ile mükemmeliyetçilik alt ölçeklerinden düzen ve kişisel standartlar boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mükemmeliyetçilik alt ölçeklerinden davranışlardan şüphe ve ailesel eleştiri algısı boyutları ile akademik erteleme davranışı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Yavuzer (2014) üniversite öğrencilerinden oluşan 458 kişilik örneklem grubunda akademik ve genel erteleme davranışının mükemmeliyetçi kişilik, akademik başarı ve denetim odağı ile ilişkisini incelemiştir. Mükemmeliyetçi kişilik alt ölçeklerinden düzen ve kişisel standartlar boyutlarından alınan puanlar artıkça akademik ve genel erteleme davranışı puanlarının azaldığı, davranışlardan şüphe alt boyutundan alınan puanlar artıkça da akademik ve genel erteleme puanlarının arttığını bulmuştur.

Odacı ve Kaya (2019) 424 üniversite öğrencisiyle üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ile umutsuzluğun akademik erteleme davranışı üzerindeki rolünü araştırmışlardır. Yaptıkları çalışmada çok boyutlu mükemmeliyetçilik boyutlarının ve umutsuzluğun akademik erteleme ile ilişkili olduğuna ulaşmışlardır.

Gürkan ve Gündoğdu (2019) farklı bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin yürütücü biliş becerilerinin, akademik mükemmeliyetçiliklerinin ve akademik erteleme davranışlarının; cinsiyet, başarı durumu, lise diploma notu, ÖSYM puanı ve genel not ortalaması değişkenlerine göre incelemiştir. Başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının yüksek olduğu, algılanan başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise yürütücü biliş becerilerinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Araştırmada transkript ve lise diploma notu düşük olan öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının daha fazla olduğunu belirlemişlerdir. ÖSYM puanı düşük olan öğrencilerin daha mükemmeliyetçi olduğunu tespit etmişlerdir. Fen alanında okuyan öğrencilerin, Sosyal alanda okuyan öğrencilere göre daha fazla akademik erteleme davranışı gösterdiğini bulmuşlardır. Matematik alanında okuyan öğrencilerin diğer alanlarda okuyan öğrencilere göre daha mükemmeliyetçi olduklarını tespit etmişlerdir.

## SONUÇ

Yapılan alanyazın taraması ile ertelemeye dair yurt dışında yapılan çalışmaların 50 yılı aşkın uzun bir süredir yapıldığı, ülkemizde ise ertelemeye ilişkin çalışmaların 20 yıla kadar uzanmadığı belirtilmektedir (Karaca, 2019). Yapılan çalışmalar tek bir alanda yoğunlaşmaktan ziyade birçok alanda ertelemenin ele alındığı görülmektedir. Hem yurt içi hem yurt dışı çalışmalarda erteleme türlerinden akademik ertelemenin daha çok ele alındığı görülmüştür. Aynı zamanda ertelemenin genel erteleme, karar vermeyi erteleme, pazarlamada erteleme gibi türlerinin de çalışma konusu olduğuna ulaşılmıştır. Mükemmeliyetçiliğe yönelik yurt içi araştırmaların daha çok ergenler ve üniversite öğrencileriyle yapıldığı görülmektedir. Diğer gruplarla bu alanda çalışmalar yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır. Genel olarak bakıldığında mükemmeliyetçiliğe yönelik çalışmalar ilişkisel model



ile ele alınmıştır. Alanyazın taraması ve diğer türdeki çalışmalarla konuya dair alanyazın zenginleştirilmeye açıktır. Erteleme ve mükemmeliyetçiliğin bir arada alındığı çalışmalar da daha çok ilişkisel taramaya ait olduğu görülmekle birlikte her iki değişkenin birlikte ele alındığı alanyazın tarama çalışması azdır.

## KAYNAKLAR

Akdoğan, A. (2013). *Farklı depresyon anksiyete stres düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Altun, F. ve Yazıcı, H. (2010). *Öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 534-539.

Antony M.M. & Swinson R.P. (1998). *When perfect isn't good enough: strategies for coping with perfectionism*. Oakland CA: New Harbinger, 59-78.

Aydemir, M. ve Bayram Arlı, N. (2020). Öğrencilerde çok boyutlu mükemmeliyetçilik algısının benlik sayısı ve stres ile incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 252- 270. 10.9779/pauefd.537739

Ayhan, İ. (2007). Psikanalitik yaklaşım: bilinçaltından notlar. *TUBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, 472, s. 1-6.

Azak, C. (2019). *Genç erişkinlerde mükemmeliyetçilik ile depresyon, anksiyete ve erteleme davranışı ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bahtiyar, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik özellikleri ve yetersizlik duygusu arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Balkıs, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.

Barrow, J. C., & Moore, C. A. (1983). Group interventions with perfectionist thinking. *Personnel & Guidance Journal*, 61(10), 612-615.

Beck, J.S. (2001). *Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Ötesi* (Çev. Nesrin Hisli Şahin). Ankara:Türk Psikologlar Derneği Yayını.

Berber Çelik, C. (2014). *Akademik ertelemenin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre açıklanması ve gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının etkililiğinin sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Blunt, A., & Pychyl, T. A. (1998). Volitional action and inaction in the lives of undergraduate students: state orientation, procrastination and proneness to boredom. *Personality and Individual Differences*, 24, 837-846.

Bulut, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.



Burka, J.B. & Yuen, L.M. (1983;2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Cambridge: Da Capo Press.

Büyükbayraktar, Ç. G., Çiçekler, C. Y. & Koruklu, N. (2016). Foreign graduate students' opinions towards perfectionism . *OPUS International Journal of Society Researches* , 5 (8) , 7-31 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/opus/issue/22697/242302>

Büyükbayraktar, Ç. (2011). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik ve öfke ilişkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Chow, H. P. H. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self- efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(2), 234-240.

Chun, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.

Çarkıt, E. & Yalçın, S. B. (2021). Üniversite öğrencilerinde pozitif-negatif duygu ve mükemmeliyetçiliğin yordayıcısı olarak öz anlayış. *TEBD*, 19(1), 383-402. <https://doi.org/10.37217/tebd.697249>

Çelik, H. & Eksi, H. & Gülsü, N. (2017). Orta çocukluk döneminde güvenli bağlanma ile mükemmeliyetçiliğin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*. 7. (47) , 53-68

Dryden, W. (2000). *Ertelemek yaşamı kaçırmaktır* (Çev. Günhan Günay). İstanbul: Rota Yayınları.

Eksi, H. ve Dilmaç, B. (2010). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 433-450

Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17(5), 673-679.

Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., ve Newbegin, I. (2005). Prevalence of Procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and Avoidance Delays among Adults. *North American Journal of Psychology*, 7 (1), 1 -6.

Flett G. L., Blankstein K.R., Hewitt P. L. & Koledin S., (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior And Personality*, 20(2), 85-94.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., an Macdonald, S., (2002). *Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis*. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. Washington: American Psychological Association, 89-132.

Frost, R. O., Marten, P. A., Lahart, C., and Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.

Gül, A. Y. (2015). *İş yaşamında işi erteleme davranışı ve nedenleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin işleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik alguları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürkan, U. & Gündoğdu, İ. (2019). Fen, matematik ve sosyal bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin yürütücü biliş becerilerinin akademik mükemmeliyetçiliklerinin ve akademik erteleme davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 152-175. 10.17522/balikesirnef.547262.

Hewitt P.L., Flett G.L. (2004). The cognitive and treatment aspects of perfectionism: Introduction to the special issue. *J Ration Emot Cogn Behav Ther*. 22, 233-40.

Hewitt P.L., Flett G.L.(1991). Dimesion of perfectionism in unipolar depression. *J Abnorm Psychol*. 100, 98-101.

Kahraman, S. (2013). *Üstün yetenekli 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zeka alanlarına göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 153–166.

Kobori, O., Yamagata, S., & Kijima, N. (2005). The relationship of temperament to multidimensional perfectionism trait. *Personality and Individual Differences*, 38(1), 203-211.

Küçü E. (2018). *Lise öğrencilerinde mükemmeliyetçilik, ihtiyaç doyumu ve psikolojik iyi-oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Lee, Y. J., & Anderman, E. M. (2020). Profiles of perfectionism and their relations to educational outcomes in college students: The moderating role of achievement goals. *Learning and Individual Differences*, 77, Article 101813. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101813>

Lindsay M. Garinger, Graig M. Chow & Matteo Luzzi (2018) The effect of perceived stress and specialization on the relationship between perfectionism and burnout in collegiate athletes, *Anxiety, Stress & Coping*, 31:6, 714-727. 10.1080/10615806.2018.1521514.

Martin, T. R., Flett, G. L., Hewitt, P. L., Krames, L. and Szanto, G. (1996). Personality correlates of depression and health symptoms-a test of a self regulation model. *Journal of Research in Personality*, 30(2), 264-277.

Martin, T.R., Flett, G.L. and Hewitt, P.L. (1993). Perfectionism, self-expectancies and procrastination. Unpublished manuscript.

Milgram, N. A. (1991). *Procrastination. Encyclopedia of human biology*. New York: Academic Press.

Neumeister, K. L. S. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 259–274. 10.1177/001698620404800402

Odacı H., & Kaya F., (2019). Mükemmeliyetçilik ve umutsuzluğun akademik erteleme davranışı üzerindeki rolü: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 43-51. 10.5961/jhes.2019.308

Orange, C. (1997). Gifted students and perfectionism. *Roeper Review*, 20(1) , 39- 41.

Özer, A., & Altun, E. (2011). The reasonsfor academic procrastination among university students. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 45-72.

Rothblum, E. D., Solomon, L. J. and Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of counseling psychology*, 33(4), 387-394.



Saddler, C. D., & Sacks, L. A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: relationships with depression in university students. *Psychological Reports*, 73(3/1), 863–871.

Sarıoğlu, A. F. (2011). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Solomon, L. J. and Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.

Solving Procrastination (2021, 18 Aralık). Erişim adresi: <https://solvingprocrastination.com/why-people-procrastinate/>

Soul Salt (2021, 18 Aralık). Erişim adresi: <https://soulsalt.com/what-causes-procrastination/>

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.

Stöber, J. ve Joormann, J. (2001). Worry procrastination and perfectionism: differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25(1), 49-60.

Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M., & Preckel, F. (2019). Multidimensional Perfectionism and the Big Five Personality Traits: A Meta-Analysis. *European Journal of Personality*, 33(2), 176–196. <https://doi.org/10.1002/per.2186>

Suddarth B.H., Slaney R.B. (2001). An Investigation of the dimensions of perfectionism in college students. *Meas Eval Couns Dev*. 34, 157-65.

Sula Ataş, N. (2018). *Ergenlerin akademik erteleme davranışları, akademik öz yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Şahin, M. (2018). *Okul yöneticilerinde genel erteleme davranışının mükemmeliyetçilik düzeyleri ve kişilik özellikleri ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.

Topal, N. (2015). *Akademisyenlerde erteleme ile kişilik özellikleri ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük (2021, 15 Kasım). Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>

Uyanık, S. (2007). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı düzeyinin sınav kaygısı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Uysal, Y. A. Ö. (2019). *Öğretmenlerin mükemmeliyetçilik ve öz-duyarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Yaakub, N.F. (2000). *Procrastination among students in institutes of higher learning: Challenges for k-economy the school of languages and scientific thinking*. Universiti Utara Malaysia.



Yavuzer, N.(2014). *Üniversite öğrencilerinde erteleme davranışının mükemmeliyetçilik ve denetim odağı ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yıldız, E.C. (2020). *Ön ergenlerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin mantıkdışı inançlar ve problem çözme becerisi ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız, F.G. (2015). *Üniversite öğrencilerinin genel erteleme düzeyleri ile akademik erteleme düzeyleri ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul.



## OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE STEM VE KODLAMA ÜZERİNE BİR E-TWINNING PROJESİ “STEM İLE KODLA STEM İLE OYNA”

Müberra İLDENİZ ELMAS

Kumkale 100.Yıl İlkokulu  
muberraildeniz@hotmail.com

### ÖZET

STEM ile Kodla STEM ile Oyna projesi Türkiye’den 10 proje ortağı (okulöncesi öğretmeni ve öğrencileri) ile yürütülmüş, e-twinning projesi kapsamında okulöncesi öğrencilerinin ilgi ve istekleri doğrultusunda öğrenci merkezli, yaratıcı, yenilikçi bakış açısı olan problem çözmeye dayalı bir projedir. Projenin amacı, çocukların merak duygularını artırarak yaratıcılıklarını geliştirmek, gerçek dünya sorunlarına yaratıcı çözümler üretmek, araştıran sorgulayan bireyler ortaya çıkararak sosyal farkındalık yaratmaktır. Proje 2021-2022 Eğitim – öğretim yılı Ekim ayı itibari ile başlamış, Nisan ayında sonlandırılmış ve ulusal kalite ile ödüllendirilmiştir. Yürütülen projede problem çözmeye dayalı model kullanılmıştır. Problem durumları yıl boyunca müfredata uygun olarak verilmiştir. Projede planlanan etkinliklerle öğrencilerin değişik gelişim alanlarını desteklemesi amacıyla farklı etkinlik türlerine yer verilmiştir. Etkinliklerle öğrencilerin hem aktif olması hem de özgün ve yaratıcı etkinlikler gerçekleştirmesi hedeflenmiştir. Ayrıca hem öğrencilerin teknolojiye yaklaşımlarını hem de eğlenmelerini teşvik etmek amacıyla etkinliklerde farklı Web 2.0 araçları kullanılmıştır. Yine merak duygusu ön planda tutularak bireysel ve grup çalışmaları, sunum, drama, deney, oyun oynama gibi farklı yöntemler uygulanmıştır. Projenin öğretmenler ve öğrenciler üzerinde olumlu etkileri gözlemlenmiştir. Projeyi yürüten öğretmen gözlemleri öğrencilerin bu proje ile tasarım ve mühendislik, ayrıca problem çözme ve yaratıcılık becerilerinin geliştiği, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını pozitif yönde etkilediği ve çocukların ders başarısını arttırdığı yönündedir. Proje başlamadan önce yapılan ön-anket ve proje sonunda yapılan son-anket sonuçları değerlendirildiğinde projenin nihai hedefine ulaştığı görülmektedir. Yürütülen projenin öğrencilerin bilgi ve becerileri üzerinde olumlu etkileri olmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** e-twinning, STEM, kodlama, okulöncesi

### ABSTRACT

Code with STEM The Play with STEM project is a student-centered, creative and innovative problem-solving project in line with the interests and wishes of preschool students within the scope of the e-twinning project, carried out with 10 project partners (preschool teachers and students) from Turkey. The project aims to develop children's creativity by increasing their sense of curiosity, to produce creative solutions to real world problems, to create social awareness by revealing individuals who investigate and question. The project started in October of the 2021-2022 academic year, ended in April and was awarded with national quality. The problem-solving model was used in the project. Problem situations are given throughout the year by the curriculum. With the activities planned in the project, different types of activities were included to support the different development areas of the students. The activities, it is aimed at the students to be active and to perform original and creative activities. In addition, different Web 2.0 tools were used in the activities to encourage students' approach to technology and to have fun. Again, keeping the sense of curiosity in the foreground, different methods such as individual and group work, presentation, drama, experiment, and playing were applied. The positive effects of the project on teachers and students were observed. The observations of the teacher who carried out the project are that with this project, the design and engineering skills of the students as well as



problem solving and creativity improved, positively affected the learning motivation of the students and increased the success of the children in the course. When the results of the pre-survey conducted before the project started and the final-survey conducted at the end of the project are evaluated, it is seen that the project has reached its final goal. The project carried out had positive effects on the knowledge and skills of the stud

**Keywords:** e-twinning, STEM, coding, preschool

## GİRİŞ

Çocuklar oyun oynarken etrafında olup biteni merak ederler, gözlem yapar ve dünya hakkında bilgi edinirler (Esharch ve Fried, 2005; Ramey-Gassert, 1997). Özellikle 3-6 yaş aralığındaki çocuklar meraklı, sorgulayıcı, yüksek hayal gücüne sahiptir ve çevreyi araştırmak isterler [National Science Teacher Association (NSTA), 2014]. Çocukların bu özelliklerinin yanı sıra 3-6 yaş döneminde beyin gelişiminin çok hızlı oluşu çocukların dil, psikomotor, sosyal ve duygusal alanlara ait gelişimlerine büyük katkı sağlayacaktır [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2013]. Çocukların tüm bu özellikleri göz önünde bulundurulursa 3-6 yaş döneminde çocukların teknoloji, fen, bilim, mühendislik ve matematik becerilerini geliştirmek önem taşımaktadır (Erol ve İvrendi, 2021). Bu becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için de bazı öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç vardır. STEM ve kodlama bu yaklaşımlardan iki tanesidir. Çocuklara verilecek STEM eğitimi ile çocukların problem çözme, iletişim kurma, analitik düşünme ve bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Abanoz ve Deniz, 2021). Kodlama ise çocuklar için problem çözme becerisinin geliştirilmesi, analitik (matematiksel) düşünme ve yeni fikirler üretmesini sağlayabilir (Resnick, 2013).

Tezel ve Yaman 'a göre (2017), STEM; fen, matematik, teknoloji, mühendislik, alanlarının içerdiği bilgi ve becerilerin entegre edilmesi yoluyla, öğrencilere takım ile çalışma, iletişim kurma, yaratıcı düşünme, sorgulama, üretim yapma, araştırma yapma ve günlük hayattaki problemleri çözmek gibi becerilerin kazandırılması için yapılan disiplinler arası bir yaklaşımdır. STEM eğitimi; öğrencilerin yeni şeyler keşfetmelerini ve olaylar arasındaki ilişkileri daha iyi anlamalarını sağlar. Uygulanan eğitim programının içeriğini canlandırıcı bir öğrenme ortamı oluşturur. Yeni ürün ortaya çıkararak ekosisteme katkı sağlamış olur. Bağımsız ya da işbirlikçi çalışma yoluyla öğrencilerin özgüven ve öz yeterliliklerinin gelişmesini sağlar. Öğrencileri esnek ve güvenli düşünmeye sevk eder. 21. yüzyıl becerilerinin kazanılmasını sağlar. Karşılaşılan sorunlara daha kolay ve daha kısa çözüm yolları bulmalarını sağlar. Öğrencinin öğrenme motivasyonunu artırır. Tasarım odaklı düşünmeyi ve yenilikçi olmasını sağlar.

Kodlama, düşünmeyi ve üretimi sağlamak için yeni nesil yazı yazma sistemi olarak bazı işlevleri yaptırmak için planlanmış komutlar dizisidir (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Aynı zamanda kodlama farklı bilişsel becerilerin aynı anda kullanılma süreci olarak da tanımlanabilmektedir (Saygıner ve Tüzün, 2017). Kodlama öğrenmenin çocuklara sağladığı faydalar (Engin, 2020);





çözümleme becerisi kazandırır. Yaratıcı düşünmeyi gerçekleştirir. Problem çözeyle gerçekleştirilmektedir. Sistemli düşünmeyi sağlamaktadır. Olgular arasındaki örüntüleri anlamasını sağlar. Bilgisayarın çalışma mantığını anlamasına yardımcı olur.

STEM temelli kodlama çalışmaları ise öğrencilere; algoritma oluşturma ve bu algoritmayı kodlama, analitik düşünebilme, problemlerin çözümüne en kısa yoldan ulaşabilme, olaylara ve karşılaştığı problemlere farklı bakış açısıyla bakabilme, sistemli ve yaratıcı düşünebilme, programlı ve değişkenleri dikkate alarak işlem yapma ve programlama dilini öğrenmelerini kazandırır (Gülyüz, Dilber ve Erdoğan, 2020).

STEM ile Kodla STEM İle Oyna projesi Türkiye'den 10 proje ortağı (okulöncesi öğretmeni ve öğrencileri) ile yürütülmüş, e-twinning projesi kapsamında okulöncesi öğrencilerinin ilgi ve istekleri doğrultusunda öğrenci merkezli, yaratıcı, yenilikçi bakış açısı olan problem çözmeye dayalı bir projedir. Projenin amacı, çocukların merak duygularını artırarak yaratıcılıklarını geliştirmek, gerçek dünya sorunlarına yaratıcı çözümler üretmek, araştıran sorgulayan bireyler ortaya çıkararak sosyal farkındalık yaratmaktır.

## YÖNTEM

STEM ile Kodla STEM ile Oyna projesi 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Ekim ayında başlamış ve Nisan ayında sonlandırılmıştır ve proje kalite etiketi ile ödüllendirilmiştir.

Yürütülen projede problem çözmeye dayalı model kullanılmıştır. Problem durumları projenin uygulandığı zaman dilimi içinde aylık olarak müfredata uygun olarak verilmiştir. Projede planlanan etkinliklerle öğrencilerin değişik gelişim alanlarını desteklemesi amacıyla farklı etkinlik türlerine yer verilmiştir. Etkinliklerle öğrencilerin hem aktif olması hem de özgün ve yaratıcı etkinlikler gerçekleştirmesi hedeflenmiştir. Ayrıca hem öğrencilerin teknolojiye yaklaşımlarını hem de eğlenmelerini teşvik etmek amacıyla etkinliklerde farklı Web 2.0 araçları kullanılmıştır. Yine merak duygusu ön planda tutularak bireysel ve grup çalışmaları, sunum, drama, deney, oyun oynama gibi farklı yöntemler uygulanmıştır.

Projede gerçekleştirilecek etkinlikler her ay için önceden planlanmıştır. Bu bağlamda; Ekim ayında projenin tanıtımı ve videosu, pano hazırlama, veli toplantısı, izin belgelerinin alınması, tanışma webinarı, proje Logo, afiş ve poster çalışmaları, ön test anketi uygulanmıştır. Yine Codeweek Haftası kapsamında kodlama etkinliği gerçekleştirilmiştir.

Kasım ayı, Dayanıklı evler etkinliği ile deprem farkındalığı yaratmak amacıyla bir mühendis gibi çalışarak önce çizimlerini yapıp dayanıklı evlerini inşa etmişlerdir. Etkinlik sonucunda sanal deprem ile evlerinin dayanıklılığını ölçmüşlerdir.



Aralık ayı, Kırmızı Başlıklı Kızla Kodlama etkinliği ile öğrenciler ilk önce planda istenilen sorunu anlayıp fikirler üretmişlerdir. Öğrenciler buldukları bu yolu önce kağıt üzerinde okları kullanarak tasarlamışlardır. Daha sonra kodlama halısında algoritma oluşturmuşlardır. Devamında drama ve Web 2.0 araçları ile oyun oynamışlardır.

Ocak ayı; Penguen Puki'ye Batmayan Gemi tasarlama etkinliği; problem durum öğrencilere sezdirildikten sonra verilen mizajlarla öğrencilerden buzullar üzerinde kalan pengueni annesine ulaştıracak bir araç tasarımları istenmiştir. İlk önce fikirlerini tartışıp ortak bir araç çizimi gerçekleştirmişlerdir. Hazırladıkları tasarımların yüzüp yüzmediğini test etmişlerdir.

Şubat Ayı; Sesin Yolunu Bulalım etkinliği; sınıftaki müzik köşesindeki müzik aletleri incelendikten sonra problem durumunu çözmek amacıyla gruplar halinde sesin yolunun uzunluğunu bulmaya çalışmışlardır. Yol uzunluğunu kendi belirledikleri işaretler ile belirlemişlerdir.

Mart ayı; Fırçalar Yarışıyor etkinliğinde öğrenciler doğadan topladığı yaprak ve dallar ile kendilerine fırçalar yapıp özgün resim çalışmaları yapmışlardır.

Block poster etkinliği; ortak proje okulları beraber Kırmızı Başlıklı Kız'ın çalışmasını yapmışlardır. Block posterin her bir parçası proje okulu ortaklarının öğrencileri tarafından yapılmış ve görevli öğretmen tarafından Canva programı kullanılarak birleştirilmiştir.

Ortak ürün; (çapraz takım çalışması) etkinlikte daha önceden kura ile seçilen bir proje okulu ortağın öğrencileri için okulun öğrencileri yeni yıl kartı tasarlamışlar ve hazırladıkları hediyeleri de ekleyerek göndermişlerdir. Diğer gruptan gelen yeni yıl kartı ve hediyeleri hep beraber açmışlardır.

Yine 23 Nisan Ulusal Egemenlik Çocuk Bayramı ile ilgili «YAŞASIN 23 NİSAN» yazısı ortak ürün olarak okullar arasında çalışılmıştır. Harfler ortaklar tarafından Paylaşmıştır. Çocuklar harfleri vücutları ile oluşturmuşlardır. Görevli öğretmen tarafından harfler birleştirilerek ortak ürün oluşturulmuştur.

İşbirliği ürün; E-güvenlik haftasında internet güvenliği ile ilgili çocuklar Magic programında çizdikleri resimlerden sorumlu öğretmen rehberliğinde veli bilgilendirme broşürü hazırlamışlardır.

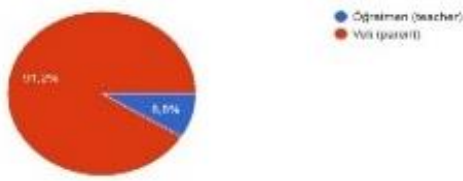
Final ürünü olarak; projenin adı ile akrostiş şiir, şarkı etkinliği için projenin harfleri öğretmenler arasında harf harf dağıtılarak öncelikle şiir yazılmıştır. Daha sonra seçilen çocuklar şiirin sözlerin ezgili bir şekilde söyleyerek harfleri tamamlamışlardır. Görevli öğretmen şiiri sıraya koyarak şarkıyı oluşturmuştur.



## BULGULAR

Proje süresince yapılan birçok etkinlik sonucunda, öğrencilerin tasarım, problem çözme, yaratıcılık becerileri gelişmiş ve teknoloji konusunda kazanımlar elde etmişlerdir. Problemlere çözümler üreterek mantıksal akıl yürütmenin yollarını keşfederek kalıcı öğrenmeyi sağladığı ortaya çıkmıştır.

Proje sonunda değerlendirme anketi öğretmenler tarafından uygulanmıştır. Anketlerde öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri alınmıştır. Yapılan ön test ve son test anketleri karşılaştırıldığında projenin hedeflerine ulaştığı görülmektedir.



**Grafik 1.** Öğretmen-veli ön anketi 1. soru analizi



**Grafik 2.** Öğretmen-veli ön anketi 2. soru analizi



**Grafik 3.** Öğretmen-veli ön anketi 3. soru analizi



**Grafik 4.** Öğretmen-veli ön anketi 4. soru analizi



**Grafik 5.** Öğretmen-veli ön anketi 5. soru analizi



**Grafik 6.** Öğretmen-veli ön anketi 6. soru analizi



**Grafik 7.** Öğretmen-veli ön anketi 7. soru analizi

Ön ankette “Projedeki rolünüz nedir “? sorusuna katılımcıların %8,8’ i öğretmen, %9,2 si veli yanıtını vermiştir. “Daha önce bir E-twinning projesine katıldınız mı?” sorusuna katılımcıların %81,1’i evet, % 26,4’ü hayır, %42,6’sı kısmen yanıtını vermiştir. “Projemizin içeriği haakkında yeterli bilginiz var mı?” sorusuna katılımcıların %31,1 ‘i evet, %25,4’ü hayır, %42,6 ‘sı kısmen yanıtını vermiştir. “Projemizin öğrencilerimizin başarısına katkı sağlayacağına ve onları bilimsel

alanda geliştireceğine inanıyor musunuz ?” sorusuna %85’i evet, %13,5’i kısmen , %2,4’ü hayır cevabını vermiştir. “Web.2 araçlarını yeteri kadar kullanıyor musunuz?” sorusuna %27,2 ‘si evet, %27,2’si hayır, %45,6’sı kısmen yanıtını vermiştir. “Daha önce STEM ile ilgili bir projeye katıldınız mı?” sorusuna %6,1’i evet, %93,9 ‘u hayır yanıtını vermiştir. “Kodlama hakkında bilginiz var mı?” sorusuna %61,1’i evet, %38,9 ‘u hayır cevabını vermiştir.

Ön değerlendirme anketinde yapılan analize göre;genelde daha önce bir E twinning projesinde yer alındığı, kısmen proje hakkında bilgi sahibi olunduğu, projenin çocukların başarısına katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.Web2.0 araçlarının katılımcılar tarafından kısmen tanındığı,daha önce büyük oranda STEM projesinde yer alınmadığı ve kodlama hakkında da genelde bilgi sahibi olduğuna sonucuna ortaya çıkmıştır.



Grafik 8. Öğretmen-veli son anketi 1.soru analizi



Grafik 9. Öğretmen-veli son anketi 2.soru analizi



Grafik 10. Öğretmen-veli son anketi 3.soru analizi



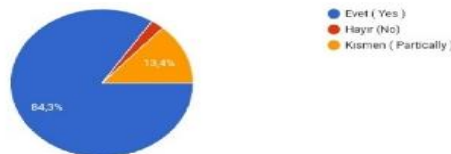
Grafik 11. Öğretmen-veli son anketi 4.soru analizi



Grafik 12. Öğretmen-veli son anketi 5.soru analizi



Grafik 13. Öğretmen-veli son anketi 6.soru analizi



Grafik 14. Öğretmen-veli son anketi 7.soru analizi

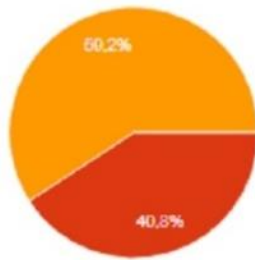
“Projedeki rolünüz nedir ?” sorusuna katılımcılardan %10,3’ü öğretmen,%89,7’si veli yanıtını vermiştir. “Projeyi oylar mısınız?” sorusuna %90,6’sı 5 puan, %5,5’i 4 puan, %2,4’ü 3 puan, %1,8’i 2



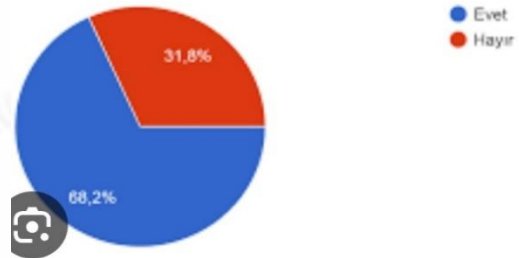
puan ve %1,8'i 1 puan vermiştir. “Daha önce bir E-twinning projesinde yer aldınız mı?” sorusuna %60,6'sı evet, %39,4'ü hayır yanıtını vermiştir. “Proje çocukların birden fazla gelişim alanlarına katkı sağladı mı?” sorusuna katılımcıların %80,3'ü evet, %13,4'ü kısmen, %2,6'sı hayır yanıtını vermiştir. “Projeyi uygularken uygularken kullandığınız web.2 araçları teknoloji verimli ve güvenli kullandığınızı düşünüyor musunuz?” sorusuna %81,9 'u evet, %16,5'i kısmen, %1,9'u hayır yanıtını vermiştir. “Bu projede mutlu musunuz?” sorusuna %97,6'sı evet, %2,4'ü hayır yanıtını vermiştir. “Proje çocukların birden fazla gelişim alanına katkı sağladı mı?” sorusuna %84,3 evet, %13,4 kısmen , %2,3 hayır cevabı verilmiştir.

Son anket analizine göre, katılımcıların %90,6 'sı 5 puan, %5,5'i 4 puan, %2,4'ü 3 puan, %1,8'i 2 puan ve %1,8'i 1 puan vermiştir. Projenin birden fazla gelişim alanına katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Web.2.0 araçlarının güvenli bir şekilde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar bu projede olmaktan mutluluk duymuşlardır.

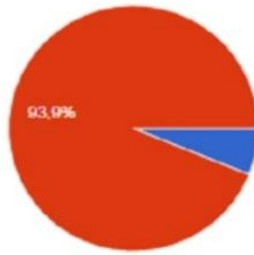
Öğrenci ön anket analiz edildiğinde;



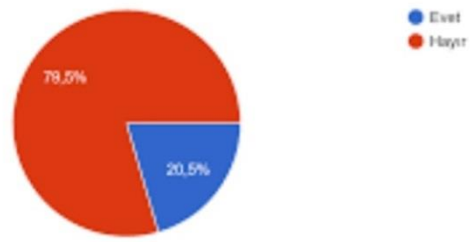
**GRAFİK 15. ÖĞRENCİ ÖN ANKETİ 1. SORU ANALİZİ**



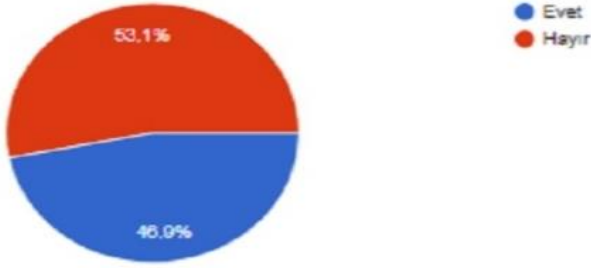
**GRAFİK 16. ÖĞRENCİ ÖN ANKETİ 2. SORU ANALİZİ**



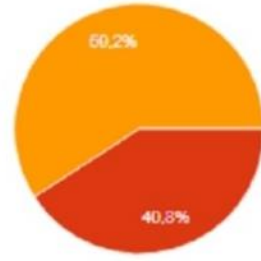
**GRAFİK 17. ÖĞRENCİ ÖN ANKETİ 3. SORU ANALİZİ**



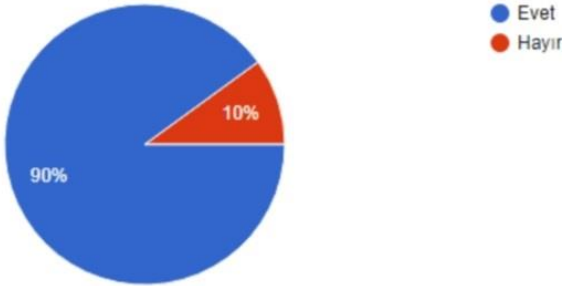
**GRAFİK 18. ÖĞRENCİ ÖN ANKETİ 4. SORU ANALİZİ**



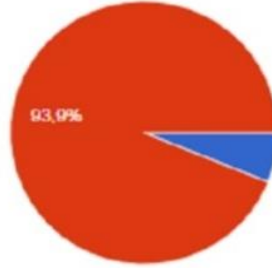
Grafik 18. Öğrenci ön anketi 5. Soru analizi



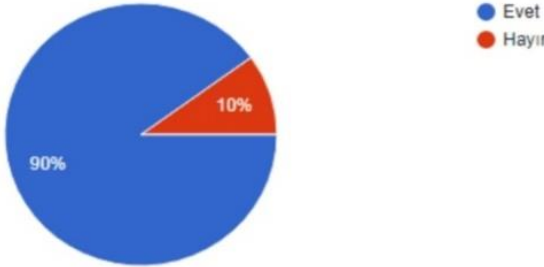
GRAFİK 20. ÖĞRENCİ SON ANKETİ 1. SORU ANALİZİ



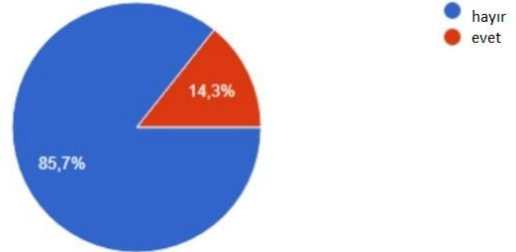
GRAFİK 21. ÖĞRENCİ SON ANKETİ 2. SORU ANALİZİ



GRAFİK 22. ÖĞRENCİ SON ANKETİ 3. SORU ANALİZİ



GRAFİK 23. ÖĞRENCİ SON ANKETİ 4. SORU ANALİZİ



GRAFİK 24. ÖĞRENCİ SON ANKETİ 2. SORU ANALİZİ

“Cinsiyetiniz nedir?” sorusuna %60,29 kız, %40,8 erkek oranında cevap verilmiştir. “Daha önce bir e-twinning projesine katıldınız mı?” sorusuna %68,2 evet, %31,8 hayır cevabı verilmiştir. “Daha önce bir stem etkinliğine katıldınız mı?” Sorusuna %93,9 hayır, %6,1 evet cevabı verilmiştir. “Kodlama hakkında bilgi sahibi misiniz?” Sorusuna %79,5 hayır, %20,5 sorusuna evet cevabı verilmiştir. “daha önce web 2.0 aracı kullandınız mı?” Sorusuna %46,9 evet, %53,1 hayır cevabı verilmiştir.

Öğrenci son anket analiz edildiğinde; “cinsiyetiniz nedir?” Sorusuna %60,29 kız, %40,8 erkek oranında cevap verilmiştir. “sınıfta uygulanan e -twinning projesine aktif katılım sağladınız?” Sorusuna %90 evet, %10 hayır cevabı verilmiştir. “sınıfta uygulanan stem etkinliklerine aktif katılım sağladınız

mı?” Sorusuna %93,9 evet, %6,1 hayır cevabı verilmiştir. “yapılan kodlama çalışmaları size yarar sağladı mı?” Sorusuna %90 evet,%10 hayır cevabı verilmiştir. Proje içerisinde kullandığımız “web 2.0 araçlarını daha önce kullanmış mıydınız?” Sorusuna %85,7 hayır,%14,3 sorusuna evet cevabı verilmiştir.

Ders planları uygulandıktan sonra öğrencilerin etkinlikler hakkındaki görüşleri sözlü olarak da alınmıştır. STEM ve kodlama etkinliklerini ilk defa uyguladıklarını ve keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Özellikle Web 2.0 araçlarını kullanırken zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu projede yer alan çocuklar 4-6 yaş grubundadır. Etkinlikler planlanırken öğretim programında yer alan kazanımlara uygun şekilde seçilmiştir. Etkinlikler belirlenirken öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda öğrenci merkezli olarak tasarlanmıştır. Etkinlikler birden fazla gelişim alanına yönelik olarak öğrenciye görelilik, hedefe uygunluk, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, ekonomiklik, somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve bütünlük öğretim ilkeleri göz önünde bulundurularak planlanıp uygulanmıştır.

Projemizin öğretmenler ve öğrenciler üzerinde olumlu etkileri gözlenmiştir. Öğrencilerin bu proje ile matematik, mühendislik, tasarım ve problem çözme becerilerinin geliştiği, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını pozitif yönde etkilediği ve çocukların ders başarısını arttırdığı yönündedir. Öğretmenler de sınıflarında STEM ve kodlama Eğitimine uygun etkinlikler yaparak hem kendilerini hem de öğrencilerini geliştirmişlerdir. Bu proje ile öğrencilere gerekli fırsatlar verildiğinde güzel ürünler oluşturdukları gözlemlenmiştir. Bu proje ile öğretmenlerimiz yeni Web 2.0 araçları öğrenip projede uygulayarak kendi kişisel gelişimlerine de katkı sağladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca işbirlikçi ve ortak ürünler sayesinde takım ruhuyla çalışma fırsatı bulunmuştur. Yürütülen projenin öğrencilerin bilgi ve becerileri üzerinde olumlu etkileri olmuştur.

Özellikle okul öncesinde uygulanan kodlama etkinlikleri çocukların yaşları gereği okuma yazma bilmediklerinden dolayı, bilgisayar kullanım becerilerinin tam gelişmemiş olması ve kodlama eğitiminde soyut kavramların yer alması gibi nedenlerden okul öncesinde uygulanan kodlama etkinlikleri oyunlaştırılarak dikkat çekici hale getirilip somutlaştırılması önerilebilir.

## KAYNAKLAR

Abanaz, T. & Deniz, Ü. (2021).Okul öncesi dönemde STEM yaklaşımı ve bu yaklaşıma uygun fen etkinlikleri:Sahadan görüşler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 1-24.

Akgündüz, D., Akdeniz, M. Çakmakçı, G., Çavuş, B., Çorlu, M. S. Öner, T. & Gözdemir, S. (2005). *STEM eğitimi Türkiye raporu*. İstanbul:Scala Basım.

Ergin, A.Z. (2020). *Okul öncesi öğretmeni adaylarının kodlama becerileri ve kodlamaya ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Enstitüsü, Edirne.

Erol, A. & İvrendi, A. (2021). Erken çocuklukta STEM eğitimi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 255-284.



Eshach, H. & Fried, M.N. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14 (3) 315-336.

Güleryüz, H., Dilber, R. & Erdoğan, İ. (2020). STEM uygulamalarında öğretmen adaylarının kodlama eğitimi hakkındaki görüşleri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 2020,71-83.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı.

Resnick, M. (2013). Learn to code ,code to learn. How programming prepares kids fore more than math. EdSurge.

Sayın Z. & Seferoğlu, S. S. (2016, Şubat). *Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikasına etkisi*. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Saygıner, S. & Tüzün, H. (2017). *Erken yaşta programlama eğitimi – yurtdışı ve yurtiçi perspektiflerden bir bakış*. Uluslararası 1. Bilgisayar ve Digital Teknolojileri Sempozyumu'nda sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Teacher Association (NSTA), (2014). Early childhood science education.

Tezel, Ö. & Yaman, H. (2017). FeTeMM eğitimine yönelik Türkiye'de yapılan çalışmalardan bir derleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1),135-145.





**EK1: Örnek Ders Planı****OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ STEM ETKİNLİK PLANI**

(Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Planı Formatı-Ek4 (s: 72) uygun hazırlanmıştır.)

OKULUN ADI	ÖZER İLKOKULU
ÖĞRETMEN	Müberra İLDENİZ ELMAS
ETKİNLİK ADI	FIRÇALAR YARIŞIYOR
YAŞ GRUBU	5-6 yaş

**KAZANIMLAR- GÖSTERGELER****BİLİŞSEL GELİŞİMLE İLGİLİ KAZANIMLAR, GÖSTERGELERİ****Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir .(s:20)****Göstergeleri:**

Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.  
Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar.  
Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.

**Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler .(s:20)****Göstergeleri:**

Nesne/varlığın adını söyler.  
Nesne/varlığın rengini söyler.  
Nesne/varlığın şeklini söyler.  
Nesne/varlığın büyüklüğünü söyler.  
Nesne/varlığın uzunluğunu söyler.  
Nesne/varlığın dokusunu söyler.  
Nesne/varlığın yapıldığı malzemeyi söyler.  
Nesne/varlığın miktarını söyler.  
Nesne/varlığın kullanım amaçlarını söyler.

**Kazanım 8: Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır (s:21).****Göstergeleri:**

Nesne/varlıkların rengini ayırt eder, karşılaştırır.  
Nesne/varlıkların şeklini ayırt eder, karşılaştırır.  
Nesne/varlıkların büyüklüğünü ayırt eder, karşılaştırır.  
Nesne/varlıkların uzunluğunu ayırt eder, karşılaştırır.  
Nesne/varlıkların dokusunu ayırt eder, karşılaştırır.  
Nesne/varlıkların kokusunu ayırt eder, karşılaştırır.  
Nesne/varlıkların yapıldığı malzemeyi ayırt eder, karşılaştırır.  
Nesne/varlıkların miktarını ayırt eder, karşılaştırır.  
Nesne/varlıkların kullanım amaçlarını ayırt eder, karşılaştırır.

**Kazanım 15: Parça-bütün ilişkisini kavrar (s:22).****Göstergeleri:**

Bir bütünün parçalarını söyler.



**MOTOR GELİŞİMLE İLGİLİ KAZANIMLAR, GÖSTERGELERİ****Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar (s:33).****Göstergeleri:**

- Nesneleri toplar.
- Nesneleri üst üste dizer.
- Nesneleri yan yana dizer.
- Nesneleri iç içe dizer.
- Nesneleri takar.
- Nesneleri çıkarır.
- Nesneleri değişik malzemelerle bağlar.
- Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.
- Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.
- Nesneleri kopartır
- Malzemelere elleriyle şekil verir.

<b>STEM PROBLEM DURUMU*</b>	Doğada bulunan bitki, çiçek, yaprak ve otlarla parmak boyası fırçasıtasarlayınız.
<b>MALZEMELER</b>	Dal parçası, paket lastiği ve doğadan toplayacağı fırça ucu olabilecekkullanılabilecek bitkiler, resim kağıdı, parmak boyası, su, palet, büyüteç
<b>SÖZCÜKLER</b>	Dal, bitki ve çiçek isimleri, doku, gözlem, baskı, teknik, geri dönüşüm
<b>KAVRAMLAR</b>	Renk, şekil, az-çok, ince-kalın, sert-yumuşak, tüylü-tüysüz, uzun-kısa,parça-bütün

**ÖĞRENME SÜRECİ**

\*(Mühendislik Tasarım Süreçleri esas alınarak belirlenmiştir.)

**DERSE GİRİŞ:**

Öğretmen sınıfta “\*Fırçalar yarışıyor” hikâyesini anlatarak çocukların dikkatini fırça çeşitlerine çeker. Hikâye sonunda elindeki dal parçasını göstererek, bununla hikâyedeki fırçalardan farklı olarak doğada bulunan malzemelerle parmak boyası fırçası tasarlayacaklarını söyler.

Öğrencilerin aşağıda verilen “Mühendislik Tasarım Süreçlerini” izlemesi öğretmen tarafından yönlendirme yapılarak sağlanır.

\* Fırçalar yarışıyor:

<https://www.oncekuloncesi.com/dosya/uploads/O35d747cda48c7fc75537b9338843e4a.ppt>

NOT: Etkinliklere başlanmadan 3 veya 4 kişilik gruplar oluşturulmalıdır. Mühendislik Tasarım Süreçleri gruplar tarafından takip edilmelidir. Aşağıda, Mühendislik Tasarım Süreçlerinde verilen açıklamalar örnek niteliğindedir. Yapılan grup içi tartışmaların, tasarımın oluşmasına yön verecek türden olması için öğretmen tarafından takip edilerek, yönlendirmeler yapılabilir.

**1- PROBLEMİ FARKETME:**

Kent ormanı veya park gezisi sırasında doğadan materyaller toplanır. Doğadan toplanan materyallerin



kokusuna dokusu büyüteçlerle incelenir. Hangi özellikte malzemeler seçilirse parmak boyasını uygulamak kolaylaşır?

Bitkileri, çiçekleri, otları vb. materyalleri kullanarak parmak boyası fırçası nasıl oluşturulabilir?

## 2- ÇÖZÜM ÜRETME:

Parmak boyasının kolaylıkla uygulanmasını sağlayacak malzemeyi belirler. Belirlediği malzemeleri fırçaya nasıl dönüştüreceğine karar verir.

## 3- PLANLAMA ÇİZME:

Yapacakları fırça tasarımını çizerler.

## 4- ÜRÜN OLUŞTURMA:

Çizdiği fırça tasarımını topladığı malzemeleri bir araya getirerek ürüne dönüştürür.

## 5- ÜRÜNÜ TEST ET – GELİŞTİR:

Her çocuk tasarladığı fırçasıyla paletine sıktığı parmak boyasıyla basit fırça baskıları yapar. Sonraki aşamada serbest resim çalışması yaparlar. Yapılan resimler kurumaya bırakılır. Hangi bitkiyi kullanarak daha iyi bir fırça geliştirilebileceği hakkında öneriler sunulur.

## DEĞERLENDİRME

- Teknolojik Tasarım – Dizayn Oluşturma
- Bilimsel Araştırma Süreci
- Farklı Konulardan Öğrendiklerini Birleştirme

Beslenme arası sonrasında yapılan resimler ve fırçaların yan yana bulunduğu doğa sergisi oluşturulur. Fırçaların dokusu, yoğunluğu, baskı şekilleri vb. yönünden konuşularak etkinlik değerlendirilir.

FEN	TEKNOLOJİ	MÜHENDİSLİK	MATEMATİK
Bitki türleri ve dokusu	Fırça tasarımı	Boya ve baskı yapabilen işlevsel fırça tasarlama	Az- çok Kalın-ince
Doğada gözlem yapma			
Geri dönüşüm			

<b>UYARLAMA</b>	Engel durumuna göre gölge abla eşliğinde etkinliğe katılım sağlanır
<b>AİLE KATILIMI</b>	Aileyle tasarlanacak fırçada kullanılabilecek bitki türleri hakkında internette araştırma ve sohbet
<b>GEZİ,İNCELEME, GÖZLEM</b>	Ormanda gezi ve inceleme
<b>ÖNERİLER</b>	Öğretmen etkinlik süresince direk yönlendirme yapmayıp destekleyici sorularla rehberlik yapar.

[http://www.megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller/Okul%20%C3%96ncesi%20E%C4%9Fitim%20Program%C4%B1.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Okul%20%C3%96ncesi%20E%C4%9Fitim%20Program%C4%B1.pdf)

Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013:<http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>

**EK:2** Etkinlik Görselleri





Resim1: Web2.0 aracı "wordwall" ile eşleştirme oyunu

Web.2 araçları çarkıfelek



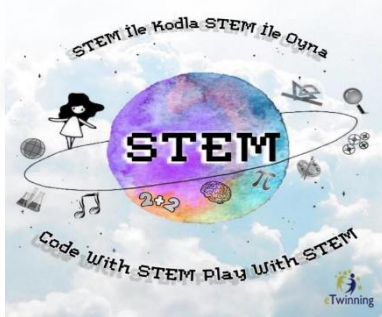
Resim 2: Web 2.0 aracı ile çarkıfelek oyunu



Resim3: Learning Apps web2.0 aracı ile resim eşleştirme



Resim4: Jigsaw Planet web2.0 aracı ile puzzle yapma



Resim5: Proje logosu



Resim6: Tanışma toplantısı



Resim 7: Veli izin belgeleri (öğretmen )



Resim8: Veli bilgilendirme toplantısı





**Resim9:** İlk öğrenci değerlendirme anketi  
Dayanıklı evler sanat etkinliğimiz



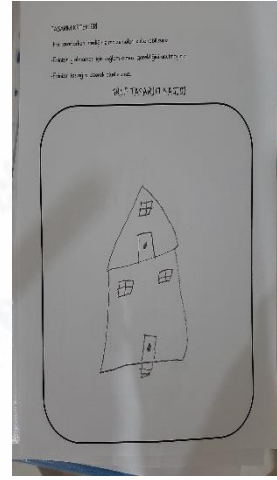
**Resim 11:**Dayanıklı evler sanat etkinliğinin yapım aşamaları



**Resim13:**Kodlama halı etkinliği



**Resim10:**Codeweek Haftası etkinliği

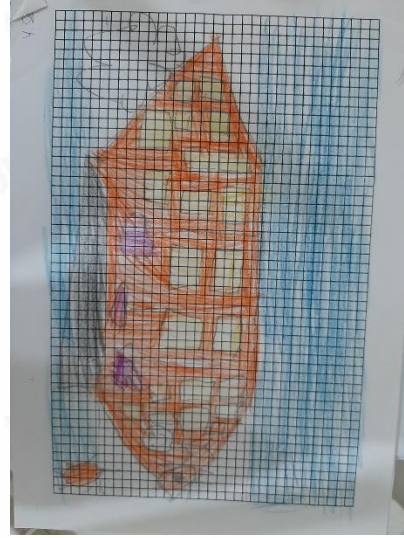


**Resim12:**Tasarladıkları evin çizimi



**Resim14:**Kağıt üzerinde kodlama çalışması

### Kırmızı Başlıklı Kız drama



### Resim15:Drama Etkinliği Penguen Puki ye batmayan gemi tasarlama



### Resim 16:Tasarlanacak gemi çizimi



### Resim17:Batmayan gemi tasarım aşamaları



### Resim18:Sesin yolunu bulalım etkinliği



### Resim19:Fırçalar yarışıyor etkinliği

### Resim 20: Kırmızı başlıklı kız poster çalışması





**Resim 21** :Çapraz takım çalışması yeni yıl kartı etkinliği



**Resim22:** 23 Nisan Ulusal Egemenlik Çocuk Bayramı için hazırlanan ortak ürün



**Resim 23:E-** Güvenlik haftası ile ilgili işbirlikçi ürün

### EK3:KALİTE ETİKETİ



## GÜVENLİ OKUL ORTAMININ OLUŞTURULMASINDA OKUL İKLİMİ

Canan BALBAY

Psikolojik Danışman

Bandırma Bilim ve Sanat Merkezi

cananbalbay@hotmail.com

### ÖZET

Bireylerin kendilerini güvende hissetmeleri ancak güvenli bir ortamın ve sağlam bir toplumun varlığıyla mümkündür. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre, güvenlik ihtiyacı temel fizyolojik ihtiyaçlardan sonra gelir. Bu ihtiyaçların karşılanması, insanların sosyal ilişkiler kurma ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını karşılayabileceği anlamına gelir. Güvende olmayan bireyler korku, endişe ve içe kapanma gibi duygusal zorluklar yaşayabilirler. Bu durum, gereksinimlerini karşılamada güçlük çekmelerine neden olabilmektedir. Okul, birey olma yolunda kritik yılların geçirildiği bir yerdir ve sosyal hayata hazırlık açısından önemli bir rol oynar. Aynı zamanda bireyin varoluşsal temellerini keşfetme sürecine de katkı sağlamaktadır. Ancak son yıllarda artan fiziksel ve duygusal şiddet, zorbalık, istismar ve hırsızlık gibi suçlar, okulların disiplin olaylarının önemli bir bileşeni haline gelmiştir. Bu tür sorunlar okul yöneticilerini ve öğretmenleri zor durumda bırakmakta, zamanlarını bu sorunları çözmek için harcamaktadırlar. Güvenli ve huzurlu bir okul ortamı öğrencilerin ruhsal, akademik ve zihinsel olarak hazırlanmalarını sağlar. Ancak okullardaki olumsuz gelişmeler, eğitim atmosferini etkileyerek okulların güvensiz alanlar haline geldiğini göstermektedir. Öğrenci ve öğretmenlerin kendilerini güvensiz hissetmeleri, öğrenme-öğretme motivasyonunu azaltabilmektedir. Bu nedenle güvenli, olumlu ve destekleyici bir okul ortamı öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırabilir, öfke yönetimi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir ve akademik başarılarını destekleyebilir. Bir okulu diğerinden ayıran ve okuldaki her üyenin davranışlarını etkileyen faktör, okul iklimidir. Olumlu bir okul iklimi, güvenliğin sağlanmasına katkıda bulunur, öğrencilerin okula aidiyet hissini etkiler. Güvenli bir okul ortamı, öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır, iyi hissetmelerine olanak tanır ve kişisel gelişimlerini sağlıklı bir şekilde ilerletmelerine destek olur. Bu bağlamda güvenli bir okul oluşturmanın temel adımının, olumlu bir okul iklimi oluşturmak olduğu söylenebilir. Güvenli bir okul ortamı oluşturmak için yapılan çalışmalar, okulu bütüncül bir yaklaşımla ele almalıdır. Bu çalışmalar, öğrencilere okulda iyi oluşlarını destekleyen, olumlu davranışlar kazandıran ve uzun vadeli bir yaklaşımla sürdürülen yöntemler sunabilir. Bu noktadan hareketle, güvenli bir okul ortamı için olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasına yönelik farklı teorik perspektifleri ve okul güvenliğinin boyutlarını inceleyerek, literatürde yer alan bilgileri sunmak amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Güvenli Okul, Okul iklimi, Okul Ortamı, Olumlu Okul İklimi

### ABSTRACT

It is only possible for individuals to feel safe with the existence of a safe environment and a solid society. According to Maslow's hierarchy of needs, the need for safety comes after the basic physiological needs. Meeting these needs means that people can meet their needs for social relationships and self-actualization. Insecure individuals may experience emotional difficulties such as fear, anxiety, and introversion. This may cause them to have difficulties in meeting their needs. A school is a place where critical years are spent on the path of being an individual and plays an important role in preparation for social life. It also contributes to the process of discovering the existential foundations of the individual. However, crimes such as physical and emotional violence, bullying, abuse and theft, which have increased in recent years, have become an important component of disciplinary actions in schools. Such problems put school administrators and teachers in a difficult situation, and they spend their time to solve these problems. A safe and peaceful school environment ensures that students are prepared spiritually, academically and mentally. However, negative developments in schools affect the educational atmosphere and show that schools have become unsafe areas. The fact that students and teachers





feel insecure can reduce their learning-teaching motivation. Therefore, a safe, positive and supportive school environment can increase students' social interactions, help them develop their anger management skills, and support their academic success. The factor that distinguishes one school from another and affects the behavior of every member of the school is the school climate. A positive school climate contributes to safety and affects students' sense of belonging to the school. A safe school environment facilitates students' learning, allows them to feel good and healthily supports their personal development. In this context, it can be said that the basic step of creating a safe school is to create a positive school climate. Studies to create a safe school environment should approach the school with a holistic approach. These studies can provide students with methods that support their well-being at school, gain positive behaviors and are sustained with a long-term approach. From this point of view, it is aimed to present the information in the literature by examining different theoretical perspectives for the creation of a positive school climate for a safe school environment and the dimensions of school safety.

**Keywords:** Safe school, School climate, School environment, Positive school climate

## GİRİŞ

Dünyada artan terör ve şiddet olayları, afetler ve kriz durumları nedeniyle güvenlik ihtiyacı her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Bireylerin kendilerini güvende hissetmeleri yalnızca güvenli bir ortamın ve toplumun varlığıyla mümkündür. Okullarda şiddetin önlenmesi ve güvenli okul kavramları, son yıllarda önemli gündem maddelerinden biri haline gelmiştir. Konuyla ilgili birçok araştırma ve proje, sorunun fark edildiğini ve çözülmesi için ciddi çaba sarf edildiğini göstermektedir. Okullarda şiddetin önlenmesi ve okul güvenliği, özenle ele alınması gereken meselelerdir. Çünkü şiddet olayları veya kriz durumları aniden meydana gelebilir ve okulların buna etkili bir şekilde hazırlıklı olmaları gerekmektedir. Okuldaki şiddet sorunu, güvenli okul kavramının ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır (Welsh, 2000).

Okulların temel sorumluluklarından biri, öğrencilere istenmeyen davranış ve kalıplardan arınmış bir ortam sağlamaktır. Aynı zamanda okulda güvenliğin sağlanması ve öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri eğitim-öğretim faaliyetlerinin devamı için de bir gerekliliktir. Şiddetin öğrencilere zararları fiziksel, psikolojik ve gelişimsel düzeyde olabilir. Genelde şiddetin fiziksel etkileri üzerinde durulsa da şiddete maruz kalan öğrencilerin stres, kaygı gibi psikolojik belirtiler gösterdikleri bilinmektedir. Ayrıca öğrencilerin akademik, fiziksel ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkileyerek potansiyellerini tam olarak kullanmalarını engelleyebilmektedir. Bu nedenle okulların şiddet sorunuyla bilinçli bir şekilde nasıl başa çıkacaklarını bilmeleri gerekmektedir. Bu noktada güvenli okul ortamı oluşturmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda olumlu bir okul iklimi oluşturmak da büyük önem taşımaktadır. Bu iklim, öğrencilere olumlu bir öğrenme deneyimi sağlamanın yanı sıra bir güvenlik ve koruma duygusu içermelidir. Bu, okulların şiddetle başa çıkma ve öğrencilerin güvenliğini sağlama çabalarını daha etkili bir şekilde desteklemeye yardımcı olabilir. Bu çalışma, güvenli okul ve güvenli okul ortamı oluşturulmasında üzerinde durulan olumlu okul iklimi kavramını ele alarak literatürdeki bilgileri aktarmayı amaçlamıştır.

### Güvenli Okul

Güvenli okul kavramı, oldukça geniş kapsamlı ve çok yönlü bir alanı ifade etmektedir. Bu alandaki sorunların türleri ve kaynakları, bir okulun güvenli olma düzeyini etkileyen birçok değişkene dayanmaktadır. Sorunun türlerine bakıldığında; zorbalık, hırsızlık, madde kullanımı, çete faaliyetleri,



okula kesici alet getirilmesi, yangın ve deprem gibi kriz durumları okul güvenliği açısından etkili faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Orpinas ve Borne, 2006). Sorunun kaynaklarına bakıldığında öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri, aileler, toplum, medya ve küreselleşme gibi bir dizi etkenin okul içi şiddet ve güvenli okul konularıyla ilişkilendirildiği görülmektedir (Debarbieux, 2009; Finger, Craven, Marsh, Parada, 2005). Güvenli okulun geniş kapsamlı ve çok yönlü yapısı, çözüm yollarının karmaşık ve zorlu olabileceği anlamına gelmektedir. Ancak okulların öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik ihtiyaçlarını karşılayan ortamlar olarak işlev görmesi hedefleniyorsa, güvenli okul konusuna odaklanmanın büyük bir gereklilik olduğu söylenebilir.

Güvenli bir okul; eğitim-öğretimin korku, şiddet ve kaygıdan uzak, hoş bir atmosferde gerçekleştirilebileceği bir yerdir. Böyle bir ortam, her öğrenci için eğitimsel bir özen ve kabulün egemen olduğu bir iklim sağlar. Güven ortamı sağlanan bir okul; zorbalıktan uzak, davranış beklentilerinin net bir şekilde iletilip destekleyici bir şekilde uygulandığı bir yer olarak nitelendirilebilir (Mabie, 2003). Güvenli okul, yalnızca şiddet veya saldırganlık olmayan bir okul anlamına gelmemelidir; taciz, cinsel istismar, madde kullanımı, kriz durumları (depresyon, yangın, sel, trafik, savaş ve saldırı durumları vs.) gibi birçok konuyu içermektedir (Dönmez ve Özer, 2009). Bu bağlamda okul güvenliği, okul personeli ve öğrencilerin okul içinde veya çevresindeki istenmeyen davranışlardan korunmalarını ve kriz durumlarında can güvenliklerinin en üst düzeyde sağlanmasını belirtmektedir.

Öğrencilerin kendilerini serbestçe ifade etmeleri, öğrenme çabaları sırasında öğretmenlerin ve diğer personelin destekleyici olmaları, tehlikeden uzak ve güvende hissetmeleri okul güvenliğini ifade eder. Bu nedenle güvenli bir okul ortamı, öğrencilerin ve öğretmenlerin fiziksel, psikolojik ve duygusal olarak özgür hissetmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir (Dönmez ve Güven, 2003). Sonuç olarak, okulların etkili bir eğitim-öğretim faaliyeti yürütebilmesi için güvenli bir ortam sağlamaları gereklidir. Güvensiz bir okul, sadece korku ve huzursuzluk ortamı yaratmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenme sürecini de engeller (Hernandez ve Seem, 2004). Bu nedenle, güvenli bir öğrenme ortamının sağlanması, öğrencilerin öğrenme potansiyelini tam olarak gerçekleştirmeleri için önemli bir adımdır.

Güvenli bir okul ortamının özellikleri çeşitli çalışmalar ve uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Bu özellikler aşağıda sıralandığı gibi çeşitli faktörleri kapsamaktadır (Bucher ve Manning, 2003; Mayer ve Leone, 1999; Peterson ve Skiba, 2001) :

- **Destekleyici ve Olumlu Okul İklimi:** Okul içinde pozitif bir atmosferin oluşturulması, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olur.
- **Kaliteli Akademik Öğretim:** Eğitim kalitesi yüksek olan okullar, öğrencilerin akademik başarılarını artırırken, motive edici bir öğrenme ortamı sağlar.
- **Öğrenci ve Aile Katılımı:** Okuldaki planlama, politika belirleme ve karar süreçlerine öğrenci ve ailelerin katılımı okul topluluğunun güvenini artırır.
- **Zorlayıcı Önlemlerin Azaltılması:** Güvensizlik, kaygı ve üzüntü gibi olumsuz sonuçlara yol açabilecek zorlayıcı önlemlerin daha az kullanılması öğrenci rahatlığını sağlar.



- **Danışmanlık Hizmetleri:** Öğrencilerin duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak için danışmanlık hizmetleri sunulması, destekleyici bir ortamın oluşturulmasına yardımcı olur.
- **Şiddet Önleme ve Çatışma Çözme Programları:** Şiddeti önlemek ve çatışmaları çözmek amacıyla programlar geliştirilmesi, olumsuz davranışları engellemeye yardımcı olur.
- **Akran Arabuluculuğu ve Önleme Programları:** Akran arabuluculuğu ve çatışma çözüm tekniklerini içeren programlar, öğrenciler arasındaki sorunları çözmeye yardımcı olur.
- **Çevresel Tasarım ve Teknoloji Kullanımı:** Okul çevresinin güvenliğini artırmak ve teknolojiyi kullanarak koruma sağlamak da önemlidir.
- **Yazılı Müdahale Planları:** Şiddet veya acil durumlar için yazılı müdahale planlarının olması, kriz anlarında etkili ve organize bir şekilde tepki verilmesine yardımcı olur.

Bu özellikler, güvenli bir okulun oluşturulması ve sürdürülmesinin temel taşlarıdır. Özellikle olumlu bir okul iklimi, diğer özelliklerin temelini oluşturur. Güvenli bir okulun sağlanması, hem öğrencilerin hem de eğitimcilerin daha verimli bir eğitim ortamında bulunmalarını ve gelişmelerini destekler.

### Güvenli Okul Ortamının Oluşturulması

Nitelikli bir eğitim-öğretim ortamı sağlamak için okulların daha güvenli hale getirilmesi gerekmektedir. Okul güvenliği hem okul içi hem de okul dışı çevrenin düzenlenmesini, istenmeyen öğrenci davranışlarını azaltıcı önlemlerin alınmasını, etkili, sosyal ve birey odaklı okul programlarının oluşturulmasını amaçlar. Bu hedeflere ulaşmak, yönetim ve toplum desteğinin sağlanmasını gerektirir (Baginsky, 2003). Okul güvenliğinin temel amaçları genel olarak şu şekilde sıralanmaktadır (Baginsky, 2003):

- Öğrencilerin psikolojik sağlığına önem vermek,
- Öğrenci ve öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlamak,
- Okul üyelerini motive etmek,
- Öğrencileri geleceğe yönelik başarıya odaklamak,
- Öğrencilere ve öğretmenlere okul ortamından zevk almalarını sağlamak.

Schneider, Walker ve Sprague (2000), okul güvenliğinin dört temel boyutunu belirtmişlerdir:

- Okul ve çevresinin fiziksel güvenliği (bina güvenliği, çevre güvenliği ve alt yapısal gereksinimler),
- Öğrenci güvenliği (başarıya odaklanma, planlı yaşam, öz denetim ve pozitif değerler),
- Aile güvenliği (aile içi güven, şiddetin önlenmesi, ebeveyn eğitimi),
- Toplum güvenliği (medya ve eğitim, okul-çevre iş birliği, okulların toplum tarafından desteklenmesi).

Bu boyutlar, okul güvenliğinin daha geniş bir perspektiften ele alınmasının ve çok yönlü çözümler geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.



Okul güvenliğini sağlamak ve şiddeti engellemek için gerçekleştirilen çalışmaların, okuldaki şiddet düzeyi ve sıklığı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Özellikle şiddetin yüksek olduğu bölgelerde polisiye önlemler alındığına dikkat çekilmiştir. Ancak bu tür uygulamalar olumlu bir okul iklimini engelleyebilir ve öğrencilerin endişelenmesine neden olabilir (Walker, 1995). Okul güvenliği için en önemli faktörlerden biri, destekleyici ve olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasıdır. Mabie (2003), okul güvenliği önlemlerinin eğitim faaliyetlerine entegre edilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Okul güvenliği planlarının etkili bir şekilde uygulanması için üç düzeyli kapsamlı bir yaklaşım önerilmiştir (Dwyer ve Osher, 2000'den akt. Furlong ve diğ., 2005). Bu yaklaşımın *ilk düzeyi*, tüm öğrencilere pozitif disiplin ve akademik başarıyı hedefleyen önlemlerden başlar. *İkinci düzeyde*, tüm öğrencilere yönelik erken müdahale çabaları gelmektedir. *Üçüncü düzey* ise şiddet olaylarına karışmış veya mağdur olmuş öğrencilere yoğun ve koordineli hizmetlerin sunulmasını kapsamaktadır. Bu planın her okulun ihtiyaçlarına uygun şekilde uyarlanması için sürekli izleme ve değerlendirme gereklidir. Bu nedenle şiddet ve okul güvenliği ile ilgili okul koşullarının izlenmesi, güvenli ve etkili bir okul yaratmanın önemli bir boyutudur (Furlong ve diğ., 2005).

Okulda şiddetin önlenmesi ve güvenli bir ortamın sağlanmasında asıl sorun; birçok programın öğrencilerin davranış bozukluklarını değil, bu bozuklukların ortaya çıkardığı sorunlu durumların (dersten kaçma, okulu terk etme gibi) yok edilmeye çalışılmasıdır (Kepenekçi ve Özcan, 2000). Bu yüzden "kontrol ve disiplin" boyutlarına odaklanmak yerine, olumsuz davranışları engelleyen programlar oluşturulması gerekmektedir. Okul personelinin şiddet olayları meydana geldiğinde olumsuz öğrenci davranışlarının altında yatan nedenleri anlamak, buna yönelik çözüm yolları üretmek ve şiddeti önleyen programlar oluşturmaya odaklanmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Cushing, Horner ve Barrier, 2008). Okulda şiddetin önlenmesi ve güvenli bir ortamın oluşturulmasında en temel unsur; olumlu bir okul iklimidir. Güvenli bir okul ve olumlu bir okul iklimi arasında güçlü bağlar bulunmaktadır. Bu nedenle, bu iki faktörün birbirlerini nasıl etkilediğinin ve bu ilişkiyi açıklayan unsurların daha ayrıntılı olarak incelenmesi gerekmektedir.

### **Okul İklimi ve Önemi**

Okul iklimi terimi, 1908 yılında Arthur Perry'nin "Management of a City School" adlı kitabının yayınlanmasından sonra eğitimciler ve araştırmacılar arasında dikkatleri üzerine çekmiştir (Wang & Degol, 2016). Bu terim okul yaşamının niteliğini ve karakterini ifade etmektedir (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009). Okul iklimi kavramının tanımlanması konusunda fikir birliği olmamasına rağmen genel olarak fiziksel, sosyal ve akademik yönleri içeren çok boyutlu ve karmaşık bir yapı olduğu kabul edilmektedir (Cohen vd., 2009; Wang ve Degol, 2016). Dolayısıyla paydaşların bireysel algıları ile okulun fiziksel özelliklerinin bileşkesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Comer ve Emmons (2006), okulun olumlu bir iklim yaratmasının bu paydaşlar arasındaki olumlu ilişkilerden geçtiğini belirtmektedir.

Okul iklimi; okulun fiziksel özellikleri, ilişkilerin kalitesi, disiplin yapısı gibi farklı boyutları içermektedir. Okul ikliminin anlaşılması, okulun canlı bir yapı olduğu sistem yaklaşımıyla da uyumludur. Bu yaklaşıma göre, her okul öğrencilerin davranışları, tutumları ve başarı seviyelerinin okul iklimini yansıttığı bir çevrebilimsel (ekolojik) sistemdir. Ekolojik yaklaşıma göre, bireyin mikrosistemi içinde yer alan okul, öğrencinin gelişimini doğrudan etkileyen önemli bir yapıdır





(Bronfenbrenner, 1979a). Comer ve Emmons (2006), öğrenciyi sadece birey olarak değil, aynı zamanda okulun bir parçası olarak düşünmekte ve bu nedenle okulun mikrosistemi içindeki iklim algısının belirlenmesinin önemini vurgulamaktadır.

Okul iklimi, bir okulun içinde yer alan bireylerin tutumları, duyguları ve davranışlarıyla şekillenen faktörlerden oluşur. Bu faktörler, bir okulu diğerinden ayıran ve okulun tüm üyelerinin davranışlarını etkileyen okul ortamının niteliklerini yansıtır. Öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki etkileşim biçimini belirleyen yazılı olmayan inançları, değerleri ve tutumları içerir (Welsh, 2000). Bir bakıma, okulun kişiliği gibi düşünülebilir; başka bir deyişle bir birey için kişilik ne ise bir örgüt için de iklim odur (Hoy ve Miskel, 2010). Bu kavramın başına "olumlu" sıfatının eklenmesi, okullar için oldukça kritik bir noktadır. Olumlu bir okul iklimi, destekleyici bir eğitim ortamı oluşturarak öğrenci başarısını artırabilir, öğretmen ve yöneticilerin iş doyumunu yükseltebilir ve genel olarak daha sağlıklı bir okul deneyimi sunabilir.

Okul iklimi kuramına göre, öğrencilere karşı destekleyici normlar ve değerlere sahip, üyeleri arasında bir "birliktelik hissi" oluşturan okullar, öğrencilerin davranışlarını düzenleme ve diğer okul problemlerini etkili bir şekilde çözmede daha başarılı olma eğilimindedirler (Adelman ve Taylor, 2002). Diğer yandan, bu özelliklerde yetersiz olan okullar önemli sorunlarla karşılaşabilir ve öğrenci davranışlarını düzenleme konusunda zorluklar yaşayabilirler. Yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin zayıf olduğu ve disiplin sistemi olmayan okullarda, davranış problemlerinin daha fazla görülebildiği belirtilmektedir. Okul iklimi sınıf ortamını da etkilediğinden bu iki yapıyı birbirinden ayırmak pek mümkün olmaz. Okul ikliminin sınıfa yansımaları, öğretim ve öğrenmenin etkililiği ve istenilen sonuçlara ulaşmada önemli bir rol oynar (Whitaker, Whitaker & Lumpa, 2013).

Olumlu bir okul iklimi oluşturma amaçları şu şekilde açıklanabilir:

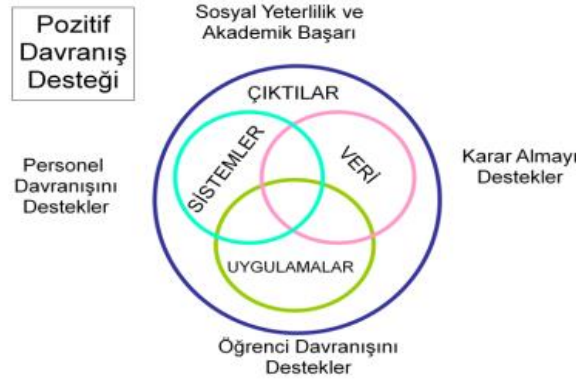
- Öğrencilerin akademik başarısını en üst düzeye çıkarmak
- Öğrencilerin okula olan sevgi ve bağlılıklarını artırmak
- Okul içindeki kural ihlallerini minimize etmek
- Tüm öğrencilerin ve personelin daha saygılı ve sorumlu davranmalarını teşvik etmek
- Öğrenciler arasında hoşgörü kültürünü geliştirmek
- Okulun amacına uygun ve etkili bir şekilde işlenmesini sağlamak
- Engelleri olan, zorluk yaşayan ve başarısızlık riski taşıyan öğrencilere destek sağlamak.

Yukarıdaki amaçlar, olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasının neden önemli olduğunu vurgulamaktadır. Okulun iç iklimi, güvenli bir okul ortamının inşasında merkezi bir rol oynar.

### **Güvenli Okul Ortamı ve Okul İklimi İlişkisi**

Olumlu bir okul ortamının oluşturulabilmesi için okul sisteminin bir bütün olarak ele alınması gerekir. **Şekil 1**'de gösterilen olumlu davranış destek programı, okul sisteminin bir bütün olarak geliştirildiği bir programdır. Olumlu davranış desteği, okul genelinde olumsuz davranışların ortaya çıkmasını engellerken diğer yandan öğrencilerin sosyal ve akademik hedeflere ulaşmasını sağlayacak sistematik ve bireysel stratejiler içerir. **Şekil 2**'de gösterilen okul genelinde pozitif davranış desteği alt sistemleri ile ilişki kurularak güvenli ve olumlu bir iklime katkı sağlanabilir.

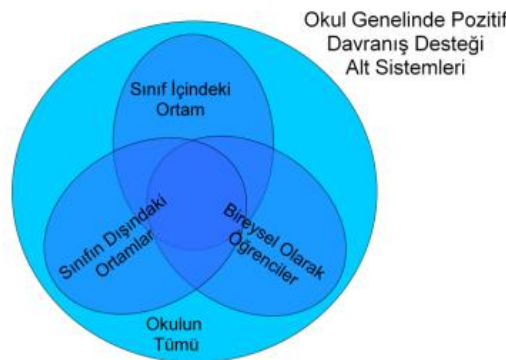




Şekil 1. Olumlu Davranış Desteğinin Boyutları (Chafouleas, Riley-Tillman ve Sugai'den (2007) uyarlanmıştır).

Olumlu Davranış Desteği yaklaşımının temel amacı, okulu daha güvenli bir eğitim ortamına dönüştürmektir. Bu yaklaşım, okul içindeki davranışsal sorunlarla etkili bir şekilde başa çıkabilme yeteneğini geliştirmeyi, bu hedefe katkı sağlayacak çeşitli etkinlikleri ve düzenlemeleri uygulamayı, gerçekleştirilen adımların sonuçlarını değerlendirmeyi ve ekip çalışmasıyla ortaya çıkan zorlukları çözmeyi amaçlar. Bu süreç boyunca, okuldaki olası sorunlarla başa çıkabilme konusunda bir kurumsal hafıza oluşturulması ve etkin sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. Bu hedefe ulaşma sürecinde aşağıdaki adımların atılması gereklidir:

- Okul personeli düzenli olarak desteklenmeli, kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürebilecekleri koşullar sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin olumlu davranışları öğrencilere kazandırma ve problemlili durumlarla başa çıkma yeterlilikleri geliştirilmelidir.
- Tüm öğrenciler, özellikle risk altındaki öğrenciler yakından takip edilmelidir.
- Okul genelinde veya özel durumlara ilişkin alınan kararlar nesnel verilere dayandırılmalıdır.
- Alınan kararlar, uygulamalar ve bu uygulamaların sonuçları titizlikle izlenmelidir.
- Özellikle öğrenciler olmak üzere, okul topluluğuna dahil olan her bireyin sosyal yeterlilikleri artırılmalıdır. Bu, olumlu bir okul ortamı oluşturmanın temel koşulu olarak unutulmamalıdır.
- Öğretmenler başta olmak üzere tüm okul personeli, öğrenci başarısını en üst seviyeye çıkarmak için iş birliği yapmalıdır.



Şekil 2. Okul Genelinde Pozitif Davranış Desteği Alt Sistemleri (Horner, Sugai, Todd ve LewisPalmer'den (1999-2000) uyarlanmıştır).

Okul içindeki şiddetin ve okul iklimi arasındaki ilişkinin ortaya koyulduğu birçok araştırma, olumlu bir okul ikliminin öğrenci başarısını artıracaklarını, okula uyumu güçlendireceğini ve öğrencilerin yabancılaşma hissini azaltacağını göstermektedir (Anderson, 1982; Hoy, 2003; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Öğrencilere saygı gösterilen, öğrencilerin karar alma süreçlerine katıldığı, kuralların açık, tutarlı ve tarafsız olduğu okullarda şiddetin daha düşük düzeyde olduğu vurgulanmaktadır (Gottfredson ve Gottfredson, 1985; James, 1994; Olweus, 2003; Orpinas ve Horne, 2006). Araştırmalar, olumsuz bir okul ikliminin saldırganlık ve kuralsız davranışların artmasına neden olduğunu ve bu durumun öğrencilerin kişisel gelişimi ile akademik başarısını olumsuz etkilediğini göstermektedir. Gottfredson ve Gottfredson (1985) okul iklimi ile ilgili ve okul güvenliğini olumsuz etkileyen durumları şu şekilde sıralamıştır:

- Disiplin sorunu olan okullarda kurallar net değildir ve tutarsız uygulanmaktadır.
- Öğrenci davranışına belirsiz veya dolaylı tepkiler vardır.
- Öğretmen ve idarecilerin öğrencilerin istenmeyen davranışları konusunda fikir ayrılıkları vardır veya okul kurallarını tam olarak bilmemektedirler.
- İstenmeyen davranışlar dikkate alınmaz.
- Öğrenciler okul kurallarına uyulduğuna inanmazlar.

Ayrıca, okul iklimini olumsuz etkileyen faktörler arasında okulun büyüklüğü, öğretim kaynaklarının yetersizliği, öğretmen ve yöneticiler arasındaki iş birliğinin eksikliği ve etkin olmayan okul yöneticileri de yer almaktadır (Welsh, 2000).

Araştırmalar, olumlu bir okul ikliminin, çocuklar için koruyucu bir faktör olduğunu ve yüksek riskli öğrenciler için destekleyici bir ortam sağladığını göstermektedir. Aynı zamanda öğrenci bağlılığını destekler ve duygusal-davranışsal sorunların azalmasına katkıda bulunur (Loukas, Suzuki ve Horton, 2006). Sonuç olarak, okul içinde olumlu bir iklim ve davranış desteği yaklaşımıyla, öğrencilerin başarıları artırılabilir ve olumsuz davranışların önüne geçilebilir. Bu, okulun güvenliğini ve öğrenci refahını artırmada etkili bir yol olarak görülmektedir. Bu çalışmada güvenli okul ve güvenli okul ortamının oluşturulmasında önemli bir faktör olarak ön plana çıkan okul iklimi konusu kuramsal olarak ele alınmıştır. Bu çalışmanın amacı, son yıllarda eğitim sistemleri için en önemli problemlerden biri haline gelen okul güvenliğine ilişkin farklı bakış açılarını, güvenli okulun boyutlarını ve okul iklimi ile ilgili literatürde yer alan bilgileri sunmaktır.

Bunun için çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Güvenli bir okul ortamı nasıl oluşturulabilir?
2. Güvenli okul ortamının faydaları nelerdir?
3. Güvenli okul ortamını oluşturmada okul ikliminin etkileri nelerdir?
4. Güvenli okul iklimi nasıl oluşturulmalıdır?
5. Okul iklimi oluşturmanın faydaları nelerdir?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama aracı ve verilerin toplanması üzerinde durulmuştur.



### Araştırmanın Modeli

Araştırmada yöntemsel olarak; nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi, araştırmanın amacı olan olay veya olgulara yönelik bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada güvenli bir okul ortamının oluşturulmasında olumlu okul ikliminin ne olduğu ve nasıl oluşturulacağı konusunda literatürdeki çalışmalar incelenmiştir. Çalışmanın ana problemi olumlu bir okul iklimi nasıl oluşturulur? sorusundan doğmuştur. Kütüphane veri tabanları, YÖK tez merkezi ile Google Scholar literatür taramasında kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada araştırmacı tarafından ilgili literatürde yer alan çalışmalar incelenmiştir. Elde edilen çalışmalar doküman analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

## BULGULAR

Okullarda şiddetin önlenmesi ve güvenli okul ortamının oluşturulması için öne çıkan temel kavram okul iklimidir. Olumlu okul ikliminin şiddeti önlemede etkili olduğunu birçok çalışma göstermiştir (Brand vd., 2003; Çalık, Özbay, Özer vd., 2009; Gottfredson & Gottfredson, 1985; Khoury-Kassabri, Benbenishy, & Astor, 2005; Galler 2000). Güvenli okul ile okul iklimi arasında güçlü bağlar olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda güvenli bir okul ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi ve birbirini nasıl etkilediğini açıklayan faktörler incelenmesi gereken önemli konulardır.

Okulun olumlu özelliklere sahip olması, güvenli bir okul ikliminin temel özelliklerinden biridir. Çalışmalarda olumlu okul ikliminin özelliklerinin; destekleyici öğretmen davranışları, başarı yönelimli bir öğrenme ortamı, olumlu akran ilişkileri ve öğrencilerin kendilerini güvende hissettiği okul ortamının zorbalık davranışlarının azalmasına katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Welsh (2000) olumlu okul ikliminin, öğrencilere saygı, öğrenci katılımını sağlama ve okul kurallarının netliği gibi değişkenlerin zorbalık davranışları ve mağduriyet ile negatif ilişkili olduğunu bulmuştur. Çalık, Özbay, Özer ve diğerleri (2009) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada da okul ikliminin olumlu özellikler taşımasının öğrencilerin zorbalık düzeyinde azalmaya neden olduğu görülmüştür. Araştırmalar aynı zamanda olumlu bir okul ikliminin, öğrencilerin okula karşı olumlu duygular ve tutumlar geliştirmesine ve bu sayede yüksek düzeyde öznel iyi oluş yaşamasına katkı sağlayabileceğini göstermiştir (Borkar, 2016). Okula aidiyet ve bağlılık hisseden öğrencilerin, risk taşıyan davranışlara, şiddet içeren eylemlere eğilim gösterme olasılıklarının düşük olduğu ve daha az duygusal sorun yaşadıkları belirtilmektedir (Jones, 2006'den akt. Kütük, 2008).

Bireysel süreçlerin ele alınması da okul iklimi ile ilgili araştırmalarda önemli bir noktayı oluşturur. Demografik özellikler, cinsiyet, sınıf, kültürel normlar, değerler ve etnik farklılıkların öğretmen ve öğrencilerin okul iklimi algılarını etkilediği belirtilmektedir (McNeely, Nonnemaker ve Blum, 2002). Hernandez ve Seem (2004) tarafından vurgulandığı üzere, okulda şiddetin sistemik bir sorun olması nedeniyle okul güvenliği çabalarının da sistemli olması gereklidir. Etkili bir önleme stratejisi okuldaki değerler, inançlar ve bireylerin davranışları da dahil olmak üzere okulu bütünsel bir şekilde ele alan yaklaşımları içermelidir. Bu anlamda sorunun tamamen çözülmesi sadece okulda alınan önlemler veya yürütülen çalışmalarla mümkün değildir. Hansen (2006) çalışmasında,





yöneticilerin davranışlarının öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimin kalitesine yansıdığını vurgulamıştır. Sağlıklı bir okul iklimine sahip kurumlarda çalışan öğretmenlerin sınıflarında daha yüksek performans sergilediği, öğrencilere daha duyarlı davrandığı, öğrenci ihtiyaçlarını önemseydiği ve olumlu iletişim teknikleri kullanarak öğrenme ortamlarını daha elverişli hale getirdiği belirtilmiştir.

Amerika'da yapılan Okul İklimi Araştırması (School Climate Survey) sonuçlarına göre, okulların iklimlerinin farklılık gösterdiği görülmüştür. Olumsuz davranış seviyeleri ve öğrencilerin güvende hissetme düzeyleri açısından da okullar arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Bu bağlamda, kendilerini güvende hisseden öğrencilerin olduğu okullarda olumsuz davranışların daha az görüldüğü ortaya çıkmıştır. Okul iklimi ile güvenli okul arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar, okul ikliminin öğrencilere saygı, kuralların anlaşılabilirliği, planlama ve uygulama, adil kurallar boyutlarının okul güvenliği ile anlamlı şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Okul iklimi, okuldaki tüm bireyler arasında kabul edilebilir davranış parametrelerini oluşturur ve hem bireysel hem de kurumsal düzeyde okul güvenliği için sorumlulukları belirler (Welsh, 2000).

Brand ve diğerleri (2003), ortaokullarda okul düzeyindeki iklim değerlendirmesi için kapsamlı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışma, 188 okulda 105.000 öğrenciyle iki yıldan fazla süren bir araştırmayı içermektedir. Çalışmada okul iklimi, aşağıdaki 10 alt boyutta incelenmiştir:

- Öğretmen desteği
- Kural ve beklentilerin açıklığı
- Öğrenci adanmışlığı
- Olumsuz akran etkileşimleri
- Olumlu akran etkileşimleri
- Disiplin uygulamaları
- Karara katılım
- Yenilik
- Kültürel çoğulculuğu destekleme
- Güvenlik problemleri

Bu alt boyutların okul iklimi ile güvenli okul ortamı arasında yakın bir ilişkiye sahip olduğu belirtilebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Güvenli bir okul ortamının oluşturulmasında okul ikliminin öneminin ortaya konulduğu bu çalışmanın sonuçlarına göre, olumlu okul ikliminin kritik bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Olumlu okul iklimi, öğrenci başarısını artırmanın yanı sıra problem davranışların azalmasına, okul terkinin önlenmesine, zorbalık davranışlarının azaltılmasına ve öğrencilerin duygusal-davranışsal uyumunun sağlanmasına önemli katkılar sunmaktadır. Olumlu bir okul iklimi algısı öğrencilerin kendilerini rahat, sevilen, değerli ve kabul görmüş hissettikleri güvenli bir ortamda gelişir. Bu tür okullarda şiddet ve saldırganlık olaylarının azaldığı, öğrencilerin daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bir okul ne kadar sağlıklı ve açık bir iklim oluşturursa o kadar güvenli bir okul ortamı sağlamış olur. Tersine, olumsuz bir iklimin hüküm sürdüğü okullarda güvenliğin zayıfladığı görülmüştür. Bu çalışma



sonucunda, okullarda güvenli ortamların oluşturulmasında okul ikliminin rolüne ve önemine dikkat çekilerek nasıl oluşturulacağı noktası literatürdeki çalışmalar incelenerek belirtilmiştir.

İncelenen çalışma sonuçlarına dayanarak, okullarda zorbalık gibi öğrenci davranışlarının ve saldırganlığın önlenmesi, güvenli bir okul ortamının kurulmasında yol gösterici stratejiler belirlenmesi açısından önemli ipuçlarının ortaya çıktığı söylenebilir. Güvenli bir okul ortamı, öğrencilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan ve olumlu bir atmosfere sahip olan bir okuldur. Olumlu bir okul iklimi oluşturmak için öğrencilere destek sunulması, öğrencilerin okulda güvende hissetmelerinin sağlanması, karar süreçlerine katılımları, öğrenci ve öğretmenlerin başarı odaklı olmalarının teşvik edilmesi, net ve adil okul kurallarının belirlenip uygulanması gibi faktörler önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerini kullanmaları da olumlu bir okul iklimi oluşturmanın bir parçası olarak görülmektedir.

Galloway ve Roland (2004) (Akt. Debarbieux, 2009), okullarda şiddetin önlenmesi ve güvenli okul ortamının oluşturulması için başarılı sonuçlar elde edebilmek için bütüncül bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulamıştır. Okul güvenliği sorununun sadece okul içi konularla sınırlı olmadığını, aynı zamanda okulu çevreleyen faktörleri de içeren geniş bir perspektif gerektiğini ifade edilmektedir. Buradan hareketle okulda şiddeti önleme programlarının etkili olabilmesi için tüm unsurların bir arada ele alınması gerektiği vurgulanabilir. Okul temelli şiddeti önleme programlarının başarısı için olumlu bir okul iklimi oluşturmanın önemli bir bileşen olduğu belirtilmiştir. Ancak bu amaçla sadece öğrencilere odaklanmak yetersizdir; öğretmenler, yöneticiler ve diğer personelin de olumlu bir ortam yaratmada katkısı büyüktür. Tüm okul çalışanlarının, olumlu ve sürdürülebilir bir okul ortamının oluşturulması için çaba göstermesi gerekmektedir.

Öğrencilerin eğitim aldıkları ortamda kendilerini güvende hissedip hissetmemeleri, öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla yakından ilişkilidir. Öğretmenin kaygılı veya gergin olduğu bir okul ortamı, sınıfa da yansır. Bu ortamın gerginliği, çocukların sosyal ve psikolojik gelişimini olumsuz etkiler, etkinliklerin niteliğini düşürür ve çocukların gelişim alanlarının tam olarak desteklenmesini engeller. Çocuklar, sadece kendilerini güvende hissettikleri ortamlarda özgürce ifade edebilir ve gelişebilirler. Öğretmenlerin, okuldaki huzur ve güven ortamını hissetmeleri, psikolojik olarak güvenli sınıfların ve nitelikli eğitim ortamlarının oluşturulmasında büyük öneme sahiptir. Öğretmenlerin, iş birliği ve paylaşımcı tutumlar sergilemeleri, rekabetçi ve çatışmacı davranışlardan kaçınmaları, sorumluluklarını eksiksiz yerine getirmeleri, sıcak ve açık iletişimi benimsemeleri ve empati kurmaları, sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulmasında kritik bir rol oynar.

Olumlu bir okul iklimi, öğrenci başarısını artırmanın yanı sıra, problemleri davranışları azaltmak, okul terkini önlemek ve öğrencilerin duygusal-davranışsal uyumunu desteklemek gibi birçok olumlu sonucu beraberinde getirir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin kendilerini okul topluluğunun bir parçası gibi hissettiği bir okulda, aidiyet ve bağlılık duyguları güçlenir. Araştırmalar, sağlıklı bir okul iklimi oluşturmak için öğretmenlerden beklenen davranışların; anlayışlı olma, görev bilincine sahip olma, saygı duyma, sorumluluk alma, yardımlaşma ve iş birliği yapma şeklinde sıralandığını göstermektedir.

Okulun "kişiliği" olarak tanımlanan okul ikliminin oluşumu süreç odaklı ve değişken bir nitelik taşır. Her okulun okul iklimi farklılık gösterebilir, her okul kendi okul iklimini oluştururken



ölçümler yoluyla okul bazında bir okul iklimi profili oluşturmalıdır. Bu ölçümler, öğretmenler, yöneticiler ve okul psikolojik danışmanları tarafından yürütülen çalışmalar için temel veriler sunabilir.

Olumlu bir okul iklimi oluşturmak için bazı öneriler sunulmuştur:

- Okul genelinde tutarlı bir disiplin anlayışı benimsenerek herkes tarafından paylaşılan ortak bir amaç belirlenebilir.
- Öğrencilerden beklenen olumlu davranışlar net bir şekilde tanımlanarak öğrencilere iletilebilir.
- Okulun koşullarına uygun pratik stratejiler geliştirilerek olumlu davranışların teşvik edilmesi ve istenmeyen davranışların azaltılması sağlanabilir.
- Olumsuz davranışları cezalandırmaktan ziyade bu davranışların önüne geçecek önlemler alınabilir ve olumlu davranışlar teşvik edilebilir.
- Okul genelinde gözlem ve değerlendirmeler periyodik olarak yapılabilir.
- Okul genelindeki düzenlemeler ve etkinlikler tüm öğrencileri kapsayıcı olmalıdır.
- Olumsuz davranışlara müdahale edilebilmeli ve görmezden gelinmemelidir.
- Risk altındaki öğrencilerin yakından izlenmesi önemlidir.
- Olumsuz davranışların sadece sınıfta değil sınıf dışında da takibinin sağlanması faydalı olabilir.
- Olumlu davranış kazandırma süreci, akademik alışkanlıkların kazandırılmasıyla birleştirilebilir.
- Öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol edebilmeyi öğrenmeleri desteklenebilir.
- Okul yöneticileri ve öğretmenler risk unsurlarını tespit ederek, riskleri azaltma konusunda okul-aile-çevre ile iş birliği yapılabilir.
- Öğrencilerin yaş, sınıf düzeyi ve gelişimsel özellikleri dikkate alınarak bir ders yılı boyunca uygulanabilecek önleyici çalışmalar planlanabilir.
- Okullar risk faktörlerini azaltmak için öğrencilere sanatsal, sosyo-kültürel ve sportif faaliyetlerle destek verilebilir.
- Öğrencilerin davranışsal problemleri, okula uyumu, olumlu davranış kazandırma gibi süreçleriyle ilgili okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinden destek alınabilir.
- Okulların daha güvenli ve etkili hizmet sunabilmesi için yerel resmi ve sivil kurumlarla iş birliği yapma imkânı sağlayan yasal düzenlemeler çıkarılabilir.
- Okulların hedef kitesini genişletmeleri, anne-baba eğitimi gibi programları düzenlemeleri katkı sağlayabilir.
- Türkiye’de okul ikliminin öğrenci algısı ve demografik değişkenler açısından incelendiği sınırlı sayıda araştırma mevcuttur. Bu bağlamda, demografik değişkenler ile riskli davranışlar, okul terkleri, saldırganlık/şiddet, davranışsal problemler ve okula bağlılık gibi psikolojik değişkenler arasındaki ilişkileri ele alan araştırmalar artırılabilir.

Sonuç olarak, okul güvenliği ve şiddet önleme çalışmaları için olumlu bir okul iklimi oluşturmanın gerekliliği ve önemi belirtilerek bu amacı gerçekleştirmek için alınabilecek önlemler vurgulanmıştır. Bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi, tüm okul bileşenlerinin katkısı ve sürekliliğin sağlanmasıyla güvenli bir okul ortamının oluşturulması amaçlanmıştır.



## KAYNAKLAR

Adelman, H. & Taylor, L. (2002). *Fostering school, family and community involvement. Safe and secure: Guides to creating safer schools*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory, <http://www.ncjrs.org/pdffiles1/ojdp/book7.pdf>, Erişim Tarihi: 25.09.2008.

Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: A review of research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.

Asıcı, E. & İkiz, F. E. (2019). Okulda öznel iyi oluşun okul iklimi ve öz-yeterlik açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 621-638.

Baginsky, Mary. (2003), *Safeguarding Children And School*. USA: Deakin University Pres.

Borkar, V. N. (2016). Positive school climate and positive education: Impact on student's well-being. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7 (8), 861-862.

Bucher, K. T., & Mannig, L. (2003). Challenges and suggestions for safe school. *The Clearing House*, 76(3), 160-164.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A

Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588.

Bronfenbrenner, U. (1979a). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. London: Harvard University Press.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

Comer, J. P. & Emmons, C. (2006). The research program of the Yale Child Study Center school development program. *The Journal of Negro Education*, 75(3), 353-372.

Cushing, L. S., Horner, R. H., & Barrier, H. (2003). Validation and congruent validity of a direct observation tool to assess student social climate. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(4), 225-237.

Chafouleas, S., Riley-Tillman, T. C. & Sugai, G. (2007). *School-Based Behavioral Assessment Informing Intervention and Instruction*. New York: The Guilford Press.

Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. & Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (60), 555-576.

Çalık, T., Kurt, T. & Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.

Çankaya, H.İ. (2009). Okul güvenliği üzerine teorik bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Düsbed)*, 1(2),97-101.

Debarbieux, E. (2009). *Okulda şiddet* (Çeviren: İsmail Yerguz). İstanbul: İletişim.

Dönmez, B. ve Güven, M. (2003). Genel liselerdeki yönetici ve öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin görev algıları. *Çağdaş Eğitim*, 28(304), 17-26.

Dönmez, B. ve Özer, N. (2009). *Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler için okul güvenliği ve güvenli okul*. Ankara: Nobel.





- Finger, L. R., Craven, R., Marsh, H. W., & Parada, R. H. (2005). Characteristics of effective anti-bullying interventions : what research says. *Australian Association For Research In Education 2005 Conference Papers*. Retrieved from <http://www.aare.edu.au/05pap/abs05.htm>
- Furlong, M. J., Greif, J. L., Bates, M. P., Whippe, A. D., & Morrison, R. (2005). Development of the California school climate and safety survey-short form. *Psychology in the Schools*, 42(2) 137-149.
- Gottfredson, G.D., & Gottfredson, D.C. (1985). *Victimization in schools*. New York: Plenum.
- Hansen, J. K. (2006). *The relationship between child care program administration, organizational climate, and global quality*. Unpublished Master Thesis. The University of North Carolina at Greensboro.
- Hernandez, T. J. & Seem, S.R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7(4), 256-262.
- Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W. & Lewis-Palmer, T. (1999-2000). Elements of behavior support plans: A technical brief. *Exceptionality*, 8, 205-216.
- Hoy, W.K., Tarter, C. & Kottkamp, R.B. (1991). *Open schools/healthy schools:measuring organizational climate*. Beverly Hills: Sage Publication.
- Hoy, W.K. (2003). School climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (2nd ed.), (pp. 2121-2124). New York: Thompson Gale.
- Hoy, W.K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma uygulama*. (Çeviri Editörü Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- Işık, K (2004). Okul güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 164.
- Karademir, A. & Ören, M. (2020). Okul iklimi: Anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 206-236.
- Kaufman, P., DeVoe, J. F., Peter, K., Ruddy, S. A., Miller, A. K., Planty, M., Snyder, T. D. & Rand, M.R (2005). *Indicators of School Climate and Safety: 2003*, National Center for Education Statistics /NCES, Department of Education, Washington, DC.,
- Kepenekçi, Y. K. & Özcan, A. Y. (2000). Okullarda suçun önlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 153-163.
- Kütük, Ö. (2008). *Liselerde okul güvenliğine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishy, R., & Astor, R.A. (2005). The effects of school climate, socioeconomics, and culture factors on student victimization in Israel. *Social Work Research*, 29(3), 165-180.
- Loukas, A., Suzuki, R. Horton, K.D. (2006) Examining School Connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 491-502.
- Mabie, G. E. (2003). Making schools safe for the 21st century: An interview with Ronald D. Stephens. *The Educational Forum*, 67(2), 156-162.
- Mayer J. M., & Leone, P. E. (1999). A structural analysis of school violence and disruption: implications for creating safer schools. *Education & Treatment of Children*, 22(3), 333-356.
- Memduhoğlu, H. B., Taşdan, M. Okul ve Öğrenci Güvenliği: Kavramsal Bir Çözümleme, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 68-80.

- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., and Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 7(4), 138-146.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.
- Orpinas, P. & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington DC: American Psychological Association.
- Ögel, K., Tari, I. & Yılmazçetin, C. (2005). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. İstanbul: Yeniden Yayınları.
- Peterson, L. R., & Skiba, R. (2001). Creating school climates that prevent school violence. *The Clearing House*, 44(3), 122-129.
- Pişkin, M., Öğülmüş, S. ve Boysan, M. (2011). Güvenli okul ortamı oluşturma öğretmen ve yönetici kitabı. Ankara: TÜBİTAK.
- Sökmez, Bugay, A., Çok, F., Avcı, D. (2020). Lise öğrencilerinin okul iklimi algısının incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 665-692.
- Schneider, T., Walker, H. & Sprague, J. (2000). *Safe School Design: A Handbook for Educational Leaders- Applying The Principles Of Crime Prevention Through Environmental Design*, Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon, Eugene.
- TED (Türk Eğitim Derneği). (2006). Okul Sağlığı ve Güvenliği, [www.tedankara.k12.b](http://www.tedankara.k12.b) (erişim: 15.11.2006)
- Walker, D. (1995). School violence prevention. ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR. ERIC identifier: ED379786
- Walker, H.M. & Gresham, F.M. (1997). Making Schools Safer and Violence Free. *Intervention in School and Clinic*, 32(4), 199-204.
- Wang, M.T. & Degol, J. L. (2016). School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educ Psychol Rev*, 28, 315-352.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.
- Whitaker, T., Whitaker, B., & Lumpa, D. (2013). Motivating & inspiring teachers: *The educational leader's guide for building staff morale*. Routledge.
- Yıldırım, S. (2017). Liselerde öğrenci ve öğretmenlerin güvenli okul iklimi algıları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## THE REFLECTION OF THE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION DIMENSION ON THE RECENT ERASMUS+ PROJECTS IN TÜRKİYE

Kübra KOÇAK VAROL

Ondokuz Mayıs University  
kubra.kocak.omu@gmail.com

Assoc. Prof. Dr. İsmail YAMAN

Ondokuz Mayıs University  
ismail.yaman@omu.edu.tr

### ABSTRACT

In today's plurilingual and multicultural world, English as a means of global language functions as a decisive role in multilingual contexts, and also impacts education policies by leading to a growing interest in the concept of internationalisation. Considering that the EU Erasmus+ projects contribute to increasing the quality of education regarding dimensions such as raising collaborative work, encouraging plurilingualism, and integrating multiculturalism into the language learning, the current study sets out with the aim of surveying Erasmus+ projects on foreign language education for the 2019-2022 period in Türkiye. Aiming to trace a complete understanding, the study adopts a qualitative methodology through document analysis to collect, analyse, and interpret the data. The findings have revealed that the amount of the Erasmus+ projects on foreign language education accepted by the Turkish National Agency from 2019 to 2022 is too limited and thus reflects a poor image to represent the foreign language education dimension in Türkiye. At this point, this study may have crucial implications for drawing foreign language teaching researchers' and practitioners' attention to the significance of Erasmus+ projects and encouraging them to design and submit more relevant projects.

**Keywords:** European Union, Turkish National Agency, Erasmus+ projects, foreign language education

### ÖZET

Günümüzün çok dilli ve çok kültürlü dünyasında, küresel bir dil aracı olarak İngilizce, çok dilli bağlamlarda belirleyici bir rol oynamakta ve uluslararasılaşma kavramına olan ilginin artmasına yol açarak eğitim politikalarını da etkilemektedir. AB Erasmus+ projelerinin işbirlikçi çalışmanın artırılması, çok dilliliğin teşvik edilmesi ve çok kültürlülüğün dil öğrenimine entegre edilmesi gibi boyutlarda eğitim kalitesinin artırılmasına katkıda bulunduğu göz önünde bulundurularak, bu çalışma 2019-2022 dönemi için yabancı dil eğitimine yönelik Türkiye'de yürütülmüş olan Erasmus+ projelerini incelemek amacıyla yola çıkmıştır. Eksiksiz bir anlayışın izini sürmeyi amaçlayan çalışma, veri toplamak, analiz etmek ve yorumlamak için doküman analizi yoluyla nitel bir metodoloji benimsemektedir. Bulgular, 2019-2022 yılları arasında Türkiye Ulusal Ajansı tarafından kabul edilen yabancı dil eğitimi konulu Erasmus+ projelerinin miktarının çok sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla, Türkiye'deki yabancı dil eğitimi boyutunu temsil eden zayıf bir resmi yansıtmaktadır. Bu noktada, bu çalışma yabancı dil öğretimi araştırmacılarının ve uygulayıcılarının dikkatini Erasmus+ projelerinin önemine çekmek ve onları daha ilgili projeler tasarlamaya ve sunmaya teşvik etmek için önemli çıkarımlara sahip olabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Avrupa Birliği, Türkiye Ulusal Ajansı, Erasmus+ projeleri, yabancı dil eğitimi



## Introduction

With the long-standing English as a 'lingua-franca' (ELF) status, English acts as a global means of communication used by multilingual speakers worldwide and plays a significant role in every aspect of life in Türkiye. As stated by Kırkgöz (2014: 160), "the introduction of ELT [English language teaching] in Turkey dates back to the second half of the 18th century, the Tanzimat Period of Turkish history". In the same vein, Pehlivan (2018) indicates that globalization, westernization, and modernization have considerably affected foreign language education in Türkiye in the 1950s, and since then, English has obtained a priority in international communication. In this respect, three significant changes have been designed in English education policy in Türkiye: the 1997 Education Reform, the 2005 English Language Curriculum, and the 4+4+4 Curriculum Innovation. The most recent innovation in 2012 was designed based on the Common European Framework (CEFR) in collaboration with the MoNE and the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) to expose language learners to English as a primary foreign language in the 2nd grade at earlier stages as much as possible, prepare language learners for the requirements of the 21st century and enhance their communicative competency by using the target language effectively and communicatively in an authentic environment (MoNE, 2018). Nonetheless, Türkiye is ranked 64th out of 100 countries in the Education First English Proficiency Index (2022), indicating a low English proficiency level and vital success has never been gained. Insufficient practice and interactions in English are likely to be the main causes of failure in foreign language learning. As Najeeb (2013) promotes, learning the target language is a dynamic and social process; hence, language learners from non-multinational societies are unable to practice and engage in social interactions. Furthermore, ELT scholars have noticed the importance of the pluricentric nature of English in foreign language education and strengthened new networks in the international arena by implementing efficient practices and innovative approaches within administrative and educational settings.

Türkiye built institutional ties with the European Union (EU) in 2001 with the Bologna process at the Prague Ministerial Conference in 2001. The Jean Monnet program provided a scholarship for workers in the public and private sectors as well as learners and academics; a new era began: Türkiye signed an agreement to participate in EU education and youth programs in 2002 (Gürsoy & Beşgöl, 2013) and was entirely integrated into the program on April 1, 2004. The European Commission sets the scope and framework for seven years of EU education and youth programs. The chronological development regarding the objectives of the EU, 1987-1995 Erasmus, 1996-1999 Socrates I, 2000-2006 Socrates II, 2007-2013 Lifelong Learning, the 2014-2020 Erasmus+, and 2021-2027 titled as Erasmus+, as well.

Erasmus+ is "the EU Programme in the fields of education, training, youth and sport for the period 2021-2027" (Erasmus+ Programme Guide, 2023: 4). The overarching priorities of the Programme is "inclusion and diversity", "digital transformation", "environment and fight against climate change", "participation in democratic life, common values and civic engagement", and the primary objective is to promote lifelong learning by adding an internationalisation dimension to educational practices in order to facilitate academic, professional, and personal improvement in education, training, youth, and sport in Europe and beyond, and it will support social cohesion, high-quality employment, and robust development while also fostering innovation and a sense of being part of Europe. In addition, the Programme significantly promotes innovation and bridges Europe's



knowledge, skill, and competence gap. EU companies are required to enhance their level of competitiveness through skill and innovation. With inclusive education, training, and informal and non-formal learning, youth and participants will have the qualifications and skills necessary for a democratic society, intercultural understanding, and successful transition in the labour market. Investing in knowledge, abilities, and competencies will benefit people, companies, and the community by supporting sustainable growth and ensuring equity, prosperity, and social integration in Europe and beyond. With the aim to provide people with more key competencies, reduce early school leaving, and recognize competencies acquired through formal, informal, and non-formal learning, it is crucial to promote and foster transnational and international interactions between organizations in various areas: education, training, youth, sport, and so on. The overall indicative financial envelope for the program is more than 26 billion EUR of the EU Budget for the seven years (2021-2027), and the Budgetary Authority approves the annual budget (Erasmus+ Programme Guide, 2023).

The Erasmus+ Programme emphasizes several issues, including recognising and validating tools for competences, skills, and qualifications. These EU's transparency and recognition tools are Europass, Youthpass, the European Qualifications Framework (EQF), the European Skills, Competences, Qualifications and Occupations classification (ESCO), the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), the European Quality Assurance Reference Framework (EQAVET), the European Quality Assurance Register (EQAR), the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), and EU-wide networks in the field of education and training supporting these tools, (especially the National Academic Recognition Information Centre (NARIC), Euroguidance networks, the National Europass Centres and the EQF National Coordination Points. The overall objective of these tools is to ensure that competences, skills, and qualifications, regardless of how they were acquired- through formal education and training or other learning experiences—are likely to be more obviously noticed and acknowledged within and across the boundaries of nations (Erasmus+ Programme Guide, 2023).

Moreover, Erasmus+ Programme promotes multilingualism and international dimension - the key components of the Erasmus+ project and regarded as an effective symbol building societies based on cross-cultural understanding and mutual trust for the EU's desire to be one in diversity (Erasmus+ Programme Guide, 2023). Within the framework of collaborative projects, they include collaboration activities concerning intercultural dialogue, namely a strong international dimension. In addition, innovation and good practices provide great opportunities for numerous language learners from different backgrounds to boost their language skills and motivation, make new friends and interact with people from other countries, travel throughout Europe, take in various cultures, and broaden their horizons, and raise their proficiency in a foreign language.

Türkiye is by far the first among the program member countries concerning the number of applications received within Erasmus+ and ESC Programs in European Union Education and Youth Programs. Based on the report from 2020, 779 schools from our nation were qualified to receive grant support for 717 projects accepted among the applications made to national agencies in other program countries (Ulusal Ajans, 2020). Moreover, between 2014 and 2022, there has been a steady increase in the number of projects for which Türkiye is the coordinator in Erasmus+ central projects every year, except for 2016 and 2020 (Ulusal Ajans, 2022).



Türkiye, as an Expanding Circle country where English as a foreign language (EFL) (Kachru, 1985), follows recent developments with increasing demands involving numerous international-identified educational contexts. The existing literature includes numerous significant empirical investigations mainly based on Erasmus+ Student Exchanges conducted in higher education institutions concerning the influences of Erasmus+ Programme on Turkish learners (Tekin & Hiç-Gencer, 2013), their attitudes towards English language learning (Gürlek, 2016; Mulcar, 2019) and motivational factors (Çalışkan, 2017; Fombona et al., 2013; Souto-Otero et al., 2023), the views of learners and their experiences in the Programme (Arslan, 2013; Damkuvien et al., 2015; Kayaoğlu, 2016; Piksööt et al., 2016), EFL learners' proficiency developments in English with Erasmus+ Programme (Dolga et al., 2015; Lendvai & Huszár, 2021; Norman, 2020; Özdemir, 2019), the impacts of the Programme of learners' language skills, personal developments, and challenges they experienced (Aydın, 2012), the investigations of the progress and historical process of Erasmus Programme of Student Exchange in Türkiye and the perceptions of learners about the Programme (Aktan et al., 2010; Oğul, 2018), the problems at affective, behavioural, and cognitive levels and how they coped with them (Yıldırım & İlin, 2013), the difficulties experienced by learners in the Programme and possible strategies to overcome them (Yücelsin-Taş, 2013), the challenges based on the cultural side of Turkish pre-service teachers' experiences (Ersoy, 2013) and ELT academics (Tuzun & Mede, 2016), the experiences of foreign learners visiting Turkish universities (Burçer, 2015), the evaluation of Erasmus+ Programme in terms of intercultural dialogue and interaction

(Demir & Demir, 2009), the perceptions of school managers (Döşlü-Kıratlı, 2019) and teachers about the Erasmus+ Programme (Akay & Yanpar-Yelken, 2012; Günbayı & Vezne, 2016), the challenges encountered by teachers (Aksezer et al., 2021), pre-service EFL teachers (Sal-İlhan & Külekçi, 2022), teachers' educational needs concerning within the Scope of Erasmus + projects (Karakuş et al., 2017), the investigations of the relationship between managers' technology leadership competencies and project submissions (Aksoy & Çobanoğlu, 2018), the assessment of the effects of R&D on schools in terms of Erasmus+ projects (Başaran et al., 2021), the effects of the Programme on learners' digital competence (Baranowski, 2017).

Based on the previous research conducted in Türkiye, the main foci are on the field of higher education and the perspectives of administrations, teachers, pre-service teachers, and learners on the effectiveness of Erasmus+ Programme while the studies abroad emphasise the needs of teachers during the Erasmus+ Programme, the contribution of Erasmus+ projects in language teaching, and so on. However, the existing literature, as the researcher's best knowledge, does not include any studies related to the reflection of the foreign language education dimension on the recent Erasmus+ projects in Türkiye; hence the current study aims to examine Erasmus+ projects on foreign language education for the 2019-2022 period in Türkiye and explain the following research questions:

1. What is the rate of the number of Erasmus+ Projects on foreign language education to the total number of Erasmus+ Projects in Türkiye?
2. What is the distribution of Erasmus+ Project types on foreign language education for the 2019-2022 period in Türkiye?



3. What is the distribution of the educational institutions at different levels that the Erasmus+ Projects on foreign language education are conducted in Türkiye for the 2019-2022 Period?

4. What is the total number of grants for Erasmus+ Projects on foreign language education for the 2019-2022 period?

4.1. What are the amount of grants of each Erasmus+ Project type granted by Turkish National Agency on foreign language education for the 2019-2022 period?

## Method

### Research Design

The present study adopts the qualitative research design, defined as “...an inquiry process of understanding a social or human problem based on building a complex, holistic picture, formed with words, reporting detailed views of informants, and conducted in a natural setting” (Creswell, 2014: 1-2). Under this framework, the study provides valuable and practical information in line with the objectives of the research questions and acquires more in-depth information about the situation surrounding the current Erasmus+ Projects on the foreign language education dimension accepted by the Turkish National Agency from 2019 to 2022 in Türkiye.

### Data Collection Instruments

In the current study, the data was mainly gathered from the websites of Turkish National Agency (www.ua.gov.tr) to get the obvious information about the number of accepted Erasmus+ Projects on foreign language education dimension from 2019-2022 period, at which province and school levels they were conducted, and the grants provided by Turkish National Agency. Besides, the booklet, titled Erasmus+ Programme Guide 2023, annually published by Turkish National Agency, was utilised to attain the latest news and detailed information about the Erasmus+ Programme and Projects to gain insights and more about the issue.

### Data Collection and Analysis

The methodology used in the current study for examining the reports released in 2023 by Turkish National Agency about the Erasmus+ Projects on foreign language education dimension from the 2019-2022 period was qualitative document analysis defined as “a systematic procedure for reviewing or evaluating documents-both printed or electronic (computer-based and Internet-transmitted) material” (Bowen, 2009: 27). Furthermore, descriptive statistics were carried out aiming to “elicit meaning, gain understanding, and develop empirical knowledge” (Corbin & Strauss, 2008, as cited in Bowen, 2009: 27). In this sense, the data covered in these two main primary sources used in the present study was investigated in line with the objectives of the research questions, and there is no researcher’s inference in the documents to increase the subsequent phases of analysis. After the data collection procedure, the researcher classified obtained data into categories to attain a more profound understanding by addressing the research questions.

## Findings and Discussion

The current study's findings are demonstrated and discussed below concerning the research questions given at the very beginning of the study.



### 1. The 1st Research Question: “What is the rate of the number of Erasmus+ Projects on foreign language education to the total number of Erasmus+ Projects in Türkiye?”

Regarding Erasmus+ Projects on foreign language education have considerable impacts on improving cross-cultural understanding, internationalisation for individuals through facilitated closer ties with EU countries, they need to be given priority in enhancing international education opportunities and multilingualism and integrated into foreign language teaching. The following figure provides detailed information concerning the findings of the study.

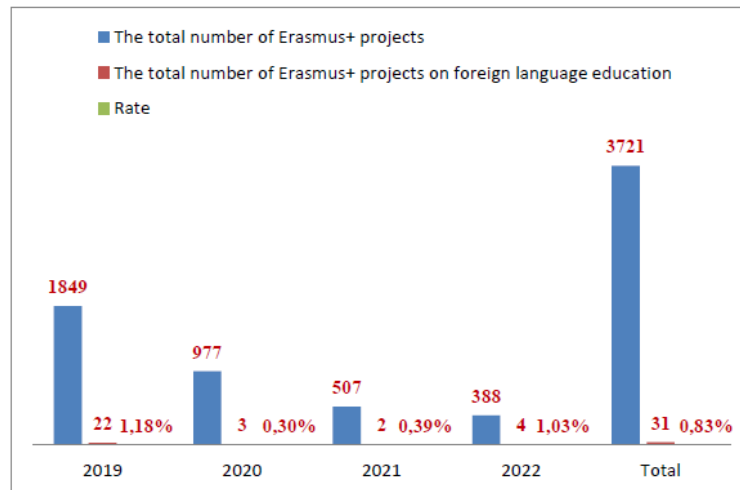


Figure 1. The Rate of the Number of Erasmus+ Projects on Foreign Language Education to the Total Number of Erasmus+ Projects in Türkiye

Figure 1. demonstrates the frequency and percentage of the portrayal of Erasmus+ Projects and Erasmus+ Projects on foreign language education for the 2019-2022 period in Türkiye. The preliminary analysis of the gathered data has yielded 3721 Erasmus+ Projects and 31 Erasmus+ Projects on foreign language education with a percentage of 0,83 % for the 2019-2022 period in Türkiye. In addition, the largest proportion of Erasmus+ Projects on foreign language education occurs in 2019, constituting 1,18 % whereas the second highest percentage appears to be the period of 2022 (0,39 %). The rate of Erasmus+ Projects on foreign language education for 2020 and 2021 are nearly the same and fall behind with 0,30 % and 0,39 %, respectively.

From all these findings, as underlined in the current study, there are a limited number of Erasmus+ Projects on foreign language education with a percentage of 0,83 % whereas the total number of Erasmus+ Projects is 3721 accepted by the Turkish National Agency for the 2019-2022 period. This significant finding is not something negligible regarding the principles of the current curriculum (MoNE, 2018: 8), as stated below:

An action-oriented approach grounded in current educational research and international teaching standards has been adopted, taking into account the three descriptors of the CEFR comprising learner autonomy, self-assessment, and appreciation for cultural diversity (CoE [the Council of Europe], 2001). In doing so, it is expected that learners will become confident and proficient users of English, developing appreciation for their own unique culture while learning to understand and value a broad spectrum of international languages and cultures in accordance with CEFR's [Common European Framework].

At this point, with the permanent increase in the use of English in a plurilingual and multicultural world, the significance of the pluricentric nature of English in foreign language



education has been highlighted and emphasised the vital role of international interactions between organizations in various areas, especially in education (Kohn, 2015). Besides, studying in an international environment assists participants in becoming more aware of the importance of active learning, diversity in instruction, and international education policy, which positively affects their professional lives (Lendvai & Huszár, 2021). In that sense, it may be indicated that the amount of foreign language-based Erasmus+ Projects in Türkiye is insufficient and does not meet individuals' expectations in embracing multilingualism, the pluricentric nature of English and developing foreign language proficiency.

## 2. The 2nd Research Question: “What is the distribution of Erasmus+ Project Types on foreign language education for the 2019-2022 period in Türkiye?”

Concerning many contributions to individuals with advanced international perspectives and social inclusion, fostering cooperation by leading harmony and interaction in education and removing invisible boundaries among countries (Turkish National Agency, 2023), Erasmus+ Projects should be integrated into the existing system at all levels. The document analysis conducted on the Erasmus+ Projects indicates ten different project types for the 2019-2022 period and the frequency distribution of which is demonstrated in the following Figure 2.

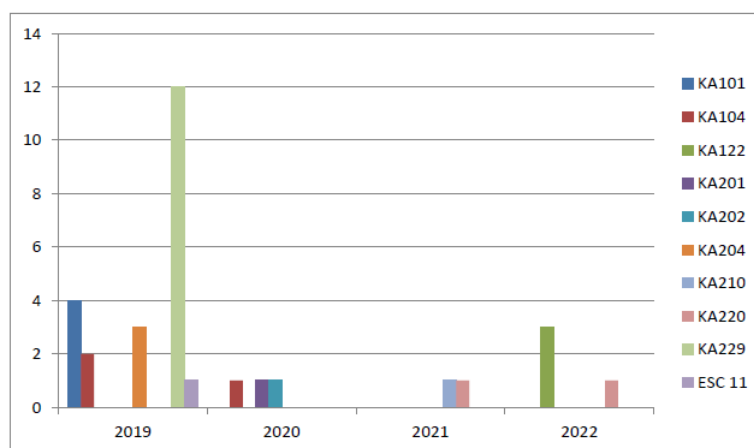


Figure 2. The Distribution of Erasmus+ Project Types on Foreign Language Education for the 2019-2022 Period in Türkiye

As shown in Figure 2., the 2019 period has the most different Erasmus+ Project types on foreign language education and is followed by the 2020 period with a frequency of 5 and 3, respectively. The 2021 and 2022 periods have the least varied project types, though there are no significant differences among the 2019-2022 period in terms of the frequency of different project types.

Moreover, the largest proportion of Erasmus+ Project type on foreign language education is School Exchange Partnership (KA229) with a frequency of 12 even if it is not conducted in the 2020-2022 period but only in 2019. The frequency of School Education of Staff Mobility (KA101) ranks order the 2nd most conducted project type, followed by Short Term Projects for Mobility of Learners and Staff (KA122) and Strategic Partnership for Adult Education (KA204), representing the same frequency result. Additionally, Cooperation Partnership in Youth (KA220) outnumbers the following project types on foreign language education [Adult Education of Staff Mobility (KA104), School Education of Strategic Partnership (KA201), Vocational Education of Strategic Partnership (KA202),

Smale Scale Partnership Projects (KA210), the European Solidarity Corps (ESC-11)] yielded the least and representing in the same frequency order for the 2019-2022 period.

Providing several opportunities for individuals to increase their problem-solving skills, self-esteem and intra and interpersonal skills, learn how to manage their funds, take risks and responsibilities, discover their personalities and competences, and stress the progress in their speaking (İlter, 2013; Önen, 2017), reading and writing skills (Aydın, 2012), another important finding of the present study is that the distribution of Erasmus+ Project Types on foreign language education is not represented in a well-proportioned way, and the representation of foreign language-based Erasmus+ Project types is quite limited. At this point, considering the importance of representing various types of Erasmus+ Projects on foreign language education, varied foreign language-based Erasmus+ Project types need to be enriched to a greater extent to learn and teach perspectives based on international dimensions.

### 3. The 3rd Research Question: What is the distribution of the educational institutions at different levels that the Erasmus+ Projects on foreign language education are conducted in Türkiye for the 2019-2022 Period?

In educational institutions where the Erasmus+ projects are effectively conducted, the corporate culture based on a core concept promoting collaboration appears, their international ties enhance and partnerships for new project studies are formed. Henceforth, Erasmus+ Projects need to be implemented at different levels of educational institutions in Türkiye. This section examines the frequency of educational institutions at different levels in Türkiye that Erasmus+ Projects on foreign language education are conducted for the 2019-2022 period, and the results are shown below in Figure 3.

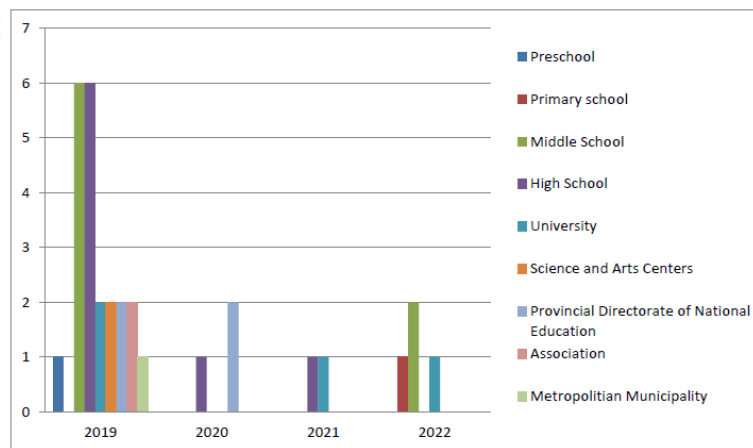


Figure 3. The Distribution of the Educational Institutions at Different Levels that the Erasmus+ Projects on Foreign Language Education are conducted in Türkiye for the 2019-2022 Period

The analysis of the results demonstrates that the highest frequency of the educational institutions at different levels that Erasmus+ Projects on foreign language education are majorly implemented in Türkiye occurs in 2019 with 8, followed by 2022. On the other hand, the 2020 and 2021 periods represent the same results with the frequency of varied educational institutions, though there are also no significant differences in the 2022 period.

Erasmus+ Projects on foreign language education for the 2019-2022 period in Türkiye are majorly carried out in middle and high schools with a frequency of 8. Nevertheless, there are no instances of Erasmus+ Projects on foreign language education conducted in middle schools in 2020



and 2021 and high schools in 2022. Furthermore, universities and directorate of national education become the 2nd educational institutions with a frequency of 4. However, there are no university-based Erasmus+ Projects on foreign language education in 2020, and any Erasmus+ Projects on foreign language education are not conducted in the directorate of national education in the 2021 and 2022 period. As stated above, Science and Arts Centers and associations rank the 3rd among the educational institutions that Erasmus+ Projects on foreign language education are solely implemented in 2019. Additionally, Erasmus+ Projects on foreign language education appear the least in the preschool, primary school and metropolitan municipality, which yielded in 2019-2022.

The prior studies (Aydın, 2012; İltter, 2013; Kızılaslan, 2010; Önen, 2017; Sirok et al., 2015) reveal that Erasmus+ Programme has favourable effects on the language development of individuals and also leads them to their career improvements in a broad range of ways (Caner, 2019). Similarly, as Teichler (2001) indicates, Erasmus+ Programme is an excellent chance for cultural perceptions and social development and helps participants increase their social and cultural consciousness since the individuals have an opportunity to make several international friendships and gain a broader understanding of many cultures. In addition, internationalization includes the mobility and exchange of learners and academics. Several actions have been taken as part of the Bologna Declaration process to increase academic staff and student mobility to fulfill their internationalisation aims over the last two decades (Kahvecioğlu, 2019; Kerestecioğlu & Bayyurt, 2018). Nevertheless, the present study's findings reveal that the distribution of educational institutions reflects a poor image to display of internationalisation and primary innovations in foreign language education.

#### 4. The 4th Research Question

##### 4.1. What is the total number of grants for Erasmus+ Projects on foreign language education for the 2019-2022 period?

As demonstrated in Figure 4., the results point out that the number of grants and their amounts show differences every four years.

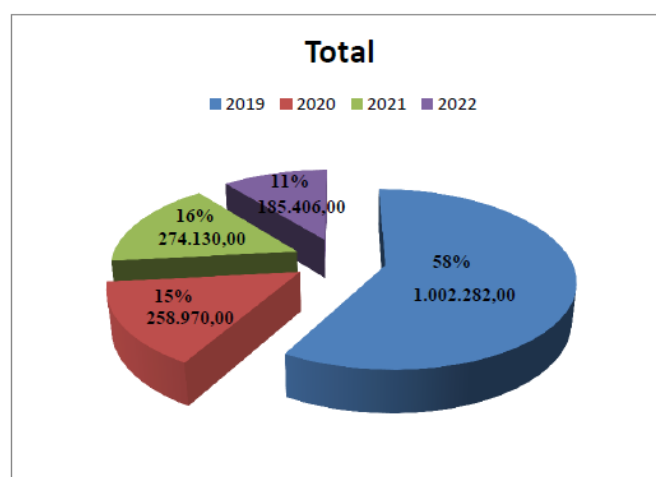


Figure 4. The Grants and their Percentages Granted for Erasmus+ Projects on Foreign Language Education for the 2019-2022 Period

The highest grant is for the 2019 period with a percentage of 58 %, and there are significant differences between 2019 and the other three periods concerning granted the projects due to the great number of projects conducted in 2019. Additionally, the 2021 period ranks the 2nd and constitutes 16 %, followed by the 2020 period with 15 %, though their percentages are nearly the same. Lastly, the

2022 period has the least grant for the projects on foreign language education, with a percentage of 11 %.

#### 4.2. What are the amount of grants of each Erasmus+ Project type granted by Turkish National Agency on foreign language education for the 2019-2022 period?

In Figure 5, the statistical data of the distribution and amount of grants for the Erasmus+ Projects types on foreign language for the 2019-2022 period are explained in depth.

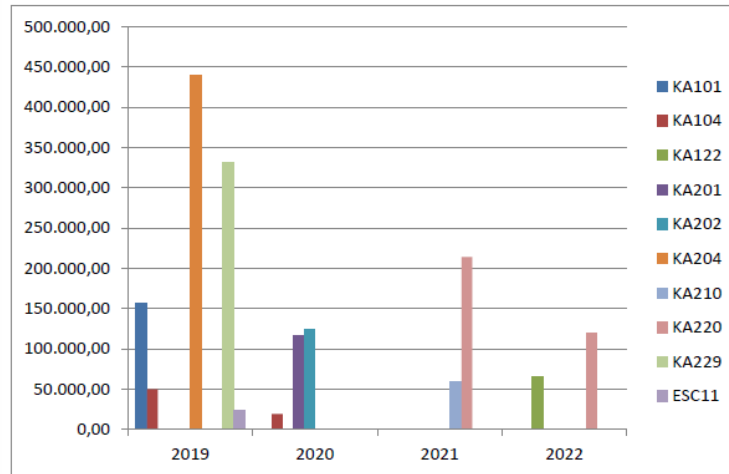


Figure 5. The Amount of Grants of Each Erasmus+ Project Type Granted by Turkish National Agency on Foreign Language Education for the 2019-2022 Period

In Figure 5., Learning Mobility of Individuals projects (KA1), Strategic Partnership projects (KA2), and the European Solidarity Corps (ESC) granted within the scope of School Education and Vocational Education for the 2019-2022 Period are displayed. The project type receiving the highest number of grants in a four-year period is KA204 fostering strategic cooperation and partnership between institutions and organizations in the program member countries to promote, transmit, and implement innovative practices at the European level. Besides, the 2nd highest granted Erasmus+ Project type by Turkish National Agency is KA220 which enhances individuals' capacities and experiences in international cooperation by providing them to achieve unique and outstanding outcomes. Additionally, the frequencies of the KA1 projects are less than the KA2 projects. Based on the results within the scope of KA1 projects, the most granted project is the KA101 to develop the professional competence of teachers working in educational institutions and offer education or training/teaching at a partner school abroad. The second highest granted project type in KA1 is the KA104 providing opportunities for adult education staff and adult learners to study or train in a program member country. Besides, the least granted project type on foreign language education is the ESC-11 increasing social cohesion and collaboration among all participants and members of the community.

Since there is no available study examining Erasmus+ projects on foreign language education dimension in Türkiye, comparing the results of foreign language-based Erasmus+ Projects with those of any other studies in the related literature has not been possible for the researcher. However, to accomplish the impact of globalization on education, promote harmony between Europe's educational and cultural systems, and increase the attractiveness and competitiveness in Europe on the international scale (Dearden, 2018; Eke, 2021; Zayed, 2020),

Erasmus+ Projects on foreign language education are of crucial significance for participants to develop positive and constructive attitudes towards foreign language education.





## Conclusion

The current study has concentrated on the significant 'Erasmus+ Projects' within the EFL context of Türkiye and aimed to survey Erasmus+ projects on foreign language education for the 2019-2022 period in Türkiye. Following the qualitative research design conducted on the gathered EFL-based Erasmus+ Projects, only 31 Erasmus+ Projects on foreign language education are revealed out of the examined 3721 Erasmus+ Projects. When these projects are surveyed in terms of the 2019-2022 period, it is found that the largest proportion of Erasmus+ Projects on foreign language education occurs in the 2019 period and constitutes 1,18 % that the results are not in line with the principles of the current curriculum (MoNE, 2018). As for the distribution of Erasmus+ Project types on foreign language education for the 2019-2022 Period in Türkiye, the 2019 period has the most different Erasmus+ Project types on foreign language education, and the highest proportion belongs to School Exchange Partnership (KA229), carried out only in 2019, with the total number of 12. Additionally, a significant number of EFL-based Erasmus+ Projects conducted in educational institutions at different levels for the 2019-2022 period are majorly conducted in middle and high schools in 2019, though there are no instances of Erasmus+ Projects in middle schools in the 2020 and 2021 period and high schools in the 2022 period, and universities in 2020 within the context of EFL. Furthermore, the highest amount of granted EFL-based Erasmus+ Projects is in 2019, with a percentage of 58 %, and there are significant differences between 2019 and the other three periods due to the great number of projects conducted in 2019. Concerning the Erasmus+ project types within the context of EFL for the 2019-2022 period, the highest amount of grants occurs in KA204.

In congruence with earlier studies regarding the positive effects of Erasmus+ Programme and Projects within the EFL context, the importance of offering multicultural perspectives, international means of interaction, cooperation and mobility, innovation and good practices, and enhancing language skills, digital skills and literacy has been emphasised (Demir & Demir, 2009; Lendvai & Huszár, 2021; Norman, 2020; Ogul, 2018; Piksööt et al., 2016). However, the current study presents just a minimal effort to reflect the foreign language education dimension on the recent Erasmus+ Projects in Türkiye. At this point, the study promotes some vital pedagogical implications for foreign language teaching researchers and practitioners in Türkiye.

When the significance of Erasmus+ Projects within the EFL context providing innovative and broader perspectives is thought, it needs to enhance the number of the project process, management, and Erasmus+ project preparation training offered to educators and school administrators, as well as inform enthusiastic educators and administrators about this training. Projects should be a more systematic and qualified way by promoting the formation of project teams in educational institutions, and project teachers can receive instructions for leading projects. In addition, more detail can be added to the instructional content covering the Erasmus+ program offered by the Turkish National Agency and the application procedures, and educational modules may be developed for digital platforms in collaboration with the Ministry of National Education and the Presidency for EU Affairs.

All in all, for further research, the researcher recommends surveying a wide range of Erasmus+ Projects on foreign language education in much earlier years including all educational institutions. Besides, further research is also needed to examine whether there has been a steady increase or decrease in foreign language based- Erasmus+ Projects in the future, to be able to make generalisations regarding Erasmus+ Projects within the context of the EFL and to reveal to what extent the recent Erasmus+ Projects reflect on foreign language education dimension.

## REFERENCES

- Akay, C., & Yanpar-Yelken, T. (2012). The aspects of project attendant teachers about European Union education and youth programmes projects. *Social Sciences Research Journal*, I, 277-294.
- Aksezer, E. A., Yağmur, K., & van de Vijver, F. (2021). A qualitative study of Erasmus program challenges and paradoxes based on the experiences of students from Turkey. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(1), 63-73.
- Aksoy, M. E., & Çobanoğlu, L. (2018). Okul Yöneticilerinin Teknoloji Yeterlikleri İle Ulusal/Uluslararası Projelere Başvuruları Arasındaki İlişki. *Electronic Turkish Studies*, 13(18).
- Aktan, E., Sâri, B., & Kaymak, I. (2010). An Inquiry on application process of EU Erasmus Programme & students' views regarding Erasmus programme of student exchange. *Exedra: Revista Científica*, (1), 239-268.
- Arslan, S. (2013). Perspectives of the Turkish Participants on Erasmus Exchange Programme. *Online Journal of Counseling & Education*, 2(2).
- Avrupa Birliği Komisyonu. (2023). Erasmus+ Programı Nedir? <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/>
- Aydın, S. (2012). I am not the same after my erasmus: A qualitative research. *The Qualitative Report* 17(55), 1-23.
- Baranowski, A. (2017). The case study of Erasmus+ programme. Project's influence on participants' digital competence. Youth, multilingualism and work perspectives in Europe 2015-2017. *World Scientific News*, (89), 157-174.
- Başaran, M., Kumru, S., Acar, D., Kayıklık, F., ve Vural, Ö. (2021). Ar-Ge Çalışmalarının Okullar Üzerine Etkisinin Erasmus+ Projeleri Bağlamında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 183-200. <https://doi.org/10.47714/uebt.978486>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Çalışkan, E. (2017). Erasmus mobility in Turkey: motivations and expectations of higher education students at METU (Master's thesis, Middle East Technical University).
- Caner, H. N. (2019). Contributions of transnational education experiences of pre-service EFL teachers to their professional development. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 1(1), 1-19.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Damkuvienė, M., Valuckienė, J., & Balčiūnas, S. (2015). Impact and sustainability of the Erasmus+ Programme Key Action 1 mobility projects for school education staff. Research report.
- Dearden, J. (2018). The changing roles of EMI academics and English language specialists. Key issues in English for specific purposes in higher education, 323-338.
- Demir, A., & Demir, S. (2009). Erasmus programının kültürlerarası diyalog ve etkileşim açısından değerlendirilmesi (Öğretmen adaylarıyla nitel bir çalışma). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 95-105.
- Dolga, L., Filipescu, H., Popescu-Mitroi, M., & Mazilescu, C. (2015). Erasmus Mobility Impact On Professional Training And Personal Development Of Students Beneficiaries. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (191), 1006 – 1013. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.235>



Döşlü-Kırathı, A. (2019). Evaluation of erasmus+ projects implemented in high schools in terms of project cycle management (Edirne province case). [Master's thesis, Trakya University].

EF EPI. (2011). EF English Proficiency Index. Education First. Retrived from: <https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/>

Erasmus+ Programme Guide, Version 3 (2023): 04-04-23. Retrived from <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/erasmus-programme-guide-2023-version-3-040423>

Erasmus+ Programme Guide. (2023). What is the structure of the Erasmus+ Programme? [https://erasmusplus.ec.europa.eu/sites/default/files/202304/ErasmusplusProgramme-Guide2023-v3\\_en.pdf](https://erasmusplus.ec.europa.eu/sites/default/files/202304/ErasmusplusProgramme-Guide2023-v3_en.pdf)

Ersoy, A. (2013). Türk Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Deneyimlerinde Karşılaştıkları Sorunlar: Erasmus Değişim Programı Örneği. Eğitim ve Bilim, 38, 154-166.

Fansa, M. (2021). Erasmus+ projesinde gençlik çalışmanı rolünde öğretmen olmak. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 5(4), 427-446. <https://doi.org/10.34056/aujef.944872>

Fombona, J., Rodríguez, C., & Sevillano, Á. P. (2013). The motivational factor of Erasmus students at the university. International Education Studies, 6(4), 1-9.

Günbayı, I., & Vezne, R. (2016). Opinions of Teachers on Erasmus+ Key Action 1: A Case Study. Online Submission, 7(1), 1-12.

Gürlek, A. (2016). The effect of Erasmus Exchange Program on attitudes towards learning English foreign language. International Journal of Languages' Education and Teaching, 4(1), 18-32.

Gürsoy, Y., & Beşgül, Ö. O. (2013). 1.2 Avrupa Birliği'nin Tarihsel Gelişimi. AVRUPA BİRLİĞİ HAKKINDA MERAK ETTİKLERİNİZ, 21.

İlhan, A. S., & Külekçi, G. (2022). The Impact of the erasmus student mobility on Turkish pre-service EFL teachers: contributions and challenges of the experience. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1), 174-185.

İlter, B. G. (2013). How do Mobility Programs Change EFL Students' Point of View?. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44(44), 181-188.

Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In R. Quirk and H.G. Widdowson (Eds), English in the world: Teaching and learning the language and literatures (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.

Kahvecioğlu, A. S. (2019). The perceptions of the main stakeholders of universities regarding English medium instruction in Turkey [Doctoral dissertation, Bilkent Üniversitesi (Turkey)].

Karakus, F., Uyar, M. Y., & Balbag, N. L. (2017). Determining Teachers' Educational Needs Regarding School Education Projects within the Scope of Erasmus+ Programme. Journal of Education and Training Studies, 5(11), 32-43.

Kayaoğlu, M. N. (2016). Reality of Erasmus through the eyes of students. The Turkish Online Journal of Educational Technology 2016, Special Issue for INTE 2016.

Kerestecioğlu, F., & Bayyurt, Y. (2018). Üniversitelerde İngilizcenin eğitim dili olarak kullanımı: Bütüncül bir yaklaşım: Sonuç Raporu [The use of English as the language of instruction in universities: A holistic approach: Final Report] Symposium conducted at Kadir Has University, İstanbul. Retrived from [http://emi.metu.edu.tr/en/system/files/sempozyum\\_raporu.pdf](http://emi.metu.edu.tr/en/system/files/sempozyum_raporu.pdf)

Kirkgöz, Y. (2014). English language teaching in Turkey: Challenges for the 21st century. In Teaching English to the World (pp. 159-170). Routledge.

Kızılaslan, İ. (2010). International Experiences of Turkish Student Teachers: A Multiple Case Study. Journal of ethnographic and qualitative research, 4, 108-114.



Kohn, K. (2015). A pedagogical space for ELF in the English classroom. *Current perspectives on pedagogy for ELF*, 51-67.

Kulaksız, E. (2010). Avrupa Birliği Comenius Programlarının Türkiye'deki Uygulamasına İlişkin Katılımcı Görüşleri. [Doktora tezi]. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Lendvai, E., & Huszár, C. (2021). The Erasmus Program And Its Effect To The Labour Market. *Analecta Technica Szegedinensia*, 45-52. <https://doi.org/10.14232/analecta.2021.1.45-52>

Lendvai, E., & Huszár, C. (2021). The Erasmus program and its effect to the labour market. *Analecta Technica Szegedinensia*, 15(1), 45-52.

Mede, E., & Tuzun, F. (2016). The Erasmus teaching staff mobility: The perspectives and experiences of Turkish ELT academics. *ERASMUS*, 4, 11-2016.

MoNE (2018). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.

Mulcar, V. (2019). The role of Erasmus Plus KA2 Mobilities in learners' intercultural sensitivity and attitudes towards the English language (Master's Thesis). Available from YOK thesis center database.

Mulcar, V. (2019). The role of erasmus plus ka2 mobilities in learnersintercultural sensitivity and attitudes towards English language (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Najeeb, S. S. (2013). Learner autonomy in language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1238-1242.

Norman, A. (2020). Secondary school students' perceptions of language-learning experiences from participationin short Erasmus+ mobilities with non-native speakers of English. *The Language Learning Journal*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1726993>

Ogul, V. G. (2018). What Do the University Students Think about Erasmus Programme in Turkey?. *The Educational Review, USA*, 2(5), 296-308.

Önen, S. (2017). An investigation into the experiences of Erasmus students. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education*, 14(1), (27), 339-367.

Özdemir, G. A. (2019). The effect of studying in elf context on Turkish erasmus exchange students' 12 english language proficiency development (Master's thesis, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Pehlivan, A. (2018). Medium of instruction policies: Turkish Cypriots and their reflections on instructional technologies. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(5), 1683-1693.

Piksööt, J., Jaani, J., & Harro-Loit, H. (2016). Impact And Sustainability Of The Erasmus+ Programme Ka1 Mobility Projects For School Educationstaff:Results Of Estonian Research. *SA Archimedes: Kai Treier* .

Sirok, K., Dermol, V., Rajh, A. J., Marjetic, D., & Sirca, N. T. (2015). Socrates and Leonardo da Vinci in Slovenia. *Faculty of Management Koper Monograph Series*.

Souto-Otero, M., Favero, L., Basna, K., Humburg, M., & Oberheidt, S. (2023). Erasmus (+) student mobility: individual and institutional motivations and effects.

Teichler, U. (2001). Changes of ERASMUS under the umbrella of SOCRATES. *Journal of Studies in International Education*, 5(3), 201-227.

Teichler, U., Janson, K. (2007). The professional values of temporary study in another European country: Employment and work of former Erasmus students. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3), 486-495.

Tekin, U., & Gencer, A. H. (2013). EFFECTS OF THE ERASMUS PROGRAMME ON TURKISH UNIVERSITIES AND UNIVERSITY STUDENTS. *Trakya University Journal of Social Science*, 15(1).





Ulusal Ajans. (2020). Erasmus+ Programı Genel Yapı.

Ulusal Ajans (2022). Erasmus+ Programı Genel Yapı.

Ulusal Ajans (2023). Başvuru sonuçları. <https://www.ua.gov.tr/anasayfa/icerikler/basvuru-sonuclari/>

Ulusal Ajans (2023). Erasmus+ Programı Genel Yapı. <http://www.ua.gov.tr/programlar/erasmus-program%C4%B1>

Yildirim, R., & Ilin, G. (2013). Some reflections on cultural adaptation of Turkish Erasmus students of ELT department. Çukurova University. Faculty of Education Journal, 42(2), 111.

Yücelsin-Taş, Y. T. (2013). Problems Encountered by Students Who Went Abroad as Part of the Erasmus Programme and Suggestions for Solutions. Journal of Instructional Psychology, 40.

Zayed, J. (2020). Internationalization vs. Globalization: What Can the Arab EFL Teachers Do to Assure Quality in Education?. International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 9(1), 14-23.



## ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' PREFERENCES on LANGUAGE TEACHING METHODS

Fatma ÖZCAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi  
Yüksek Lisans Öğrencisi  
fatmabulbul23@gmail.com

Asst. Prof. Dr. Gülay ER

19 Mayıs Üniversitesi / İngilizce Öğretmenliği  
gulayer@omu.edu.tr

### ABSTRACT

Throughout the years there have been radical changes in the approach to second/foreign language teaching. These changes mostly resulted from the different theories of language and language learning, and also changes in learning needs, which led to the emergence of different methods in language teaching. Which teaching method is the most appropriate for particular language classes has always been the focus of interest for foreign language teachers. The implementation of methods in some particular teaching contexts and their impacts especially on developing certain language skills have been the subject of numerous studies. However, in the review of literature, it was found out that there is not enough research on the investigation about the level of teachers' using language teaching methods. The aim of this research is to determine which language teaching methods are preferred by EFL teachers, the level of their use and whether the variables such as seniority and school type make difference in terms of their level of use. In the research, which is based on a small-scale study, the data were collected through a questionnaire from 30 English teachers who were working at different grades of state schools in 2021-2022 academic years, and who volunteered to participate in the study.

The findings of the study based on a questionnaire which aimed to determine the frequency of use of the methods showed that while the Communicative Language Teaching was the method used most frequently by the teachers, Audiolingual Method, the Direct Method, Task-based Language Teaching were the methods preferred by the teachers less frequently in comparison to Communicative Language Teaching, and Grammar Translation Method was the method which the teachers sometimes used in their classes. Moreover, the study also revealed that the participants' seniority and school types did not have any significant impact on their preferences of methods.



## Introduction

Languages have been taught by the institutions since the 8th century. So a language teaching method which has been thought as suitable for the learners is adopted and implemented by those institutions. At first, the aim of learning a language was to speak and understand literary texts. But now learning a language means communicating in this target language because of globalization which has caused the need for communication among countries. Hence learning a foreign language has been essential. Demirçan (2012) expresses that learning a foreign language is a necessity, so people should learn a common language that people from different cultures and nations have been using to establish international relations. Now learning English is a must as it has been the lingua-franca of science, art, entertainment, business, and politics; and the means for international communication, travel and higher education (McKay, 2003). Consequently this increased the need for the qualified methods which are implemented by qualified teachers.

The applied linguists and others sought to develop principles and procedures for the design of teaching methods and materials to support a succession of proposals for what were thought to be more effective and theoretically sound teaching methods (Richards ve Rodgers, 2001, s.1). Approaches to language teaching have been changed because of the changes in teaching methods. The role of the grammar, fluency and accuracy in language teaching, vocabulary, the role of materials and technology, receptive and productive skills, rote learning, motivating students and developing the four language skills (reading, listening, speaking, writing) are some issues that are discussed by the researchers. These discussions have made some contributions to language teaching. However, there is still no consensus and new studies on the effectiveness of different strategies and methods have been conducted.

Foreign language teaching methods accepted by Department of Modern Languages Council of Europe and used widely are (Memiş & Erdem, 2013): Grammar-Translation Method, Direct Method, Natural Method, Audio-Lingual Method, Communicative Method, Eclectic Method The other methods used alternatively and less widely are: Suggestopedia, Community Language Learning, The Silent Way, Total Physical Response, Audiovisual Method, Task-Based Method, Content-Based Method.

In Turkey, Direct Method, Grammar-Translation Method, Auido-Lingual Methods were used. As the learners had some problems with communicating in the target language, the Ministry of National Education (Mone) has regulated the way which English was thought in order to keep up with the world, meet the needs of society and develop the quality of the language education in 2017. English has been taught from primary school to the second year of university. Now the curriculum focuses on communicative competence, cooperation, interaction, group work, and learner autonomy; and asks teachers to employ task-based and project-based activities with authentic assessment (Kaygısız, Anagün, and Karahan, 2018). The curriculum adopts an eclectic approach rather than a single method (MoNE, 2017), by emphasizing the communicative competency.

The method in foreign language teaching leads the learners to reach their goals easily. These methods must be modified and developed in concordance with the needs of the learners which have constantly been changed. If a specific method is implemented in foreign language classroom, all



techniques, materials and so on must be compatible with this method to have an effective learning process. If the teacher does not believe in the approach and its principles, and does not apply its techniques, that method fails. In this case, whether all teachers know about the methods and approaches and they implement its principles?' are issues worth investigating.

Although there are a lot of suggestions and arguments about language teaching methods, there is not enough research about the level of usage. In this regard, this study investigated which language teaching methods English language teachers employ. Hence, the aim of this research is to define language teaching methods used by English teachers in Turkey and their usage level and to define if level of usage changes according to seniority and school types. In this context, questions below will be answered:

1. What is the level of usage of language teaching methods?
2. Does the level of usage of language teaching methods change according to seniority and school types?

### **Literature Review**

The researchers, teachers and applied linguists have tried to find the effective method for language teaching so far as the goals of language teaching, the theories of language and language learning have changed according to the needs of the learners. According to Richards& Rogers (2014), the method is the notion of a systematic set of practical implementations which are grounded in a specific theory of language and language learning. They also described the method as an umbrella term in three steps such as; approach, design and procedures. Approach describes the the theory of language and learning, design describes syllabus and activities; and procedure describes the techniques and practices. So the methods are useful to specify the skills to be taught, the roles of the teacher and the learner, the appropriate procedures and techniques, the choices of the materials and the means to assess the learners. The methods in this study are explained:

### **Grammar-Translation Method**

Grammar translation method, which is the oldest method of teaching English; was known as "classical method" "Old method" or the "Prussian method" because it was first introduced in Germany particularly in Prussia. It is one of the oldest methods of foreign language teaching. It dominated foreign language teaching from the 1840s to the 1940s. This method, which is used in teaching classical languages such as Latin, Greek and Sanskrit, has still been used in teaching English around the world. Grammar Translation is a way of studying a language that approaches the language first through detailed analysis of its grammar rules, followed by application of this knowledge to the task of translating sentences and texts into and out of the target language (Richards&Rodgers, 2014). They study grammatical rules and interpret texts with the help of this grammatical knowledge. So that they learn the grammar of their mother tongue through the study of the grammar of the target language. This helps them speak and write their mother tongue better.





### **Direct Method**

The Direct Method was developed as a reaction to the Grammar Translation Method in Germany and France in 20th century. Since the Grammar-Translation Method was not very effective in preparing students to use the target language communicatively, the Direct Method became popular (Larsen-Freeman, 2000). It was stated that the teachers must use the target language directly and spontaneously in the classroom rather than focus on explanation of grammar rules by using analytical procedures. . In this method the teacher is not supposed to use students' native language in the classroom. On the contrary, they must expose the students to target language and get the students active and engaged in the process of learning the target language. The focus is on good pronunciation and phonetic symbols rather than grammar and translation. It implies that students' first language does not have any intervention in the learning process. Therefore, students are encouraged to understand words and expressions of the target language as they stand without learning their meanings through native language (Brown, 2000; Richards and Rodgers, 2007; Bussmann, 2006).

### **Audiolingual Method**

The Audiolingual Method emerged due to the necessity to have good oral and aural skills of a foreign language during and after the Second World War (Stern, 2001). It is an oral-based approach. Grammatical sentence structures are taught to the students. This method was affected by behavioral psychology. In this method, it is necessary to help students to answer the stimuli correctly. It focuses on listening and speaking skills before reading and writing skills. The language is presented through dialogues and drills are the main techniques of the method. The use of students' first language is discouraged and it is rarely used in classrooms. However, it is not as restrictive as it is in the Direct Method (Richards & Rodgers, 2007; Lightbown & Spada, 1999; White, 1989). The teacher is like an orchestra leader, directing and controlling the language behavior of her students. She is also responsible for providing her students with a good model for imitation (Larsen-Freeman, 2000).

### **Communicative Language Teaching**

This method has developed a different perspective to the way of teaching and assesment, the materials to be used, the roles of the teacher and student, activities and techniques to be used in the classroom. Communicative language method is based on theory of language learning and the relationship between language and society. The aim of the foreign language learning is to communicate in the target language. Students may know the rules of linguistic usage, but be unable to use the language (Widdowson, 1978). It became clear that communication required that students perform certain functions as well, such as promising, inviting, and declining invitations with in a social context (Wilkins, 1976) . In short, being able to communicate required more than linguistic competence; it required communicative competence (Hymes,1971) -knowing when and how to say what to whom. As a result, the shift from a linguistic structure -centered approach to a Communicative Approach became. In this method, students are motivated to interact with peers and the teacher. The use of authentic language and the use of the target language in the class and outside the classroom are important to become competent in the target language. Students are also supported to share their personal experiences with their peers and teachers expose students to target language by means of a variety of activities so as to improve their language skills in different situations. In this approach,



teachers function as a facilitator rather than an instructor (Brown, 1987; Nunan, 1991; Mitchell, 1994; Richards & Rodgers, 1986; Richards, 2005; Spada, 2007).

### **Task-based language teaching (TBL)**

It was developed by Dave and Jane Willis and “it is based on the use of tasks as the core unit of planning and instruction in language teaching” (Richards&Rodgers, 2001). Willis presents it as a logical development of Communicative language teaching as it draws of some of its principles: activities that involve real communication are essential for language learning, activities in which language is used for carrying out meaningful tasks promote learning, language that is meaningful to the learner supports the learning process (Richards&Rodgers, 2001). In TBL learning is promoted by giving students tasks to complete while using the target language (Lindsay, and Knight, 2006). “Tasks are believed to foster processes of negotiation, modification, rephrasing, and experimentation that are at the heart of second language learning” (Richards&Rodgers, 2001). According to Hanušová the typology of the TBL can be ordering; sorting/ classifying; listing; comparing/ matching; problem solving; creative tasks/ projects; sharing personal experience/ anecdote telling

Hazratzad and Gheitanchian (2009) studied EFL instructors' attitudes towards Grammar-Translation Method, Audio-Lingual Method, Silent Way, Total Physical Response, and Communicative Language Teaching and their students' achievement. Data were collected with a questionnaire and interviews. The participants were 594 teachers with age from 24 to 68 years and with teaching experience from 1 to 40 years. The findings showed that the participants had different attitudes towards methods but there is no relationship between the teachers' attitudes towards post-method and their students' achievement.

Chang (2011) studied EFL teachers' attitudes towards communicative language teaching in Taiwanese college. An explanatory mixed method was used to collect data. It was found that EFL teachers had positive attitudes towards communicative language teaching and they applied the principles of CLT in their teaching activities. They also believed that CLT could make English teaching more effective and meaningful.

Kaygısız, Anagün, and Karahan (2018) studied the relationship between self-efficacy levels of English Teachers and language teaching methods. Quantitative correlational design was used. ELT Context-Specific Teacher Efficacy Instrument and Language Teaching Methods Scale were used to collect the data from 367 English language teachers. The results showed that English teachers' self-efficacy levels were high and they employed Communication Oriented Teaching more. There was a statistically significant correlation between self-efficacies of English teachers and language teaching methods they implemented. It was also found that the self-efficacy of English teachers was a predictor of which language teaching methods were implemented.

Ökmen and Kılıç (2016) studied the level of language teaching methods used by English teachers in Turkey and the level of usage changes according to gender, seniority and graduated school types. Survey method and quantitative data were used. Language teaching methods scale developed by the researchers was applied to define which methods 95 English teachers in Düzce use. It was found



that Grammar Based Method was used at a high level and Speaking Based Method was used at a low level. It was also seen that methods differed according to gender, seniority and graduated school types.

In their qualitative study, Solak and Erdem (2016) conducted a study with the primary school English teachers about their preferences of teaching methods and techniques during the teaching process and the reasons for these preferences. The study was carried out with ten teachers, who were asked five open-ended questions. The findings of the study revealed that the teachers mostly used the ‘question and answer’ technique and designed their lessons mostly according to the principles of communicative language teaching method.

Adhikari (2017) investigated which factors influence the teachers’ selection of English language teaching methods in a Nepalese EFL context. The researcher indicated that although the Secondary Education Curriculum (grades 8, 9, and 10) of Nepal for the English lesson prescribed communicative language teaching, it was realized that some factors made the implementation of CLT difficult. The study also investigated the perceived difficulties of English language teachers in the course of implementing CLT. The findings of the study, which was carried out both quantitatively and qualitatively, revealed that the major problems experienced by most of the English language teachers who were trying to implement communicative language teaching were mainly related to the managing a large size classroom, the examination system, the teachers’ beliefs regarding language teaching, the amount of time available to teach English, and the availability of resources including technology.

Sun and the others’ study (2020) has focused on finding out EFL teachers’ implicit attitudes to a communicative language teaching (CLT) curriculum and their attitudes to traditional language teaching (TLT) approaches. In their study, which was framed within the theory of teacher cognition, they proposed a new way to discover the implicit attitude and presented the implicit association test (IAT) to determine teachers’ attitudes toward CLT. The results of the study, which was conducted with 24 Chinese EFL teachers, showed that there were differences in terms of degrees of implicit preference for CLT over TLT of the participants. The study revealed that there were differences between implicit attitudes and explicit attitudes expressed by three teachers in interviews. The authors argued that these differences were because of the personal, institutional, and social contexts in which they were teaching. Other results also revealed that what teachers say is not necessarily what they think.

## **Research Design**

### **Research Model**

The aim of the survey method is to describe the situation of the research subject and to measure the relations between variables. So survey method was used and quantitative data were used.

### **Sample**

The participants for this study included 30 English teachers who were working at different grades of state schools in 2021-2022 academic years, and volunteered to participate in the study. The teachers were chosen from different rural and urban schools in Samsun. While selecting the



participants, the convenience sampling was used as they were the easiest to reach. Castillo (2009) defines the convenience sampling as a “non-probability sampling technique where subjects are selected because of their convenient accessibility and proximity to the researcher”.

### **Data Collection Tools**

In this study, the questionnaire was used as an instrument. The questionnaire was prepared under eight titles. These were exercise types, the role of the teacher and the students, language skills, the role of the mother tongue, grammar, authentic/ meaningful activities and techniques, feedback. The questions were created according to the titles by Turan (2018).

The questionnaire which consisted of 52 items were applied to 30 English Teachers. The first part sought the participants’ demographic information. The second part composed of 49 items that aimed to elicit the participants’ response about their use of methods. The participants were asked to indicate how often they used each method on a 5-point Likert scale (1 = never, 2 = sometimes, 3 = frequently, 4 = very frequently, and 5 = always). The answers were evaluated quantitatively in SPSS. Furthermore, the results were then presented in the charts and interpreted.

A literature review was carried out in order to design the questionnaire. 52 questionnaire items were developed after careful review of the target methods. The questionnaire which was designed by Turan (2018) was translated into English. The questionnaire included 49 items that belong to 5 different methods such as grammar translation method, communicative language teaching method, audio lingual method, direct method, task based language teaching method. There are 8 items of grammar translation method, 10 items of communicative language teaching method, 11 items of audio lingual method, 10 items of direct method, 9 items of task based language teaching method. Items were randomly mixed and placed in the questionnaire in order to collect more accurate data. The content validity of the questionnaire was evaluated by an expert. The expert were asked about which methods were frequently used and which methods should be used for an effective English class. The methods in the questionnaire were selected according to their answers.

### **Methodology**

This study investigated the level of usage of language teaching methods. It was also asserted that seniority and school types could be a predictor of the language teaching methods they employed. So a survey design was used to answer the first research questions and One-way ANOVA was used to investigate the second research questions. According to Ross and Wilson (2017), a one-way ANOVA (analysis of variance) is used to compare the means of two or more groups for one dependent variable when the study has more than two groups and a t-test cannot be used. In this study, the language teaching methods employed by English teachers were taken as the dependent variable while seniority and school types were regarded as the independent variable.



## Findings

### The Methods implemented by English teachers

#### Grammar Translation Method (GTM)

Descriptive statistics was conducted to determine EFL teachers' frequency use of the Grammar Translation Method. As Table 1 shows, the overall mean score for GTM is 2,833325. The item sought the participants' response about the authority of the teachers in the classroom received a mean score of over 3. Two statements that sought the participants' response about vocabulary received a mean score of 2,3 and 2,9. The statement that sought the participants' response about translation received a mean score of around 3. It is concluded that translation is often used in EFL classrooms. Furthermore, two items that elicited the participants' response about students' first language use received a mean score of over 3, which indicates that the students' first language is frequently used in EFL classrooms. Thus, it is concluded that EFL instructors sometimes use GTM in teaching English.

Table 1. Audiolingual Method

Grammar-Translation Method	N	Sum	Mean	Std. Deviation
I often use students' mother tongue in the class.	30	105	3,5	,86103
It is very important to develop vocabulary while teaching a foreign language, so I make a list of all the words of the reading texts and ask the students to memorize them one by one.	30	87	2,9	1,42272
I teach the language better if I make comparisons with the mother tongue in the classroom.	30	92	3,0667	,86834
If I strictly adhere to the grammar rules while teaching, I will teach the language more effectively.	30	76	2,5333	1,04166
I teach vocabulary as isolated words.	30	71	2,3667	1,24522
Speaking skill is not important when teaching a foreign language, so I do not pay much attention to my students' pronunciation mistakes.	30	64	2,1333	1,10589
I ask students to translate passages from English to their mother tongue.	30	91	3,0333	1,18855
In order to learn the language, the teacher should be the authority in the classroom.	30	94	3,1333	1,07425
Valid N (listwise)	30		Overall 2,833325	

The analysis of the descriptive statistics shows that the overall mean score for audiolingual method is 3,142427. The items that sought the participants' response about the use of different elements of the audiolingual method such as repetition, habit formation, presentation of grammar with examples and drills, language laboratories, pronunciation and intonation rules, the culture of the target language received a mean score of over than 3. The items that sought the participants's response about dialogue repetition, errors, mother tongue use received a mean score of around 2. Therefore, it is concluded that EFL instructors frequently use audiolingual method in teaching English.

Table 2. Direct Method

<b>Audio-Lingual Method</b>	<b>N</b>	<b>Sum</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>
If I teach the culture of the target language while teaching, I will ensure that the students learn the language better.	30	116	3,8667	1,04166
I ask students to repeat each line of the new dialogue several times.	30	70	2,3333	1,09334
I teach grammatical points through examples and drills.	30	118	3,9333	,94443
In the classroom, I teach better by having the whole class repeat and memorize words, phrases and dialogues from the target language.	30	90	3,0000	1,08278
I prevent students from making errors since they lead to formation of bad habits.	30	63	2,1000	1,09387
When teaching a foreign language, I teach better by explaining completely in English without using any mother tongue in the classroom.	30	68	2,2667	1,01483
I use real-life conversations to help my students learn English naturally.	30	123	4,1000	,84486
I ask my students to repeat a language point many times in order to form a habit.	30	101	3,3667	,85029
While teaching, I fully obey the pronunciation and intonation rules of the target language.	30	100	3,3333	1,21296
I aim to teach listening and speaking skills effectively rather than reading and writing.	30	87	2,9000	,80301
I can perform my teaching more effectively in language laboratories.	30	101	3,3667	1,51960
<b>Valid N (listwise)</b>	30		Overall 3,142427	

The authors used descriptive statistics to explore the participants' frequency use of the Direct Method. As Table 3 shows, the overall mean score for the Direct Method is 3.34001. The items that elicited the participants' response about the use of the real-life objects, question-answer, immediate feedback, active students received a mean score of over 3. The item about the use of target language received a mean score of 3,6, which means that the EFL instructors frequently encourage students to use the target language. All other items received a mean score of less than 2.7. Thus, it is concluded that EFL instructors frequently use the Direct Method in teaching English.

Table 3. Communicative Language Teaching

<b>Direct Method</b>	<b>N</b>	<b>Sum</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>
I use questions and answers intensively in a structured manner to teach new points.	30	113	3,7667	,62606
I teach vocabulary through pantomimes and real life objects.	30	117	3,9000	,66176
I use visuals and real objects to teach English vocabulary to my students.	30	122	4,0667	,86834
I think the instruction language is only the target language. Even when explaining to students, I do not use the mother tongue.	30	73	2,4333	1,25075
If the student is hesitant to speak, I ask them to memorize daily passages from books.	30	66	2,2000	1,15669
I ask the student to directly repeat and imitate what he/she heard, even if he/she does not know or cannot understand the meaning of each word.	30	81	2,7000	1,29055
While teaching vocabulary, I give priority to homonymous words, and then I teach the student the words that are used frequently in the	30	99	3,3000	,98786

foreign language in a context. Thus, they have the ability to infer the meaning of the words from the context.				
I correct the mistakes of the student with immediate feedback, so that the mistake does not turn into habit of the students.	30	95	3,1667	1,23409
In my opinion, the student should be active in their learning process, and should speak as much as possible without paying attention to mistakes, just as he does when learning his mother tongue.	30	126	4,2000	,88668
I aim to have the students speak the target language like their mother tongue.	30	110	3,6667	1,12444
<b>Valid N (listwise)</b>	30		Overall 3.34001	

The ten items of the questionnaire sought the participants' response about their use of the communicative language teaching. Descriptive statistics was used to determine the frequency use of the method by EFL instructors. As Table 4 shows, the overall mean score for communicative language teaching is 4,03. Furthermore, all the items that elicited the participants' response about various elements of communicative language teaching received a mean score of over 3,5. Thus, it is concluded that EFL instructors very frequently use the communicative language teaching in English classrooms.

Table 4.Task-based Language Teaching

<b>Communicative Language Teaching</b>	<b>N</b>	<b>Sum</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>
I engage my students in real-life communication activities in the class.	30	118	3,9333	,63968
I provide activities for my students to interact together in the target language.	30	120	4,000	,58722
I make use of activities which require the use of more than one skill. (speaking and listening in the same task)	30	122	4,0667	,73968
I use authentic texts in my classes.	30	110	3,6667	,84418
I ask the students to use the language outside the classroom.	30	112	3,7333	1,01483
While teaching a foreign language, I ensure that the student is active in the classroom.	30	125	4,1667	,59209
I usually encourage my students to contribute to the lesson.	30	130	4,3333	,75810
I teach foreign language better with the help of games.	30	126	4,2000	,88668
I accept the students' mistakes as normal, so I take notes and give delayed feedback.	30	113	3,7667	,85836
Learning the language is to communicate in the target language.	30	133	4,4333	,72793
<b>Valid N (listwise)</b>	30		Overall 4,03	

The nine items of the questionnaire sought the participants' response about their use of the task-based language teaching. Descriptive statistics was used to determine the frequency use of the method by EFL instructors. As Table 5 shows, the overall mean score for task-based language teaching is 3,8110. Furthermore, all the items that elicited the participants' response about various elements of communicative language teaching received a mean score of over 3,5. Thus, it is concluded that EFL instructors very frequently use the task-based language teaching in English classrooms.

Table 5. Participants' use of methods and seniority

<b>Task-Based Language Teaching</b>	<b>N</b>	<b>Sum</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>
I allow students to learn from each other with the help of the presentation of educational/real life tasks made by students.	30	120	4,0000	,74278
For me, the main objective is communication in the target language.	30	130	4,3333	,71116
I create educational tasks and real life tasks and list the tasks in the curriculum.	30	109	3,6333	,88992
I try to perform Educational/Real-life Tasks under the headings of "Pre-Task Operations, Task Cycle Operations, Language Focus Operations".	30	109	3,6333	,80872
I assist students in correcting Educational/Real life tasks.	30	113	3,7667	,67891
I introduce the tasks and teach the necessary vocabulary to the students in the class using words and phrases related to the topic.	30	114	3,8000	,80516
During the Educational/Real life tasks, I guide and the observe them, I just ask the students to work in pairs and let them complete their tasks.	30	111	3,7000	,79438
By analyzing the presentations, I make the students gain the skill to focus on language through language study and language practice activities.	30	114	3,8000	,55086
There are six types of tasks that I use in my lessons: Listing, ordering, comparison, problem solving, sharing personal experience, project and production.	30	109	3,6333	,76489
<b>Valid N (listwise)</b>	30		Overall 3,8110	

Table 6. Skewness and Kurtosis

	<b>N</b>	<b>Skewness</b>	<b>Kurtosis</b>
<b>GTM</b>	30	,001	-,745
<b>ALM</b>	30	,117	,769
<b>DM</b>	30	1,341	2,456
<b>CLT</b>	30	,199	,096
<b>TBLT</b>	30	,134	-,042

As Table 6 shows, skewness and kurtosis values were examined in order to determine that the answers given by the participants showed a normal distribution. According to Eroğlu (2018), it was stated that the values between +3 and -3 showed normal distribution. When the data was examined, it was accepted that they displayed normal distribution.

Table 7 Test of Homogeneity of Variances

	<b>Levene Statistic</b>	<b>p.</b>
<b>GTM</b>	,554	,581
<b>ALM</b>	1,462	,249
<b>DM</b>	1,197	,318
<b>CLT</b>	,604	,554
<b>TBLT</b>	1,654	,210



Moreover, it was observed that the p values of the homogeneity tests performed together with the Oneway ANOVA for each method were greater than the alpha level (0.05) and showed a normal distribution.

Grammar Translation	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,452	2	,226	,557	,579
Within Groups	10,964	27	,406		
Total	11,417	29			

It is concluded that there are not statistically significant differences according to seniority of EFL instructors in their use of Grammar- Translation Method,  $F(2,27) = .557$ ,  $p = .579$ . According to this result, it can be said that seniority is not an important factor for the usage of Grammar-Translation Method.

Audio Lingual	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,305	2	,152	,829	,447
Within Groups	4,963	27	,184		
Total	5,267	29			

It is concluded that there are not statistically significant differences according to seniority of EFL instructors in their use of Audio-Lingual Method,  $F(2,27) = .829$ ,  $p = .447$ . According to this result, it can be said that seniority is not an important factor for the usage of Audio-Lingual Method.

Direct Method	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,602	2	,801	3,156	,059
Within Groups	6,850	27	,254		
Total	8,452	29			

It is concluded that there are not statistically significant differences according to seniority of EFL instructors in their use of Direct Method,  $F(2,27) = 3.156$ ,  $p = .059$ . According to this result, it can be said that seniority is not an important factor for the usage of Direct Method.

Communicative Language Teaching	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,188	2	,094	,389	,682
Within Groups	6,515	27	,241		
Total	6,703	29			

It is concluded that there are not statistically significant differences according to seniority of EFL instructors in their use of Communicative Language Teaching,  $F(2,27) = .389$ ,  $p = .682$ . According to this result, it can be said that seniority is not an important factor for the usage of Communicative Language Teaching.

Task Based	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,856	2	,428	,557	,579
Within Groups	8,777	27	,325		
Total	9,633	29			

It is concluded that there are not statistically significant differences according to seniority of EFL instructors in their use of Task-based Language Teaching,  $F(2,27) = .1317$ ,  $p = .285$ . According to this result, it can be said that seniority is not an important factor for the usage of Task-based Language Teaching.

#### Participants' use of methods and school types

Grammar Translation	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,727	3	,576	1,545	,227
Within Groups	9,689	26	,373		
Total	11,417	29			

It is concluded that there are not statistically significant differences according to schools of EFL instructors in their use of Grammar- Translation Method,  $F(3,26) = .1545$ ,  $p = .227$ . According to this result, it can be said that school types are not an important factors for the usage of Grammar-Translation Method.

Audio Lingual	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,505	3	,168	,919	,445
Within Groups	4,762	26	,183		
Total	5,267	29			

It is concluded that there are not statistically significant differences according to schools of EFL instructors in their use of Audio-Lingual Method,  $F(3,26) = .919$ ,  $p = .445$ . According to this result, it can be said that school types are not important factors for the usage of Audio-Lingual Method.

Direct Method	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,631	3	,210	,699	,561
Within Groups	7,821	26	,301		
Total	8,452	29			

It is concluded that there are not statistically significant differences according to schools of EFL instructors in their use of Direct Method,  $F(3,26) = .699$ ,  $p = .561$ . According to this result, it can be said that school types are not important factors for the usage of Direct Method.

Communicative Language Teaching	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,264	3	,088	,355	,786
Within Groups	6,439	26	,248		
Total	6,703	29			

It is concluded that there are not statistically significant differences according to schools of EFL instructors in their use of Communicative Language Teaching,  $F(3,26) = .355$ ,  $p = .786$ . According to this result, it can be said that school types are not important factors for the usage of Communicative Language Teaching.

Task Based Language	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,174	3	,058	,159	,923
Within Groups	9,460	26	,364		
Total	9,633	29			

It is concluded that there are not statistically significant differences according to schools of EFL instructors in their use of Task-based Language Teaching,  $F(3,26) = .159$ ,  $p = .923$ . According to this result, it can be said that school types are not important factors for the usage of Task-based Language Teaching.

### Discussion

The study investigated the EFL teachers' use of methods in English classrooms. It also investigated the impact of the school types and seniority on their responses. The results of the study showed that the Communicative Language Teaching was used most by the EFL teachers in teaching English. This method was followed by Task-Based Language Teaching, Direct Method, Audio-Lingual Method and Grammar-Translation Method respectively. The result is in line with the findings of the study by Ökmen and Kılıç, 2016 who reported that English teachers reported employing Communication Oriented Teaching Methods more than Grammar Oriented Teaching Methods. Furthermore, the result is line with the findings of the study by Yazıcı (2019) who stated that most of the teachers use communicatively oriented instructional strategies in the classroom. However, it is not on a par with the research by Kılıç and Ökmen (2016), who reported that teachers preferred the Grammar Based Method thinking along TEOG, but students who were taught through the Active Method and Four Basic Skills Focused Method together are more successful than the others.

Richards (2006) explains about communicative language teaching and its goals as in the following; perhaps the majority of language teachers today, when asked to identify the methodology they employ in their classrooms, mention "communicative" as the methodology of choice. Communicative language teaching can be understood as a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the kinds of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom. Communicative language teaching sets as its goal the teaching of communicative competence. Communicative competence means knowing:

- how to use language for a range of different purposes and functions
- how to vary our use of language according to the setting and the participants (e.g., knowing when to use formal and informal speech or when to use language appropriately for written as opposed to spoken communication)
- how to produce and understand different types of texts (e.g., narratives, reports, interviews, conversations)



- how to maintain communication despite having limitations in one's language knowledge (e.g., through using different kinds of communication strategies) (p3)

According to the participants responses, it can be inferred that real-life conversations, authentic materials, interaction, group works, tasks, communicative competence in the target language, active learners are the issues that are focused more. However, listening and speaking skills are not given enough attention and grammar is taught with the help of drills and exercises. Although they try to make the students active in their learning process, most teachers thought that the teacher should be the authority in the classroom in order to learn the language. Moreover, the aim of the most teachers is communication in the target language but they stated that they do not give enough importance on speaking and listening skills.

In sub-problem of this research, it was searched that whether high level of usage of methods changes according to seniority, school types. According to results, there are no significant differences according to seniority and school types in the use methods. As a result it can be said seniority and school types are not effective on choosing method. This situation supports Turan (2018). In his research Turan (2018) searched whether there were differences between seniority, gender and school types and teaching style. According to the results, there was no difference. It can be inferred that teachers ignore the physiological, cognitive and mental processes of students depending on age group. However, it is not on a par with the results of the study by Ökmen and Kılıç (2016), seniority is an important factor for the usage of method according to gender, seniority and graduated school types.

### **Conclusion**

The study aimed to investigate the use of EFL methods by the EFL instructors in English classrooms. It also studied the impact of seniority and school types on the instructors' responses. The findings showed that the teachers very frequently used the Communicative Language Teaching in their English classes. Furthermore, they sometimes used the Grammar-Translation Method. They frequently used Audiolingual Method, the Direct Method, Task-based Language Teaching. The participants' seniority and school types did not have any significant impact on their use of methods. The study suggests English instructors to be eclectic in their use of methods. Considering the context and the needs of the students, they should use a little bit of every method in order to personalize English lessons and make English learning more meaningful to students. As Kumaravadivelu (2006) states, there seems to be a shift toward a post-method era that defines a new relationship between teachers and theorizers, which is pushing teachers towards the world of skills, knowledge, and autonomy. Through empowerment and pedagogical insights gained, teachers are able to theorize based on their practice and practice theories. As a result, some renewed attempts are being made to explore new educational patterns in Teaching English as a Foreign Language (TEFL). The new era of SLA requires contemporary teaching that focuses on communication, collaboration and differentiated learning, autonomous learners and active learning.

In a nutshell, there are a lot of factors which affect the teacher's method. I think there are no bad or good methods, the main objective for the teacher must be to analyze the needs of the learners and choose the most appropriate method for them.



### Limitations of the Study

There were some limitations, which may have effect on the results of the study. These were:

- The teachers who work in the 2021-2022 academic year,
- Language Teaching Methods Questionnaire as a data collection tool,
- 5 different foreign language teaching methods in the survey,
- Responses of the participants to the data collection tools used for the research.

### Suggestions

The participants knowledge about the methods can be analyzed and their classes can be observed. Also interviews can be included to have the qualitative results of the study. Moreover, the use of the other methods can be studied. This study was conducted in Samsun. Teachers in different cities can be included. In sub-problem of the research, it can be searched whether high level of usage of methods changes according to graduated school types and teachers' self-efficacy.

### References

- Adhikari, K. (2017). Factors influencing the selection of Teaching Methods in an EFL Context. Unpublished MA Thesis. Michigan State University, TESOL.
- Aslan Yazıcı, E. (2019). The role of teacher efficacy over English language teaching. *International Journal of Educational Spectrum*,1 (1), 36-47. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijesacademic/issue/46914/588153>.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains: Longman. Fourth Edition.
- Bussmann, H. (2006). *Routledge dictionary of language and linguistics*. Routledge.
- Lightbown, P. and Spada, N. (1999). *How languages are learned*. New York: Oxford University Press. Second Edition.
- Castillo J. (2009). Convenience Sampling. Retrieved 17 January 2013 from <http://explorable.com/convenience-sampling.html>
- Chang, M. (2011). EFL teachers' attitudes toward communicative language teaching in Taiwanese college. *Asian EFL Journal*, 53(1), 17-34.
- Cora, L., & Knight, P. (2006). *Learning and teaching English: A course for teachers*.
- Demircan, O. (2012). *Yabancı dil öğretim yöntemleri [Foreign language teaching methods]*. Istanbul: Der Yayınları.
- Eroğlu, A. (2018). Çok Değişkenli İstatistik Tekniklerin Varsayımları. Ş. Kalaycı içinde, *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (s. 207-230). Ankara: Dinamik Akademi.
- Hazratzad, A., & Gheitanchian, M. (2009). EFL teachers' attitudes towards post-method pedagogy and their students' achievement. In *Proceedings of the 10th METU ELT Convention*.
- Hymes, D. (1971), *On Communicative Competence*. Philadelphia.
- Kaygisiz, S., Anagun, S. S., & Karahan, E. (2018). The predictive relationship between self-efficacy levels of English teachers and language teaching methods. *Eurasian Journal of Educational Research*, 78, 183-202, DOI: 10.14689/ejer.2018.78.9.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University.

Lindsay, Cora, and Paul Knight (2006). *Learning and Teaching English*. Oxford: Oxford UP, Print.

McKay, S. L. (2003). Teaching English as an international language: Rethinking goals and perspectives. *TESL-EJ*, 7(1), 1-5.

Memiş, M. R. & Erdem, M. D. (2013). “Yabancı Dil Öğretimde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler”. *Electronic Turkish Studies*, 8(9).

Ministry of National Education. (2017). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı [English Language Curriculum]*. Ankara.

Mitchell, R. (1994). The communicative approach to language teaching. *Teaching modern languages*, 33-42.

Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL quarterly*, 25(2), 279-295. doi: 10.2307/3587464.

Ökmen, B., & Kılıç, A. (2016). Research about the level of using language teaching methods and its effect on some variables: in Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 1994-2001.

Richards, J. (2006). *Today Communicative Language Teaching*. Retrieved from [http://www.Professorjackrichards.com/pdfs/communicative\\_language\\_teaching\\_today\\_v2.pdf](http://www.Professorjackrichards.com/pdfs/communicative_language_teaching_today_v2.pdf).

Richards, J. & Rodgers T. (2007). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J.C., & Rogers, T.S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). New York: Cambridge University Press.

Richards, Jack C. and Theodore S. Rodgers (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rose, A. & Willson V. L. (2017). *Basic and Advanced Statistical Tests*. The Netherlands: Sense Publishers.

Solak,E. & Erdem,G. (2016). An Analysis of the Methods and Techniques Used by the Teachers in English Lesson at Primary Schools in Turkey, *Participatory Educational Research (PER)*, Special Issue 2016-IV, pp., 10-17 November, 2016.

Spada, N. (2007). Communicative language teaching. In *International handbook of English language teaching* (pp. 271-288). Springer, Boston, MA.

Sun, C., Wei, L. & Young, R.F. (2020). Measuring Teacher Cognition: Comparing Chinese EFL Teachers' Implicit and Explicit Attitudes toward English Language teaching Methods, *Language Teaching Research*, 1-29, SAGE.

Turan, A. (2018). *İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz-Yeterlik Algıları ve Tercih Ettikleri Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi (Master Thesis)*. Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.

White, L. (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Philadelphia, Pa: John Benjamin.

Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.



## İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA BECERİLERİNİN GELİŞMESİNDE WEB 2.0 ARAÇLARININ ETKİSİ

Çağla Orkan

Çatalca Gazi İlkokulu  
caglaaltintas@gmail.com

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı ilkokul 4. sınıf İngilizce dersinde Web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin gelişmesine etkisini incelemektir. Uygulamanın çalışma grubunu İstanbul ili- Çatalca ilçesi- Gazi İlkokulu 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada tek gruplu ön test son test deseni uygulanmıştır. Sonuçlar betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla ilkokul öğrenci seviyesine uygun, basit arayüzlere sahip Wordcloud, Bitmoji ve Chatterpix Web 2.0 araçları seçilmiştir. Uygulama İngilizce Dersi Öğretim Programı 4. sınıf 4. ünite “Free Time Activities” kazanımları ile ilişkilendirilerek yürütülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı İngilizce ders kitabındaki etkinliklere bağlı kalınarak, seçilen Web 2.0 araçlarının müfredat entegrasyonu ile kullanılması sağlanmıştır. 6 hafta süren uygulamanın sonucunda ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmış ve öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin gelişmesinde Web 2.0 araçlarının eğlenceli ve öğretici ortamlar hazırladığı, etkili olduğu ve Z kuşağının teknolojiyle olan güçlü bağının dil öğrenimine katkı olarak yansıdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** web 2.0 araçları, ilkokulda İngilizce öğretimi, konuşma becerileri.



## GİRİŞ

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2019-2023 Stratejik Planı'nda yer alan yabancı dil eğitim politikalarında; yabancı dil eğitimine ilişkin dijital içeriklerin ve platformların yetersiz olması, yabancı dil eğitimine destek olacak dijital materyallere erişimin zor veya maliyetli olması ve yabancı dil eğitiminin öğrencinin yaş ve ihtiyaçlarına göre belirlenmemiş olmasının ülkemizde yabancı dil eğitiminin zayıf yönleri olarak belirlendiği görülmektedir. Bu zayıf yönler doğrultusunda; yeni kaynaklarla öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesini sağlamak ve öğrencilerin yaş, okul düzeyi ve ders programlarına göre gereksinimlerini esas alarak yabancı dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik faaliyetler yürütmek hedeflenmiştir (MEB, 2019). 2019-2023 Stratejik Planı'nda yer alan hedeflere ulaşmak için yabancı dil eğitimine yönelik dijital içerikler ve platformlar oluşturmak ve sınıflarda teknolojik bir yabancı dil ekosistemi uygulamak öncelikli yöntemler olarak belirlenmiştir. Böylece ülkenin tüm bölgelerinde yaşayan eğitim paydaşlarına eşit öğrenme ve öğretme fırsatları verilmesi ve dijitalleşme ile sınıf duvarlarının aşılması amaçlanmıştır. Stratejik planda yer alan dijital ve teknolojik dönüşüm ihtiyaçları, İngilizce öğrenimini çevrim içi ve mobil teknolojilerle desteklemek ve İngilizce öğretiminde erken çocukluk için etkileşimli, oyun temelli öğretim materyalleri kullanmayı önemli kılmıştır. İngilizce öğretimini bu vizyona göre şekillendirip, gereksinimlerin farkına vararak ilkokulda İngilizce öğretiminde teknoloji tabanlı yaklaşımlar ve dijital öğrenmelerin kullanılması önem arz etmektedir. Teknoloji tabanlı yaklaşımlar, çağın beraberinde getirdiği zorunlu değişimler sonucunda bilinen web yapısından sıyrılarak Web 2.0 adıyla yeni bir teknolojiye dönüşmüştür (Deperlioğlu & Köse, 2010). Web 2.0 araçları dil öğretiminde geniş bir yelpazede seçenekler ve imkanlar sunan eğitim araçları hâline gelmiştir. Öğrenciler bilgiye ulaşma, üretme ve paylaşma; öğretim içeriğini, hedeflerini ve öğrenme yollarını belirleme; öğretmenle ve akranlarıyla beraber öğrenme, takım çalışması gibi konularda etkin bir rol alarak öğrenmenin merkezinde yer alırlar (Gökmen vd., 2016). Web 2.0 araçları, öğrencileri çok yönlü ve aktif öğrenenlere dönüştürürken öğrenme süreçlerine 21.yy becerilerinin eklenmesini sağlar. Web 2.0 araçlarını kullanan öğrenciler bilgiyi tüketen değil, üretenlerdir. Bu araçlar olta, hedeflenen müfredat kazanımları balık olarak düşünülürse; kendi oltalarıyla balık tutan, öğrenmelerinden sorumlu olan öğrenciler farklı sulara da avlanabilen usta birer balıkçı olurlar. Öğrenciler Web 2.0 araçları ile kendi ürünlerini elde ettikleri için gösterdiği çabanın karşılığını somut olarak görürler (O'Reilly, 2007). Öğrencilerin ürün üzerinde okulda, evde veya sınıf dışı ortamlarda da rahatlıkla ve özgürce çalışabilmesi, farklı öğrenme tarzları olan öğrencileri destekler (Prashnig, 2006). Bu dijital araçların kullanılması, farklı zekâ türlerine sahip öğrencilere hitap ettiği için güçlü bir dil edinimine temel olur. Öğrenciler daha çok duyu organı ile öğrenme süreçlerine katılır ve bu da onların kalıcı ve istedik bilgileri edinmelerini ve bilişsel olarak gelişmelerini sağlar (Prensky, 2009). Web 2.0 araçları yabancı dil derslerini sıkıcılıktan uzaklaştırıp, derslerin interaktif bir sınıf ortamında işlenmesini sağlar. Web 2.0 araçları derslere renk katar ve öğrencilerin teknolojik okuryazarlık düzeylerinin artmasını sağlar (Elmas & Geban, 2012).

Web 2.0 araçlarının eğitim süreçlerine sağladığı faydalar, MEB tarafından da önemsenmekte ve dikkate alınmaktadır. MEB teknolojik gelişmeler sonucunda ortaya çıkan Web 2.0 araçlarının tanıtımı ve kullanımı ile ilgili eğitim faaliyetleri sürdürmekte ve 2019-2023 Stratejik Planı'nda bu alana genişçe yer vermektedir. Görüldüğü üzere Web 2.0 araçlarının dil öğretimine entegrasyonu elzem bir durumdur. Bu ihtiyaçlardan yola çıkarak MEB 2019-2023 Stratejik Planı'ndaki yabancı dil





öğretimi hedeflerinde öncelikli olarak bahsedilen “ne?” sorusu yerine “nasıl?” sorusuna cevap vererek süreci ön plana çıkaran faaliyetlerden oluşan, dijital araçları kullanarak İngilizce öğretimini kolaylaştıran bir çalışma hedeflemektedir (MEB, 2019). Bu uygulama ile amaç, Web 2.0 araçlarını kullanarak öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmektir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları, kalıcı ve istedik öğrenmeler elde etmesi, öğrenmenin merkezine öğrencinin yerleştirilmesi, teknoloji tabanlı öğrenme ile Z kuşağı çocukların yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi uygulama amaçları arasında yer almaktadır. Bu çalışmada ilkökul İngilizce öğretiminde en çok sıkıntı yaşanan, öğrencilerin en zorlandığı ve tüm okul kademelerinde öğrencilerin en az başarı gösterdiği konuşma becerisinin Web 2.0 araçları kullanılarak geliştirilmesi temel alınmıştır. Konuşma becerisi, okuma, yazma ve dinleme becerilerine kıyasla öğretilmesi ve değerlendirilmesi daha zor olduğundan sınıftaki öğrenme süreçlerinin en verimli öğretim materyalleri ile desteklenmesi gerekmektedir (Ertürk & Üstündağ, 2007). Bu bağlamda İngilizce konuşma becerisinin Web 2.0 araçlarıyla geliştirilmesini hedefleyen çalışma önem arz etmektedir.

## YÖNTEM

İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla belirlenen hedefler doğrultusunda 4. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı kazanımları incelenerek planlamalar gerçekleştirilmiştir. İngilizce Dersi 4. Sınıf 4. Ünite “Free Time Activities” kazanımları doğrultusunda öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Uygulama, 2021-2022 eğitim -öğretim yılının 1. döneminde gerçekleştirilmiş ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’ne göre dersler haftada ikişer saat olmak üzere 6 haftada toplam 12 saat sürmüştür. Bu süreçte tek gruplu ön test son test deseni uygulanmıştır. Sonuçlar betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Uygulamanın çalışma grubunu İstanbul ili- Çatalca ilçesi- Gazi İlkokulu 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 4. sınıf öğrencilerinin Web 2.0 araçları hakkındaki ön bilgileri, çevrim içi bir form uygulamasında hazırlanan ön test ile incelenmiştir. Ankete 4-A, 4-B ve 4-C sınıflarının 95 öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin ön test sonuçlarına ilişkin verileri Tablo.1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Web 2.0 Araçları Hakkındaki Ön Bilgileri

	Evet	Hayır
Web 2.0 araçları hakkında bilgi sahibi misiniz?	%13,7	%86,3
Daha önce herhangi bir Web 2.0 aracıyla materyal hazırladınız mı?	%10,6	%89,4
Web 2.0 araçlarının İngilizce konuşmanıza katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?	%7,4	%92,6

Tespit edilen eksiklikler doğrultusunda, öğrencilerin yaş seviyesine uygun, basit arayüze sahip, ücretsiz, güvenilir ve ulaşılabilir Web 2.0 araçları Bitmoji, Wordcloud ve Chatterpix seçilmiştir. Bu araçların tanıtımı için çevrim içi bir toplantı aracı üzerinden bilgilendirme görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmeye velilerin katılımı da sağlanarak, velilerden süreç boyunca öğrencilere rehberlik etmesi istenmiştir. Çevrim içi görüşmede Bitmoji, Wordcloud ve Chatterpix hakkında bilgi aktarımının yanı sıra güvenli internet kullanımı konusu da gündeme alınmıştır. Veliler ve öğrenciler Web 2.0 araçlarının indirilmesi veya kullanılması esnasında meydana gelebilecek olası siber sorunlar hakkında bilgilendirilmiştir. Bilgilendirmeler sonrasında velilerden öğrenci sosyal medya izin belgesi ve



uygulama onam formları alınmıştır. Uygulama esnasında ve sonrasında yapılan paylaşımlarda, öğrencilerin yüzlerinin doğrudan görülmemesi sağlanmıştır.

Uygulamanın birinci adımında; 4. Sınıf 4. ünite “Free Time Activities” müfredatında hedeflenen ünite kelimelerini ve tümcelerini pekiştirmek amacıyla öğrenciler kelime bulutu programı olan Wordcloud'ta çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler, hazırladıkları görselleri hem dijital ortamda hem de sınıf ortamında arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Bu görseller üzerinden öğrenciler telaffuz çalışmaları yapmıştır. Kelime bulutu görselleri, okul panosunda ve sınıf iletişim gruplarında velilerle ve öğrencilerle paylaşmıştır. Böylece ünite hedeflenen kelimelerin öğretimi kısa sürede sağlanmış, telaffuz çalışmalarıyla da desteklenerek konuşma etkinliklerine temel hazırlanmıştır.

İkinci adım olarak öğrenciler avatar oluşturma Web 2.0 aracı Bitmoji'yi kullanarak kendi avatarlarını, karakterlerini oluşturmuşlardır. Bitmoji aracında hazırlanan avatarlar, uygulamanın bir sonraki basamağında yer alan Web 2.0 aracıyla yapılacak konuşma aktivitelerinde kullanılmıştır. Son adımda ise karakter seslendirme programı Chatterpix kullanılmıştır. Öğrenciler Bitmoji aracında hazırladıkları avatarlarını Chatterpix'e yüklemişlerdir. Chatterpix aracında ünite kelimelerini ve cümlelerini, avatarları üzerinden seslendirip konuşturmuşlardır. 4. Sınıf 4. ünite müfredatında hedeflenen konuşma kazanımlarına uygun olarak elde edilen seslendirme videoları öğrenciler tarafından sınıf ortamında paylaşmıştır. Konuşma videoları sınıf ortamına ek olarak okul resmi internet sitesi ve sınıf iletişim gruplarındaki paylaşımlarla pekiştirilmiştir. Üç adet Web 2.0 aracının kullanılmasının sonunda öğrencilere son test anket soruları hazırlanarak uygulanmıştır. Ankete 4-A, 4-B ve 4-C sınıflarının 95 öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin son test sonuçlarına ilişkin verileri Tablo.2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Web 2.0 Araçları Hakkındaki Son Test Cevapları

	Evet	Hayır
Web 2.0 araçları hakkında bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz?	%94,7	%5,3
Web 2.0 araçlarını İngilizce dersinde etkin olarak kullanabileceğinizi düşünüyor musunuz?	%86,3	%13,7
Web 2.0 araçlarının İngilizce konuşmanıza fayda sağladığını düşünüyor musunuz?	%93,7	%6,3

6 hafta süren uygulamanın ön test ve son test değerlendirmeleri betimsel analiz yöntemiyle yapılmıştır. Bu analizlerde öğretmen, veli ve öğrenci görüş ve yorumları da dikkate alınmıştır.



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Web 2.0 araçlarının kullanımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerinin gelişmesine katkısı incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak Web 2.0 araçlarının, ilkokul 4. sınıf İngilizce dersi “Free Time Activities” ünitesinin konuşma kazanımlarını gerçekleştirmede ve konuşma becerilerini ilerletmede önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda yapılan ön test son test betimsel analiz sonuçlarına göre, son test lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Uygulama bitiminde yapılan son test sonuçlarını incelendiğinde öğrencilerin %94,7’si Web 2.0 araçlarını bildiğini, %86,3’ü Web 2.0 araçlarını İngilizce dersinde etkin olarak kullanabileceğini, %93,7’si Web 2.0 araçlarının İngilizce konuşmasına fayda sağladığını belirtmiştir. Uygulama öncesinde öğrenciler Web 2.0 araçları ve İngilizce konuşma yetileri arasında güçlü ve anlamlı bir bağ kuramazken, çalışmanın sonunda öğrencilerin %93,7’si Web 2.0 araçlarının İngilizce konuşma becerisi üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Yapılan uygulama sonucunda Z kuşağının teknolojiyle olan güçlü bağının pozitif sonuçlarını dil öğrenimine katkı olarak yansıdığı görülmektedir. Teknoloji ile harmanlanan etkinliklerde İlkokul İngilizce Öğretim Programı’nda hedeflenen ünite kazanımlarına ulaşılmıştır. Uygulamada İngilizce konuşma ve dinleme becerileri ön plana çıkarılmıştır.

Uygulama basamakları içinde yer alan avatar seslendirme sayesinde öğrenciler İngilizce konuşurken utanma, heyecan, hata yapma korkusu gibi tüm kaygılardan uzaklaşmıştır. Sınıflarda bulunan çekingen ve içe kapanık öğrencilerin de sürece gönüllü ve aktif olarak katıldığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler oluşturdukları video ve görsel çalışmalarını birbirleriyle paylaşmış, birbirlerinin çalışmalarını dinlemişlerdir. Konuşma becerisinin doğal sonucu olan dinleme becerilerini de ön plana çıkaran uygulama, öğrenciler tarafından benimsenmiştir. Uygulama bittikten sonra da öğrenciler günlük hayatlarında karakterlerini İngilizce konuşmaya, İngilizce seslendirme videoları hazırlayıp paylaşmaya devam etmişlerdir. Öğrendikleri Web 2.0 araçları dışında, farklı Web 2.0 araçları denemişler, farklı araçlar kullanarak İngilizce materyaller üretmişlerdir. Öğrenirken eğlenme ve öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olması, Web 2.0 araçlarını onların günlük hayatına entegre etmesini sağlamıştır.

Ulaşılan sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, teknolojinin ve Web 2.0 araçlarının İlkokul İngilizce Öğretim Programı’nın içine entegre edilmesinin etkili bir yöntem olduğu görülmektedir. Müfredatta yer alan konuların özelliklerine, hedeflenen kazanımlara, okul kademesine, öğrenci seviyesine ve bilginin güçlük düzeyine uygun Web. 2.0 araçlarının seçilmesi ve derslerde etkin olarak kullanılması öğrenme süreçlerindeki verimliliği artırdığı gibi öğrencilerin dersi sevmesine, derse aktif katılmasına ve akademik başarılarının artmasına büyük ölçüde katkı sağlamaktadır (Türegün Çoban & Adıgüzel, 2022). Buna göre İngilizce konuşma, dinleme, yazma ve okuma aktivitelerinde de Web 2.0 araçlarının kullanımı yaygınlaştırılmalıdır. 4. sınıf 4. ünite içinde gerçekleştirdiğimiz bu çalışmalar hem diğer ünitelerde hem de farklı sınıf kademelerinde uygulanabilir. Zümreler arası iş birliği ile ilçe genelinde ortak veya benzer uygulamanın gerçekleştirilmesi talebi, ilçe zümre toplantılarında gündem maddesi olarak eklenebilir. Bu alanda uygulamalar gerçekleştirmek isteyen öğretmenler, Web 2.0 araçlarının zenginleştirilmesini, çeşitlendirilmesini, farklı kademelerde ve farklı yabancı dil öğretim süreçlerinde etkin olarak kullanılmasını sağlayabilir. Bu uygulama süreçlerini daha uzun çalışmalarla incelemeleri önerilebilir.



## KAYNAKLAR

- Deperlioğlu, Ö., & Köse, U. (2010). Web 2.0 Teknolojilerinin Eğitim Üzerindeki Etkileri ve Örnek Bir Öğrenme Yaşantısı. *XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 337-342.
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). Web 2.0 Tools for 21st Century Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Ertürk, H., & Üstündağ, T. (2007). İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyalinin Erişmeye Etkisi. *Dil Dergisi*, 27-40. [https://doi.org/10.1501/dilder\\_0000000073](https://doi.org/10.1501/dilder_0000000073)
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ., & Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 29-51.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). 2019-2023 Stratejik Plan.
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *Communications & Strategies*, 5(3), 17-37. <https://ssrn.com/abstract=1008839>
- Prashnig, B. (2006). *Learning Styles in Action*. Network Continuum.
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3). <https://www.learntechlib.org/p/104264/>.
- Türegün Çoban, B., & Adıgüzel, A. (2022). Uzaktan Eğitim İngilizce Dersi Kelime Öğretiminde Web 2.0 Araçları Kullanımının Öğrenci Başarısına ve Tutuma Etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*. <https://doi.org/10.21733/ibad.961403>

## Ek:

	Uygulamanın Künyesi
Sınıf Seviyesi	4
Yaş Grubu	7-11
D-AOBM Düzeyi	A1
Öğretim Programı ile ilişkilendirilen kazanımlar	E4.4.S1: Students will be able to talk about their likes and dislikes. E4.4.S2: Students will be able to engage in simple conversations about likes and dislikes.



## DEĞERLER EĞİTİMİNDE MASAL KULLANIMI

Gülşah KOYÇİÇ<sup>1</sup>, Ebru Oğuz CANOL<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi,  
gulsahkoycic@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi,  
ebru.oguz@msgsu.edu.tr

### ÖZET

Değerler, toplumun yapı taşı bireylerin hayatlarında önem teşkil eden yargılarını, tercihlerini oluşturan olgulardır. Bu olgular yani değerler hayat boyunca rehberlik görevini üstlenirler ve bireylerin davranışlarının altında yatan temel sebepleri ve motivasyon kaynağını oluşturur. Değer eğitimi ise öz haliyle bireylere bu değerlerin aktarımının sağlanmasıdır. Özellikle çocukların ileriki yaşamlarında bu olguları kazanabilmeleri adına değerler eğitimi oldukça önem arz etmektedir. Bu eğitimin verildiği önemli yerlerden biri olarak okul; aktarılmasına aracı olarak öğretmen öne çıkmaktadır. Süreç içerisinde kullanılacak materyallerden biri ise hem edebi hem de eğitsel işlevi olan masaldır. Masallar, tarih boyu nesilden nesile kültür ve değer aktarımında rol oynamıştır. Dünya yazınında, tanınırlıkları ile öne çıkan masal seçkilerinden olan La Fontaine ve Grimm Masalarından örnekler ile Türk yazınında değer aktarımı için önemli eserler ortaya Aytül Akal'ın masallarından örnekler seçilmiş ve bu çerçevede değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, masalın bir değer aktarım aracı olarak kullanılabilmesi ancak farklı etkenleri de göz önünde bulundurarak uygun bir bağlamda aktarılması gerektiği ortaya konmuştur. Bu çalışmada, öncelikli olarak değer kavramı ile son dönemde önemi giderek artan değerler eğitimi tartışılmıştır. Çalışmada, masalın tanımı yapıldıktan sonra eğitsel işlevi üzerinde durulmuş; değer aktarımı esnasında kullanımı örnekler ile ele alınmıştır. Bunun için nitel araştırma yöntemi ve tarama modeli seçilmiş olmakta neticesinde ilgili araştırmalar ve kaynaklar ışığında yorum ve değerlendirmeler yapılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** değerler, eğitim, masal.



## GİRİŞ

Değerler, toplumu oluşturan bireylerin hayatlarında nelerin onlar için önem teşkil ettiğini, neleri tercih ettiklerini şekillendirmelerini sağlayan olgularıdır ve hayatları boyunca onlara rehberlik eder. Değerler eğitimi ise öz haliyle bireylere bu değerlerin aktarımının sağlanmasıdır. Değerler eğitimi ise özellikle çocukların ileriki yaşamlarında bahsedilen olguları kazanabilmeleri adına oldukça önem arz etmektedir. Bu eğitim ise, bilinçli ya da farkında olmadan, çevresel faktörlerden planlı derslere kadar birçok farklı öğrenme şeklinde gerçekleştirilebilir. Öğrenme sürecinde alternatif bir öğretim materyali olan masal kullanımının değer eğitimi üzerine katkı sunacağı düşünülerek bu çalışmada ele alınmıştır. Bu çalışmada, değer ve değerler eğitimi kavramları tartışıldıktan sonra masalın tanımı yapılmıştır ve masallar aracılığı ile sağlanabilecek değer aktarımı ele alınmıştır. Bu çalışmanın amacı değerler eğitiminde masal kullanımını tartışmak ve masallardan örnekler ortaya koymaktır bu sayede değerler eğitiminde kullanılabilecek alternatif bir materyal sunulmuştur. Çalışmada, öncelikli olarak değer kavramı ile son dönemde önemi giderek artan değerler eğitimi tartışılmıştır. Daha sonrasında, masalın tanımı yapıldıktan sonra eğitsel işlevi üzerinde durulmuş; değer aktarımı esnasında kullanımı örnekler ile ele alınmıştır. Bu çalışmada için nitel araştırma yöntemi ve tarama modeli seçilmiş olmakta neticesinde ilgili araştırmalar ve kaynaklar ile doküman analizi yapılmış daha sonrasında bulgular ışığında yorum ve değerlendirmeler yapılmıştır.

### Değer Kavramı ve Değerler Eğitimi

Değer kavramı, sosyoloji ve felsefe bağlamlarında tartışmaya açık ve soyut bir kavram olmasının da getirisiyle beraber birçok farklı şekilde tanımlanabilmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK) değer kavramını “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” ve “bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak açıklamaktadır. Bu tanımlama değer kavramı hakkında genel bir çerçeve sunmaktadır. Fakat esas olarak odaklanması gereken nokta ise değer ve davranış kavramı arasındaki ilişki olmalıdır çünkü değerler insan davranışlarının altında yatan temel nedenler olarak görülmektedir. İnanılan ve arzu edilen değerler; bireye nasıl davranılıp davranılmayacağını gösteren bir ölçüt olarak kabul edilen olgulardır (Uçar, 2021). İnsanların davranış biçimlerini ortaya çıkaran sebeplerin, onların değerlerinin ve inançları olduğu söylenebilir. “Değerler kültürün temel bir ögesi olarak, bireylerin ve toplumların davranışlarının altında yatan temel olgudur ve davranışları belirleyen soyut yapılardır.” (Kağan, 2021). Değerler, somut koşullar ve nesnelere ile sınırlandırılmayan üst düzey kavramlar olarak bireylere doğru kararlara varılması noktasında yol gösteren genel ilkeleri sunar (Avcı, 2007:3, akt. Özdemir ve Çekici, 2013). Değerler, kişinin hayati derecede önem verdiği ona motivasyon ve rehberlik sağlayan hazinelerdir (UNESCO, 2008). Bu tanımlar ışığında, değerler bireylerin hayatlarında onların davranışlarını ortaya çıkaran temel unsur ve motivasyon kaynağı olarak özetlenebilir. Değer kavramını tanımladıktan sonra değinilmesi gereken diğer bir nokta ise değerler eğitimi tanımı ve nasıl verilmesi gerektiğidir.

Değerler eğitimi temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek olarak tanımlanır ve bu bireylerin yetiştirilmesinden aile, toplum ve okul sorumluluk sahibidir (Ekşi, 2003: 79 akt. Yazı, 2006). Değerler eğitimi, okullarda gençlere yönelik olarak olumlu yönde, etik, toplum yanlısı eğilimler ve yetkinliklerin geliştirilmesini teşvik etmek amacıyla pedagojik ve destekleyici yapıların üretilmesidir (Berkowitz, 2011 akt. Uzun ve Özdemir, 2021). Eğitim kurumlarının genel hedefleri



değerlendirildiğinde vatansever olma, adil olma gibi farklı değerlere yer verdikleri görülmektedir, kurumlar ele aldıkları değerler ışığında öğrencilere hayata dair rehberlik ederler (Akbaş, 2008). Bu doğrultuda değerler eğitimi bireye yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı değerlerin kazandırıldığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Değerler eğitiminde sözlü, yazılı veya görsel olarak hedef kitleye uygun birçok materyal kullanılabilir. Değer eğitimi için edebi bir tür olan masalın aktarım aracı olarak kullanılması tartışıldıktan sonra bu doğrultuda ise öncelikle masalın tanımı verilmiş ve eğitim açısından kullanımı ele alınmıştır.

### **Masal ve Eğitsel İşlevi**

Masal, Örgü Onuk (2013) tarafından sanatsal özellik taşıyan, estetik yönü olan, zengin söz söyleyişine sahip olan edebi ürünler olarak tanımlanmıştır. Masallar geçmişteki nesillerin yaşadıkları olayları, acı ve üzüntü sanatsal biçimde bugüne aktarma özelliğine sahiptir (Karagöz, 2017). Masallar ait oldukları toplumun geleneklerini ve inançlarını, sosyal kültürel, ekonomik yapılarını yansıtan pek çok ileti bulundurur (Yavuz, 2002). Genel algı masalların çocuklar için yazıldığı, çocuklara anlatıldığı yönündedir ancak edebi bir tür olan masalı bu şekilde sınırlamak doğru olmayacaktır. Masallar çocuklara hitap ettiği düşünülse de kültürel değer ve bilgi aktarımı açısından her toplum ve her yaş için önem arz etmektedir (Kuzu, 2008). Masallar her bir okuyucu için birbirinden farklı işlevlere sahip olabilirler. Burada iletilerin nasıl sunulduğu ve algılandığı okuyucu/dinleyici için önem teşkil etmektedir.

Masal, bir edebi tür olarak sanatsal işlevini yerine getirirken aynı zamanda eğitim açısından da önemli görevlere sahiptir. Masallar çocukların gelişimi süreci içerisinde birçok farklı amaç doğrultusunda kullanılabilir, örneğin dil öğretimi destekleme, bilişsel ve duyuşsal gelişim süreçlerini destekleme değer aktarımı gibi. Gedik'e (2020) göre son yıllarda özellikle üzerinde durulan değerler eğitiminin öğrencilere kazandırılmasında da masallar önemli rol oynamaktadır. Masal, bir yandan çocukların düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirirken bir yandan da onların kazanması gereken iyilik, dürüstlük, çalışkanlık ve yardım severlik gibi erdemlerin olaylar içinde edinimini sağlar. Dilek'e (2007, akt. Tahiroğlu ve Kayabaşı ve G. Kayabaşı) göre masallar, çocukların ilgisini çekecek her türlü özelliğe sahiptirler. Bu nedenle çocuğun eğitiminde, çocuğa kazandırılmak istenenler masal aracılığıyla rahatlıkla verilebilmektedir. Çocuğun, içinde yaşadığı toplumun ahlaki ile insani değerlerini eğlenerek ve hoşça vakit geçirerek öğrenmesinde özellikle masalların önemli bir görev üstlendiği gözlemlenmektedir. Sonuç olarak, masallar, eğitim açısından değerlendirildiğinde kültürleri ayırtıran ve bilgiyi, edebi anlayışı, sosyal ve kültürel mirası yeni nesillere aktaran bir unsur olarak ele alınmaktadır (Bruijn, 2019 akt. Ercan ve Kınal, 2022). Masal kavramı ve eğitsel işlevi tartışıldıktan sonraki yargılara dayanarak edebi bir tür olan masal birçok farklı işlevi açısından ele alınabileceği görülürken bu çalışmada masalın bir araç olarak değer aktarımında kullanımı ele alınmıştır.

### **Masallar ile Değer Aktarımı**

Masalların çocukları eğlendirmekten ziyade daha önemli olarak değerlendirilebilecek amaçları olduğu görülmektedir, bu amaçlardan biri de çeşitli değerleri dinleyici ya da okuyucuya aktarmaktır (Sofa, 2020). Masallar çocukların dilsel becerilerine katkı sağlamanın yanı sıra milli ve kültürel değerlerin kazandırılmasında da rol oynar (Karatay, 2007). Masallar toplumların yaşam tarzlarını, kutladıkları önemli gün ve törenlerini kültürel ilişkileri çerçevesinde ele aldığı için bunların aktarıldığı



kişiler tarafından anlaşılmasına yardımcı olur (Sever, Memiş, 2015:248 akt. Tural ve Şahan, 2017). Masal kahramanları yaşadıkları dönemin özellikleri yansıtması sayesinde ise çocukların kahramanlarda bulunan değerlerin daha kolay özümsemesini sağlar. Masal, çocukların düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirirken bir yandan da dürüstlük, çalışkanlık ve yardımseverlik gibi erdemleri uygun bağlam içinde kazanmalarını sağlar (Karatay, 2007). Bu değerlendirmelerden yola çıkarak masalların çocuklara sunduğu birçok olumlu katısının yanı sıra değer aktarımı için, özellikle de kültürel bağlam ile birlikte sunulduğu zaman, etkili araçlardan biri olduğu söylenebilir.

Masallar konu olarak insanın hayat ve tabiata karşı bakış açılarını, duygu, sezgi ve düşüncelerini ele alırlar, insanın tabiatla mücadelesinin ilk başladığı zamanlar masallara konu olmuştur bu sebeple masalarda eski kültürlere ait motiflere sıkça rastlanır. Bu motifler de milli ve evrensel değerlerin aktarılmasında önemli rol oynar (Karatay, 2007). Bireyin topluma uyum sağlayabilmesi adına milli ve evrensel değerlere sahip olması gereklilik olarak değerlendirilebilir, bu noktada masaların değer aktarımındaki rolü göze çarpmaktadır.

Masal; kelimelerin büyüğü ile yer altı ve yer üstü dünyaların bir arada olduğu ve burada yaşayanların maceralarının aktarıldığı bir anlatıdır. Bu bağlamda, çocuğun iç dünyası ve hayal dünyası ne kadar benzer olursa çocuk masaldaki dünyayı yadırgamamakta ve bunları kolaylıkla sindirilebilmektir (Bilkan, 2001; Dilek, 2007 akt. Tahiroğlu ve Kayabaşı ve G. Kayabaşı). Masallar olayları çocukların anlayabileceği uygun bir dille ve bağlamda sunduğu taktirde çok daha etkili bir değer aktarım aracına dönüşmektedir. Böylelikle çocuklar aktarılmak istenilen değerleri çok rahatlıkla özümseyebilecekleri ve hayatlarına dahil edecekleri söylenebilir.

Değerler eğitiminde, değerlerin çocuklara uygun şekilde aktarılabilmesi için uygun materyal, teknik/yöntem seçilmeli. Masalların değer aktarımı için ne kadar önemli ve etkili bir araç olduğuna değinilmişti fakat süreç içerisinde bir sorun ile karşılaşma ihtimali doğmakta; o da nitelikli masal seçimi. Masallar uygun bir dil ve olay örgüsü ile sunulduğu taktirde verilmek istenilen mesajlar doğru şekilde algılanabilmektedir (Tüm, 2010:665 akt. Gedik, 2020). Bu nedenle ancak nitelikli, hedef kitlenin gelişim düzeyine uygun ve toplumun kültürel yapısı ile bağdaşan masalların yer almasının değer aktarımını daha başarılı kılacağı söylenebilir.

Eğitim süreci içerisinde rehberlik edecek kişi olan öğretmen, masal seçimi konusunda oldukça önemli bir role sahiptir. Doğru masal seçiminde öğretmen kilit noktadır ve genel kültür ve mesleki yeterlilik açısından kendisini geliştirmiş olursa bu süreci daha başarılı yürüteceği söylenebilir. “Öğretmenler ne denli sürece hâkim olup, edebi ürünleri ve masalları bir kültür aktarım unsuru olarak dikkatle inceler ve özümser ise çocuklar da aynı oranda süreçten fayda sağlayabilecektir. Çünkü masallar, bir edebi ürün ve bilgi hazinesi olmanın yanında, kültürel kimliğin oluşmasında da önemli rol oynamaktadırlar.” (Arıcı ve Bayındır, 2015:109 akt. Tural ve Şahan, 2017). Değer aktarımında bulunan masal örnekleri incelemek bu noktada faydalı olmuştur.

### **Masallardan Örneklerle Değer Aktarımı**

Masalın değerler eğitimindeki kullanımını açıklamak ve örnek sunmak amacıyla dünya ve Türk yazınından masallar seçilmiş ve ilk olarak, La Fontaine masallarından örnekler incelenmiştir. La Fontaine masalları hayvan masalları ile özdeşmiş ve fabl türü denince akla gelen ilk isimler arasından





yer alır. 17. Yüzyılda Fransız şair La Fontaine'nin fabları bu türün canlanmasına ve başka dillere çevrilip tanınırlığını artırmıştır (Yardımcı ve Tuncer, 2000 Akt. Avcı, 2012). Bu sebeple burada öne çıkan La Fontain'den öne çıkan iki farklı masal/fabl ele alınmıştır. "Aslan ve Fare" adlı masalda bir gün aslan fareyi yeme şansını elde etse bile vazgeçer ve fareye zarar vermez. Başka bir gün ise aslan ağa takılır ve kapana sıkışır, fare ağları kemirerek onun kurtulmasını sağlar (La Fontaine, 2017). Bu masal yardımlaşma değerinin aktarımı için kullanılabilir ancak masalın kullanımı esnasında dikkatli olunması gerekmektedir. Çünkü karşılıklı bir yardımlaşma/ çıkar ilişkisi olarak da algılanabilir. La Fontaine'nin masallarında ele aldığı yardımlaşma değeri karşılık temeline dayanmaktadır (Özdemir ve Çekici, 2013). Buradaki amaç yardımlaşmaktan uzaklaşarak çıkar ilişkisi olarak algılanabilir. Bu bakış açısı ile "Tilki ve Leylek" masalı da iki farklı noktadan değerlendirilebilir. Bu masalda bir gün tilki, leyleği evine yemeğe davet eder ancak yemeği kendisine uygun düz, derin olmayan bir tabakta servis eder haliyle leylek bu yemeği uzun gagası ile yiyemez ve aç olarak evden ayrılır. Bunun karşılığında o da tilkiyi evine davet ettiği zaman dar ince uzun bir kavanoz içerisinde yemeği sunar ve tilki de aç olarak ayrılır. Leylek bu masalda akıllı ve kurnaz bir hayvan olarak tasvir edilir ve şiddete başvurmadan nezaket kuralları doğrultusunda tilkiye bir ders verir (Avcı, 2012). Burada karşılaştığımız negatif durum ise yanlış bağlamda sunulan masallar sebebiyle çocuklar intikam kavramını anlamlandırabilir ve bu duygu onlara aşılabilir.

Masal yazınında öne çıkan bir başka isim Grimm kardeşler olmaktadır Masalın oluşum sürecinde, biçim, kaynak ve yayılışı ile ilgili öncü olarak Wilhelm Grimm görülmektedir (Arıcı, 2010). Masal dünyasına kattıkların dolayı burada da örnek olarak iki kardeş olarak 1856 yılında yazmış oldukları Grimm Masallarından örnekler ele alınmıştır. Grimm masalları genel olarak iyi ve kötü kavramları arasındaki çatışmayı konu alan masallardan oluşmaktadır. Masallar boyunca iyi olarak tasvir edilen karakterlerin kötü karakter yüzünden yaşadıkları zorluklar ele alınır. Bunlara örnek olarak "Pamuk Prens ve Yedi Cüceler", "Külkedisi", "Hansel ve Gretel", "Kırmızı Başlıklı Kız" verilebilir. Grimm masalarında iyiler daima kazan taraf olurlar ancak ne yazık ki kazanma yolları problemlidir (Yorulmaz ve Korkmaz, 2021). Örneğin "Uyuyan Güzel" masalında presenin uyanabilmesi için tek ihtiyacı bir prensin onu öpmesidir. Bir mucize elde etmek için çabalaman gerekmez, mucizeler kendiliğinden ortaya çıkar (Reinstein, 1993). "Hansel ve Gretel" masalında ormanda kaybolan iki kardeş cadı tarafından şekerden bir eve hapsedilen çocuklardan biri kafese kapatılırken diğeri hizmetçi olarak kullanılır. Burada karakterlerin evden kaçabilmeleri için kendilerini yemeğe çalışan cadıyı öldürmeleri gerekmektedir. Bu masalın değerlendirilmesi sonucunda ise iyilerin kazanmak için her şeyi yapmaya hakları olduğu gibi istemeyen bir mesaj çocuklara verilebilir.

Türk yazınında Akal, masalın çocuğa değer aktarımındaki görevinin bilincinde yazdığı eserlerde güncel konulara yer vererek hem çocuğu içinde bulunduğu çağa hazırlamakta hem de demokratik yaşama hazırlamaktadır (Kuzu, 2006). İçinde bulunduğu çağa ve çocuğun kendi dünyasına olarak bilinçli şekilde hazırlanan masallar, çocuğa değer aktarımına olumlu katkı sağladığı düşüldüğü için örnek olarak seçilmiştir. "Geceyi Unutan Fiil" masalında, yavru filin canı sıkılır, hortumuyla kocaman sesler çıkarır ve kendi sesini öyle beğenir ki hiç susmaz. Gece olur ama yavru fiil hala sesler çıkarmaya devam eder ve kimse uyumaz gece boyunca. Maymun dayanamayıp uyarır ama bu seferde fil uykusu kaçtığı için bütün gece top oynar. Fil sabaha karşı yorulduğu için uyumak ister ancak bu seferde bütün hayvanlar uyanmış oyunlar oynayıp sesler çıkarıyormuş. Arkadaşlarına uyumak istediğini söyler ancak onlar uyku saatinin bittiğini sabah olduğunu söyler. Uyuyamayan fiil birileri



gürültü yaparken uyumaya çalışmanın ne kadar zor olduğunu anlayıp arkadaşlarının neler hissettiğini anlar ve o günden sonra kurallara uyarak kimseyi rahatsız etmez (Akal, 1996 akt. Kuzu, 2006). Çocuk bu masal aracılığı ile başkalarının da hakları olduğu bilincini kazanıp hakların sınırsız bir şekilde kullanılmayacağını, başkalarının haklarına saygı duymayı öğrenir. “Rengini Arayan Top” masalında renk dağıtımına geç kalan renksiz top çok üzülür. Diğer renkli toplar ona dokunarak onun rengârenk olmasına yardımcı olur. Bu masal da çocuklara yardımseverlik ve birlik-beraberlik değerlerinin aktarımı amacıyla kullanılabilir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Masallar edebi bir tür olmanın yanı sıra eğitim alanında özellikle çocuklar için bir öğretim materyali olarak da kullanılabilir. Çocukların bilişsel, sosyal gelişimlerine ve dil edinimlerine katkı sağlayan masalların önemli bir işlevi de değer aktarımı sağlamasıdır. Masallar toplumsal kültür öğeleri içerirken günümüz dünyasının ihtiyacına ya da dinamiklerine göre şekillenebilen eserlerdir. Bu özelliği sayesinde yalın ve açık dil kullanımı ile de desteklenerek rahatlıkla değer aktarım aracı olarak kullanılabilir. Aktarılmak istenilen değerlerin çocuklarla ilgili bağlam içerisinde sunulması anlaşılmasını kolaylaştırabilir. Aynı zamanda çocuklar eğer masal kahramanları ya da karakterleri ile özdeşim kurarlarsa ise değeri çok daha kolay bir şekilde kendi hayatına aktarabilir.

Ancak masal seçimi noktasında dikkat edilmesi gereken unsurlar bulunmaktadır. Bunlar arasında da en kritik olan elbette ki uygun masalın seçilmesidir. Her masal bir değer aktarımı içermek durumunda değil daha farklı amaçlar için yazılmış olan masalarda bu göz ardı edilebilmektedir. Ayrıca masal bir değer içerse bile bunu hangi bağlamda ve nasıl sunduğu sunulduğu en az değer kendisi kadar önem taşımaktadır. Yanlış bir bağlamda sunulan değer çocuğun dünyasına aktarılırken istenmeyen sonuçlar doğurabilir. Bunun önüne geçmek adına da masal seçimini gerçekleştirecek kişi ya da öğretmene büyük iş düşmektedir, öğretilmesi hedeflenen değer hakkında kendi yargılarının da bulunması beklenebilir, örneğin hayatında yardımseverliğe önem vermeyen bir öğretmenin sunduğu masaldaki yardımseverlik değeri başarılı bir şekilde aktarılamayabilir.

Sonuç olarak, masal bir değer aktarım aracı olarak kullanılabilir ancak uygun ve nitelikli bir masal seçimi ile uygun bağlamda aktarılması gerekmektedir.

## KAYNAKLAR

Avcı, Y. Y. (2012). La fontaine'in fabllarında alegorik öğeler ve bunların temsil ettiği değerler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 39-53

Ercan, P. ve Kıncal, R. Y. (2022). Japon masalları bağlamında değerler eğitimi. Yücel Gelisli (ed.), *Uluslararası Türk dünyası eğitim bilimleri kongresi bildiri kitabı* s. 18-33 Ankara, Türkiye: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Yayınları.

Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1) , 79-96

Gedik, S. (2020). Masalların eğitimsel işlevleri. *Journal of social sciences and education*, 3 (1) 356-36

Grimm Kardeşler. (2019). *Grimm Masalları*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Helimoğlu Yavuz, M. (2002). *Masallar ve eğitimsel işlevleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.



- Kağan, M. (2021). Değerlerin tanımı ve sınıflandırılması. Kağan, M. (Ed.) Karakter ve değer eğitimi, Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 463-477
- Kuzu, T. (2007), Aytül akal'ın masallarıyla çocuklara demokratik yaşam eğitimi, Ankara: II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri) 04-06 Ekim 2006, Ankara Üniversitesi Basımevi
- La Fontaine (2010). La fontaine'in masalları. (Kanık O. V., Çev) İstanbul: YKY.
- Örge Onuk, E. (2013). ilkokul çağı çocuklarının söz varlığının gelişiminde masallar. *Sakarya University Journal of Education*, 3 (1), s. 21-31
- Özdemir, O. ve Çekici, Y. (2013). Üretim ilişkileri bağlamında la fontaine masallarında değer sorgulaması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 113-119
- Reinstein, G. (1983). Aesop and grimm: contrast in ethical codes and contemporary values. *Children's Literature in Education*, 14(1), 44-53.
- Tahiroğlu, M., Kayabaşı, O. A., & Kayabaşı, R. G. (2013). Türk halk masallarının öğrencilerin insani değerlere yönelik tutumlarına etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 477-495
- Tural, A, ve Şahan, G. (2017). Keloğlan masallarının 4. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan değerler açısından analizi. *Electronic Turkish Studies*, 12(28).
- Sofa, E. M. (2020). Moral values in Western and Indonesian stories: a research on the stories for the ninth grade of junior high school. *Journal of English Education and Teaching*, 4(3), 449-465.
- Uçar, M. (2021). Temel kavramlar. Kağan, M. (Ed.) Karakter ve değer eğitimi, Ankara: Pegem Akademi.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimi'ne genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (19), 499-522
- Yorulmaz, B. & Korkmaz, N. (2021). Grimm masallarının içerdiği değerler açısından incelenmesi. *Asya Studies*, 5 (18), 189-20



## PANDEMİ SONRASI ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA UYUM SÜREÇLERİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Uzman Öğretmen, Sevcan Söğütlü Aktaş

MEB. Bahçelievler İTO Bilim ve Sanat Merkezi  
sevcann84@gmail.com

### ÖZET

Covid-19 salgını nedeniyle yaşanan pandemi döneminde öğrenciler okullarından uzak kalmışlar ve eğitim süreçlerinde bir boşluk meydana gelmiştir. Özellikle ilkök ve ortaokul dönemindeki çocukların kişisel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin önemli oranda etkilendiği bu süreçte çocuklar hemen hemen 1,5 yılı bulan sürede kendi alıştıkları düzenin dışında bir sisteme maruz kalmışlardır. Bu nedenle pandemi sonrası öğrencilerin okula uyum süreçlerinin değerlendirilmesinde öğretmenler birincil gözlemcilerdir. Araştırmanın amacı, pandemi sonrası ortaokul öğrencilerinin okula uyum sürecinin öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesidir. Çalışma; İstanbul ili, Bahçelievler ilçesi, İTO Bilim ve Sanat Merkezi'nde ortaokul bünyesinde çalışan gönüllü 15 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemine göre dizayn edilmiş olan çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanmış soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenindedir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde; pandemi sonrası ortaokul öğrencilerinin okula uyum sürecinde öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunun öğrencilerin dersten çabuk sıkılması, derse ilgisizlik ve odaklanamama sorunu olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin online derslerde öğrencilerin ekrana çok fazla maruz kaldığı için derslere odaklanamama ile sonuçlanabileceği düşünülmüştür.

Çalışma sonuçlarına bakıldığında öğretmenler, öğrencilerin online derslerde teknolojiyle iç içe olduklarından yola çıkarak pandemi sonrası öğrencilerde gözlemledikleri davranışlar derslere karşı ilgisizlik ve dikkat sorununa çare olarak yine derslerinde teknolojiye başvurmuş oldukları görülmüştür. Öğrencilerin bu ilgisini derslere entegre ederek öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmayı hedeflemişlerdir.

**Anahtar kelimeler:** Ortaokul, pandemi, uyum

### ABSTRACT

#### TEACHERS' OPINIONS ON THE ADAPTATION PROCESS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS AFTER THE PANDEMIC

During the pandemic period due to the Covid-19 epidemic, students stayed away from their schools and there was a gap in their education processes. In this process, in which the personal, social and emotional development of children, especially in primary and secondary school period, are affected significantly, children have been exposed to a system outside their own accustomed order for almost 1.5 years. For this reason, teachers are the primary observers in the evaluation of students' school adaptation processes after the pandemic. The aim of the study is to evaluate the school adaptation process of secondary school students after the pandemic with the opinions of teachers. It was carried out with the participation of 15 volunteer teachers working in the secondary school in Istanbul province, Bahçelievler district, İto Science and Art Center. It was designed according to the qualitative research method and a semi-structured interview form including questions prepared by the researcher was used in the study. It is in the case study pattern, one of the qualitative research designs.

When the research results are examined; It has been observed that the most common problem faced by teachers in the adaptation process of secondary school students after the pandemic is that the students get bored quickly, indifference to the lesson and not being able to focus. It is thought that the reason for this may result in the inability to focus on the lessons because the students are exposed to the screen too much in online lessons.

Considering the results of the study, it was seen that the teachers applied to technology in their lessons as a solution to the behaviors they observed in the students after the pandemic, as a solution to the problems of





indifference and attention to the lessons, based on the fact that the students were intertwined with technology in online lessons. By integrating this interest of the students into the lessons, they aimed to increase the interest of the students in the lesson.

**Key words:** Secondary school, pandemic, adaptation

## GİRİŞ

İlkokul ve ortaokul eğitim dönemi çocukların ilerleyen dönemde hayatlarında bir temel olan, okula ve öğretmenlere karşı tutumlarının ve izlenimlerinin gelişmesini sağlayan çağlardır. Adölesan dönemde ortaokul çağı çocukların ailelerinin dışında sosyalleşme imkânı buldukları yegâne alan okuldur ve bu nedenle oldukça önemlidir. Çocukların bu dönemdeki okula uyumları, başarıları, sosyal ve duygusal gelişimleri ile sosyal iletişimleri, toplumdaki rol ve sorumlulukları büyük oranda ortaokul dönemindeki okul hayatlarından etkilenmektedir (Önder ve Gülay, 2010). Günümüzde son yıllarda içerisinde bulunduğumuz Covid-19 salgını nedeniyle yaşanan pandemi döneminde çocuklar okullarından uzak kalmışlar ve eğitim süreçlerinde bir boşluk meydana gelmiştir. Özellikle ilkokul ve ortaokul dönemindeki çocukların kişisel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin önemli oranda etkilendiği bu süreçte çocuklar hemen hemen 1,5 yılı bulan sürede kendi alıştıkları düzenin dışında bir sisteme maruz kalmışlardır. Bu nedenle bu dönemdeki çocuklarda pandemi sürecinin ardından okula tekrar adaptasyonlarının sağlanabilmesi için bazı çalışmaların yapılması gereklidir ve bu konuda birincil gözlemciler öğretmenlerdir.

Pandemi süreci hem yetişkinlerin hem de çocukların yeni bir düzene uyum sağlamalarını mecburi kılmıştır. Okulların uzun süre kapalı kalması ve yüz yüze eğitime ara verilmesi ortaokul dönemindeki çocuklar üzerinde birtakım etkiler bırakmıştır. Çocuklar yalnızca okullarından değil, sosyal ilişkilerinden, oyunlarından ve etkin öğrenme ortamlarından uzakta kalmışlardır. Çocukların yaşadıkları bu ortak sorunlara ek olarak ailesinde sağlık çalışanı olan, ekonomik anlamda ailesi kötü etkilenen, hasta ve kayıp yaşayan çocukların daha zorlu bir süreçten geçtikleri ve okula dönüş aşamasında zorlandıkları görülmüştür. Bu şekilde hızla değişen hayat koşullarına bağlı olarak öğretmenlerin de sorumluluklarında birtakım değişiklikler meydana gelmiştir.

Araştırmanın amacı, pandemi sonrası ortaokul öğrencilerinin okula uyum sürecinin öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesidir. Alt amaçlar şu şekildedir:

- 1-Pandemi sürecinde ortaokul öğrencilerinin en fazla yaşadığı sorunlar neler olmuştur?
- 2- Yaşanan problemlerin nedenleri nelerdir?
- 3- Pandemi sonrası okula uyum sürecinde zorluk yaşayan öğrencilerde ne gibi davranış değişikliği gözlemlenmiştir?
- 4- Yaşanan sorunları en aza indirmek adına öğretmenlerin izledikleri yollar neler olmuştur?

## YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemine göre dizayn edilmiş ve çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanmış soruların yer aldığı ‘‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’’ kullanılmıştır. Nitel



araştırma desenlerinden durum çalışması desenindedir. Nitel araştırma temel bir olguyu derinlemesine keşfetmeyi amaçlar (Creswell, 2012). Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış sorular yer almaktadır, görüşme sırasında hem katılımcılardan daha fazla bilgi almak hem de görüşmenin esnek olabilmesine olanak sağlamak amacıyla soruların yeniden düzenlenip tartışılmasına olanak verir (Ekiz,2009). Durum çalışması, bir olay veya durumun ayrıntılı incelemesinde yürütülen, elde edilen verilerin sistematik olarak toplandığı ve gerçek ortamda elde edilen verilerin incelendiği bir yöntem olarak tanımlanır (Subaşı ve Okumuş, 2017).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu teknikte araştırmacı hazırlanmış öğeler içerisinde yeter sayıdaki öğeyi örneklem olarak belirler (Baltacı, 2018). Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi araştırmanın hızlı ve pratiklik kazanmasında etkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmaya İstanbul ilinin Bahçelievler ilçesi İTO Bilim ve Sanat Merkezi'nde görev yapan gönüllülük esasına dayalı toplam 15 öğretmen katılmıştır.

Aşağıdaki tabloda çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve yaş dağılımı, hizmet yılı aralığı, eğitim durumu ve branşına ait bilgilere yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Genel Özellikleri

Sıra No	Cinsiyet	Yaş	Hizmet Yılı	Eğitim Durumu	Branşı
Ö1	Kadın	31-35 yaş	11-15 yıl	Lisans	Fen Bilimleri
Ö2	Kadın	31-35 yaş	6-10 yıl	Lisans	Sosyal Bilgiler
Ö3	Kadın	36-40 yaş	11-15 yıl	Yüksek Lisans	Matematik
Ö4	Erkek	36-40 yaş	11-15 yıl	Lisans	Matematik
Ö5	Kadın	36-40 yaş	11-15 yıl	Lisans	Sosyal Bilgiler
Ö6	Kadın	31-35 yaş	11-15 yıl	Yüksek Lisans	Müzik
Ö7	Kadın	31-35 yaş	11-15 yıl	Lisans	RPD
Ö8	Kadın	36-40 yaş	11-15 yıl	Lisans	Türkçe
Ö9	Erkek	36-40 yaş	11-15 yıl	Lisans	Fen Bilimleri
Ö10	Kadın	31-35 yaş	6-10 yıl	Lisans	Bilişim Teknoloji
Ö11	Kadın	26-30 yaş	6-10 yıl	Lisans	Görsel Sanatlar
Ö12	Erkek	26-30 yaş	6-10 yıl	Lisans	Fen Bilimleri
Ö13	Kadın	36-40 yaş	11-15 yıl	Yüksek Lisans	İngilizce
Ö14	Erkek	41 yaş üzeri	15 yıl üzeri	Doktora	Türkçe
Ö15	Kadın	31-35 yaş	6-10 yıl	Lisans	Türkçe

Katılımcı öğretmenler Tablo 1'de Ö1, Ö2, Ö3, ... şeklinde gösterilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin okula uyum sürecinde yaşadıkları sorunlar ve süreci yöneten öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği bu çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, hizmet yılları, öğrenim durumları, branşları ile ilgili bilgiler bu tabloda belirtilmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aşamasında araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı katılımcılara öncesinde soracağı soruların yer aldığı bir görüşme planı hazırlar. Burada yine araştırmacı görüşmenin seyrine



bağlı olarak farklı sorular sorarak görüşmenin gidişatını etkileyebilir. Bununla birlikte katılımcının cevaplarını detaylandırmasını talep edebilir (Türnüklü, 2000).

Görüşme formundaki soruların hazırlanma sürecinde gerekli literatür taraması yapılmış ve sorular hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken ilgili uzman görüşü alınmıştır. Öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formları dağıtılarak soruların yanıtlanmaları istenmiştir. Cevapların yanıtlanmasında gönüllülük esası gözetilmiştir.

### Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi için sık kullanılan yaklaşımlardan birisi içerik analizidir. Görüşmeler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirilerek ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Katılımcıların görüşme formunda yer alan görüşleri temalara ayrılmış ve yorumlanmıştır.

## BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin Covid 19 pandemi sonrası okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili olarak elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Öğretmenlere “Pandemi sonrası ortaokul öğrencilerinin okula uyum süreci ile ilgili en çok hangi problem ile karşılaştınız?” sorusu sorulmuş ve cevaplar temalaştırılmış olup aşağıdaki Tablo 7’de yer almaktadır.

### Pandemi Sonrası Ortaokul Öğrencilerinin Okula Uyum Sürecinde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar

Tablo 2. Pandemi sonrası ortaokul öğrencilerinin okula uyum sürecinde en çok karşılaşılan problemler ile ilgili öğretmen görüşleri

Görüşler	Frekans	Yüzde	Katılımcı
Derse odaklanamama	4	%26,66	Ö5, Ö8, Ö11, Ö13
Derste çabuk sıkılma	5	%33,33	Ö1, Ö4, Ö6, Ö10, Ö15
Akranlarıyla iletişim kopukluğu	2	%13,33	Ö12, Ö14
Sınıf kurallarına uymada zorluk yaşama	2	%13,33	Ö7, Ö9
Hastalık korkusu	1	%6,66	Ö2
Düşük motivasyon	1	%6,66	Ö3
Toplam	15	%100	

Pandemi sonrası ortaokul öğrencilerinin okula uyum süreci ile ilgili en çok yaşanan problemlerle ilgili öğretmen görüşlerinin bulunduğu tablo incelendiğinde, derse odaklanamama davranışını 4 öğretmen (%26,66), öğrencilerin derste çabuk sıkıldığını 5 öğretmen (%33,33), öğrencilerin akranlarıyla iletişim kopukluğu yaşadığını ifade eden 2 öğretmen (%13,33), öğrencilerin sınıf kurallarına uymada zorluk yaşama olduğunu düşünen 2 öğretmen (%13,33), öğrencilerin pandemi sonrası hastalık korkusu yaşadığını ifade eden 1 öğretmen (%6,66) ve öğrencilerin düşük motivasyona sahip olduğunu düşünen 1 öğretmen (%6,66) olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Ö10 “Öğrencilerin pandemi sonrası yaşadığı en büyük sorun bence derslerde çabuk sıkılmak. Ben derslerimde öğrencilerin çabuk sıkılıp, dikkatlerinin dağıldığını gözlemledim.”



Ö12 “Çoğu öğrencide ailede veya yakın çevresinde kayıplar yaşadığı için hastalık korkusu ile okula adapte olamadıklarını gözlemledim.”

Ö13 “Kolay olmadı. Öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla konuşmaktan bile çekiniyordu önce. Pandemide yasaklarla çocuklar iyice sosyallikten uzaklaşınca arkadaşlarıyla konuşup sohbet edemez hale geldiler”.

Öğretmenlere “Yaşanılan problemlerin nedenleri sizce neler olmuştur” sorusu yöneltilmiş ve cevaplar aşağıdaki Tablo 8’de temalaştırılarak yer almıştır.

### Pandemi Sonrası Ortaokul Öğrencilerinin Okula Uyum Sürecinde Yaşadıkları Problemlerin Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 3. Yaşanılan problemlerin nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	Frekans	Yüzde	Katılımcı
Online derslerin denetimsiz oluşu	2	%13,33	Ö12, Ö13
Online derse düzenli katılmama	3	%20	Ö2, Ö5, Ö7
Artan teknoloji bağımlılığı	4	%26,66	Ö8, Ö10, Ö14, Ö15
Online eğitimdeki sınırlı etkileşim	3	%20	Ö1, Ö3, Ö6
Sosyal ortamdan uzak kalma	3	%20	Ö4, Ö9, Ö11
Toplam	15	%100	

Katılımcı öğretmenlere pandemi sürecinde yaşanan problemlerin nedenleri sorulup görüşlerinin bulunduğu tablo incelendiğinde, online derslerin denetimsiz oluşunu belirten 2 öğretmen (%13,33), öğrencilerin online derse düzenli katılmama görüşünü belirten 3 öğretmen (%20), artan teknoloji bağımlılığını belirten 4 öğretmen (26,66), online eğitimdeki sınırlı etkileşimi belirten 3 öğretmen (%20) ve öğrencilerin bu süreçte sosyal ortamdan uzak kaldığını düşünen 3 öğretmen (%20) olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır:

Ö1 “Öğrenciler bu süreçte hep evde vakit geçirdiler, sosyalleşemediler. Böylelikle tablet, telefon kullanımı çok arttı”.

Ö9 “Çocuklar okuldan çok uzak kaldılar, haliyle okul ve sınıf kurallarına adapte olamadılar. Bazı öğrencilerim hala ayaklarını uzatarak ders dinliyor”.

Ö7 “Evet, özellikle öğrenci kamerasını kapatınca orada ne yaptığını bilemiyoruz. Dersi dinliyor mu, dinlemiyor muydu bunu bazen direkt öğrenciye soru yöneltmek sağladım. Ancak dersin tamamına etkin katılım sağlayıp sağlayamadığından emin olamadım”.

Ö11 Bazı öğrencilerim online derslere düzenli katılmadı. Ailesinde hasta ve kayıpları olmuş”.

Katılımcı öğretmenlere “Bu süreçte zorluk yaşayan öğrencilerde nasıl davranışlar gözlemlediniz? sorusu sorulmuş ve cevaplar Tablo 9’da temalaştırılmıştır.

Tablo 4. Pandemi Sonrası Okula Uyum Sürecinde Zorluk Yaşayan Öğrencilerde Gözlemlenen Davranışlara Ait Öğretmen Görüşleri

Görüşler	Frekans	Yüzde	Katılımcı
Disiplinsizlik	3	%20	Ö2, Ö3, Ö6
Akran zorbalığı	1	%6,66	Ö14
Derse ilgisizlik	4	%26,66	Ö9, Ö12, Ö13, Ö15
Derse devamsızlık	1	%6,66	Ö1
Dersi anlamada zorluk	1	%6,66	Ö4
Odaklanma sorunu	2	%13,33	Ö7, Ö10
Çabuk sıkılma	2	%13,33	Ö8, Ö11
Akranlarıyla iletişim kuramama	1	%6,66	Ö5
Toplam	15	%100	





Pandemi sonrası ortaokul öğrencilerinin okula uyum sürecinde öğretmenlerin öğrencilerde gözlemediği davranışlar tablo incelendiğinde görülmüştür ki, 3 öğretmen disiplinsizlik davranışını (%20), akran zorbalığını 1 öğretmen (%6,66), derse ilgisizlik davranışını 4 öğretmen (%26,66), derse devamsızlık davranışını 1 öğretmen (%6,66), dersi anlamada zorluk davranışını 1 (%6,66) öğretmen, odaklanma sorununu 2 öğretmen (13,33), çabuk sıkılma davranışını 2 öğretmen (%13,33), akranlarıyla iletişim kuramama davranışını 1 (%6,66) öğretmen gözlemlemiştir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Ö6 “*Bu süreçte öğrenciler iyice tembelleşti, uşengeçleştiler. Online derste bazıları pijamalarını bile değiştirmiyordu*”.

Ö8 “*Bir öğrencimin arkadaşlarına karşı vurma, bağırma davranışını gözlemledim. Böyle bir çocuk değildi. Annesi pandemi sonrası çok değiştiğini, hırçınlaştığını söyledi*”.

Ö2 “*Çocukların ellerinden telefon düşmüyor derste. İlgilerini derse toplamakta zorlandım*”.

Ö14 “*Evet oldu. Öğrencilerimden bazıları sonradan öğrendim ki hasta olacakları endişesi ile devamsızlık yapıyorlarmış. Bu da ders başarılarını olumsuz etkiledi haliyle*”.

Araştırmada öğretmenlere “Öğrencilerin yaşadığı sorunlara ilişkin izlediğiniz yol ne olmuştur?” sorusu sorularak cevaplar Tablo 10’da temalaştırılmıştır.

### **Pandemi Sonrası Ortaokul Öğrencilerinin Okula Uyum Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara Karşı Öğretmenlerin İzledikleri Yollar**

Tablo 5. Sorunlara Karşı Öğretmenlerin İzledikleri Yol İle İlgili Görüşler

Görüşler	Frekans	Yüzde	Katılımcılar
Okul ve sınıf kurallarını hatırlatma	3	%20	Ö8, Ö10, Ö11
Derslerde teknoloji tabanlı içerik kullanmak	4	%26,66	Ö3, Ö6, Ö7, Ö12
Rehberlik servisi ile işbirliği	4	%26,66	Ö1, Ö2, Ö9, Ö13
Dersleri eğlenceli hale getirmek	3	%20	Ö4, Ö14, Ö15
Veli toplantıları yapmak	1	%6,66	Ö5
Toplam	15	%100	

Öğrencilerin yaşadığı sorunlara ilişkin öğretmenlerin izledikleri yol ile ilgili görüşlerinin bulunduğu tablo incelendiğinde, okul ve sınıf kurallarını öğrencilere hatırlatan 3 öğretmen (%20), derslerde teknoloji tabanlı içerik kullanan 4 öğretmen (%26,66), rehberlik servisi ile işbirliği yapan 4 öğretmen (%26,66), dersleri eğlenceli hale getiren 3 öğretmen (%20), veli toplantıları yapan 1 öğretmen (%6,66) olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazı alıntılar şu şekildedir:

Ö4 “*Öğrencilerle okul ve sınıf kurallarını tartışıp pandemi sürecinden sonra hangi kuralları uygulamada zorluk yaşadıkları ile ilgili sohbet ettik, böylelikle kuralları içselleştirmelerini hedefledim*”.

Ö3 “*Evet, bu süreçte veli toplantılarını artırdım. Velilerin öğrencilerin davranışından haberdar olmadığını gördüm*”.

Ö5 “*Hayır, onun yerine dersimde teknolojiyi nasıl etkin hale getiririm diye web 2 araçlarını kullanmayı öğrendim ve etkinliklerde kullandım. Çocuklara telefon kullanmayın demek yerinme nasıl etkili kullanırlar onun yolunu açmış oldum*”.

Ö15 “*Şu şekilde işledim. Konunun teorik kısmını anlattıktan sonra ders-etkinlik sonuna ilgi çekici oyun, hikaye, materyal hazırladım. Derslerde eğlence hepimize iyi geldi diyebilirim*”.



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları incelendiğinde; pandemi sonrası ortaokul öğrencilerinin okula uyum sürecinde öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunun öğrencilerin dersten çabuk sıkılması, derse ilgisizlik ve odaklanamama sorunu olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin online derslerde öğrencilerin ekrana çok fazla maruz kaldığı için derslere odaklanamama ile sonuçlanabileceği düşünülmüştür. Öğrencilerin pandemi sonrası okula dönüşte yaşayabileceği sorunlar araştırma öncesinde tahmin edilen sonuçlarla aynı olmuştur. Bunlardan öncelikli sırada olan dikkat-konsantrasyon sorunudur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ile literatürdeki konu ile ilgili bulgular benzerlik göstermektedir. Erol (2020)'a göre, okulların uzun süreli kapalı kalması, okulların sosyalleşme ortamı olması nedeniyle öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve ruhsal durumlarını olumsuz etkilemektedir.

Çalışma sonuçlarına bakıldığında, pandemi sonrası öğrencilerde gözlemlenen derslere karşı ilgisizlik ve odaklanamama sorununa ilişkin çözüm olarak, öğretmenlerin derslerinde teknolojiden faydalandıkları görülmüştür. Öğrencilerin bu ilgisini derslere entegre ederek öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmayı hedeflemişlerdir. Çoğu öğretmen eğitimde dijital araçları (web 2 araçları) öğrenip derslerinde eğitim aracı olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Eskiden eğitimde teknoloji kullanımı dersin öğretiminde teknolojiden faydalanmak şeklinde görülmüş olup, daha sonraları çağın gereksinimlerini karşılayabilecek bireyler yetiştirme amacı edinmeye başlamıştır (Kaya, 2019; Ersoy, 2010).

Araştırma sonucuna göre pandemi sonrası öğrencilerin okula uyum süreciyle ilgili öğretmenler rehberlik servisi ile işbirliği yapma yoluna gitmiştir. Bu bağlamda rehberlik servisi öğrencilere pandemi sonrası okula uyum çalışmaları ile öğrencilerin adaptasyon sürecine katkıda bulunmuştur. Sürecin yaşanmasına neden olan stres, travma gibi durumlarla başa çıkılabilmesi için nelerin yapılabileceğine dair aile ve öğrenciler için çeşitli yardımcı materyaller hazırlanarak (broşürler, dijital materyaller, resimli yazılar vb.) konuyla ilgili farkındalık artırılmalı ve seminer faaliyetleri düzenlenmelidir. Risk grubunda yer alan öğrenciler hakkındaki bilgilerin düzenlenmesi ve güncel tutulması sağlanarak sorun yaşayan öğrencilerin tespiti ve onlara verilecek desteğin planlanması son derece önemlidir (Alkan ve ark., 2020).

Araştırma sonuçlarına bakıldığında pandemi sonrası öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşanan bir diğer önemli sorun öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına alışamaması olmuştur. Bu da disiplin sorunu ve neticesinde derse ilgisizlik ve dikkat eksikliğini beraberinde getirmiştir. Bayındır (2021)'a göre, online eğitim sonrasında okula dönen öğrencilere okul ve sınıf kurallarının yeniden tanıtılması, edindirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Çocukların okula uyum sağlamları onların okul ortamından hem sosyal hem de akademik anlamda fayda sağlaması olarak açıklanabilmektedir. Çocuğun kendi özellikleri ile okuldaki sosyal ve akademik özelliklerin uyuşması, çocuğun bilişsel ve duygusal düzenleme becerilerinin uyumlu olması da okula olan uyumu açıklamaktadır. Uyum sağlamada başarılı olunması öğrenciler için oldukça önemlidir. Uyum sağlanamaması halinde de öğrencilerin psikolojik bazı sorunları ve okul terki gibi durumları beraberinde getirmektedir. Bunun akabinde akademik başarısızlık tüm hayatı etkileyen bir olguya dönüşebilmektedir (Demiralp Kaya, 2021).

Araştırma sonuçlarına göre uygulayıcılar ve araştırmacılara yönelik olarak bazı önerilerde bulunulmuştur. Pandemi sonrası ortaokul öğrencilerinin okula uyum süreci ile ilgi olarak yaşanan sorunları en aza indirmeye yönelik öneriler şu şekildedir:

- Okul ve kuralları öğrencilerle yeniden tartışılıp gözden geçirilebilir.
- Öğrencilerin derse ilgisini çekmek için öğretmenler derslerinde eğitim teknolojilerini, eğitsel dijital oyunları etkin kullanabilirler.



- Öğretmenler rehberlik servisi ile birlikte çalışmalı, rehberlik servisi bireysel, grup rehberliği ve eğitsel çalışmalarla öğrencilerin pandemi sonrası okula uyum sürecinde yaşadıkları problemleri en aza indirmek için birlikte çalışmalıdır.
- Ortaokul öğrencileri ve öğretmenleriyle yapılan bu çalışma diğer kademedeki yer alan öğrenci ve öğretmenlere yönelik olarak da yapılabilir.
- Bu araştırma İstanbul ilinde, Bahçelievler ilçesindeki İTO Bilim ve Sanat Merkezi okulunda 15 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir, veriler bu bağlamda sınırlıdır. Daha fazla öğretmenin görüşünün alındığı farklı bir okulda daha geniş ölçekli nitel çalışmalar yapılabilir.

### KAYNAKLAR

Alkan, N., Tarhan, S., Altaş Girgiç, A., Kuru Alıcı, N., Atıcı Arıcan, H., Özaksoy, M., Kılıç Özbay, G., Toğan, H., Topçu, K., Uyar, M., Erol, D. A., Yılmaz, Ö. (2020). *Salgın (Covid-19) Sonrası Okula Uyum Kılavuz ve Etkinlikler*. Öğretim Programları Daire Başkanlığı. Ankara.

Baltacı, A (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.

Bayındır, N. (2021). Öğretmenlerin Pandemi Sonrası Rezilyans Düzeylerine İlişkin Algıları. *Ajer - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi* 2021, 6(2), 353-362.

Creswel, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Prentice Hall.

Çaykuş, E. T., & Çaykuş, T. M. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları Ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 95-113.

Demiralp Kaya, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okula uyumlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Erol, M ve Erol, A (2020). Koronavirüs Pandemisi Sürecinde Ebeveynleri Gözünden İlkokul Öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve dünyada eğitim, 529-551.

Ekiz, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (6.Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.

Kaya, M. F. (2019). İlkokul öğretim programlarının teknoloji entegrasyonu bakımından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1063-1091.

Konca, A. S., & Çakır, T. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş hakkında veli görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 520-545.

Ogelman, H. G., Güngör, H., & Göktaş, İ. (2021). Covid-19 ve Yeni Dönemdeki Okula Uyum Süreci: Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 10(1), 11-24.

Önder, A., & Gülay, H. (2010). 5-6 Yaş Çocukları İçin Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği'nin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(2), 204-224.

MEB (2020), Salgın (Covid-19) Sonrası Okula Uyum Kılavuzu ve Etkinlikler



(s.7-31)

Erişim:

20

Ocak

2023,

[https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_03/10113300\\_okula\\_uyum.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/10113300_okula_uyum.pdf)

Subaşı, M ve Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.

Tangüner, D. (2017). Okul öncesi eğitim almış ve almamış ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeyi ve anksiyete düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ustabaş, P. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okula uyumunda okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentileri: Hopa ilçesi örneği. Yüksek Lisans Tezi. Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Yaşar, S. (2021). Pandemi Sonrası Okula Uyum Sürecine Yönelik Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 114-127.

Yıldırım, A ve Şimşek H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı)* Ankara: Seçkin Yayınları

Yurdabakan, İ. (2017). Psikolojik sağlamlık ve okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunu yordama gücü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 202-214.





## TASARI AŞAMASINDAKİ MİLLİ PEDAGOJİ ÜNİVERSİTESİNİN SERTİFİKA PROGRAMLARINA DAİR BİR ÇALIŞMA

Aysu KARADEMİR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
aysukarademirr@gmail.com

Prof. Dr. Ercan KİRAZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
ekiraz@comu.edu.tr

### ÖZET

Eğitim tüm paydaşları ile bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bu paydaşların yer aldığı okulların kalitesi tartışılmaktadır. Okulun kalitesinin artması ve okulun saygınlık kazanması toplumun eğitime bakışında önemli bir etkidir. Bu çalışmada tasarı aşamasındaki Milli Pedagoji Üniversitesindeki eğitime hizmet sertifika programları sayesinde bu paydaşların niteliklerinin nasıl artırılabilir ve yetişen donanımlı bireyler ile okul kalitesinin nasıl yükseltilebileceğinden bahsedilmektedir. Okulda öğretmen ve öğrenci dışında; okul memuru, okul servis şoförü, okul temizlik personeli, okul kantin görevlisi, okul güvenlik görevlisi yer almaktadır. Sürecin sadece öğretmen ve öğrencilerden oluştuğu varsayıldığında eğitim sistemi kısır kalmaktadır. Bu çalışmanın amacı, bahsedilen mevcut sorunları ele alarak sorunları gerekçeleriyle açıklamak ve sorunlara çözüm getireceğine inanılan eğitime hizmet sertifika programlarını tanıtmaktır. Çalışmanın amacına ulaşması adına nitel araştırma deseni ve odak grup görüşmesi yöntemi işe koşulmaktadır. Çalışmanın verileri, program geliştirme uzmanı ve lisansüstü eğitimde yer alan öğretmenler ile odak grup görüşmesi ile elde edilmiştir. Veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Bulguların analiz aşaması sonuçlandırıldıktan sonra Eğitime Hizmet Sertifika Programları görsel haritalamalar şeklinde sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Okul, Öğretmen, Pedagoji, Eğitim Paydaşları

### ABSTRACT

Education should be approached as a whole with all stakeholders. The quality of schools involving these stakeholders is being discussed. The improvement of the school's quality and gaining respect for the school have a significant impact on society's perception of education. In this study, how the qualifications of these stakeholders can be enhanced through service certificate programs in the National Pedagogy University at the design stage, and how it can elevate the quality of schools with well-prepared individuals is being discussed. Besides teachers and students, the school also includes other members such as school staff, school bus drivers, school cleaning personnel, school canteen staff, and school security personnel. The education system remains limited when it is assumed that the process involves only teachers and students. The purpose of this study is to address the mentioned existing problems, explain the reasons behind these problems, and introduce service certificate programs in education which is believed to offer solutions to these issues. To achieve the purpose of the study, a qualitative research design and focus group discussion method are employed. The data for the study were obtained through focus group discussions with program development experts and teachers involved in postgraduate education. The data were analyzed using content analysis. Once the analysis of the findings is completed, the results will be presented in the form of visual mappings of Education Service Certificate Programs

**Keywords:** Education, School, Teacher, Pedagogy, Education Stakeholders



## GİRİŞ

Okul, işlevsel ve bir bütün olarak ele alınması gereken yapıdır. Bu yapının içerisinde sadece öğretmen ve öğrenci unsurlarının yer aldığı düşünülmesine rağmen okul bundan daha karmaşıktır. Eğitim öğretim döneminde okulda öğretmen, öğrenci, okul memuru, okul idari yapısı, okul servis şoförü, okul temizlik personeli, okul kantin görevlisi de yer almaktadır. Sadece öğretmenin çalıştığı yer olarak ele alınan kurum içerisinde öğretmen dışında birçok çalışan grubu da yer alırken bu grupların öğretmenden beklenen niteliklere sahip olmaması bir tezatlıktır. Bu tezatlığın sonucu okul kalitesinin düşmesidir.

Eğitim sistemi, insan kaynaklarını biçimlendiren bir sistemdir. Geleceğin toplum biçimini eğitim sisteminin yetiştireceği insan gücü şekillendirecektir. Bu sistemin en önemli ve güçlü bileşeni okullardır (Koç ve Doğan, 2022). Okul, ortak bir eğitim ve öğretimin belirli bir plan ve program dâhilinde belli bir yaş grubundaki bireylere sunulduğu ortam olarak tanımlanabilir. Ayrıca okul kurumu bireylere bilgi, beceri ve tutumun kazandırılması için çalışılan bir kurum şeklinde de tanımlanabilir. Okulun kendine özgü girdisi, çıktısı ve çevresi vardır (Çelik, 1994). Bu unsurlar örgütsel, yönetsel ve öğrenim-öğretim kalitesinden etkilenmektedir (Türkyılmaz ve Kuş, 2010).

Kalite; lüks sayılmayacak kadar gerekli ve standartlara uygunlukta ifade edilemeyecek kadar dinamik ve çok boyutlu bir olgudur. Yaşam standartlarının değişmesiyle kaliteden de beklenen değişmektedir. Okul kalitesinin düşük olmasının nedenlerinden biri okul kurumlarının standartları göz ardı etmesidir. Bu durum kalitenin getirilerinden verimi çağrıştırmaktadır. Gerek kamu kesimi gerek özel kesim olsun bütün örgütlerde temel sorun verimlilik (Çelik, 1994). Verimlilik, girdilerin değerinden daha yüksek çıktılar üretmektir (Kalfa, 2016). Okuldan beklenen verim bilgi ve becerilerin sunulmasıdır. Oysa okul, artık sadece bilgi ve becerilerin sunulduğu kurum değil pedagojik tam gün kurumudur.

Belli bir amacı benimseyen okul toplumda farklı bir görünüm kazanmaya başlar. Çünkü okullar öğrencilerin hayatlarının büyük bir kısmını kapsamaktadır. Bu zamanda sadece öğrenim gerçekleşmemektedir, öğrenimin yanında deneyimler de gerçekleşmektedir (Kalfa, 2006). Bu deneyimler kişilerde davranış değişikliği oluşturur. Toplumu bu kişiler oluşturur. Toplumu sağlayan okul, bütünüyle sosyal bir sistemdir (Arslan, 2020).

Okul, kurumdan ziyade bir öğretim ve yaşam yeridir. Bu yaşam yerinde aklımıza ilk gelen meslek grubu öğretmenlerden okul içerisinde çalışacakları ve çocuklar ile muhatap olacakları için beklenen en önemli bilgi seviyesi pedagojik bilgilerinin seviyesidir. Sürecin sadece öğretmen ve öğrencilerden oluştuğu varsayılmaktadır. Oysa diğer çalışan gruplarının da sertifika programlarından geçmesi okula dair bakış açısını değiştirecektir.

Sertifika programları, teori ve uygulama içeren mesleki gelişime dayandırılan kısa süreli eğitim hizmetidir. Bu hizmetin sonunda eğer katılımcı başarılı olursa katılımcıya sertifika belgesi verilmektedir. Lisans/önlisans diploması sahip olmanın yanı sıra yabancı dil bilme, iletişim becerilerine sahip olma vb. niteliklerin de olduğu gibi sertifika sahibi olmak da adaya rakipleri arasında öncelik sağlamaktadır (Çelik, 2021).

Yapılan araştırmalar neticesinde şu ana kadar ülkemizde eğitim kurumunda yer alan tüm çalışanların pedagojik eğitim almasına yönelik uzun veya kısa süreli herhangi bir sertifika programına rastlanmamıştır.



Bu çalışmanın amacı, okulun kalitesini arttırmaya yönelik geliştirilen pedagojik sertifika programlarında öğretmenlik meslek grubu hariç hangi çalışan gruplarına yer verilmesi gerektiğini nedenleri ile ortaya koymaktır. Bu bağlamda araştırma soruları,

1. Katılımcıların okulun kalitesini arttırmaya yönelik eğitim öğretim paydaşları arasındaki öğretmenlik mesleği hariç hangi çalışan gruplarının sertifika programında yer alması gerektiğine dair düşünceleri nelerdir?
2. Katılımcıların sertifika programına dâhil edilmesi düşünülen çalışan gruplarının pedagojik eğitim almasının önemine dair düşünceleri nelerdir?
3. Katılımcıların sertifika programında pedagojik eğitim dışında hangi tür eğitimlerin olması gerektiğine dair düşünceleri nelerdir? olarak belirlenmiştir.

## YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

### Araştırmanın Modeli

Tasarı aşamasındaki milli pedagoji üniversitesinin sertifika programlarına dair öğretmen görüşlerinin belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırmalar “bir durumu tasvir etme, analiz etme ya da kişilerin veya grupların davranışlarını ve inançlarını yorumlama” konusunda derinlemesine bilgi sağlamaktadır (Creswell, 2002). Çalışmanın verileri nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan ve çevrimiçi gerçekleştirilen odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Bowling’e (2002) göre odak grup görüşmesi küçük bir grupta lider arasında yapılandırılmamış görüşme ve tartışmada grup dinamiğinin etkisini kullanma, derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretmedir.

### Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklem grubu seçilirken kolay ulaşılabilir durum örnekleme seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme çalışmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın örneklem grubunda bir adet program geliştirme uzmanı ve eğitim programları ve öğretim yüksek lisansında öğrenim gören on öğretmen oluşturmaktadır. Yer alan program geliştirme uzmanı aynı zamanda eğitim programları ve öğretim doktora programında öğrenim görmektedir. Bunun yanı sıra katılan on öğretmen adayının mesleki deneyimleri tablo 1’de belirtildiği gibidir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Mesleki Deneyim	f
1-5 yıl	4
5-10 Yıl	3
10-15 Yıl	3

### Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri çevrimiçi gerçekleştirilen odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Bowling’e (2002) göre odak grup görüşmesi küçük bir grupta lider arasında yapılandırılmamış görüşme ve



tartışmada grup dinamiğinin etkisini kullanma, derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretmedir. Odak grup görüşmeleri 60 dakikalık 2 oturum şeklinde gerçekleştirilmiş, çalışma çevrimiçi platformda gerçekleştiği için video ve ses kaydı alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler kodlar ve temalar altında yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Kullanılan içerik analizi yöntemi var olan problem durumunun objektif, taraf tutulmadan ve sistematik bir şekilde tespit edilmesini ve sunulmasını hedeflenmiştir (Koçak ve Arun, 2006). Elde edilen veriler öncelikle metin haline getirilmiştir. Üç soruya da ait ana temalar belirlendikten sonra ana temalara ilişkin katılımcı görüşleri tabloda aktarılmıştır. Çalışma grubunda yer alan program geliştirme uzmanına (PG) ve öğretmenlere (Ö1), (Ö2) ... şeklinde gönderme yapılmıştır.

## BULGULAR

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlere yöneltilen sorulara verilen cevaplar üzerinden yapılan analiz ve elde edilen bulgulara aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgular arasında neden sonuç ilişkileri ele alınarak, kodlar ve temalar altında verilmiş ve tanımlanmıştır. Ayrıca doğrudan alıntılarla zenginleştirilmiştir.

### Öğretim Paydaşları

Çalışmada öğretmenlere “Okulun kalitesini arttırmaya yönelik eğitim öğretim paydaşları arasındaki öğretmenlik mesleği hariç hangi çalışan gruplarının sertifika programlarında yer alması gerektiğini düşünüyorsunuz? Neden? sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri sonucunda bulgular güvenlik hizmetleri, ulaşım hizmetleri, kantin hizmetleri, kütüphane hizmetleri ve personel hizmetleri olmak üzere beş kategoride incelenmiştir. Bulgular Tablo 2’de detaylı şekilde sunulmuştur.

Tablo 2. Sertifika Programında Yer Alması Gereken Çalışan Gruplarına Dair Katılımcı Görüşlerine Ait Kategori ve Alt Temalar

Kategori	Alt Kategori	Kodlar
Güvenlik Hizmetleri	Okul Güvenliği	Velilerin rahat hissetmesi (Ö1)
	Güvenlik Görevlisi	Öğrencilerin güvende hissetmesi (Ö5,Ö6,Ö7,Ö9)
	Okul Kalitesi	Okul niteliğinin artması (Ö2) Okul kalitesi (Ö4,PG) Bağımlılıklar (Ö3,Ö10)
Ulaşım Hizmetleri	Okula Ulaşım	Farkındalığın artması (PG,Ö3,Ö8,Ö9)
	Servis Şoförleri	Duyarlı bireyler (Ö3,Ö4,Ö7)
	Servis Hostesi	Okul saati (PG,Ö4,Ö6) Okul dışı iletişim (Ö5) Pedofili kaygısı (Ö1,Ö2,Ö10)
		Doğru beslenme (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö10)
Kantin Hizmetleri	Kantin Görevlisi	Uygun İletişim (Ö6)
	Beslenme Kalitesi	Hemlich manevrası (PG,Ö9)
Kütüphane Hizmetleri	Sağlıklı Beslenme	Kütüphaneye ilgi (Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9)
	Kütüphane Memuru	Okuma hevesi (PG,Ö1)
	Kütüphane Hizmetleri	Bilinçli okuma (Ö2,Ö3,Ö4) Yaşına göre okuma (Ö10)
	Kitap Okuma	



Personel Hizmetleri	Okula Temizlik Görevlisi Okul Temizliği Okul Memuru	Uygun iletişim (PG,Ö1,Ö2,Ö3,Ö4) Her mesleğe saygı (Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10)
---------------------	---	---

Katılımcıların hangi çalışan gruplarının sertifika programında yer alması gerektiğine dair görüşleri incelendiğinde beş kategori çıkmaktadır. Tüm kategorilere ait kodlar yer almaktadır. Oluşturulan kategoriler, alt kategoriler ve kodlar sınıflandırılırken öğretmen görüşlerinin çeşitliliği göze çarpmıştır. Okulun kalitesini arttırmaya yönelik eğitim öğretim paydaşları arasındaki öğretmenlik mesleği hariç diğer çalışan gruplarının sertifika programlarında yer almasına ilişkin doğrudan alıntılar:

*Ö3: Okul güvenlik görevlisinin bir dış göz olarak okulun tamamını olası tüm tehlikelerden koruması ve bu yüzden çocuklara dair pedagojik bilgisinin olması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin bağımlılıklara karşı..''*

*Ö6: ''Açıkçası okul kantin görevlisiyle öğrencilerimin kurduğu diyalogu görünce onlarla nasıl konuşması gerektiğini bilmemesinden çok rahatsız oluyorum. Durum değişirse kantin görevlisi çocukların dönemlerine uygun iletişim kurursa benim de rahatsızlıklarım sona erer.''*

*Ö10: ''Ben bir Türkçe öğretmeni olarak okullardaki kütüphane memurlarının pedagoji bilmesi ve çocuk edebiyatı bilmesini isterim. Böylece öğrencilerin yaşlarına uygun kitap önerilerinde bulunabilirler.''*

*Ö7: ''Yurtdışında yer alan okula ulaşım hizmetlerine baktığımızda okul servis şoförlerinin öğrencileri servisin kapısında ve güne selamlayarak başlamaktadırlar. Bizim okullarda yer alan servis şoförlerinin de pedagoji bilgisi ve bu durumlara dikkat etmesi toplumdaki tüm kesimleri etkiler.''*

Dâhil edilmesi düşünülen çalışan gruplarının pedagojik eğitim almasının önemi nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Dâhil Edilmesi Düşünülen Çalışan Gruplarının Pedagojik Eğitim Almasının Önemi Nedir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Temalar	Katılımcı Kodlaması	f
Kısmen Önemlidir	Ö1,Ö2,Ö5	3
Önemlidir	Ö4,Ö6,Ö9,Ö10	4
Oldukça Önemlidir	PG,Ö3,Ö7,Ö8	4

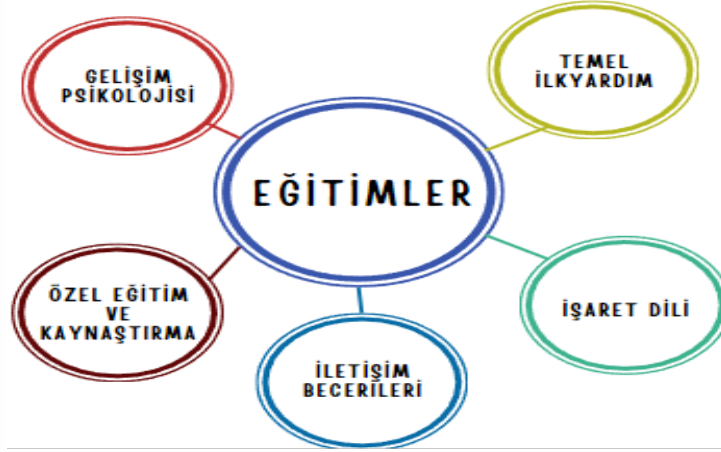
Katılımcıların çalışan gruplarının pedagojik eğitim almasının önemine ilişkin görüşlerinin yer aldığı tablo 3 incelendiğinde 4 katılımcının oldukça önemli bulduğu, 4 katılımcının önemli bulduğu 3 katılımcının ise kısmen önemli bulduğuna ulaşılmıştır. Katılımcıların programa dâhil edilmesi düşünülen çalışan gruplarının pedagojik eğitim almasının önemine dair görüşleri:

*PG: ''Okullarda yer alan öğrenci gruplarının yetişkin bireylerden farklı olduğunu biliyoruz. Bu yüzden onlarla iletişimde pedagojik bilgi sahibi olmak bence bir gerekliliktir. Bu yüzden programa dâhil edilmesi düşünülen çalışan gruplarının pedagojik eğitim almasının çok önemli olduğunu söyleyebilirim.''*



Ö1: “Bu çalışan gruplarının pedagojik eğitim alması önemlidir. Belki de bu durumda öğretmen olarak okuldaki diğer çalışan grupların davranışlarını düzeltme ihtiyacı hissetmeyi bırakabilirim.”

Sertifika programında pedagojik eğitim dışında hangi tür eğitimlerin olması gerektiğine ilişkin bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.



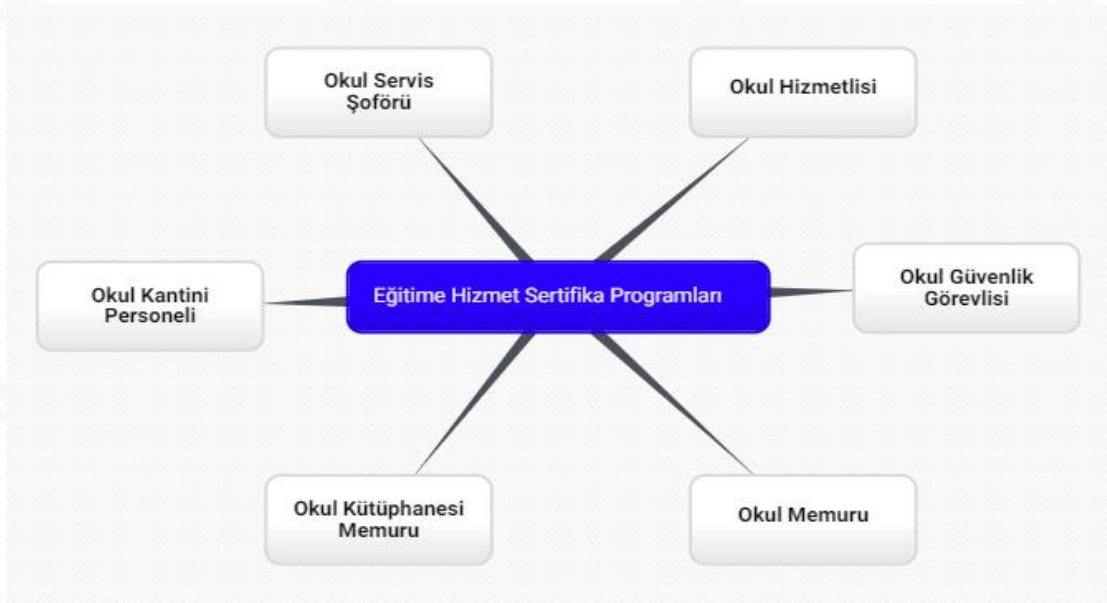
Şekil 1. Sertifika Programında Pedagojik Eğitim Dışında Hangi Tür Eğitimlerin Olması Gerektiğine Dair Katılımcı Görüşlerinin Şematik Gösterimi

Katılımcıların sertifika programında yer almasını düşündüğüm eğitimlere dair görüşleri incelendiğinde gelişim psikolojisi, işaret dili, iletişim becerileri, özel eğitim ve kaynaştırma ile temel ilkyardım olmak üzere beş ders almaları gerektiğine dair bulguya ulaşılmıştır. Bu derslerden temel ilk yardım eğitimi tüm katılımcıların söylediği eğitim olarak ilk sırayı almaktadır. Devamında sekiz katılımcının gelişim psikolojisi eğitimi, altı katılımcının özel eğitim ve kaynaştırma eğitimlerini alması gerektiği ifadeleri yer almaktadır. Son olarak bir katılımcı işaret dili ve bir katılımcı da iletişim becerileri eğitimi alması gerektiğini görüşlerinde ifade etmişlerdir. Bu soruya ilişkin öne çıkan bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö8: “Pedagojik eğitimin yanında okulda çalışan tüm grupların ilk yardımı bilmesi nin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Örneğin kantin görevlisinin Hemlich manevrasını bilmesinin önemine eminim herkes katılır.”

PG: Kaynaştırma öğrencilerinde amaçlanan ‘kaynaştırma’ için okulda çalışan herkesin hassasiyet ve bilgi sahibi olması gerektiğini düşünüyorum.”

Bulgular ele alındığında katılımcıların milli pedagoji üniversitesi fikrine olumlu yaşlaştığı ve eğitimin birden çok paydaşı olduğu fikrinde birleştiği görülmektedir. Tüm bunlar ele alındığında bulguların sonucundaki çıkarım Şekil 2’de Eğitime Hizmet Sertifika Programları Önerisi olarak sunulmuştur.



Şekil 2. Eğitime Hizmet Sertifika Programları Önerisi

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler milli pedagoji üniversitesi fikrini benimsemiş ve üniversite bünyesinde hangi programların olabileceğine, hangi kesimin eğitim alabileceğine dair görüşlerini belirtmiştir. Okuldaki öğrenme ve öğretme sürecindeki parametrelere baktığımızda çalışma sonucunda farklı parametrelere işaret edilmiştir. Bunlar, okulun güvenlik hizmetlisi, ulaşım durumu ya da okulda daha sağlıklı beslenme için kantin görevlisi gibi birden çok parametre olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim öğretimi; öğretmen, öğrenci, veli döngüsünde bakılırken çalışma sonucu bizlere eğitimde birden çok paydaş olduğunu sunmaktadır.

Bir öneri olarak, sertifika programının mevcut eğitim sistemi üzerinde etkili olabilmesi için hâlihazırda bir okulda görev yapmakta görevlilerinin programa kabul edilmesi önerilmektedir. Sertifika programının hayata geçirilmesi halinde başarımının yeni araştırmalarla ortaya konulması ve elde edilen bulgular ışığında geliştirilmesi uygun olacaktır. Geliştirilen program önerisinin sertifika programları olarak düzenlenmesi, böylelikle çok sayıda okul görevlisinin eğitilerek geliştirilmesinin okul kalitesini arttıracığı düşünülmekte böylece toplumun okula bakış açısının değişeceğine inanılmaktadır.

## KAYNAKLAR

Arslan, P. (2020). Okul kavramına ilişkin metaforlar. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 1-14.

Bowling, A. (2002). *Research methods in health: investigating health and health services*. Philadelphia, PA: McGraw-Hill House.

Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and, qualitative research*. Upper Saddle Creek, NJ: Pearson Education.



- Çelik, M. E. (2021). Düzenleyen görüşlerinden hareketle yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının incelenmesi. *Karadeniz Araştırmaları*, 18(70), 469-485.
- Çelik, V. (1994). Etkili bir okul için stratejik yönetim. *Eğitim ve Bilim*, 18 (93), 1300-1337.
- Gündüz, S. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kalfa, Y. (2006). *Okul büyüklüğünün kalite, verim ve öğrenci başarısına etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Y. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme (Şahinbey İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Koç, B., Doğan, S. (2022). Okul yönetimi nasıl olmalıdır? Bir okul incelemesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(1), 26-40.
- Koçak, A. & Arun, Ö. (2013). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4 (3), 21-28.
- McDonald, D. H., Kennedy, J.L. (2002). Principals as teacher leader in the Kentucky education reform actera. *Meeting Paper*, New Orleans.
- Sarıer, Y., Uysal, Ş. (2020). Ortaöğretim kurumlarında yönetime katılım: okul paydaşlarının görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (3), 950-965.
- Türkyılmaz, M., Kuş, Z. (2010). Öğretmenlerin okul kalitesini algılamalarındaki farklılıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 285-304.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## SANAL GERÇEKLIK GÖZLÜKLERİNİN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLGİSİ DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARILARI ÜZERİNE ETKİSİ

Dileknur Kocaçavuş

Dumlupınar İlkokulu  
dileknur.kccvs@gmail.com

Prof. Dr. Yusuf Cerit

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
cerit\_y@ibu.edu.tr

### ÖZET

Türkiye’ de 2005 yılından itibaren kullanılmaya başlanılan yapılandırmacı yaklaşım kuramına dayalı olarak eğitim materyallerinde de birçok değişim olmuştur. Öğrenen bireylerin davranışlarında istendik ve kalıcı yönde değişim sağlayabilmek için gerçek yaşam deneyimleri sunan eğitim ortamları oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunlardan bir tanesi de teknolojinin olumlu getirilerinden olan sanal gerçeklik gözlükleridir. Sanal gerçeklik gözlükleri ile öğrencilerin birebir tecrübe etme imkânı bulamadıkları çalışmaları ya da tehlike oluşturabilecek deneysel çalışmaların deneyimleyebilmeleri sağlanmaktadır. Özellikle Fen dersi içerisinde bulunan Evren, Uzay, Gezegenler, Dünya ve katmanları gibi konular öğrenciler için merak uyandırıcı olmakla birlikte bir o kadar da soyut kalan konulardır. Gerçek ortamda yaparak yaşayarak öğrenilemeyen bu konular üzerine öğrenciler analiz yapamamakta ve fikir yürütmekte zorlanmaktadır. Bu sebeple teknolojinin imkanlarını kullanarak sanal ortamda gerçeğe yakın bir deneyim ile yaparak yaşayarak öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Bu çalışma içerisinde de 4. Sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarılarının, sanal gerçeklik gözlükleri ile nasıl bir değişim gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmada yarı deneme modellerinden ön test- son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu çalışma deney (20 öğrenci) ve kontrol gurubu (20 öğrenci) olarak iki 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmada çoktan seçmeli 4 seçenekli 9 soruluk bir test uygulanmıştır. Test soruları hazırlanırken 4. Sınıf fen ve teknoloji dersi içerisinde yer alan ‘Dünyamızın Hareketleri’ konu kazanımları göz önüne alınmıştır. 1 ders saati ön test uygulaması, 1 ders son test uygulaması ve 9 saatte ders sunum uygulamaları olmak üzere 11 saatlik bir çalışma olmuştur. Deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla öntest – sontest eşleştirilmemiş kontrol gruplu modellerde kullanılan t testi analizi bu araştırmada kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda sanal gerçeklik gözlüklerinin akademik başarıyı arttırdığı saptanmıştır. Bunun yanısıra merak ve derse karşı güdülenme duygularında artış olduğu gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Fen ve Teknoloji, Sanal Gerçeklik, Uzay

### ABSTRACT

There have been many changes in educational materials based on the constructivist approach theory, which has been used in Turkey since 2005. In order to provide a desired and permanent change in the behavior of learners, educational environments that offer real-life experiences have been tried to be created. One of them is virtual reality glasses, which is one of the positive benefits of technology. With virtual reality glasses, students are provided with the opportunity to experience studies that they cannot experience in person or experimental studies that may pose a danger. In particular, subjects such as the Universe, Space, Planets, Earth and its layers in the Science lesson are interesting for students, but they are also abstract subjects. Students cannot analyze and have difficulty in making ideas on these subjects, which cannot be learned by doing and living in a real environment. For this reason, it is aimed to learn by doing and living with a near-real experience in the virtual environment by using the possibilities of technology. In this study, it was tried to determine how the academic achievements of 4th grade students in Science and Technology course changed with virtual reality glasses. For this reason, the pretest-posttest control group model, which is one of the semi-experimental models, was used in



the research. This study consists of two 4th grade students as the experimental group (20 students) and the control group (20 students). In the study, a multiple-choice test with 4 options and 9 questions was applied. While preparing the test questions, the subject gains of 'The Movements of Our World' in the 4th grade science and technology lesson were taken into consideration. It was an 11-hour study, consisting of 1 lesson hour pre-test application, 1 lesson post-test application and 9 hours lesson presentation applications. In order to examine the differences between the experimental and control groups, the t-test analysis used in the pretest-posttest unpaired control group models was used in this study. As a result of the study, it was determined that virtual reality glasses increased academic achievement. In addition, it has been observed that there is an increase in curiosity and motivation towards the lesson.

**Keywords:** Education, Science and Technology, Virtual Reality, Space

## GİRİŞ

Eğitimde Fen bilimlerinin amacı çevreye doğaya karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirmek doğayı tanımlarını sağlayarak problem çözme, analiz etme ve sentezleme becerilerini geliştirmektir. Buradan yola çıkarak ilköğretim Fen derslerine öğrencilerden beklenen soru sorma ve bu sorulara cevap aramaya çalışma hem sorma-bilme dürtüsünü (tecessüs, merak) (Öztürk, 2003) doyurma hem de bilimsel anlayışın temeli için vazgeçilmezdir. Fen eğitimi alanında yapılan çalışmalarda, öğrencilerin birçok konuda (astronomi, enerji, kuvvet ... gibi) kavram yanlışlarına sahip olduğu görülmekte (Pfundt & Duit, 1998) ve ulusal ve uluslararası yapılan sınavlarda da öğrencilerin fen bilgisi puanlarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Yoldaş, 2018). Bu kavramlardan çoğunun, Dünya, gece ve gündüz, mevsimler, tutulmalar, Ay'ın evreleri ve şeklinin keşfedilmesiyle ilgili olduğu görülmektedir (Küçüközer vd., 2009). Bu durum, mevcut fen öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin istenilen sonuçları vermediğini gösterebilir. Dolayısıyla fen öğretiminde yeni yöntem ve uygulamalara ihtiyaç olduğu ileri sürülebilir. Nitekim son zamanlarda da fen alanında daha fazla teknolojik ve deneysel eğitim stratejileri uygulanmaya başlanmıştır. Bu yenilikler arasında laboratuvar uygulamalarının ve alan çalışmalarının artması ile öğrenmenin (müze, bilim merkezleri, vb.) bazı dış etkenlerle pekiştirilmesi yer almaktadır (Meriç & Tezcan, 2005) Teknolojik araç gereç ve bilgisayarların eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde oldukça geniş bir kullanım alanı sunması nedeni ile (Engin vd., 2010) eğitimde teknoloji entegrasyonu, öğretim ihtiyaçlarının (Alakoç, 2003), eğitim ve öğretim uygulamalarında yararlanılan materyallerin, yöntem, strateji ve tekniklerin değişmesine neden olmuştur (Özgen, Özbek & Çelik, 2006). Eğitim ve öğretim alanında yer alan en yaygın teknolojik ürün bilgisayar ve bilgisayar uygulamalarıdır (Mirzeoğlu, Aktağ, Göcek & Boşnak, 2006; Şen, 2001; Yenice vd., 2003; Yıldırım & Kaban, 2010). Teknoloji ağırlıklı yöntemler fen öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır. Bu uygulamalardan biri de sanal gerçeklik gözlüklerinin fen öğretiminde kullanılmasıdır. Başarılı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan öğretim kurumlarında teknolojiye ulaşımın artmasına rağmen öğretim uygulamalarında beklenen artışın sağlanamadığı görülmüş ve bu nedenle eğitim-öğretim sürecinin teknolojik gelişmelere göre yeniden yapılandırılması zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Fidan, 2012). Bilgi teknolojilerinin yaygınlaşmaya başlaması ile beraber gündeme gelen sanal gerçeklik, öğretime farklı bir boyut kazandırmaktadır (Çavaş vd., 2004). Ayrıca, teknolojinin okullarda kullanılmasının para ve zaman kaybı olduğunu söyleyenlere oranla, teknoloji kullanımının öğrenci başarısını artırdığını belirtenlerin sayısı daha fazladır (Bransford, Brown & Cocking, 1999). Çünkü teknoloji tüm eleştirilere rağmen eğitim alanında hızla yayılmakta ve birçok derste aktif olarak kullanılmaktadır.

Sanal gerçeklik uygulamaları ile gerçek ve sanal ortamlar iç içe geçmiş bir şekilde katılımcıya sunulur. Katılımcının ya da öğrencilerinin normal şartlar altında uygulaması zor olan yaşantıların sanal gerçeklik uygulamaları ile deneyimleyebilirler. Bu da öğrencilerin karmaşık veya soyut konuları daha iyi öğrenebilmelerine katkı yapabilir. Bu alandaki önemli çalışmalardan birinde Sarıkara ve arkadaşları (2018) 26 artırılmış gerçeklik içerikli çalışmayı incelemiş ve fen alanındaki bu çalışmalara artırılmış gerçekliğin anlaşılma, bilişsel yükü azaltma, motivasyon artırma, kavramsal öğrenme, olumlu tutum geliştirme, eğlenceli olma, laboratuvar yeterliliklerini geliştirme, kavram yanlışlarını giderme, sorgulama becerilerini artırma ve performanslarını geliştirme açısından önemli bir katkı sağladığını tespit etmişlerdir (Kayalar & Baran, 2021). Bu sebeple eğitimin her kademesi için gerekli görülebilir.

Fen derslerinde öğretimin dış etmenlere bağlı olduğu konularda kullanılması ön görülen sanal gerçeklik gözlükleri, ülkemizde halen aktif bir şekilde kullanılmamaktadır. Ancak bununla birlikte sanal gerçeklik gözlüğü ülkemizde özellikle yükseköğretim kurumlarında kullanılmakta olduğu gözle çarpılmaktadır. Sanal gerçeklik ile ilgili çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların genellikle tıp, sağlık, mühendislik, bilgisayar bilimi, fizik, astronomi, kimya, psikoloji gibi alanlarda olduğu görülmektedir (Freina & Ott, 2015).

Fen öğretiminde yaşanan sorunlar göz önüne alındığında yeni öğretim ve uygulamaların kullanılması ihtiyacı doğmaktadır. Ayrıca günümüzde etkili bir öğretim için geleneksel yaklaşımlar yetersiz kalmaktadır. Bu yaklaşımların yerine, bilgi teknolojilerinin sağladığı olanaklardan yararlanmak öğretimin etkinliğini arttırabilir (Arıcı,2013). Fen öğretiminde kalıcı ve istendik yönde davranış değiştirilmesi ve akademik başarının arttırılması için sanal gerçeklik gözlüklerinin, geleneksel yöntemlere göre, daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla bu çalışmanın sonuçlarının incelenmesinin faydalı olacağı ve alan yazına destek sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada sanal gerçeklik gözlüklerinin ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki akademik başarıları üzerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

## YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

### Araştırmanın Modeli

Sanal gerçeklik gözlüklerinin ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki akademik başarıları üzerine etkisinin incelendiği bu çalışmada deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler random olarak seçilemediğinden ve mevcut sınıflarda yapıldığından yarı deneme modellerinden ön test- son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010). Araştırmanın modellenmesi Tablo 1' de gösterilmiştir.



Tablo 1. Araştırmanın Modellemesi

Grup	Ön test	Uygulama	Son test
Deney Grubu	Fen dersi kazanım değerlendirme için çoktan seçmeli sınavı	Sanal gerçeklik gözlüğü ile ders sunumu	Fen dersi kazanım değerlendirme için çoktan seçmeli sınavı
Kontrol Grubu	Fen dersi kazanım değerlendirme için çoktan seçmeli sınavı	Geleneksel ders sunumu (programa ve ders kitabına bağlı olarak)	Fen dersi kazanım değerlendirme için çoktan seçmeli sınavı

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Bolu ilinde bir ilkokulda öğrenim gören, deney (20 öğrenci) ve kontrol grubu (20 öğrenci) olarak iki 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

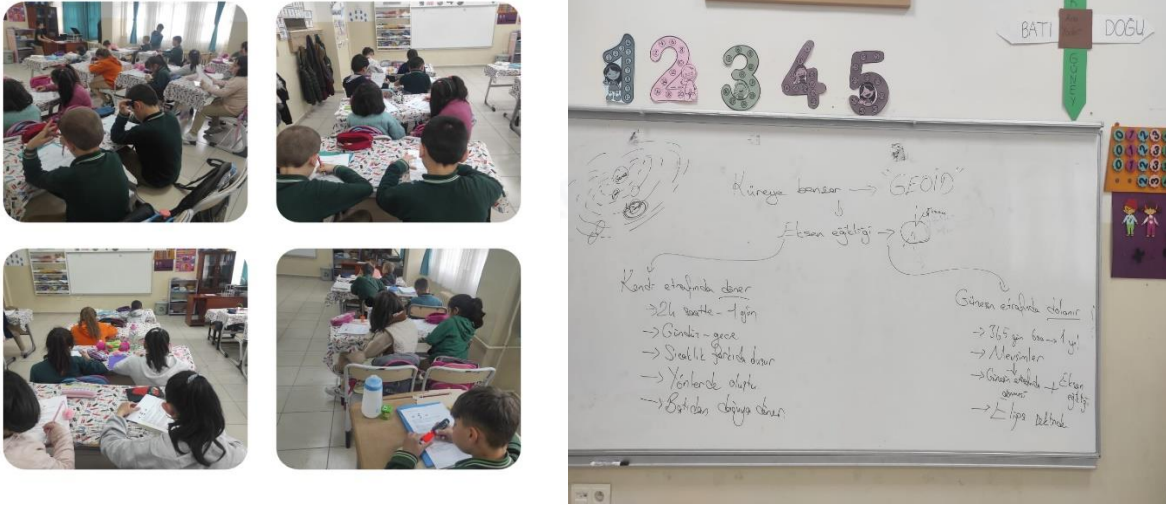
Veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli 4 seçenekli 9 soruluk bir test uygulanmıştır. Test soruları hazırlanırken 4. Sınıf fen ve teknoloji dersi içerisinde yer alan ‘Dünyamızın Hareketleri’ konu kazanımları göz önüne alınmıştır. Konu ile ilgili hazırlanan testte bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde olmak üzere 3 farklı soru tipi kullanılmıştır. Hazırlanan 9 soruluk test, deney ve kontrol gruplarının sınıf öğretmenlerine, bir fen ve teknoloji branş öğretmenine, bir de 4. Sınıf öğretmenine ve son olarak bir öğretim üyesine sorularak dönütler alınmıştır. Alınan dönütlere göre soruların zorluk kolaylık seviyeleri tekrar incelenmiş ve okurken anlamakta zorlanılan ve çelişkili olan ifadeler düzeltilmiştir. Örneğin ‘... Dünya’nın kendi etrafında ve Güneş’ in etrafında dolanmasıdır’ ifadesi düzeltilmiş ‘... Dünya’nın kendi etrafında dönmesi ve Güneş’in etrafında dolanmasıdır’ şeklinde düzenlenmiştir.

Araştırmada bir ders saati ön test uygulaması, bir ders son test uygulaması ve 9 saatte ders sunum uygulamaları olmak üzere toplam 11 ders saatinde tamamlanmıştır.

### Uygulamanın Yapılması

Araştırmanın temeli, yapılandırmacı yaklaşım üzerine oturtulmuştur. Yapılandırmacılığın, öğrenciyi aktif kılan ve var olan ön bilgilerini harekete geçirerek kendi deneyimlerinin oluşmasını sağlayan bir mantıkla uygulanmaya çalışılmıştır. Yapılandırmacılıkta öğrenme, öğrencilerin mevcut bilgilerini yeniden yapılandırarak yeni bilgiler öğrendiği bir süreç olarak kabul edilmektedir (Tyson, Venville, Harrison & Treagust, 1997). Deney grubunun uygulama aşamasında sanal gerçeklik gözlüğü ile anlatılan konular simülasyonla desteklenmiş ve gözlem yapmaları sağlanmıştır. Kazanımları gözlem yoluyla deneyimlemeleri ve içselleştirmeleri için sanal gözlük kullanılmış ve 3D mekanlar, solar system scope ve astro VR uygulamaları kullanılmıştır. Uygulamalar sırasında öğrenciler hem gerçek mekânı hem de sanal mekânı kullanarak gerçek yaşam deneyimleri elde etmişlerdir. Uygulamanın kontrol grubu ile olan aşamasında geleneksel yaklaşım kullanılmış ve sunum, anlatım, soru cevap, teorik bilgiyi, verme ve yazma yöntemleri kullanılmıştır.





Görsel 1,2: Kontrol Grubu Ön Test Uygulaması ve Geleneksel Anlatımdan Bir Kare



Görsel 3,4: Deney Grubu Ön Test ve Sanal Gözlük ile Ders Anlatımından Birkaç Kare

### Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla öntest – sontest eşleştirilmemiş kontrol gruplu modellerde kullanılan t testi analizi bu çalışmada kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Veri analizleri aşamasında 3. Alt problemin analizi için ilişkili örneklem t testi (paired samples testi), 1. ve 2. Alt problemin analizi için ilişkisiz örneklem t testi (independent samples testi) uygulanmıştır. Veriler,  $p < .01$  anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni 4. Sınıf öğrencilerinin fen dersi 'Dünya ve Evren' konusundaki akademik başarılarıdır, bağımsız değişkeni ise dersin işlenişinde kullanılan yöntemdir.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

#### 1. Alt problem: Kontrol grubunun ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 2 'de kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları yer almaktadır. T-testi sonuçları, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir.

Tablo 2. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının T-Testi Analizi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SD	t	P
Kontrol Grubu	Ön Test	20	63,00	14,08	20,001	0,000
	Son Test	20	52,25	16,66	14,025	

#### 2. Alt problem: Deney grubunun ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 3 'te deney grubunun ön test ve son test sonuçları yer almaktadır. T-testi sonuçları, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir.

Tablo 3. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının T-Testi Analizi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SD	t	P
Deney Grubu	Ön Test	20	50,75	13,79	16,457	0,000
	Son Test	20	71,75	20,66	15,528	

#### 3. Alt problem: Deney ve Kontrol grubunun ön test ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 4 'te kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test sonuçları yer almaktadır. T-testi sonuçları, kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, deney grubunda yer alan öğrencilerin fen dersi ilgili kazanımlarına dönük akademik başarılarında daha fazla artış olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Kontrol ve Deney Grubu Ön Test Puanlarının T-Testi Analizi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SD	t	P
Ön Toplam	Deney Grubu	20	50,75	13,79	-2,779	0,008
	Kontrol Grubu	20	63,00	14,08		
Son Toplam	Deney Grubu	20	71,75	20,66	-3,285	0,002
	Kontrol Grubu	20	52,25	16,66		



T-testi sonuçları, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını gösterirken (bkz. Tablo 2), deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Tablo 3). Analiz sonucunda deney grubunun son test puanları kontrol grubuna göre anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, deney grubunda kullanılan sanal gerçeklik gözlüğü ile konu anlatımının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı bununla birlikte kontrol grubu ile son testler karşılaştırıldığında akademik başarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre sanal gözlük kullanımının akademik başarıyı arttıracığı yönünde bir kanıya varılmıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Sanal gerçeklik gözlüğü ile uygulama yapılan deney grubunda, geleneksel yaklaşımla uygulama yapılan kontrol grubuna göre daha yüksek bir artışın olduğu saptanmış ve akademik başarılarının yansırı ilgi ve güdülenmelerinde arttığı görülmüştür. Aynı zamanda sınıf yönetiminin de kolay ve uygulanabilir olduğu görülmüştür. Sanal gerçeklik programları ile kullanılan sanal gerçeklik gözlüğü uzay, astronomi ve dünya konularındaki kavram yanlışlarının giderildiği görülmüştür. Çekbaş, Savran, Yakar ve Yıldırım (2003), sanal eğitim yazılımlarının öğrencilerin fen başarılarına etkisinin ne olduğunu ölçmeyi amaçladıkları çalışmada, sanal eğitim yazılımlarının geleneksel metotlara göre daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada da görüldüğü üzere geleneksel yaklaşımlarla akademik başarının artmasının sınırlı kaldığı hatta kimi zaman kavram karmaşasına yol açtığı görülmektedir. Özellikle yaparak yaşayarak öğrenme çağında olan ilkökul kademesinde fen gibi soyut kavramların yoğun olduğu bir derste sanal gerçeklik programlarının ve sanal gerçeklik gözlüklerinin kullanımının artması gerekmektedir. Kurt (2006) yaptığı çalışmada, yapılandırmacı ve anlamlı öğrenme yaklaşımına dayalı bilgisayar destekli 7.sınıf fen bilgisi dersi için hazırlanan bir ders yazılımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde, klasik yöntemlere göre daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Kaldı ki fen bilgisi kavramlarının temellerinin atıldığı ilkökul kademesinde bu uygulamaların kullanılması kaçınılmaz olmalıdır. Sanal gerçeklik gözlüğünün ve uygulamalarının akademik başarı üzerindeki etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada, bilgileri sanal gerçeklik gözlüğü ile daha kalıcı hale getirdikleri ve anlatım yöntemine göre daha uzun süre akılda tuttukları görülmüştür. Sanal gerçeklik programlarının kalıcılığa etkisi ile ilgili alan yazındaki bilgiler bu sonucu desteklemektedir (Shin, 2003; Chen vd., 2007).

Alan yazın taraması yapıldığında sanal gerçeklik gözlüğü ve sanal gerçeklik uygulamaları ile ilgili eğitim boyutunda çok fazla bilgiye rastlanmamıştır. Özellikle ülkemizde bu konuya yönelik araştırmaların azlığı dikkat çekmektedir. Buradan yola çıkarak diyebiliriz ki ülkemizde halen sanal gerçeklik gözlüğü ve uygulamaları tam olarak bilinmemektedir. Teknoloji ile bütünleşen eğitim programları, daha verimli öğrenme ortamlarının oluşmasına, dolayısı ile ülkemiz adına daha ileri görüşlü, dinamik ve üretken bireyler yetiştirilmesine imkân sağlayacağı düşünülmektedir (Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Uça, 2011). Dolayısıyla eğitimin her kademesinde sanal gerçeklik gözlükleri ve uygulamaları aktif bir şekilde kullanılarak teknolojiyi yararlarını görerek kullanan üretken bireyler yetiştirilmelidir.



Araştırma içerisinde ilkökul fen ve teknoloji derslerinde sanal gerçeklik gözlüklerinin yararları saptanmaya çalışılmış ve akademik başarıyı arttırdığı görülmüştür. Bu bilgiler ve araştırmada elde edilen verilerden yola çıkarak şu öneriler sunulmak istenmektedir.

Uygulayıcılara öneri olarak;

- Fen öğretiminde etkili bir eğitimin gerçekleşmesine sanal gözlüğün kullanılması katkı yapabilir.
- İlkokulu kademesindeki sınıf öğretmenlerine sanal gözlüğün nasıl kullanılabileceği ile ilgili eğitim verilebilir.
- Bakanlık tarafından gönderilen ders kitaplarına sanal gerçeklik gözlüğü ile kullanılabilecek uygulamaların link veya karekodları eklenmeli, ulaşılabilirliği artırılabilir.

Araştırmacılara öneri olarak;

- Kavram yanlışlarının önüne geçmek adına özellikle ilkökul kademesinde sanal gerçeklik gözlüğü ile ilgili diğer konular ve dersler üzerine araştırmalar yapılabilir
- Eğitim öğretim de sanal gerçeklik gözlüğüne olan tutumlar öğretmen ve öğrenciler açısından incelenebilir.
- Sanal gerçeklik gözlüğü ile ilgili öğretmen görüş ve donanımlarını belirleyici araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

Arıcı, H. A. (2013). Sanal gerçeklik programlarının astronomi konularının öğretiminde kullanımının akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58-70.

Arıcı, V. (2013). Fen eğitiminde sanal gerçeklik programları üzerine bir çalışma: “güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmececi” ünitesi örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. & Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 191-196.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Demir, B. A. & Kandemir, C. (2020). Eğitimde sanal gerçeklik uygulamaları üzerine:“sınıfta ben de varım” projesi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 10(4), 339-354.

Doğru, M. & Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 150-158.

Karamustafaoğlu, O. (2009). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Temel Yönelimler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, s. 87-102.

Kayalar, M. T. & Baran, G. (2021). Fen bilimleri eğitiminde artırılmış gerçekliğe ilişkin çalışmaların analizi. *Caucasian Journal of Science*, 8(2), 123-138.





Küçüközer, H. (2005). The Effects of 3D computer modelling on conceptual change about seasons and phases of the moon. *Physics Education*, s. 632-639.

Meriç, G. & Tezcan, R. (2005). Fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının örnek ülkeler kapsamında değerlendirilmesi (Türkiye, Japonya, Amerika ve İngiltere Örnekleri). *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 62-82.

Özmuş, M., & Kaya, A. (2014). Türkiye'nin PISA 2009 ve 2012 sonuçlarına ilişkin karşılaştırmalı bir analiz. *Journal of European Education*, 4(1), 23-40.

Pfundt, H. & Duit, R. (1998). Bibliography: students' and teachers' conceptions and science education. *IPN-Leibniz Institute for Science Education pp.*

Uyanık, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Dergisi*, 1, 86-93.

Yoldaş, C. & Işlak, O. (2018). İlkokul öğrencilerinin matematik ve fen başarılarındaki değişimin TIMSS 2011 ve TIMSS 2015 uygulamalarına bağlı olarak incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 156-166.



## İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DEPREM KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

Esra Altun Efe

Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Müdürlüğü, Bolu  
esraltun\_@hotmail.com

Pınar Altun Akkuş

Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Müdürlüğü, Bolu  
pinarmiraaa79@gmail.com

Prof. Dr. Kaya Yıldız

Bolu Abant İzzet baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu  
yildiz\_k1@ibu.edu.tr

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin “deprem” kavramına yönelik metaforik algıları saptamaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisindeki ilkokullarda öğrenim gören 3.sınıf ve 4.sınıf toplam 488 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin “Deprem” kavramına yükledikleri metaforik anlamların ortaya çıkartılıp incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırma verilerini toplamak için, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde kodlama, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre örgütlenmesi aşamalarından oluşan içerik analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin algılarına dayalı olarak “Deprem” kavramına ilişkin 263 adet metafor üretilmiştir. Öğrenciler tarafından üretilen en çok beş metafor incelendiğinde sırasıyla; Salıncak, Kabus, Savaş, Canavar ve Kıyamet olduğu görülmektedir. Öğrenciler tarafından üretilen 263 adet metafor araştırmacılar tarafından 8 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; Gürültü, Güven, Kayıp, Korku, Sarsıntı, Yıkım, Zaman ve Diğer.

**Anahtar kelimeler:** Metafor, Deprem, İlkokul, Bolu

### ABSTRACT

The aim of this study is to determine the metaphorical perceptions of primary school students towards the concept of "earthquake". The study group of the research consists of a total of 488 3rd grade and 4th grade students studying in primary schools within the borders of the central district of Bolu province in the 2nd semester of the 2022-2023 academic year. In this study, which aims to reveal and analyze the metaphorical meanings that students attribute to the concept of "Earthquake", phenomenology design was used. A semi-structured interview form was used to collect research data. Content analysis consisting of coding, finding themes, and organizing the data according to codes and themes was used to analyze the data. Based on the perceptions of the students, 263 metaphors were produced for the concept of "Earthquake". When the top five metaphors produced by the students are analyzed, it is seen that they are Swing, Nightmare, War, Monster and Apocalypse, respectively. The 263 metaphors produced by the students were grouped under 8 categories by the researchers. These categories are; Noise, Trust, Loss, Fear, Shake, Destruction, Time and Other.

**Keywords:** Metaphor, Earthquake, Primary School, Bolu



## GİRİŞ

Afet, meydana geldiği toplumda tehdit oluşturan, devlet imkânlarının yetersiz kalıp ulusal seferberliğin ilan edilmesine gerek duyulan, can ve mal kaybına neden olan ani olaylara denir (Drabek, 1996, Akt., Baytar, 2017). Afet, toplumun veya toplumun bir kesiminin kendi imkân ve kaynakları ile başa çıkmakta yetersiz kalacağı düzeyde fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplara uğramasına yol açarak, normal yaşamı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan doğal, teknolojik veya insan kaynaklı tehlikelerin yarattığı sonuçtur. Afetleri kaynaklarına göre iki ana grupta incelemek mümkündür; doğal afetler ile teknolojik ve insan kaynaklı afetler. Teknolojik ve insan kaynaklı afetler (mühendislik, ulaşım kazaları, savaş, ayaklanma, nükleer patlama, zehirli atık sızıntıları ve zehirlenmeler gibi) teknoloji ve teknik yetersizliklerden veya ihmaller ile uygulama ve yönetim hatalarından ortaya çıkan olaylardır. Doğal afetler ise (yangın, deprem, rüzgâr fırtınası, volkanik patlama, sel, tsunami ve kuraklık gibi) oluşum gerekçesi değiştirilemeyen ve zamanlaması bazı durumlarda tam kestirilemeyen etkinliği yoğun ve geniş çaplı olaylar dizisi olarak tanımlanmaktadır (Erkan, 2010).

Doğal afetler içerisinde olan deprem ise “Tektonik kuvvetlerin etkisiyle yer kabuğunun kırılması sonucunda ortaya çıkan enerjinin sismik dalgalar halinde yayılarak geçtikleri ortamları ve yeryüzünü kuvvetle sarsması olayı” olarak açıklanmaktadır. Dünya’da iki önemli deprem kuşağı vardır. Biri özellikle Japonya’da etkili olan ve Büyük Okyanus’u çevreleyen Pasifik Deprem Kuşağı, diğeri Türkiye’nin de içinde yer aldığı Akdeniz-Himalaya Deprem Kuşağı’dır. Türkiye’nin %42’si birinci derece deprem bölgesinde bulunmaktadır. Türkiye, Kuzey Anadolu Fay Zonu olarak isimlendirilen etkili bir fay hattını da barındırmaktadır. Bu hat, Marmara Bölgesi’nden başlayarak Doğu Anadolu Bölgesi’ne ulaşmaktadır (Sayisalgrafik.com.tr/deprem, Akt., Aktaş, 2019).

Afetler, meydana gelen olayın neticesi olarak değerlendirildiğinden insan ve hayvan kaybıyla birlikte mesken, işyeri ve şehirlerin ulaşım yapısı içerisinde yer alan yol, köprü ve menfez ile haberleşme vasıtalarının zarar görmesi gibi maddî hasarları da beraberinde getirmektedir. Doğal afetler içinde etkilediği kişi sayısı bakımından ülkemizde ve Dünya’da ilk sırada olan deprem felaketi, farklı doğal afetlere de sebep olmakta; yapısal, ekonomik ve toplumsal sorunların yanı sıra bireylerde travmatik etkilere de yol açmaktadır (Sabuncuoğlu vd., 2003., Akt., Altun, 2018). Bunların dışında afetler; işsizlik, korku ve panik gibi psikolojik etki ile fakirlik gibi sosyal sorunlara ve salgın hastalıklar gibi sağlık sorunlarına da sebep olabilmektedir (Aktaş, 2019).

Depremi kişiler üzerindeki etkilerine bakıldığında gerek kişilerde meydana getirdiği yıkım gerekse ani ortaya çıkışıyla yaşamın olağan seyrini değiştiren travmatik bir olay olarak kabul edilebilir. Depremi neden olduğu can ve mal kaybı, deprem sonrasında görülen olumsuz yaşantılar depremin insanlar üzerindeki etkilerinin çok uzun sürdüğünü göstermektedir. Depremi yarattığı psikolojik sorun ve sıkıntılar travma anında seyrek olarak kendini gösterse de ilerleyen zamanlarda daha sık ve tekrarlayıcı olarak görülebilir. Bunlar; yoğun bir panik durumu, anksiyete, umutsuzluk ve mutsuzluk duyguları gibi psikolojik tepkiler şeklinde sıralanabilir. Travmatik olay, normal insan yaşantıları dışında bir olay olduğu için her şekilde insanları sıyan bir yapıya sahiptir ve kişide mutlak suretle bir değişiklik meydana getirir (Güven, 2010; Kardaş, 2013. Akt., Gülbahçe, A. & Kurt, E. 2019).

Deprem gibi ağır travmatik olayların psikolojik etkileri tüm kişilerde aynı derecede görülmez. Kişilerin travmatik durumlara verdiği tepkiler, gerek kişilerin baş etme mekanizmalarını kullanabilme yetileri gerekse yaş ve deneyim edinme konusunda birbirinden farklılaşmaktadır. Bu anlamda



çocukluk döneminde yaşanan deprem travmalarının kişiler üzerinde daha çok etki bıraktığı söylenebilir (Bal & Jensen, 2007; Sabuncuoğlu, vd., 2003; Sarman, 2012. Akt., Gülbahçe, A. & Kurt, E. 2019). Araştırmalar doğal felaketlerden en çok yara alan grupların çocuklar, gençler ve yaşlılar olduğunu göstermektedir. Çocuklar da yetişkinler gibi deprem felaketinden korkarlar. Ne var ki depremi, biz yetişkinler gibi kontrolümüz dışında olan doğal bir olay olarak anlamakta güçlük çekerler (Berument, Sayıl & Uçanok, 1999; Akt. Erkan, 2010).

Türkçedeki karşılığı mecaz, eğretileme ve benzetme olan metafor kelimesi, Yunanca “metapherein” kelimesinin farklılaşmasıyla ortaya çıkmıştır (Levine, 2005; Akt., Yıldız & Ertürk, 2019). Vurgulanmak istenilen, bir kavram, olgu veya olayın başka bir kavram, olgu veya olaya benzetilerek açıklanması (Nikitina & Furuoka, 2008; Palmquist, 2001; Akt., Yıldız & Ertürk, 2019) olarak ifade edilen metafor, bir konuyu diğer bir konunun bakış açısından algılamaya ve anlamaya izin veren zihindeki bilgiler arasında bir bağ kurma sürecidir (Eraslan, 2011). Metaforlar neyin neye, ne ölçüde ve niçin benzetildiğini dinleyen ya da okuyana keşfetme fırsatı sunarak onlara zevk verip onların hayal dünyalarını zenginleştirmektedir (Salman, 2003; Akt., Yıldız & Ertürk, 2019). Kullanılma amaçlarından biri bir kavram ya da olgunun nasıl algılandığını ortaya koymak (Aydın, 2011) olan metaforlar, düşünme biçimi olarak dil, bilim ve kendimizi ifade etme üzerinde biçimlendirici bir etki yapmaktadır (Morgan, 1998; Akt., Yıldız & Ertürk, 2019). Metaforlar ile bireyler, kavramlar ile nesnelere bağdaştırmaktadır (Arslan & Bayrakçı, 2006). Başka bir ifadeyle metaforlar, bireylerin anlatırken zorlandıkları düşüncelerini ifade etmelerine fırsat veren zihinsel tasarımlardır (Shaw & Mahlios, 2011; Akt., Doğan vd.,2021). Metaforlar eğitimsel fenomendeki algılarımızı zenginleştirmek için başvurulan teoriksel düşünmenin yaratıcı sonucudur (Inbar, 1996; Akt., Cerit, 2008).

Alanyazında metafor kullanılarak yapılan çalışmalar arasında afet sonrası travmatik durumlar da yer almaktadır. Örneğin, (Doğan vd.,2021) Malatya Sivrice depremi sonrasında ortaokul öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada, “Doğal Afet” alt kategorisinde öğrenciler tarafından üretilen metaforların geneline bakıldığında deprem sonrasında korku, endişe ve çaresizlik gibi duyguların yaşandığını bulmuştur. Başka bir çalışmada (Karakuş, 2014), 12. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada “Metaforlar özellikle doğal afeti yaşamış bireylerin sahip oldukları algıları belirlemede ve açıklamada güçlü birer araştırma aracı olarak kullanılabilir.” Olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın taramasında ilkökul seviyesinde metafor ve deprem bağlantılı çalışmalara rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu bağlamda ilkökul öğrencileriyle son yaşanan depremler sonrası metafor çalışmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli gerçekleşen ve 11 ilimizi etkileyen depremlerde yaşananlar, tüm yurttaki korku ve panik havasının hâkim olmasına neden olmuştur. Ardından 17 Mart tarihinde Bolu’da gerçekleşen 4,8 büyüklüğündeki depremin okul saatleri içerisinde yaşanmış olması da çocukları psikolojik açıdan olumsuz etkilemiştir. Bu tür travmatik olaylar sonrasında çocukların deprem gerçeğini (olgusunu) nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymak, onların bu süreçte doğal afetlerle ilgili bilim temelli kavramsal şemalarını oluşturmalarına yardımcı olmak açısından önemlidir.

Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin “Deprem” kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığı ile analiz etmektir. Araştırmanın temel sorusu: ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin deprem olgusuna ilişkin algıları nasıldır?





## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verileri analizinde kullanılan teknikler, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

### Araştırmanın Modeli

Öğrencilerin “Deprem” olgularına yükledikleri metaforik anlamların ortaya çıkartılıp incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma modellerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda araştırmacı inceleyeceği birey ve gruplarla yakından ve uzun süren görüşmeler yaparak farkında olduğumuz ya da olmadığımız olgular ile ilgili yeni bilgiler elde etmeye çalışır (Gürbüz & Şahin, 2015).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan ilkokul 3.sınıf ve 4.sınıf toplam 488 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait bilgiler aşağıda Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Sınıf	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
3.Sınıf	119	50,0	119	50,0	238	48,8
4.Sınıf	135	54	115	46	250	51,2
Toplam	254	52,1	234	47,9	488	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin % 52,1’ü “kız” ve % 47,9’u “erkek” öğrencidir. Öğrencilerin % 48,8’i “3.sınıf”, % 51,2’si “4.sınıf” öğrencisidir.

### Veri Toplama

Araştırma verilerini toplamak için, veri toplama aracı olarak nitel araştırma yönteminde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, çalışma grubu tarafından taslak olarak geliştirilmiş, daha sonra bu taslak forma, uzman görüşü alınarak, son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, öğrencilerin demografik durumunu ortaya koymak için sorular sorulmuş, ardından bu araştırmada, “Deprem” kavramlarına ait algıların metaforlar yoluyla belirlenmesi için öğrencilerden “Deprem.....benzer, çünkü.....” cümlesindeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Katılımcıların ürettiği metafor aynı olsa bile nedeni farklı olabileceğinden “çünkü” kısımları dikkatle incelenmiştir. Bu formdan elde edilen cevaplar nihai olarak araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

Çalışmada veriler, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan ilkokullarda öğrenim gören öğrencilere araştırmacılar tarafından elden dağıtılarak uygulanmış ve tekrar elden toplanmıştır. Bu şekilde gerçekleştirilen uygulamada katılımcılardan dönen formlardan 1000 görüşme formundan eksik ve birden fazla cevaplamalar, yanlış cevaplar vb. olması nedeni elenmiş geriye kalan 488 görüşme formu analiz işlemi için kullanılmıştır.



## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kodlama, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre örgütlenmesi aşamalarından oluşan içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar, aşağıda ayrıntılı olarak değinilen dört aşama ile analiz edilmiştir: Kodlama ve ayıklama, Örnek metafor belirleme, Kategori geliştirme ve Geçerlik ve güvenilirliği sağlama (Saban, 2008).

### *Kodlama ve Ayıklama*

Öğrencilere dağıtılıp elden toplanan görüşme formları öncelikle gözden geçirilmiş, Öğrencilerin tümünün geçerli metafor üretmedikleri, bazılarının ise bir metafor ürettikleri hâlde mantıklı bir gerekçe sunmadıkları gözlenmiş ve bu cevaplar değerlendirme dışı tutulmuştur. Geliştirilen metaforlar ve gerekçeleri, öğrencilerin sınıfları ve cinsiyeti ile araştırmacılar tarafından verilen numarayı belirten ifadelerle kodlanarak yazılmıştır. Üç elemanlı bu kodlamada, ilk harf öğrencinin sınıfı (3: 3.sınıf; 4: 4.sınıf), ikinci harf öğrencinin cinsiyetini (K: Kız; E: Erkek) son olarak verilen rakam ise öğrencinin sayısını ifade etmektedir. Örnek 3K7, 4E20; 4K15; 3E35 gibi.

### *Örnek Metafor Derleme*

Öğrencilere uygulanan görüşme formlarından analiz işlemine uygun olan 488 görüşme formu ayrıldıktan sonra, tek tek incelenmiş ve öğrencilerin "Deprem" kavramına ilişkin 263 metafor ürettikleri gözlenmiştir. Oluşturulan metaforların içerisinde grubunu en iyi temsil eden metaforlar derlenmiş, bulgular kısmında, ilgili grubun hemen altında örnek olarak sunulmuştur.

### *Kategori Geliştirme Aşaması*

Veri toplama formunda yer alan öğrencilere ait kodlarla, metaforların nedenlerinin birlikte yer aldığı bir tablo oluşturulmuştur. Bu şekilde bir araya getirilen "Deprem" kavramlarına ilişkin metaforlar ve nedenleri arasındaki ilişkiler analiz edilerek ilgili olanlar bir araya getirilmek suretiyle kategoriler oluşturulmuştur. Öğrenciler tarafından "Deprem" kavramına ilişkin oluşturulan metaforlar içerikleri dikkate alınarak toplamda 8 kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler; "Gürültü, Güven, Kayıp, Korku, Sarsıntı, Yıkım, Zaman ve Diğer."

### *Geçerlik ve Güvenirlik*

Geçerlik ve güvenilirlik, türüne bakılmaksızın herhangi bir araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması ile bulgularının sunulması aşamalarını ilgilendiren önemli kaygılardır (Merriam, 2013). Bu doğrultuda, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Öğrenciler tarafından verilen yanıtlara bakıldığında "Deprem" kavramına ilişkin 263 metafor olduğu gözlemlenmiş, bulgular kısmında etraflıca değinilen bu metaforları temsil ettiği düşünülen farklı kategori alanı belirlenmiştir. Oluşturulan kategoriler altına yerleştirilmiş metaforların, buldukları kategoriye temsil edip etmediğinin kontrolünün sağlanması adına bir alan uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın



güvenirliğini sağlamak adına yapılan bu aşamada, “Deprem” kavramına ilişkin 263 metafor 8 kavramsal kategori tabloları ayrı ayrı biçimde, henüz eşleştirme yapılmamış haliyle, iki alan uzmanı (1 öğretim üyesi, 1 öğretmen) ile paylaşılmış, kendisinden metaforları, kavramsal kategorilerden uygun gördüğü birine yerleştirmesi istenmiştir. Uzman tarafından yapılan eşleştirme ile araştırmacıların yaptığı eşleştirme birbiri ile kıyaslanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994), (güvenirlilik= görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı x100) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Görüşüne başvuru uzman ile araştırmacıların yaptığı eşleştirme karşılaştırıldığında, ifade edilen formül açısından güvenirlilik =  $(\dots)\times 100 = \% 90$  olarak bulunmuştur. Nitel çalışmalarda araştırmacılar arasındaki uzlaşmanın %70 olarak bulunmasının çalışmanın güvenilirliği açısından olumlu olduğu söylenebilir.

## BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin “Deprem” kavramı hakkında ürettikleri metaforlara ilişkin olarak elde edilen bulgular Tablolar halinde sunulmuş ve analiz edilmiştir.

### Deprem Kavramına İlişkin Bulgular

Öğrenci algılarına dayalı olarak “Deprem” kavramına ilişkin 263 adet metafor saptanmıştır. Öğrenciler tarafından üretilen 263 adet metafor araştırmacılar tarafından 8 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler sırasıyla;

- Gürültü, Kayıp, Korku, Sarsıntı, Yıkım, Güven, Zaman ve Diğer

#### *Gürültü*

Öğrenci görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “Gürültü” kategorisinde, 5 öğrenci tarafından üretilen 5 metafor bulunmaktadır ve bu kategori altında üretilen metaforlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. “Gürültü” Kategorisi

Metafor No	Metafor Adı	f	Metafor No	Metafor Adı	f
1.	Ayak sesi	1	4.	Mikrofon	1
2.	Davul	1	5.	Yıldırım	1
3.	Gök Gürültüsü	1		TOPLAM	5

Tablo 2’de “Gürültü” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu geliştiren öğrencilerin sayısı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde, bu kategoride öğrenciler tarafından üretilen metaforlar aynı sayıdadır. Aşağıda “Gürültü” kategorisine ilişkin üretilen metaforların öğrenciler tarafından açıklanan mantıksal dayanaklarına ilişkin örneklere yer verilmiştir.

*Mikrofon:* “Çok fazla ses çıkarır.” (4E16).

*Davul:* “Gürültüdür.” (3E108).



### **Kayıp**

Öğrenci görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “Kayıp” kategorisinde, 80 öğrenci tarafından üretilen 45 metafor bulunmaktadır ve bu kategori altında üretilen metaforlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3’de “Kayıp” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu geliştiren öğrenci sayısı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Tablo 3 incelendiğinde, bu kategoride öğrenciler tarafından en fazla üretilen metaforun Savaş (n=17) olduğu görülmektedir.

Tablo 3. “Kayıp” Kategorisi

Met. No	Metafor Adı	f	Met. No	Metafor Adı	f	Met. No	Metafor Adı	f
1.	Savaş	17	16.	Çiçek	1	31.	Felaket	1
2.	Ölüm	6	17.	Deniz	1	32.	İğne	1
3.	Dünyanın Sonu	3	18.	Kan davası	1	33.	Kalp kırıklığı	1
4.	Düşman	3	19.	Kayıp olma	1	34.	Kaplan	1
5.	Yangın	3	20.	Meteor	1	35.	Kaza	1
6.	Bomba	2	21.	Rüya	1	36.	Kertenkele kuyruğu	1
7.	Hırsız	2	22.	Melek	1	37.	Korku hikayesi	1
8.	Kılıç	2	23.	Mezarlık	1	38.	Mezarlık	1
9.	Kıyamet	2	24.	Oyuncak	1	39.	Sigara	1
10.	Rüzgar	2	25.	Ölüm Bulutu	1	40.	Silah	1
11.	Sel	2	26.	Tsunami	1	41.	Şehit	1
12.	Sevdiklerimizi kaybetme	2	27.	Araba çarpması	1	42.	Tahta	1
13.	Silgi	2	28.	Boş ev	1	43.	Tedavisiz hastalık	1
14.	Batan Gemi	1	29.	Boş Kalem kutusu	1	44.	Uçak kazası	1
15.	Cehennem	1	30.	Boş kavanoz	1	45.	Canavar	1
TOPLAM								80

Aşağıda “Kayıp” kategorisine ilişkin üretilen metaforların öğrenciler tarafından açıklanan mantıksal dayanaklarına ilişkin örneklere yer verilmiştir.

*Savaş: “Büyük bir savaş gibi neredeyse bütün sevdiklerini kaybedebilirsin.” (4E28).*

*Ölüm: “Ölürsün” (4K3).*

*Dünyanın sonu: “Aileni kaybedersin, sevdiklerini kaybedersin, herşeyini kaybedersin.” (4K86).*

*Silgi: “Silgi gibi herşeyi siler” (3K16).*

### **Sarsıntı**

Öğrenci görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “Sarsıntı” kategorisinde, 107 öğrenci tarafından üretilen 35 metafor bulunmaktadır ve bu kategori altında üretilen metaforlar Tablo 4’de sunulmuştur.





Tablo 4. “Sarsıntı” Kategorisi

Met. No	Metafor Adı	f	Met. No	Metafor Adı	f	Met. No	Metafor Adı	f
1.	Salıncak	21	13.	Dans etme	2	25.	Kalem	1
2.	Beşik	15	14.	Hamak	2	26.	Kavgı	1
3.	Rüzgar	11	15.	Kalp	2	27.	Kıyamet	1
4.	Beşik	9	16.	Canavar	1	28.	Ninemın eli	1
5.	Gemi	8	17.	Top	2	29.	Salıncak	1
6.	Araba	4	18.	Bomba	1	30.	Su	1
7.	Sallanan sandalye	4	19.	Davul	1	31.	Taş	1
8.	Tahteravalli	4	20.	Dokuz taş oyunu	1	32.	Telefon	1
9.	Dalga	3	21.	Dünyanın dans edişi	1	33.	Uçağın kalkışı	1
10.	Dev	3	22.	Elektrikli testere	1	34.	Uçurtma	1
11.	Baş dönmesi	2	23.	Hırpalanma	1		TOPLAM	107
12.	Bayrak	2	24.	Hortum	1			

Tablo 4’te “Sarsıntı” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu geliştiren öğrenci sayısı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Tablo 5 incelendiğinde, bu kategoride öğrenciler tarafından en fazla üretilen metaforun Salıncak (n=21), Beşik (n=15) ve Rüzgar (n=11) olduğu görülmektedir. Aşağıda “Sarsıntı” kategorisine ilişkin üretilen metaforların öğrenciler tarafından açıklanan mantıksal dayanaklarına ilişkin örneklere yer verilmiştir.

*Salıncak: “Yüksek devirde sallanırsın, korkarsın.” (4E84).*

*Beşik: “Depremde beşik gibi sallar.” (4K54).*

*Rüzgar: “Ağaçları sallar gibi bizi sallar..” (4K120).*

*Su: “Suya taş atınca dalgalar heryere yayılır.” (3K88).*

*Telefon: “Çalınca titretir.” (3K109).*

### **Korku**

Öğrenci görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “Korku” kategorisinde, 148 öğrenci tarafından üretilen 72 metafor bulunmaktadır ve bu kategori altında üretilen metaforlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. “Korku” Kategorisi

Met. No	Metafor Adı	f	Met. No	Metafor Adı	f	Met. No	Metafor Adı	f
1.	Kabus	23	25.	Uçurum	2	49.	Kavga	1
2.	Canavar	17	26.	Aç Fare	1	50.	Kıvrak yılan	1
3.	Uçurum	5	27.	Ağabey dayağı	1	51.	Köle	1
4.	Karanlık	4	28.	Ağır Kaya	1	52.	Mayın	1
5.	Deniz	3	29.	Araba çarpması	1	53.	Sınav	1
6.	Felaket	3	30.	Aslan	1	54.	Silah	1
7.	Karadelik	3	31.	Ateş	1	55.	Sivrisinek	1
8.	Kıyamet	3	32.	Bataklık	1	56.	Tahtadan köprü	1
9.	Korku filmi	3	33.	Eriyen kemikler	1	57.	Boşluk	1
10.	Kötü insan	3	34.	Sevmeyen insan	1	58.	Balta	1
11.	Kuyu	3	35.	Cehennem	1	59.	Çukur	1
12.	Vahşi hayvan	3	36.	Çalışılmamış sınav	1	60.	Fakirlik	1
13.	Azrail	2	37.	Çürük ev	1	61.	Futbol	1
14.	Çürük diş	2	38.	Dağıtıcı	1	62.	Hamak	1
15.	Dünyanın sonu	2	39.	Dalga	1	63.	Işık	1
16.	İp üzerinde yürüme	2	40.	Derin çukur	1	64.	Köpek	1
17.	Katil	2	41.	Duygu	1	65.	Makas	1
18.	Kılıç	2	42.	Gökyüzündeki bulutlar	1	66.	Mum	1
19.	Korkunç virüs	2	43.	Mahkum olma	1	67.	Ordu	1
20.	Ölmek	2	44.	Hastalık	1	68.	Patates kızartması	1
21.	Salıncak	2	45.	Hastane	1	69.	Sıkışmak	1
22.	Savaş	2	46.	İnsanlar	1	70.	Süpürge	1
23.	Şeytan	2	47.	Kasırğa	1	71.	Yanardağ	1
24.	Şimşek	2	48.	Katliam	1	72.	Zehir	1
							<b>TOPLAM</b>	<b>148</b>

Tablo 5’te “Korku” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu geliştiren öğrenci sayısı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Tablo 4 incelendiğinde, bu kategoride öğrenciler tarafından en fazla üretilen metaforun Kâbus (n=23) olduğu görülmektedir.

Aşağıda “Korku” kategorisine ilişkin üretilen metaforların öğrenciler tarafından açıklanan mantıksal dayanaklarına ilişkin örneklere yer verilmiştir.

*Kabus: “Kabus gibi korku, endişe ve mutsuzluk getirir.” (4E103).*

*Canavar: “İnsanları yutar ve yok eder” (4E114).*

*Dünyanın sonu: “Aileni kaybedersin, sevdiklerini kaybedersin, her şeyini kaybedersin.” (4K86).*

*Derin bir çukur: “İçine düştüğünde çıkması zor olur.” (3E1).*

*Çürük diş: “Acısı çoktur.” (3K89).*

### **Yıkım**

Öğrenci görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “Yıkım” kategorisinde, 92 öğrenci tarafından üretilen 58 metafor bulunmaktadır ve bu kategori altında üretilen metaforlar Tablo 6’da sunulmuştur.



Tablo 6. “Yıkım” Kategorisi

Met. No	Metafor Adı	f	Met. No	Metafor Adı	f	Met. No	Metafor Adı	f
1.	Vinç/Dozer	6	21.	Anıları silen su	1	41.	İnşaat	1
2.	Bardak	5	22.	Anne terliği	1	42.	İşgal	1
3.	Bomba	4	23.	Arkadaşın itmesi	1	43.	Kabus	1
4.	Ağaç kesmek	3	24.	Aslan dişi	1	44.	Kalemtraş	1
5.	Canavar	3	25.	Aşk	1	45.	Kalp	1
6.	Kavga	3	26.	Bıçerdöver	1	46.	Kanatsız kuş	1
7.	Kalp kırma	3	27.	Blendir	1	47.	Kara bulut	1
8.	Kıyamet	3	28.	Bölme işlemi	1	48.	Karadelik	1
9.	Ateş	2	29.	Cam	1	49.	Kasırga	1
10.	Felaket	2	30.	Çatlak	1	50.	Kırılmış yumurta	1
11.	Fırtına	2	31.	Çekiç	1	51.	Korku	1
12.	Heyelan	2	32.	Çöp	1	52.	Kötü mimar	1
13.	Hortum	2	33.	Dengede kalma	1	53.	Mızrak	1
14.	Jenga	2	34.	Domino taşı	1	54.	Silgi	1
15.	Kırık sandalye	2	35.	Dünyanın sonu	1	55.	Sonbahar	1
16.	Makas	2	36.	Güneş	1	56.	Tank	1
17.	Meteor	2	37.	Hamak	1	57.	Testere	1
18.	Rüzgar	2	38.	Hayata yeniden başlamak	1	58.	Yırtık kağıt	1
19.	Salıncak	2	39.	Heyelan	1	TOPLAM		92
20.	Savaş	2	40.	İnsan	1			

Tablo 6’da “Yıkım” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu geliştiren öğrenci sayısı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Tablo 6 incelendiğinde, bu kategoride öğrenciler tarafından en fazla üretilen metaforun Vinç/Dozer (n=6) olduğu görülmektedir. Aşağıda “Sarsıntı” kategorisine ilişkin üretilen metaforların öğrenciler tarafından açıklanan mantıksal dayanaklarına ilişkin örnekler yer verilmiştir.

*Vinç/Dozer: “Herşeyi ama herşeyi yıkar.” (3E98).*

*Bardak: “Çünkü depremden önce dolu bir bardaksındır, deprem olunca boş bir bardak gibi oluruz.” (4K43).*

*Kırık bir sandalye: “Otunca yere düşürür.” (4K80).*

*Su: “Suya taş atınca dalgalar heryere yayılır.” (3K88).*

*Jenga oyunu: “denge bozulur ve yıkılırsın.” (3E20).*

*Makas: “Hatıralarımızı keser.” (3K11).*

*Anne terliği: “Hem acıtır hem de üzer.” (4K89).*

### Zaman

Öğrenci görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “Zaman” kategorisinde, 21 öğrenci tarafından üretilen 19 metafor bulunmaktadır ve bu kategori altında üretilen metaforlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. “Zaman” Kategorisi

Met. No	Metafor Adı	f	Met. No	Metafor Adı	f	Met. No	Metafor Adı	f
1.	Kıyamet	2	8.	Kaza	1	15.	Terörist	1
2.	Köpekbahğı	2	9.	Kitap	1	16.	Tilki	1
3.	Ani bir olay	1	10.	Rüya	1	17.	Uçurtma	1
4.	Bomba	1	11.	Salgın	1	18.	Yağmur	1
5.	Hayat	1	12.	Savaş	1	19.	Yılan	1
6.	Kabus	1	13.	Sepet	1		TOPLAM	21
7.	Kapı	1	14.	Su	1			

Tablo 7’de “Zaman” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu geliştiren öğrenci sayısı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Tablo 7 incelendiğinde, bu kategoride öğrenciler tarafından en fazla üretilen metaforun Kıyamet ve Köpekbahğı (n=2) olduğu görülmektedir. Aşağıda “Sarsıntı” kategorisine ilişkin üretilen metaforların öğrenciler tarafından açıklanan mantıksal dayanaklarına ilişkin örneklere yer verilmiştir.

*Kıyamet: “Ne zaman olacağı belli olmaz.” (4K6).*

*Köpekbahğı: “Hiç beklemediğiniz zaman gelir ve canınızı alır.” (4K53).*

*Trafik kazası: “Haberiniz olmadan aniden gelir.” (3E78).*

### Güven

Öğrenci görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “Güven” kategorisinde, 21 öğrenci tarafından üretilen 16 metafor bulunmaktadır ve bu kategori altında üretilen metaforlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. “Güven” Kategorisi

Met. No	Metafor Adı	f	Met. No	Metafor Adı	f	Met. No	Metafor Adı	f
1.	Ağaç	2	7.	Ayakkabı	1	13.	Soygun	1
2.	Araba	2	8.	Bayrak	1	14.	Süs	1
3.	Halat	2	9.	Dal Parçası	1	15.	Tahta	1
4.	Köprü	2	10.	Ders	1	16.	Uçak	1
5.	Salıncak	2	11.	İp	1		TOPLAM	21
6.	Araba	1	12.	Ölüm	1			

Tablo 8’de “Güven” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu geliştiren öğrenci sayısı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Aşağıda “Güven” kategorisine ilişkin üretilen metaforların öğrenciler tarafından açıklanan mantıksal dayanaklarına ilişkin örneklere yer verilmiştir.





*Ağaç: “Köklerin sağlamsa güvendesin.” (3K58).*

*Araba: “Benzinin varsa güvendesin. Ancak yok ise yolda kalırsın.” (4K108).*

*Köprü: “Sağlamsa düşmez karşıya geçersin, sağlam değilse düşersin.” (3K66).*

### **Diğer**

Öğrenci görüşleri doğrultusunda üretilen metaforlar arasından oluşturulan “Diğer” kategorisinde, 14 öğrenci tarafından üretilen 14 metafor bulunmaktadır ve bu kategori altında üretilen metaforlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. “Diğer” Kategorisi

Met. No	Metafor Adı	f	Met. No	Metafor Adı	f	Met. No	Metafor Adı	f
1.	Acı biber	1	6.	Kalem	1	11.	Salıncak	1
2.	Dolar	1	7.	Kalem ucu	1	12.	Savaş	1
3.	Düşme	1	8.	Leylek	1	13.	Sigara	1
4.	Fırtına	1	9.	Millet	1	14.	Vücut	1
5.	Gök Gürültüsü	1	10.	Peynir	1		TOPLAM	14

Tablo 9’da “Diğer” kategorisini oluşturan metaforlar ve her bir metaforu geliştiren öğrenci sayısı ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Aşağıda “Diğer” kategorisine ilişkin üretilen metaforların öğrenciler tarafından açıklanan mantıksal dayanaklarına ilişkin örneklere yer verilmiştir.

*Kalem: “Bir anda yeni hikayeler yazılır.” (4K133).*

*Peynir: “Pek sevilmemesi ama faydalıdır.” (3E93).*

*Acı biber: “Üzüntüden içimiz yanar.” (3K66).*

## **SONUÇ ve ÖNERİLER**

İnsanların çevrelerinde meydana gelen olay, durum ve nesnelere daha iyi açıklayabilmek adına geliştirdikleri kavramlar olarak tanımlanan metaforlar, bu çalışmada öğrencilerin depresyon kavramına yönelik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmıştır. İlkokul 3. Ve 4. Sınıf öğrencilerinin “depresyon” kavramına ilişkin sahip oldukları düşüncelerinin metaforlar aracılığıyla analiz edilmesini amaçlayan bu çalışmanın sonucunda 263 metafor üretilmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tarafından üretilen ilk beş metafor sırasıyla; “salıncak”, “kâbus”, “canavar”, “savaş” ve “beşik” olduğu görülmüştür. Öğrencilerin depresyon kavramı hakkında ifade ettikleri metaforlar; “Gürültü”, “Kayıp”, “Korku”, “Sarsıntı”, “Yıkım”, “Güven”, “Zaman” ve “Diğer” olarak isimlendirilen 8 kategori altında toplanmıştır.

İlkokul 3. Ve 4. sınıf öğrencilerinin depresyon kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar 8 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler Aydın’ın (2010) çalışma sonuçlarındaki “Depresyon yerin sallanmasıdır” kategorisi “Sarsıntı” kategorisi ile, “Depresyon, binaların yıkılması ve insanların ölmesidir” kategorisi “Yıkım” ve “Kayıp” kategorileri ile Aksoy’un (2013) “İstenmeyen duygu, olay”, kategorisi “Korku” kategorisi ile “Yok edici güç” kategorisi “Yıkım” kategorisi ile “Sallanan süreklilik gösteren olay” kategorisi “Sarsıntı” kategorisi ile Doğan ve Nacaroğlu’nun



(2021) “Psikolojik sonuçlar” kategorisi “Korku” kategorisi ile “Toplumsal sonuçlar” kategorisi “Yıkım” ve “Kayıp” kategorisi ile ; Karakuş’un (2013) “Uyaran” kategorisi “Sarsıntı” kategorisi ile “Yok edici güç” kategorisi “Yıkım” kategorisi ile Yazıcı ve Kalın’ ın (2018) “Zarar veren unsur olarak doğal afet” ve “Çaresizlik olarak doğal afet” kategorileri “Yıkım” ve “Korku” kategorileri ile örtüşür durumdadır.

Araştırmacılar tarafından 8 kategori altında toplanan deprem ile ilgili metaforların büyük bir kısmında olumsuz görüş yansıtıldığı görülmektedir. Bu çerçevede “Yıkım”, “Kayıp”, “Gürültü”, “Korku” ve “Sarsıntı” kategorilerinin deprem kavramı ile ilgili olumsuz metafor kategorileri olduğunu söylemek mümkündür.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara benzer biçimde öğrencilerin deprem kavramı ile ilgili görüşlerinin metafor kavramı yoluyla alındığı çalışmalar ile ilgili literatür incelendiğinde depremi yaşayan öğrencilerin de (Aksoy, 2013; Karakuş, 2013; Değirmenci, 2018; Karakuş, 2019; Doğan, Nacaroglu ve Ablak, 2021) yaşamayan öğrencilerin de (Demirkaya, 2007a, 2007b; Faiz, 2009; Aydın, 2010; Kaya, 2010) deprem kavramıyla ilgili metaforlarının çoğunluğunun olumsuz görüş yansıttığı görülmektedir. Değirmençay ve Cin’in (2016) 12 makale ve 11 yüksek lisans tezini inceledikleri araştırmada da benzer şekilde “*öğrencilerin depremi korku, ölüm, endişe, panik ve acı gibi negatif bir bakış açısıyla değerlendirdikleri*” tespit edilmiştir. Gençoğlu’nun (2019) gerçekleştirdiği kelime ilişkilendirme çalışmasında öğrencilerin %86’sının depremi “ölüm” kavramıyla ilişkilendirmesi ve araştırmacının bu sonucu “*bu ülkemizde yaşanan depremlerin şiddeti ne olursa olsun ölümle sonuçlanması alınan önlemlerin ne kadar az ve yapılan binaların ne kadar dayanıksız olduğunun bir göstergesidir*” şeklinde yorumlaması ayrıca dikkat çekicidir. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulguları ilgili literatürün desteklediği söylenebilir. Ayrıca Değirmenci’nin (2019) sınıf öğretmenlerinin depreme dair metaforlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmasında ve Karakuş’un (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin doğal afetlere dair algılarını kelime ilişkilendirme ile ortaya koyduğu araştırmasında; öğretmenleri de ağırlıklı olarak olumsuz bir algıya sahip olduklarını gösteren bulgular dikkat çekicidir ve deprem eğitimi bağlamında dikkate alınması gereklidir. Türkiye’nin deprem kuşağında yer alması ve sık sık depremler yaşanıyor olması düşünüldüğünde bu sonuçların şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. Ayrıca yakın zamanda gerçekleşen Kahraman Maraş depremlerine dair haberlerin medyada yoğun olarak yer alması da öğrencilerdeki bu olumsuz algıyı güçlendirmiş olabileceği ileri sürülebilir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan temalar deprem süreci bağlamında değerlendirilerek “gürültü, korku, sarsıntı, güven ve zaman” temalarındaki anlamsal ilişkilendirmeler dikkate alındığında öğrencilerin ağırlıklı olarak deprem anına odaklandıkları görülmektedir. “Yıkım ve kayıp” temaları da deprem sonrasında ait vurgulamalardır. “Güven” teması içerisinde az da olsa deprem öncesine, tedbir alınmasına dair bir vurgu bulunmaktadır. Demirkaya’nın (2007b) bulguları ve Aydın’ın (2010) 8. Sınıf öğrencilerinin deprem kavramını nasıl algıladıklarına dair yaptığı araştırmada ortaya çıkan öğrencilerin “deprem gerekli önlemler alındığında zararları azaltılabilen bir doğal afet” algısı ile uyumludur. Lakin deprem öncesine dair algının zayıf olması deprem eğitimi bağlamında (tedbir almanın önemi gibi) dikkate alınması gereken önemli bir husustur.

Sonuçlar afet eğitimi, deprem eğitimi bağlamında düşünüldüğünde özellikle şu hususların ifade edilmesi gerekiyor:

Deprem bölgesindeki çocuklarda ilk birkaç ay yüksek semptomlar çocuklar ve gençler arasında yaygındır. Bunlardan yaklaşık üçte biri sürekli endişe duymakta ve bunların çoğu da bir veya



iki yıl içinde iyileşmektedir (Mutch ve Gawith, 2014). Bu nedenle medyanın depreme dair gelişmeleri haberleştirirken depremde çocukların bu durumlarını dikkate almalıdır. Öte yandan bu konudaki dikkatsizliklerin deprem bölgesi dışındaki çocukların da depreme dair algılarını olumsuz etkileyeceği dikkatlerden kaçmamalıdır. Kaldı ki bu çalışmada ortaya çıkan olumsuz deprem algısının yakın zamanda ülkemizde yaşanan Kahramanmaraş depremlerinin medya içeriklerinde yoğun olarak yer almasıyla ilgili olabilir.

Deprem öncesinde yapılan hazırlıkların bu afetin zararlarını azaltmada oldukça önemli olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Lakin bu konuda öğrencilerin algılarının zayıf olduğu görülmektedir. Planlanacak ve uygulanacak deprem eğitimi çalışmalarında bu konuya daha fazla önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Deprem sırasında neler yapılması gerektiğine dair de benzer bir durum söz konusudur.

Öğrencilerin depreme dair olumsuz algılara sahip olması ve yine algılarında depreme hazırlıklı olmanın öncelikli hususlar arasında yer almaması, deprem eğitiminde nelere öncelik verileceğine dair fikir vermektedir. Öğrencilerin depreme dair olumsuz algılarının deprem ve afet eğitime dair motivasyona ve afet bilincine dönüştürülmesi sağlanabilir.

Örneğin Mutch ve Gawith (2014) yaptıkları çalışmada 2010-2011 yıllarında en büyüğü 7.1 şiddetinde olan ve birçok can kaybı ve büyük maddi zarara sebep olan bir dizi depremin yaşandığı Yeni Zelanda'nın Christchurch şehrinde UNESCO'nu finansal desteğiyle üç farklı okulda yapılan bir eğitim projesinden söz etmektedirler. Depremin yarattığı travmayı pekiştirmek ve çocukları pasif kurbanlar olarak göstermeye devam etmek yerine çocukların katılımcı araştırma projelerine dahil olarak deneyimlerini yeniden anlamlandırmaları hedeflendi. Okullardan birinde öğrenciler, veliler, öğretmenler ve idareciler, deneyimlerini resimli bir kitabına yansıtılar. Bir diğer okulda öğrenciler, deprem öncesi, sırası ve sonrasında toplumlarının deprem hikayesini kalıcılaştırmak için bir dizi mozaik pano yaptılar. Üçüncü okulda da çocuklar belgeselci oldular ve diğer çocuklarla deprem deneyimleri hakkında röportajlar yaptılar. Bu röportajlarda çocuklar depremin nasıl bir şey olduğunu, sonraki kuşaklara en çok gurur duydukları şeyi anlatmak istediklerini veya şehrin nasıl eskisinden daha iyi bir şekilde yeniden inşa edilebileceğini anlattılar. Çalışmalar boyunca çocukların olumlu ve yararlı tepkileri dışında yaşadıkları deprem deneyimlerini farklı bakış açılarından bakarak daha geniş bir bağlama oturtmaları sağlanmıştır. Böylece çocukların algıları depremin olumsuz boyutlarına terk edilmemiştir.

Deprem eğitimine dair yapılacak çalışmalarda deprem öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılacakların çocuğun yararını merkeze alarak ayrıntılı planlanması ve buna yönelik saha araştırmalarının yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Aktaş, E. (2019). 1902 Çankırı depremi: depremin etkileri ve afet yönetimi. *Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 1(46), 15-40.
- Altun, F. (2017). Uluslararası kuruluşların afetlere yönelik sosyal yardım ve sosyal hizmet faaliyetlerinin incelenmesi. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 1(1), 32-54
- Arslan, M. M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 35(171), 100- 108.



- Aydın, F. (2010). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin “deprem” kavramını algılamaları: fenomenografik bir analiz. *Turkish Studies*, 5(3), 801-817.
- Aydın, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 16(26), 25-44
- Baytar, B. (2017). 1999 Gölçük depremini çocukluğunda yaşamış kişilerin günümüzdeki kaygı, depresyon ve TSSB düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4) , 693-712.
- Değirmenci, Y. (2019). An examination of metaphors regarding the concept of “natural disaster” developed by prospective classroom teachers. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 83-94.
- Değirmençay, Ş. A. & Cin, M. (2016). Türkiye’deki deprem eğitimi araştırmaları: betimsel içerik analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 301-314.
- Demirkaya, H. (2007a). İlköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin depreme yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 38-49.
- Demirkaya, H. (2007b). İlköğretim öğrencilerinin deprem kavramı algılamaları ve depreme ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 68-76.
- Doğan, M., Nacaroglu, O., & Ablak, S. (2021). Sivrice depremini yaşamış ortaokul öğrencilerinin depreme ilişkin metaforik algılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(51), 384-402.
- Doğanlı, B. & Bayri, O. (2018). Deprem zararlarının en aza indirilmesine yardımcı olmada, ön lisans düzeyinde eleman yetiştirerek yeni bir yaklaşım geliştirme: ampirik bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23) , 114-128.
- Eraslan, L. (2011). Sosyolojik metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-22.
- Erkan, E. A. (2010). *Afet yönetiminde risk azaltma ve Türkiye’de yaşanan sorunlar*. DPT Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü, Uzmanlık Tezleri.
- Erkan, S. (2010). Deprem yaşayan ve yaşamayan okul öncesi çocukların davranışsal/duygusal sorunlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 55-66.
- Faiz, M. (2009). 17 Ağustos ve 12 Kasım 1999 depremlerinin Gölyaka (Düzce) ilçesine bağlı ilköğretim okulları öğrencileri tarafından algılanışı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Bolu.
- Gençoğlu, S. E. (2019). 6. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) yoluyla incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Gürbüz, R & Şahin, S. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin çoklu temsiller arasındaki geçiş becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1869-1888.
- Karakuş, U. (2013). Depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin deprem algılarının, metafor analizi ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 97-116.
- Karakuş, U. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğal afet kavramlarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 735-751.





- Kaya, H. (2010). Metaphors developed by secondary school students towards" earthquake" concept. *Educational Research and Reviews*, 5(11), 712.
- Kurt, E. & Gülbahçe, A. (2019). Van depremini yaşayan öğrencilerin travma sonrası stres bozukluğu düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3) , 957-972 .
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Mutch, C., & Gawith, E. (2014). The New Zealand earthquakes and the role of schools in engaging children in emotional processing of disaster experiences. *Pastoral Care in Education*, 32(1), 54-67.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Yazıcı, Ö. & Ulu Kalın, Ö. (2018). “Doğal Afet” için kavramsal metaforların karşılaştırmalı analizi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 25-40.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, K. & Ertürk, R. (2019). Yönetici ve lider kavramlarına ilişkin öğretmen görüşleri: bir metafor çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1190-1216.

## KARAKTER EĞİTİMİ/ KARAKTER VE DEĞER ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Gizem YOL

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi  
gizem\_yol@hotmail.com

Prof. Dr. Ebru OĞUZ CANOL

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi  
[ebru.oguz@msgsu.edu.tr](mailto:ebru.oguz@msgsu.edu.tr)

### ÖZET

Karakter, bireylerin kendine has özelliklerini barındırır. Her birey doğuştan getirdiği özelliklerinin üzerine toplumun ona sunduğu değerleri de ekleyerek yaşamını sürdürmektedir. Bireyler yaşamlarını sürdürürken toplumun bireylerden beklentisi doğrultusunda karakter eğitimi bireylere sunulmakta olup sunulan karakter eğitimlerinde toplumun tüm bireyleri sorumluluk taşır. Karakter eğitimi ailede başlayıp bireyin okula başlaması ile şekillenmektedir. Aile, okul ve toplumun sunduğu karakter eğitimi olumlu gerçekleştiğinde bireyin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve akademik olarak başarılı bir süreç geçirmesi kolaylaşır.

Bu çalışmada karakter, karakter eğitimi, karakter eğitiminin amacı ve önemi, karakter eğitimi programları, dünyada ve Türkiye’ de karakter eğitimi, karakter eğitiminde aile, okul ve öğretmenin rolleri, karakter ve değer eğitiminde öğretim yöntemleri incelenmiştir. Bu incelemelerde doküman analizi yöntemi kullanılmış olup veri analizinde ise betimsel araştırma yöntemine başvurulmuştur.

Yapılan doküman analizi sonucunda karakter bireyi toplumun diğer fertlerinden ayıran kendine has özellikleridir. Birey bu özellikleri ile yaşamını sürdürürken toplumun kendisinden beklediği belli değerler vardır. Bu değerlerin kazanılmasında karakter eğitiminin önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Karakter eğitiminde toplumun tüm bireyleri önemli bir role sahip olup bireylere sunulan karakter eğitiminde dikkat edilmesi gereken bazı hususlar olduğu görülmüştür. Bu hususların başında bireye karakter eğitimi veren kişilerin fikir ve düşüncelerini bireye benimsetmemesi gelmektedir. Bunun yerine birey için karakter eğitimi esasları belirtilerek bireyin kendi seçimlerini yapmasına olanak sağlanıp bireyin kendi için en uygun değer aktarımı gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Dünyada uygulanan karakter programları bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı ve bu eğitim programlarını alan bireyler farklı beceriler kazanarak bunu yaşamlarına aktarmada daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’ de karakter eğitim çalışmalarının artırılması bireylerin gelişimi ve değer aktarımı için önemli bir role sahiptir.

**Anahtar Kelimeler:** Karakter, Karakter Eğitimi, Karakter ve Değer Öğretiminde Öğretim Yöntemleri

### ABSTRACT

The character embodies the unique characteristics of individuals. Each individual continues his/her life by adding the values that society offers to him/her on top of his/her innate characteristics. While individuals continue their lives, character education is offered to individuals in line with the expectations of society from individuals, and all members of society bear responsibility for the character education offered. Character education starts in the family and takes shape when the individual starts school. When the character education offered by the family, school, and society is positive, it becomes easier for the individual to have a successful process in cognitive, affective, social, and academic terms.

In this study, character, character education, the purpose and importance of character education, character education programs, character education in the world and in Turkey, the roles of family, school, and



teacher in character education, teaching methods in character and value education were examined. The document analysis method was used in these investigations and the descriptive research method was used in data analysis.

As a result of the document analysis, the character is the unique characteristics that distinguish the individual from other members of society. While the individual continues his/her life with these characteristics, there are certain values that society expects from him/her. It has been seen that character education plays an important role in the acquisition of these values. All individuals of the society have an important role in character education and it has been seen that there are some issues that should be considered in the character education offered to individuals. One of these issues is that the people who provide character education to the individual should not impose their ideas and thoughts on the individual. Instead, the principles of character education should be specified for the individual and the individual should be allowed to make his/her own choices and the most appropriate value transfer should be ensured for the individual. It is seen that the character programs implemented in the world contribute to the cognitive, affective, and social development of the individual and that individuals who receive these education programs gain different skills and are more successful in transferring them to their lives. Considering these situations, increasing character education studies in Turkey has an important role in the development of individuals and value transfer.

**Keywords:** Character, Character Education, Teaching Methods in Character and Value Teaching

## GİRİŞ

Karakter kavramı, “bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen ana özellik; bireyin kendisine egemen olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve hareketlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan özellikler bütünü” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2009).

Karakter gelişimi tutarlı ve değerli tecrübelerle bağlıdır. Bu tecrübeler bireyin değişen ortama uyum sağlayabilmesini ve doğru seçimler yapabilmesi için gerekli olan yeteneği elde etmesidir (MEB, 2011, Akt. Kaya, 2022). Demokratik toplumlar; vatandaşlarından sorumluluklarını bilmelerini, yerine getirmelerini, toplumsal kurallara uymalarını, değerleri bilmelerini ve uygulamalarını bekler.

Toplumların vatandaşlarından bekledikleri bu özelliklerin ortaya çıkması karakter eğitime bağlıdır (Ay, 2014, Akt. Alver & Kesicioğlu, 2021). Karakter ve Değer eğitimi zorlama ve baskı yapılmadan demokratik, özgür bir ortamda yapılmalıdır. Bireylere değerler açıklanarak ve bireylere rol model olarak değerlerin kazanılmasına rehberlik edilmelidir.

Sünney'e (2021) göre karakter ve değer eğitiminde iş birliğine dayalı ortamlar kullanmak önemlidir. Sosyal hayatın bir ürünü olan değerlerin en iyi öğrenileceği ortam bireyin sosyal yaşam alanıdır. İş birliğine dayalı ortamlar bireyin sorumluluk almasını aldığı sorumluluğu yerine getirmesini, fikirlerini paylaşmasını, empati yapmayı ve hoşgörüyü öğrenmesine olanak sağlar.

Bu çalışmada karakter, karakter eğitimi, karakter eğitiminin amacı ve önemi, karakter eğitimi programları, dünyada ve Türkiye’ de karakter eğitimi, karakter eğitiminde aile, okul ve öğretmenin rolleri, karakter ve değer eğitiminde öğretim yöntemleri incelenmiştir.

Yapılan incelemeler sonucunda araştırmanın temel amacı; karakter eğitiminin önemi vurgulayıp, karakter gelişimini öğretim programına ve okul ortamının her yönüne dahil ederek bireyi sosyal ve akademik olarak geliştirmek, saygı, adalet, empati, sorumluluk, şefkat gibi değerleri benimseyip bu özelliklere göre hareket ederek iyi karakter geliştirmelerini sağlamaktır (Kaya, 2022).



## YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, veri toplama aracı ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

### **Araştırmanın Modeli**

“Karakter/Karakter Eğitimi ve Değer Öğretiminde Öğretim Yöntemleri” adlı bu çalışma, karakter eğitimi ile ilgili bir araştırmadır. Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Belgesel tarama olarak da adlandırılan doküman analizi, amaca yönelik olarak kaynakları, bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005).

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın verilerini; “Karakter/Karakter Eğitimi ve Değer Öğretiminde Öğretim Yöntemleri” ni içeren tez, makale, kitap vb. kaynaklar oluşturmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Yapılan araştırmada doküman analizi ile elde edilen verilerin analizi için betimsel araştırma yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizinin temel nedeni, doğru bir sınıflama yaparak, çalışmayı düzenli bir şekilde hazırlayabilmektir (Varol, 2020).

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

### **Karakter Eğitimi, Karakter ve Değer Öğretiminde Öğretim Yöntemleri**

#### ***Karakter Eğitimi***

Eğitim Terimleri Sözlüğü’nde (1974) karakter eğitimi öğrencilerde belirli bir ahlak anlayışı ve ölçüsüne göre bireyde birtakım özellikler geliştirme amacı üzerinde duran eğitim olarak tanımlanmıştır.

Diğer bir ifadeyle karakter eğitimi; eğitimin ahlaksal tarafına önem veren ve öğrencilerin davranış bakımından iyi nitelikler geliştirmelerini güden eğitimidir (Eğitim Terimleri Sözlüğü,1974). Yeşil ve Aydın’a (2007) göre; bireyin belirli değerleri fark etmesi, bu değerlerden yeni değerler üretmesi ve ürettiği bu değerleri benimseyip, kişiliğini bu değerlere göre şekillendirip davranışa dönüştürmesi karakter eğitimi ile gerçekleşir.

Sırrı ve Mehmedoğlu (2015) karakter eğitiminin amacını; çocukken, ilgili, anlayışlı, gençlik yıllarında kabiliyetlerinin en iyisini yapabilmek için kullanan ve hayattaki hedeflerini belirleyerek yaşayan bireyler yetiştirmek olarak tanımlamışlardır.

Turan’a (2014) göre karakter eğitimi kavramı, karakter kavramı kadar kolay tanımlanamamasının nedeni “ahlak eğitimi” ve “değerler eğitimi” kavramları ile arasındaki ayrımın tam olarak ifade edilememesi ve karakter eğitimini tanımlarken kendi içinde benzer ifadelerin ortaya çıkması, karakter eğitimi kavramının tanımlanmasını zorlaştırmaktadır.





Karakter eğitimi çoğu zaman değerler eğitimi ile karıştırılmaktadır. Karakter eğitiminde erdemlere odaklanılırken, değerler eğitiminde değerlere odaklanılır. Erdem; zamanı, kültürü ve bireysel seçimleri aşan objektif ahlaki standartlardır (Lickona, 1997, Akt. Kaya, 2022). Karakter eğitimi evrensel düzeyde özelliklere bir dünya vatandaşı yetiştirmeyi hedeflerken, değerler eğitimi ise belli ilke ve kurallarla sınırlıdır (Kaya, 2022).

Karakter eğitimi, erdemlerin doğası gereği, öğrenciler için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal kazanımlar hedeflerken (Karatay, 2011; Lickona, 1999, Akt. Yılmaz, 2021); değerler eğitimi genelde duyuşsal boyuta odaklanmakta ve bu boyutta edinilmiş niteliklerin davranışsal boyuta da yansımını beklemektedir. Bu ifadelerden yola çıkarak karakter eğitiminin değerler eğitimine göre daha kapsayıcı olduğunu söylenebilir.

Sırrı ve Mehmedoğlu (2015) karakter eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarını incelediğinde karakter eğitimi çalışmalarında dikkat edilmesi gereken ilkeleri;

1. Karakter eğitiminde uzun süreli başarı için, toplumun bütün üyelerinin bir bütün içinde kendilerini amaca yönlendirmesi gerekmektedir.

2. Karakter eğitimini uygularken benimsenecek plan, eğitim kurumlarının takip ettiği genel eğitim felsefesi ve resmi eğitim politikasının bir parçası olarak ifade etmek gerekmektedir.

3. Okullarda işlenecek ve geliştirilecek karakter özelliklerinin, aileler, öğretmenler ve sivil toplum temsilcilerinin bir araya gelerek ahlaki değerler üzerinde ortak bir görüş benimseyerek karakter eğitimi sunmaları gerekmektedir.

4. Karakter eğitimde değerler, duygu, davranış ve düşünceleri içerecek şekilde ve temel ahlaki davranışları teşvik edecek şekilde tanımlanmalıdır.

5. Karakter eğitimi için belirlenen ahlaki değerler diğer derslerin uygun konuları içerisinde işlenerek disiplinler arası bir bütünlük sağlanması önemlidir.

6. Çocukların iş başında yaparak ve anlayarak öğrenmelerine imkân sağlayarak, kendi yetenek ve özelliklerini fark etmelerine fırsat verilmesi gerekmektedir. Çocukların arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olması sağlanmalıdır.

7. Karakter eğitimi programları, bireylerin ahlaki değerlerini ve karakter özelliklerini kapsmalıdır.

8. Karakter eğitimini iki yönden yorumlamak gerekir. Birincisi karakter eğitimi programı uygulanırken; eğitimin öğrencilerin karakter özelliklerini ve akademik başarısını bilişsel olarak anlamasını sağlaması ve öğrencilerin davranışlarında yapıcı etki meydana getirmesi amaçlanır. İkincisi ise programın uygulama aşamasında öğretmenlerin bu gereksinimlerine bir araç ve destek olup olmamasıdır.

9. Yetişkinlerin; çocuklara örnek olarak, çocukların karakter özelliklerini olumlu yönlendirecek davranışlar sergilemesi gerekir.

10. Bu ilkelere dikkat edilerek uygulanan karakter eğitimi programlarında olumlu sonuçlar elde edileceği düşünülmektedir.



Karakter eğitiminde dikkat edilmesi gereken ilkeler incelendiğinde, karakter eğitimin amacına ulaşabilmesi için toplumdaki bütün bireylerin bu sürece katkı sağlaması gerektiği görülmektedir. Bütün bireyler amaca yönelik çalışmalara katkı sağladığında karakter eğitimi programlarından istenilen verimin alınabileceği düşünülmektedir.

### ***Karakter Eğitiminin Amacı ve Önemi***

Acat ve Aslan'a (2011) göre karakter eğitiminin amacı; ilgili, ahlaki değerleri olan, anlayışlı, gençlik çağında kapasitelerini kullanarak üretken olan ve hayatın amacını anlayarak yaşayan bireyler yetiştirmektir.

Karakter eğitimi, yetişen yeni nesile programlar ve uygulamalar aracılığıyla temel insani değerleri kazandırma ve değerlere karşı duyarlılık oluşturmayı amaçlamaktadır. Böylece bireylerin sorumluluklarını bilerek seçim yapabilmelerine olanak sağlanmış olacaktır (Ekşi,2003).

Tekin'e (2017) göre karakter eğitimi;

- Bireyin duygusal, bilişsel ve davranışsal özelliklerine dayanması,
- Değer geliştirme ve değer telkini eğilimlerini birleştirilmesi,
- Karakter eğitiminin geleneksel, manevi ve dini değerlere önem vermesi,
- Türk milli eğitiminin geleneksel ve modern değerleri birleştirmedeki amacına yakın olması,
- Okul temelli değerler eğitimi uygulamalarına kaynak sağlaması açısından karakter eğitimi önemli görülmektedir.

Karakter eğitiminin amacı genel olarak özetlenecek olursa; bireyin bilişsel, sosyal, duyuşsal ve akademik olarak gelişimine katkı sağlayarak toplumun bireylerden beklediği saygı, sevgi, sorumluluk gibi değerleri kazandırmaktır.

### ***Etkili Karakter Eğitimi Programı Nasıl Olmalıdır***

Eğitim bölgesinde veya bir okulda uygulanacak karakter eğitimi programında istenen kazanımları gerçekleştirebilmek için karakter eğitimi programının sahip olması gereken özellikler (Meydan, 2012);

- 1) **Katılımcılık:** Etkili karakter eğitimi programı hazırlanırken öğrenci, aile, okul üyelerinin hepsi, çevredeki sivil toplum kuruluşları ve üniversiteler bu sürece dahil edilmelidir.
- 2) **Bütünleşik Program:** Karakter eğitiminde yapılan araştırmaların sonucunda, karakter eğitiminin öğretim programı ve okul yaşamı ile birlikte bütün bir şekilde uygulanması gerekir.
- 3) **Uygulanacağı Okul veya Topluma Görelik:** Karakter eğitimi için hazırlanan programlar uygulanacak bölgenin kendine özgü özellikleri ve problemleri belirlenerek hazırlanmalıdır.
- 4) **Yetişkin Modelliği:** Hazırlanacak programın aile, okul, yaşanılan çevre ve çevredeki bireyler içinde bir eğitim unsuru haline gelmesini sağlayacak etkinlikler içermesi beklenilmektedir.
- 5) **Personel Gelişimi:** Okul personeli de karakter eğitimi özelliklerini okul kültürüne uygulama konusunda eğitilmesi başarılı bir karakter eğitim programının hedeflerindedir.
- 6) **Bütüncül Olmak ve Kalıcı Davranışa Yönelmek:** Karakter eğitimi programı kişiliğin tüm özelliklerine temas edecek şekilde hazırlanmalıdır.
- 7) **Bireysel Farklılıklar:** Karakter eğitimi programı hazırlanırken bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak her çocuk için farklı etkinlik ve alternatif yollar sunulmalıdır. Çocukların bireysel farklılıkları ve yetenekleri göz önünde bulunarak program hazırlanmalıdır.



Etkili karakter eğitimi programı için gerekli özellikler incelendiğinde uygulanılacak programda öncelikle bireysel farklılıklara dikkat edilmesi ve programın uygulanmasında toplumdaki bütün bireylerin bu sürece dâhil edilmesi programı daha etkili hale getirebileceği düşünülmektedir.

### ***Dünya’da Karakter Eğitimi***

Karakter eğitimi faaliyetlerine başlangıç olarak Antik Yunan milat alınmaktadır (Ling ve Stephenson, 1998; Healea, 2006, Akt., Sırrı ve Mehmedoğlu, 2015). MÖ 1.yy’ da yaşamış Aristo ve Sokrates’in eserlerinde karakter ve kişilikle ilgili bilgiler vardır. Bu ifadeden yola çıkarak ilk çağ filozoflarının karakter eğitimi üzerinde fikirler oluşturdukları görülmektedir.

Karakter eğitimi tüm toplumlarda vardır. Bu da gelenek, görenek ve dinle yakından ilgilidir. Geçmiş dönemlerde karakter eğitimi din eğitimine dayandırılmaktaydı. Zamanla Aydınlanma düşüncesiyle dinin etkisi azalmış, ‘birey’ ve ‘bireyin değerleri’ ön plana çıkmıştır. Bu düşünceler karakter eğitimi programlarının geliştirilmesine neden olmuştur (Sırrı ve Mehmedoğlu, 2015).

Karakter eğitimi, 1880-1900 yılları arasında ahlak eğitimi, ahlaki konulara değinmek ve bunları davranış haline getirmekle ilgilenmiştir. Ayrıca bu dönemde ahlak eğitiminde toplumdaki tüm bireylerin sorumlu olduğuna inanılmıştır. 1920 - 1930’lu yıllarda karakter eğitimi ile ilgili olumsuz düşünceler oluşmuştur. Bu olumsuz düşünceler sonucunda karakter eğitimi çalışmalarında düşüş olmuştur. 1950’liler de toplumsal yapının bozulmasıyla birlikte okullardaki karakter eğitimi yeniden düzenlenmiştir ve 1990’lı yıllardan itibaren okullarda karakter eğitimine daha fazla şekilde yer vermeye başlanmıştır (Acat ve Aslan, 2011).

“Yurtdışında değerleri öğretmek için kişilik eğitimi adı altında zorunlu eğitim döneminin başında, yani anasınıfından başlanarak, sistemli bir program dâhilinde devam edecek şekilde geliştirilmiş pek çok program uygulanmaktadır. (Balat, 2004; Akt., Uysal, 2008). Bu programlardan bazıları şunlardır;

**1) Karakter Eğitimi Ortaklığı (The Character Education Partnership=CEP):** 1993’te kurulmuştur. Ana sınıfından on ikinci sınıfa kadar, etkili karakter eğitimini teşvik eden organizasyonlar ve bireylerin birleştiği bir harekettir. Amaçları, Olumsuz öğrenci davranışlarının azaltılması, olumlu bir okul ikliminin oluşturulması, akademik performansın geliştirilmesi ve gençlerin sorumlu vatandaşlar olarak yetiştirilmesidir (Lickona, 1993; Akt., Uysal, 2008).

**2) Giraffe(Zürafa) Programı:** Bu program, ana sınıfından onikinci sınıfa kadar kişilik eğitimi programı olarak geliştirilmiştir. Programda cesaret, ilgi ve sorumluluk değerlerinin çocuklara öğretilmesi hedeflenmektedir. Program içeriğinde olarak, cesaret ilgi ve sorumluluk yer almaktadır. Programda hikâyeler vardır. Hikâyelerde dinlenen karakterler tartışılır (Balat, 2005; Akt., Gökçek, 2007).

**3) Lions-Quest Programı:** Anasınıfından beşinci sınıfa kadar olan çocuklara, yaşadığımız çevre içinde iyi bir vatandaş ve yaşam için gerekli olanları, eğitimciler, toplumun üyeleri ve aileler ile öğretmek için planlanmıştır. Programda dört temel alandaki davranışlar kazandırılmayı hedefler, bunlar; iç disiplin, sorumluluk, adil davranış ve diğerleriyle başa çıkma (Balat, 2005; Akt., Gökçek, 2007).



4) **Hyde Okulu (Hyde School):** The Hyde School 1966'da, Bath'da, bir matematik öğretmeni olan 78 yaşındaki Joseph W. Gauld tarafından kurulmuştur. Gauld, okulun ideali olarak şu beş kelimeyi seçmiştir: cesaret, doğruluk, liderlik, merak ve ilgi. Bu okulun, 'kadere inanma, alçak gönüllülük, vicdanlı olma, doğruluk ve arkadaşından sorumlu olma'dan oluşan beş prensibi karakter eğitimi programına dâhil edilmiştir. Hyde okulu, sadece okulu değil aynı zamanda çocuk yetiştiren bütün toplumu da dönüştürmeye çabalayan, özel, yatılı bir lisedir (Gauld, 1993; Akt., Uysal, 2008).

5) **City Montessori School:** City Montessori School tarafından savunulan evrensel değerlerin öğretimi, çocuğun doğuştan var olan ruhsal kapasitesini içeren bir konsept ile başlar. Bu çocuk aktivitelerinin bütünü akademik, fiziksel ve ya sosyal olabilmesi için ruhsal bir temel oluşturur. City Montessori School'da üzerinde durulan bazı değerler güvenirlilik, şefkat, alçak gönüllülük, cesaret, kibarlık ve saygıdır (Huitt, 2004; Akt. Gökçek, 2007).

Bu programlar okullarda uygulanılarak karakter eğitimi için olumlu bir ortam oluşturulmaya çalışılmaktadır.

### ***Türkiye'de Karakter Eğitimi***

Sırrı ve Mehmedoğlu' na (2015) göre Türk tarihine karakter eğitimi açısından baktığımızda; karakter eğitimi İslamiyet öncesine dayanmaktadır. Türklerin İslamiyet'i kabul etmesiyle birlikte karakter özelliklerini oluşturan değerler ve davranışların temelinde İslam dini yer almıştır. Osmanlı zamanında Avrupa'ya gönderilen öğrenciler, yabancı ders kitapları ve hocalarla toplum Batı kültüründen etkilenmeye başlamıştır. Cumhuriyet dönemi ile birlikte Türk insan tipi bağımsız dünyaya dönük vatandaş olarak tanımlanmıştır.

Türk insan karakterinde bu değişim önemli bir dönüm noktasıdır. Türk insanının karakter özelliklerinden beklenen değişim; öğretim programlarına, ders türlerine, eğitim şuralarına, sosyal ilişkilere ve iş hayatına yansımıştır. Bu tarihi süreçte dini kurumlara devredilen karakter eğitimi değişim ile birlikte okullarda devletin bir görevi olarak, vatandaş yetiştirme hedefi ile sunulmuştur. Günümüzde Türkiye ve farklı ülkelerde karakter eğitimi ile ilgili birçok yayınlanmış çalışma bulunmaktadır. Son yıllarda Türkiye'de de karakter eğitimi eskiye göre daha çok yaygınlaşmaya başlamıştır (Sırrı ve Mehmedoğlu, 2015).

### ***Karakter Eğitimi ve Aile***

Aile çocuk için sosyal bir yaşantı ile karşılaştığı ilk topluluktur. Aile toplumun ihtiyaç duyduğu birey tiplerinin yetiştiği ve çocuğun ilk öğrenmelerinin gerçekleştiği temel kurumdur. Bu sebeple aile olumlu karakter gelişiminde önemli bir role sahiptir (Tekin,2017). Çocuk aile ortamındaki davranışlara göre iyi ve yanlış sınıflamasını yapar ve bu sınıflandırma çocuğun ahlaki muhakeme sürecinin temelini oluşturur.

Adler'e (2012) göre karakterin oluşumunda en kalıcı ve derin yaşantılar, yaşamın ilk beş yılını oluşturan aile hayatıdır. Çocuğun yaşama bakış açısı dört beş yaşına kadar şekillenir. Bu zaman içerisinde karakter oluşumu için çocuktan toplumsallık ve uyum yeteneğinin gelişmesi beklenir.

Tarhan' a (2010; Akt., Çelik, 2017) göre karakter eğitiminde ailelerin dikkat etmesi gereken hususlar;

➤ Çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemlerin farklı özellikleri vardır. Bu gelişim dönemlerinin farkında olarak, çocuklarını iyi tanımları gereklidir.





- Çocuğun özel bir birey olduğu unutulmadan, çocuğa karşı demokratik ebeveyn olunmalıdır.
- Çocuklar konuştuğu sırada onları dikkatlice dinlemeli, sözünü kesmemeli ve konuşmasını bitirmesi beklenmelidir.
- Çocuklarla zaman geçirilmek karakter eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır. Geçirilen bu zaman içerisinde bireyler karşılıklı olarak paylaşımda bulunurlar.
- Kuralların belli olduğu bir aile ortamı oluşturulmalıdır. Çocuğun davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesine izin verilmelidir.
- Çocukların bağımsızlığını kazanabilmesi için küçük görevler verip, sorumluluk bilinci oluşturulmalıdır.
- Çocuklara olumlu davranışlarla rol model olup karakter gelişimine katkı sağlanmalıdır.

Ailenin bireyin karakter eğitiminde önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Ailede başlayan karakter eğitiminde öncelik olarak bireyin gelişim dönemi göz önünde bulundurulmalıdır. Bireylere aktarılan değerler bu gelişim dönemlerine uygun olacak şekilde aktarılmalıdır.

### ***Karakter Eğitimi ve Okul***

Öğrencilerin zamanlarının çoğunu geçirdikleri okul, temel değerler haline gelen eylem ve tutumları açıklamak ve kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Uygarlıkların varlıklarını devam ettirebilmeleri sahip oldukları değerleri yeni nesillere aktarabilmeleri ile mümkündür. Bu da karakter eğitiminin aciliyetini göstermektedir. Ailede belli ahlak eğitimi ve değer eğitimi alan çocuklar için okul, ahlak ve karakter eğitimi görev edinmesi hayati bir önem taşımaktadır (Ekşi, 2003).

Kaya (2022) okullar öğrencilerin olumlu davranışları öğrenmeleri, tartışmaları ve bu davranışları hayata geçirmelerine fırsat sunmalıdır. Karakter eğitiminin başarılı sonuçlar vermesi için okullarda yapılması gerekenler;

- Kazandırılmak istenen karakter özelliklerini belirlemek için velileri, personeli ve öğrencileri bir araya getirmeye önderlik etmek,
- Karakter eğitimini okul hayatı ile bütünleştirerek bu konuda personele eğitim fırsatı sağlamak,
- Öğrencilerin okul ve yaşamda başarılı olabilmeleri için gereken karakter özellikleri hakkında olumlu mesajlar duymalarını sağlamak, velilerle ve yaşadıkları çevre ile bağlantı kurmak,
- Örnek karakter özelliklerini ve sosyal davranışları modellemeleri için öğretmenlere, velilere, okul personeline ve toplum ortaklarına fırsat sağlamalıdır.

Öğrencilerin adil bir sınıf ve okul ortamı oluşturulmasında aktif ve etkili olarak katılım sağlaması karakter eğitiminin daha etkin olmasını sağlar. Okul mikro evren oluşturarak öğretmenlerin, idarecilerin, okul personelinin ve öğrencilerinde dâhil olduğu olumlu bir okul ortamı sunmalıdır (Kaya, 2022).

Karakter eğitiminde aile kadar okul ortamı da etkilidir. Olumlu okul ortamı karakter eğitiminin pozitif yönde olmasına katkı sağlamaktadır.

### ***Karakter Eğitimi ve Öğretmen***

Çocuğun ahlaki ve karakter gelişimi üzerinde aileden sonra öğretmen ve okul da bu gelişimlerde etkilidir. Bireyin sosyal çevresi okul ile birlikte gelişerek, hayattaki öncelikleri, ödev ve



sorumlulukları değişir. Bu süreçte öğretmen çocuklara karşı olumlu tutumlar sergileyerek, onlara davranışları ile iyi örnek olmalıdır. Toplumun öğretmenlerden beklentisi karakter eğitimi sürecinde değerleri öğrencilere aktarması ve öğrencilere iyi bir örnek olarak onlara rehberlik etmesidir (Kaya, 2022).

Öğretmenler, sınıf içinde ve sınıf dışında da karakter eğitimi hedeflerinin kazandırılmasında görevli olup, değerleri doğru yansıtmaları, değişik yöntem ve stratejiler uygulamaları beklenmektedir. Karakter eğitimi konusunda bilgili olan öğretmenlerin yetiştireceği bireylerde toplumun kabul ettiği değerleri benimseyerek bunları kendi ortamlarına aktaracaktır (Yıldırım, 2007).

Öğretmenlerin iyi karakter eğitimcileri olmaları için yedi tane yeterlilik olduğunu düşünülür. Bunlar (Ryan & Bohlin 1999; Akt., Demirel, 2009):

1. Öğretmenler iyi karaktere ve karakter oluşturmaya örnek olabilmelidir.
2. Öğretmenler, öğrencilerinin karakter gelişimini mesleki bir sorumluluk ve öncelik haline getirmelidir.
3. Öğretmenler öğrencileri ile hayattaki doğrular ve yanlışlara ilişkin konuşabilmelidir.
4. Öğretmenler çeşitli etik konularda kendi konularını net biçimde tanımlayabilmeli; ama kendi görüş ve düşüncelerini öğrencilere yüklememelidir.
5. Öğretmenler başkalarının yaşantılarını anlayabilmeleri için çocuklara yardımcı olmalı, kendi dünyalarından çıkarak başkalarının dünyasına girebilmelerini sağlamalıdır.
6. Öğretmenler kendi sınıflarında olumlu bir değerler sistemini, yüksek etik standartlarının bulunduğu ve herkesin birbirine saygı duyduğu bir ortamı oluşturabilmelidir.
7. Öğretmenler okulda ve toplulukta öğrencilere fedakâr ve etik davranma deneyimi ve pratiği verecek faaliyetler sağlayabilmelidir.

Okul öğrencilerin zamanın çoğunu geçirdiği bir ortamdır. Bu ortamda bulunan bütün bireylerin karakter eğitiminde sorumlulukları vardır. Bu ortamda bulunan öğretmenlerde karakter eğitiminde öğrencilere olumlu değer aktarımı sağlayabilmelidir. Öğretmen bu değer aktarımını sağlarken kendi görüş ve düşüncelerini öğrencilere benimsetmeye çalışmaması, toplumun ve öğrencinin beklentisine göre hareket etmesi karakter eğitiminde olumlu bir ortam oluşmasını sağlayabilir.

Ekşi'ye (2003) göre aile, toplum ve okul temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmede önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle karakter eğitiminde başarılı olunması için sadece öğretmenler değil toplumdaki bütün bireyler sorumluluk almalıdır.

### **Karakter ve Değer Eğitiminde Öğretim Yöntemleri**

Değer eğitimi zorlama, baskı yapılmadan demokratik ve özgür bir ortamda yapılmalıdır. Öğretmenler değerleri açıklayarak, öğrenciye rol model olarak değerlerin kazanılmasına rehberlik etmelidir. Karakter ve Değer Eğitimindeki Öğretim Yöntemleri şu şekildedir;



### ***Anlatım Yöntemi***

Ocak'a (2020) göre anlatı yöntemi, öğretmen tarafından kavramların, ilkelerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alandaki hedeflerin basit düzeyde kazandırılmasına yönelik kullanılan bir yöntemdir. Öğrencilerin hedeften haberdar edilmesi, öğrencinin zorlandığı konuların açıklanmasında anlatma yöntemi kullanılır. Öğrencilerde dostluk, dürüstlük, adalet, sabır, sevgi, saygı, sorumluluk, adalet, yardımseverlik ve vatanseverlik gibi değerler hakkında bilgilendirme anlatım yöntemi kullanılabilir (Sünney, 2021). Bu ifadelerden yola çıkarak bilişsel alandaki bilgi basamağında değerlerin tanınması, özellikleri ve faydalarını bilmek, söylemek, tanımlamak için anlatım yöntemi kullanılabilir.

Anlatım yöntemi ile öğrencileri bazı değerler hakkında bilgilendirmek mümkündür fakat o değerlerin kazandırılmasında anlatım yöntemi yetersiz kalmaktadır. Değerlerin öğretilmesinde aktif öğretim yöntemleri kullanmak değerlerin kazanılmasını kolaylaştırmaktadır (Aydın,2010 Akt. Sünney, 2021).

### ***Gözlem Yöntemi***

Öğretimde gözlemin önemli bir yeri vardır. Gözlem herhangi bir olay ya da varlığı daha önceden belirlenmiş bir plan çerçevesinde incelenmesidir. Gözlemin konusu nesnelere ve olgular arasındaki ilişki olabilir. Gözlem yoluyla öğrenciler bilimsel yöntem kullanarak birincil kaynaktan bilgileri toplanması sağlanır (Ocak, 2020). Öğrenciler gezi etkinliklerinde, karakter ve değer oluşturmaya yönelik uyarıcılar ile karşı karşıya gelmektedirler. Gezilerde öğrenciler birlikte hareket etmeyi, planlamayı, dayanışmayı, iş birliği içinde hareket etmeyi ve dayanışmayı öğrenirler. Bu durum değer ve karakter eğitimi açısından önemli bir yere sahiptir (Sünney, 2021).

Yeşilyurt'a (2019) göre, öğrenci, model aldığı bireyin davranış, tutum ve değerlerini benimserler. Değerler ve karakter eğitiminde sadece öğretmen değil okul yöneticileri ve okul personeli de görevlidir. Okulun açılış, kapanışı, sınıfta, derste, törenlerde, milli gün ve bayramlarda vurgulanan değerleri öğretmenler, okul yöneticileri ve personellerde yaşamlarında uygulamalıdır.

### ***Eğitsel Oyun Yöntemi***

Çocukların ruhsal, bedensel, sosyal ve zihinsel gelişimlerinde oyun önemli bir yere sahiptir. Eğitsel oyunda amaç oyun oynamaktan ziyade çocuğun oyun yoluyla öğrenmesini sağlamaktır. Eğitsel oyun adalet, sorumluluk, demokrasi, arkadaşlık, paylaşım, demokrasi vb. değerlerin kazanılmasında kullanılabilir (Sünney, 2021). Oyun çocuğun kendini keşfetmesi ve geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Çocukların çevresi ile etkileşim içinde olmasını ve verdiği kararların sorumluluklarını almasını sağlar (Yeşilyurt, 2019).

### ***Drama Yöntemi***

Yaparak yaşayarak öğretme amacıyla olan drama öğrencilere hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini gösteren yöntemdir. Bu yöntemde hedeflere uygun şekilde öğrencilerin; bir olayı, soyut bir kavramı veya düşüncüyü canlandırması amaçlanır. Drama yöntemi sürecinde öğrenciler kendi yeteneklerini keşfeder ve kendilerine olan güven duygusu artar (Ocak, 2020). Drama da bir problem, bir olay veya bir durum öğrenci tarafından diğer bireyler önünde dramatize edilir. Bu süreçte öğrenci kendi duygu ve düşüncelerini farkına varır, dramatize ettiği kişi ile empati kurabilir (Sünney,



2021). Drama yöntemi ile anne, baba ve toplumdaki bireylere saygı, sevgi ve yardımın güzelliği öğrencilere değer olarak kazandırılabilir (Yeşilyurt, 2019)

### ***Örnek Olay Yöntemi***

Örnek olay yöntemi, öğrencileri gerçek yaşamda sorunları ile yüz yüze getiren bir yöntemdir. Örnek olay öğrencilerin bilgilerini karşılaştıkları problem durumunda uygulama fırsatı sağlar. Öğrenciler karşılaştıkları problem durumlarında bu yöntemi uygulayabilir. Bu yöntemde tek bir çözüm yolu ve çözüm yoktur (Sönmez, 2010). Gerçek yaşama yakın olması, günlük hayattaki birçok problem çözümünde bu yöntemin kullanılabilirliği değer ve karakter eğitimi açısından önemlidir. Örnek olay yönteminden yola çıkarak dürüstlük, sevgi, saygı, adalet, duyarlılık, yardımseverlik gibi değerler kazandırılabilir (Sünney, 2021).

### ***Tartışma Yöntemi***

Tartışma yöntemi, öğrencilerin karşılıklı düşünceler, görüşler sunarak konu hakkında detaylı ve kapsamlı biçimde düşünme, fikir alışverişinde bulunma gibi etkinlikler yapmasıdır. Tartışma yöntemi öğrencilerin konu hakkında bilgilerini, düşüncelerini karşılıklı olarak ifade etmelerini ve birbirlerini dinlemelerini, eleştirmelerini amaçlamaktadır (Ocak, 2020).

Tartışma yöntemi öğrencilerin kendilerini ve akranlarını daha yakından tanıma fırsatı sunar. Tartışma yöntemi ile öğrencide yorum ve eleştirel düşünme becerisi geliştirme, demokratik özellikler kazanmasını sağlama, sosyalleşmesi ve etkili dinleme becerisini kazanması hedeflenir. Bu yöntemle değer ve karakter eğitiminde; saygı, hoşgörülü olma, fikirlere saygı duyma gibi değerler kazandırılabilir (Yeşilyurt, 2017).

### ***İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi***

İş birliğine dayalı öğretim yöntemi geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif olarak ortaya çıkmıştır. İş birliğine dayalı öğretimde öğrenciler konuyu öğrenebilmek için kendi aralarında iş birliği içinde çalışır ve birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar. İş birliğine dayalı öğrenme de öğrencilerin paylaşımcı olmaları, sosyalleşmeleri, sorumluluk duygularının gelişmesi ve sosyalleşmesi hedeflenir (Ocak, 2020).

İş birliğine dayalı öğrenme değerler ve karakter eğitimi öğrenimine uygun bir yöntemdir. Öğrencilere kazandırılmak istenen; sorumluluk, paylaşımcılık, liderlik, iş birliği yapma, sosyalleşme, empati, arkadaşlık gibi değerler iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi ile öğrenciye kazandırılabilir (Yeşilyurt, 2017).

Karakter ve değer eğitiminde en çok İş birliğine dayalı ortamlar kullanılmaktadır. Bireyler iş birliğine dayalı ortamlarda değer aktarımını olumlu şekilde gerçekleştirirler. Bunun nedeni iş birliğine dayalı ortamlarda birey sorumluluk alır ve aldığı sorumlulukları yerine getirirken empati, sevgi, saygı, iş birliğini benimsemiş olur.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Karakter, bireyi diğer bireylerden ayıran kendine has özellikleridir. Her birey kendine has özellikleri ile yaşamını sürdürmektedir. Bireyler bu özellikleri ile yaşamını sürdürürken toplumun





bireyden beklediği belli değerler vardır. Bu değerlerin kazanılmasında karakter eğitimi önemli bir rol oynamaktadır.

Karakter eğitiminde toplumunun tüm bireyleri önemli bir role sahiptir. Bireyler aile ile karakter eğitimi sürecine başlar. Ailede başlayan karakter eğitimi bireyin okula başlaması ile birlikte şekillenmeye başlar. Bireylere sunulan karakter eğitiminde dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bu hususların başında bireye karakter eğitimi veren kişilerin fikir ve düşüncelerini bireye benimsetmemesi gerekmektedir. Bunun yerine birey için karakter eğitimi esasları belirtilerek bireyin kendi seçimlerini yapmasına olanak sağlanmalıdır. Böyle yapıldığı sürece karakter eğitimi olumlu atlatılır ve birey kendi için en uygun değer aktarımını gerçekleştirmiş olur.

Dünya’ da uygulanan karakter programları bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Bu eğitim programlarını alan bireyler farklı beceriler kazanarak bunu yaşamlarına aktarmada daha başarılıdır. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’ de karakter eğitim çalışmalarının arttırılması bireylerin gelişimi ve değer aktarımı için önemli bir konumdadır.

### KAYNAKLAR

Acat, B. ve Aslan, M. (2011). Okulların karakter eğitimi yetkinliği ölçeği (OKEYÖ). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 7-24.

Alver, M. & Kesicioğlu, O. S. (2021). Karakter ve değer eğitimi yaklaşımları ve uygulamaları. M. Kağan ve N. Yılmaz (ed), *Karakter eğitimi ve değer eğitimi* içinde (ss 155-174). Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, N. G. (2010). *7-12 yaş çocuğunun karakter eğitimi açısından ailenin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Demirel, M. (2003). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin özyeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 36-49.

Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.

Eğitim Terimleri Sözlüğü (1974). <https://sozluk.gov.tr/>

Gökçek, B. S. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, N. K. (2022). *Amerika Birleşik Devletleri’nde uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarının incelenmesi ve Türkiye’de karakter eğitimi programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kesgin, S. (2015). Amerika Birleşik Devletleri’ndeki karakter eğitimi programları üzerine bir değerlendirme (Georgia ve Florida örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 117-148.

Meydan, H. (2012). *İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Ocak, G. (2020). Eğitimde çağdaş yaklaşımlar. (G. Ocak ed), *Öğretim ilke ve öğretim yöntemleri* içinde (ss 265-382). Ankara: Pegem Akademi.

Sırrı, V. & Mehmedoğlu, A. U. (2015). Karakter eğitimi: dün, bugün ve yarın. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 121-144.



- Sözer, M. A. & Yılmaz, F. (2021). Karakter gelişiminde ve eğitiminde aile, çevre ve okul. M. Kağan ve N. Yılmaz (ed), *Karakter eğitimi ve değer eğitimi* içinde (ss 143-154). Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünney, F. H. (2021). Karakter ve değer eğitimi yaklaşımları ve uygulamaları. M. Kağan ve N. Yılmaz (ed), *Karakter eğitimi ve değer eğitimi* içinde (ss 155-174). Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, Ö. G. (2017). *İlkokul ve ortaokul programlarının karakter eğitimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisan Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- TDK (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Turan, İ. (2014). Karakter eğitimi: Amerika örneği. *Marif Dini Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 75-92.
- Uysal, F. (2008). *Karakter eğitimi programlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Varol, A. T. (2020). *Köy enstitüsü sisteminin tarihsel temelleri*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yeşilyurt, E. (2019). Değerler eğitimine uygunluğu açısından öğretim yöntem ve tekniklerinin incelenmesi: bir derleme çalışması, *Ekev Akademi Dergisi*, 23(77), 121-146.
- Yıldırım, G. (2007). *İlköğretim düzeyinde bir karakter eğitimi programı model önerisi ve uygulanabilirliği*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, F. (2021). Karakter eğitimi ve karakter eğitimi programları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 234-257.

## TEKNOLOJİDEKİ FIRSAT EŞİTSİZLİĞİNİN EĞİTİME YANSIMASI: COVID-19 SÜRECİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Hacer Dilek Başayan

MEB  
hacerbsyn10@gmail.com

Doç. Dr. Eyup Yünkül

Balıkesir Üniversitesi  
eyunkul@balikesir.edu.tr

### ÖZET

Bu araştırmada, Covid-19 sürecinde teknolojiye fırsat eşitsizliğinin eğitime yansımalarına dair öğretmen görüşleri, mevcut alan yazın ışığında değerlendirilmiştir. Araştırmanın problemi, "Covid-19 sürecinde teknolojiye fırsat eşitsizliğinin eğitime yansımalarına dair öğretmen görüşleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Balıkesir ilinde, ilkökuller ve ortaokullarda görev yapmakta olan on öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar arasında bir özel eğitim öğretmeni, bir görme engelliler sınıfı öğretmeni ve bir anasınıflı öğretmeni bulunmaktadır. Katılımcılar şehir merkezi, ilçe merkezi ve kırsal mahallelerde farklı okullarda görev yapmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır. Araştırmacı tarafından bizzat hazırlanan görüşme formu, demografik bilgiler formu ve açık uçlu az sayıda sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenler eğitimde teknolojinin gerekli olduğunu belirtmektedir. Covid-19 sürecinde teknolojiye fırsat eşitsizliği eğitime de yansımış ve eğitimde fırsat eşitsizliği daha da artmıştır. Eşitsizlik, yalnızca teknolojiye erişim açısından değil, teknolojiyi kullanabilme açısından da görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler, eğitimde teknolojiyi kullanma açısından mesleki ilerleme kaydettikleri görüşündedir. Öğretmenler sosyal ortam açısından eksik kalan uzaktan eğitim yerine, uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin birlikte uygulandığı hibrit eğitimin verimli olduğunu düşünmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Fırsat Eşitliği, Teknoloji, Dijital Uçurum, Uzaktan Eğitim, Covid-19, Pandemi, EBA.

### ABSTRACT

In this study, teachers' views on the reflection of inequality of opportunity in technology on education in the Covid-19 process were evaluated in the light of the existing literature. The problem of the study was determined as "What are teachers' views on the reflection of inequality of opportunity in technology on education in the Covid-19 process?". Qualitative research design was preferred in the study. The sample of the study consisted of ten teachers working in primary and secondary schools in Balıkesir province. The participants included a special education teacher, a visually impaired class teacher and a kindergarten teacher. The participants work in different schools in the city center, district center and rural neighborhoods. Data were collected using a semi-structured interview form. The interview form, prepared by the researcher himself, consists of a demographic information form and a few open-ended questions. The data collected through the interview form were evaluated through descriptive analysis. According to the results of the study, teachers state that technology is necessary in education. In the Covid-19 process, inequality of opportunity in technology was reflected in education and inequality of opportunity in education increased further. Inequality is seen not only in terms of access to technology but also in terms of being able to use technology. In the distance education process, teachers think that they have made professional progress in terms of using technology in education. Instead of distance education, which is deficient in terms of social environment, teachers think that hybrid education, in which distance education and face-to-face education are applied together, is efficient.



**Keywords:** Equal Opportunity, Technology, Digital Divide, Distance Education, Covid-19, Pandemic, EBA.

## GİRİŞ

Eğitimde fırsat eşitliği konusu, eğitimin kendisi kadar eski bir olgudur. İnsanlar arasında görülen sosyoekonomik olanakların ve eşitsizliğin eğitime de yansması kaçınılmazdır. Geçtiğimiz yıllarda yaşanan Covid-19 süreci, bu sosyolojik konunun farklı boyutlar kazanmasıyla sonuçlanmıştır. Eğitimde teknolojinin yeri yeniden belirlenmiş, bu durum eğitimin paydaşları olan öğrenciler için yeni avantajlar ve dezavantajlar yaratmıştır.

Eğitim hakkı hem ulusal hem de uluslararası hukukça güvence altına alınmış sosyal haklar arasındadır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Avrupa Sosyal Şartı içerisinde, Türkiye için de bağlayıcı nitelikte olan hükümler yer almaktadır (Adıgüzel, 2016). Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 42.maddesinde “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Eğitim ve öğretim, devletin başlıca gelen ödevlerindedir.” ibaresi geçmekte, Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 8. Maddesinde de fırsat ve imkân eşitliği ayrıca yer almaktadır.

2019 yılının aralık ayında Çin’de ortaya çıkan Covid-19, Dünya’nın diğer bölgelerine de sıçramış ve Dünya Sağlık Örgütü, 11.03.2020’de salgın ilanı yapmıştır (WHO, 2020). Türkiye’de Sağlık Bakanlığı tarafından açıklanan ilk vaka da yine aynı tarihtir. Öğrenciler ve öğretmenlerin yanında, diğer tüm paydaşlarıyla düşünüldüğünde, salgında, eğitim ortamları, toplumun neredeyse tümünü doğrudan etkiler niteliktedir. Bu nedenle Covid-19 ile birlikte eğitimin akıbeti, eğitim ortamlarının nasıl şekillendirileceği, sınırlamalar ve özgürlüklere ilişkin sorular, tüm dünyada acilen çözülmesi gereken sorunlar haline gelmiştir (Özer ve Suna, 2020).

Türkiye’de 16.03.2020’de ilkökul, ortaokul ve liseler bir hafta tatil edilmiş ve 23.03.2020 itibariyle bu okullarda uzaktan eğitim dönemi başlamıştır. Yaklaşık üç eğitim öğretim dönemi boyunca uzaktan eğitime devam edilmiş ve 19.08.2021 tarihli Bakanlar Kurulu kararları doğrultusunda bir dizi tedbirle birlikte, 2021-2022 Eğitim ve Öğretim yılında yüz yüze eğitime geri döneceği kamuya duyurulmuştur (MEB, 2021).

TÜİK (2020) verilerine göre, hane kullanımında %16,7 oranında masaüstü bilgisayar, oranında %36,4 taşınabilir bilgisayar, % 22 oranında tablet bilgisayar ve %99,4 oranında cep telefonu bulundurma söz konusudur. Yine aynı yıl TÜİK, %90,7 oranında hane internet erişimi olduğu bilgisini paylaşmıştır.

Verilere bakıldığında Türkiye’de uzaktan eğitim yapılması durumunda, hanede erişim sorunu yaşanmayacağı düşünülebilir ancak gerçek hayatta yalnızca eldeki teknolojik cihaz sayısı hakiki bir yorum yapmak için yeterli değildir. Evdeki çocuk sayısı, kaç kişinin evdeki cihazları kullanarak iş ya da okul etkinliklerine katılım sağlaması gerekeceği, bu kişilerin hangi ajandaya göre, hangi sıklıkla internet kullanacağı da en az evdeki cihaz sayısı kadar önemlidir. Kaldı ki günümüzden geçmişe bakıldığında, tüm bunların sıkıntılara yol açtığı ve verilerde görülen pozitif tablonun, gerçekte karşılığını pek de bulamadığı görülmektedir.





Covid-19 sürecinde dijital ortamda sürdürülen eğitim faaliyetleri, bir yandan uygulanıp bir yandan biçimlendirildiğinden, ciddi anlamda zaman ve emek kaybı yaşanmıştır. Salgın esnasında eğitimin ana damarı haline gelmiş olan Eğitimde Bilişim Ağı (EBA), 2012 yılında Fatih Projesi kapsamında kurulmuş ve kullanıma açılmıştır. Öğretmen ve öğrencilere kaynak zenginliği sunmak amacıyla kurulmuş olan web uygulaması, salgında tüm Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamalarının merkezi haline geldiğinde, teknik açıdan yetersiz kalmıştır (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020). Çok sayıda kullanıcının aynı zaman diliminde sisteme giriş yapması, sistemi pek çok öğrenci ve öğretmen için kullanılamaz hale getirmiştir.

MEB süreç içerisinde altyapı çalışmalarına hız vermiş ve teknik sorunların bir kısmını gidermiş olsa da evde teknolojik olanaklara veya erişim imkânına sahip olamayan öğrenciler için eşitsizlik sorunu yine çözülememiştir. Öğrenciler bağlantı sorunları nedeniyle sisteme tekrar tekrar giriş yapmak zorunda kalmışlardır. Yine EBA üzerinden ölçme değerlendirmeye tabi olma ya da devamsızlık takibi ihtimali nedeniyle öğrenciler bilfiil bilgisayar başında olmasa dahi sistemi uzun süreler açık tutmuştur. Bu durumda, EBA, internet istatistiklerinde, gerçekte olduğundan daha çok ve sık kullanılmış görülmektedir. Bu durum, MEB web sayfasında “EBA kullanıcı sayısı küresel rekora gidiyor.” başlıklı metin ile yalnızca kullanım istatistikleri referans gösterilerek, haberleştirilmiştir (MEB, 2020).

Covid-19 sürecinde, ölçme değerlendirme konusunda da belirsizlikler uzun süre söz konusu olmuştur. 2020-2021 eğitim öğretim yılının ilk yarısı klasik eğitimle geçen son dönem olmuştur. Uzaktan eğitimle geçen ikinci dönemde sınav yapılamamış ve notla değerlendirmenin öğrencilerin yüz yüze eğitimde geçen süre içerisinde sunulan müfredat kapsamında yapılacağı duyurulmuştur (MEB, 2020a). Sonrasında yapılan açıklamada ise öğrencilerin yüz yüze aldıkları ilk dönem notlarının ikinci dönem notu olarak da kabul edileceği ve her öğrencinin, ortalamasına bakılmaksızın sınıf tekrarı yapmayacağı belirtilmiştir (Anadolu Ajansı, 2020). Yine EBA ortamındaki faaliyetlere katılım, ödev, proje ve performans üzerinden değerlendirme yapılacağı da ifade edilmiştir. (CNN Türk, 2020). Alınan bu kararlar, teknik nedenlerle erişim sorunu yaşayan öğrencileri için adaletsiz bir notlandırma ile yüz yüze bırakmıştır. Bu ve benzeri kaygıların eğitimcilerce çokça dillendirilmesi sonucu, tüm öğrencilere standart notlar verilmesi önerilmiş (MEB Personel, 2021) ve standart notlandırma bazı öğretmenlerce uygulanmıştır. Tüm öğrencilere aynı notun verilmesi de bir başka biçimde, yine adaletsizlik yaratmıştır.

Devlet okullarının kapalı olduğu süreçte, bazı özel okulların ve kursların az sayıda öğrenci ile hizmetlerine devam etmiş olması kamuda adaletsizlik duygusunu pekiştirmekle beraber, bu kurumlara rağbeti de artırmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin ek ders ücretlendirmeleri, özel kurs ve okulların ücretlendirilmesi ya da yüz yüze hizmet vermedikleri dönemler için geri ödemeleri de kamu gündeminde sıklıkla yer alan konular haline gelmiştir. Hibrit eğitim sürecinde, vaka çıkması halinde sınıf bazında uzaktan eğitime geçme uygulamaları, okullarda PCR testi uygulamaları, öğretmen ve okul yöneticilerinin aşılmasına dair hususlar da yine yoğun tartışma konuları arasında yer almıştır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın hazırlıksız yakalandığı bu olumsuz durum, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin süreci bizzat deneyimlerken kararlar almasına ve uygulamasına neden olmuş ve bu da eğitimde fırsat eşitsizliğini pekiştirmiştir.

Tüm bu olumsuzlukların yanında pandemi eğitimin önemini bir kez daha ortaya koymuştur. MEB, pandemi esnasında Ar-Ge çalışmalarına güncel bir bakış açısıyla hız vermiş ve mevcut ihtiyaçlara yönelik üretime destek mahiyetinde projelere imza atmıştır. Örneğin, maske, dezenfektan, eldiven, cerrahi tüketim malzemeleri gibi salgınla birlikte piyasada talep artışı görülen ürünler mesleki ve teknik eğitim merkezlerinde üretilmiş ve sağlık çalışanlarına destek verilmiştir (Özer, 2020).

Dijital uçurum, hem bilgi iletişim teknolojilerine erişim olanakları hem de internetin çeşitli aktivitelerde kullanımı açısından, bireyler, haneler, işletmeler ve farklı sosyoekonomik seviyelerde coğrafi bölgeler arasında görülen açıklığı ifade etmektedir (OECD, 2001). Tanımda kastedilen açıklığın, taraflar arasındaki olanak ve kullanım farklılıklarından kaynaklanan uçurumu ifade etmektedir.

Covid-19 ile birlikte dünyada eğitim uygulamalarının geçirdiği değişim göz önünde bulundurulursa, hem Türkiye ile diğer ülkelerle arasındaki hem de Türkiye'deki öğrenciler arasındaki dijital uçurumun daha görünür hale geldiği iddia edilebilir. Bilgi iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanımı, salgın nedeniyle başlayan uzaktan eğitim sürecinde vazgeçilmez hale gelmiş, bilgisayarlar ya da cep telefonları öğretmen ve öğrencilerin okulla arasındaki yegâne köprü olmuştur. Bu nedenle öğretmen ve öğrencilerin sahip oldukları veya olmadıkları dijital olanaklar, dâhil oldukları eğitim sürecinin niteliğini doğrudan belirler hale gelmiştir.

Aslında bilişim teknolojilerinin engelliler, psikolojik nedenlerle yüz yüze iletişim kurmakta zorlanan bireyler veya aynı fiziki ortamı paylaşma olanağı olmayan bireyler arasında bilgi akışı sağlamak açısından avantaj yaratacağı düşünülmektedir. Kaldı ki pandemi gözler önüne sermiştir ki, hâlihazırda bilgi iletişim teknolojileri var olmasaydı tamamen sekteye uğrayacak olan eğitim faaliyetleri, bu sayede nispeten verimsiz bir biçimde de olsa da sürdürülebilmiştir. Ancak Covid-19 ile mecburen uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri, aynı zamanda kişiler arasındaki dijital uçurumun derinliğini gözler önüne sermiş ve ortaya büyük bir eşitsizlik çıkmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bilgisayar, cep telefonu ve internet erişimi gibi fiziki olanakların, okulun sunmuş olduğu eğitim olanaklarına erişimde yeterli olduğu kanısı gerçeklerden uzaktır. Dijital uçurum kavramının tanımında dahi yalnızca bu olanaklara sahip olmak değil aynı zamanda farklı biçimlerde kullanabilmek de yer almaktadır. Kısacası dijital olanaklara sahip olmak yeterli değildir. Bunların nitelikli kullanımı için fiziki şartların yanında öğrenci ya da öğretmenin kendine ait alanının ve zamanının olması ve daha da önemlisi eğitimde rol alan yönetici, öğretmen, öğrenci ve hatta velilerin dijital okuryazarlık seviyesi çok önemlidir.

Kırsal bölgelerde yaşayan veya öyle olmasa dahi bilgisayar, internet bağlantısı gibi teknolojik olanaklara yalnızca okulda erişme imkânı bulabilen öğrenciler, okulların kapanmasıyla birlikte bu olanaklardan uzak kalmıştır. Şahsi olanaklarının yetersizliği nedeniyle bu öğrenciler ile diğerleri arasında eşitsizlik büyümüş ve dijital uçurum daha da derinleşmiştir (Er Koçoğlu, 2020).

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 sürecinde teknolojiye fırsat eşitsizliğinin eğitime yansımalarına dair öğretmen görüşlerini, mevcut alan yazın ışığında değerlendirmektir. Araştırmanın problemi, "Covid-19 sürecinde teknolojiye fırsat eşitsizliğinin eğitime yansımalarına dair öğretmen görüşleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda "Öğretmenler eğitimde teknoloji kullanımı



konusunda ne düşünmektedir?”, “Öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojiye erişim olanakları nelerdir?”, “Öğretmen görüşlerine göre eğitimde teknolojiye rahat ulaşabilen okullarla ulaşamayan okullar arasında teknoloji fırsat eşitsizliğine yol açmakta mıdır?”, “Öğretmenler Covid-19 nedeniyle iş hayatında ne gibi değişiklikler yaşamıştır?”, “Teknolojide fırsat eşitliği bağlamında, öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki mesleki deneyimleri nelerdir?” soruları yanıtlanacaktır.

## YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Covid-19 sürecinde teknolojide fırsat eşitsizliğinin eğitime yansımalarına dair öğretmen görüşlerini incelemeye yönelik çalışıldığından nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenindedir. Durum çalışması; güncel bir durumu kendi gerçekliği içerisinde bütüncül biçimde analiz etmeyi sağlayan bir nitel araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Balıkesir ilinde, ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan on öğretmen oluşturmaktadır. İlkokul bünyesinde görev yapan öğretmenlerden biri anasınıfı, biri özel eğitim sınıfı öğretmeni ve biri de görme engelliler sınıfı öğretmenidir. Diğerleri sınıf öğretmenidir. Katılımcı öğretmenlerden üçü kırsal mahallelerde, ikisi ilçe merkezinde beşi ise il merkezinde görev yapmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır. Araştırmacı tarafından bizzat hazırlanan görüşme formu demografik bilgiler formu ve açık uçlu az sayıda sorudan oluşmaktadır. Soru metinleri yönlendirici ifadeler içermemektedir. Katılımcının konudan kopmamasını sağlamak ve tam da araştırma konusuna ilişkin görüşlerine ulaşmak amacıyla, her sorunun altında anahtar sözcüklere yer verilmiştir. Görüşmeler için resmi izin alınmıştır. Katılımcılarla beş ila yirmi dakika süren görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler cep telefonu ile kaydedilmiş, kağıda dökülmüştür. Araştırmacının verilere müdahalesi söz konusu olmamış, katılımcıların sarf ettiği sözcükler olduğu haliyle görüşme dökümlerinde yer almıştır.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada, nitel araştırmalarda elde edilen verilerin incelenmesinde başvurulan yöntemlerden biri olan betimsel analiz yapılmıştır (Şahin, 2013). Katılımcıların beyanlarına da doğrudan yer verilerek, elde edilen veriler mantıksal bir akış içerisinde sunulmuştur.



## BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

### Öğretmenlerin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri

Katılımcılara eğitimde teknoloji kullanımı konusunda ne düşündüğü sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerini belirtirken hem kendi deneyimlerini paylaşması hem de öğrencilerinin teknoloji ile ilişkisine dair gözlemlerine ve fikirlerine yer vermesi istenmiştir. Katılımcıların tamamı teknolojinin eğitimde gerekli olduğu görüşündedir. Görüş belirtirken, kullanıcılar sıklıkla akıllı tahtaların derse olan katkısına vurgu yapmıştır. Akıllı tahtalar aracılığıyla dersi daha cazip hale getirebildiklerini ve kolaylıkla sunum yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan dördü (K2, K4, K5, K9) teknolojik olanaklar sayesinde öğrencilerin ders esnasında dikkatini daha kolay topladığını belirtmiştir. Katılımcılar, eğitimde teknolojiyi, gerekli (K1, K3, K5, K6, K8) “vazgeçilmez” (K4), “kaçınılmaz” (K7) ve “en önemli nokta” (K9) olarak nitelendirmiştir.

Öğretmenler ayrıca uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerini paylaşmış ve eğitimde teknoloji kullanımının o dönemde özellikle önem kazandığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların önemli bir bölümü (K1, K3, K7, K10) teknolojinin eğitimde kullanımının gerekli veya kaçınılmaz olmasının yanında teknolojinin bilinçli kullanımının daha güncel ve önemli bir konu olduğuna vurgu yapmıştır.

Şehir merkezinde görev yapmakta olan ve Bilişim Teknolojileri branş öğretmeni olduğunu ifade eden K7'nin görüşmesinde, “Yeni nesil öğrenciler zaten teknolojinin içine doğdukları için onlara bilgisayar kullanmayı, bir tablet kullanmayı öğretmiyoruz. Onlar zaten bunları biliyor ama bir ötesini, bir sonraki basamağı öğretmeye çalışıyoruz. Burada, aslında bizim için en önemli şey, teknolojiyi etik bir şekilde kullanabilmek. Yani insanlara zarar vermeden, olması gerektiği gibi kullanabilmek...” ifadeleri yer almıştır. Yine K1 görüşmesinde, “Okulumuzda akıllı tahta olması, bizim teknolojiye daha hızlı ulaşmamızı sağlıyor. Öğrenciler, derslerde kullanım konusunda da, bilinçli kullanım konusunda sürekli uyarılmakta ve bilinçli olarak internetten yararlanmaktalar.” ifadelerine yer vermiştir.

Katılımcıların öğrencilerinin ne aşamada teknolojiden yararlandığı sorusuna verdikleri cevaplarda ise proje ve ödev amaçlı kullanım (K1, K3, K4, K5, K7, K8) yanıtları öne çıkmaktadır. Bu yanıtı veren öğretmenlerin biri hariç tümü şehir merkezinde görev yapmaktadır. İlk soruya verilen yanıtlar, demografik bilgiler ve sonraki soruya verilen yanıtlarla birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin evde sahip olduğu teknolojik olanakları oranında ödev, proje hazırlama gibi amaçlarla kullanabildikleri ve öğretmenlerin de eğitim etkinlikleri arasında bunu aldıkları anlaşılmaktadır. Kırsal mahallede görev yapmakta olan katılımcılardan K1, öğrencilerinin yalnızca okulda teknolojik olanaklara sahip olduğunu ifade etmiş ve okullardaki akıllı tahtaların ve EBA uygulamalarının bu çocuklar için önemini vurgulamıştır.

Yine katılımcılardan ikisi (K3, K8) eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarını dile getirirken, teknolojik araçlar ile sürdürdükleri projelerinden (E-twinning) söz etmiştir. Öğrencilerin proje kapsamında aldıkları görevleri yine teknolojik araçlar vasıtasıyla yerine getirmelerinden ve bu projelerin faydalarından da bahsetmişlerdir.

Bu kısımda katılımcılardan alınan cevaplar ile genel bir yorum yapıldığında, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına olumlu bir yaklaşım sergiledikleri görülmektedir. Daha somut ifade edilirse, sınıflarda akıllı tahtaların varlığı ve okulda ya da evde sahip oldukları internet erişimi ile





eğitimde teknolojinin önemli bir yeri olduğunu ifade etmektedirler. Özellikle sınıfla sunum yapmak, farklı öğretim yöntemleri uygulamak için öğretmenler teknolojiyi kullanmaktan çekinmemektedir.

Öğrencilerin hangi aşamalarda teknolojiyi kullandıklarına ilişkin alınan cevaplar arasında ise ödev ve proje görevlendirmeleri öne çıkmaktadır. Tüm öğretmenler öğrencilerinin, evlerinden teknolojik olanakları olsun olmasın, teknoloji kullanımı konusunda teknik anlamda bilgili olduklarını ifade etmişlerdir ancak asıl endişe teknolojinin bilinçli kullanımını konusunda yaşanmaktadır.

### **Öğretmenlerin Teknolojiye Erişim Olanaklarına İlişkin Görüşleri**

Katılımcılara, sahip oldukları teknolojik olanaklar sorulmuştur. Okulda ve evde sahip olunan olanaklar ayrı ayrı yanıtlar halinde alınmıştır. Katılımcıların tamamı evde bilgisayar ve internet olanaklarına sahip oldukları yanıtını vermişlerdir. Okullarda ise tüm öğretmenler akıllı tahta kullanmaktadır.

Görüşmede bu başlık altında alınan görüşler arasında göze çarpan istisnalardan ilki, kırsal mahallede görev yapan K2'nin okulda sahip olduğu teknolojik olanaklar sorulduğunda "Yalnızca akıllı tahta..." yanıtını vermiş olmasıdır. Ayrıca K3 eşinin de öğretmen olması ve okumakta olan iki çocuğu olması nedeniyle özellikle pandemi süresince ciddi bir olanak sorunu yaşadıklarını ifade etmiştir. Tüm bunlara ek olarak BT Öğretmeni olan K7 FATİH Projesi ile birlikte okullara akıllı tahta kurulmasının yapılması ile bilgisayar sınıflarının âtil duruma düşmüş olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle dersini işlemekte zorlandığını ifade eden K7, MEB'in okullarda teknolojiye yatırım yapmadığını, eskimiş ya da bozulmuş bilgisayarların tamirinin sağlanmaması nedeniyle, okullarda teknolojik olanakların zamanla daha da kısıtlı olabileceğini belirtmiştir.

Bu kısımda alınan yanıtlar genel anlamda yorumlandığında, öğretmenlerin demografik bilgilerden bağımsız olarak, evde bilgisayar ve internet erişimine sahip olduğu söylenebilir. Okullarda ise öğretmenlerin tümü akıllı tahtalar ile eğitim verebilmektedir.

### **Öğretmenlerin Öğrencilerin Sahip Olduğu Teknolojik Olanaklara İlişkin Görüşleri**

Görüşmede öğretmenlere, öğrencilerin sahip olduğu teknolojik olanaklar sorulmuştur. Katılımcılara, açıklamak maksadıyla, telefon, tablet, bilgisayar, televizyon ve internet erişimi örnek olarak söylenmiştir. Katılımcılardan dördü (K1, K3, K6, K7), öğrencilerinin tüm bu olanaklara sahip olduğunu söylemiştir. K1 ve K2 ayrıca öğrencilerinin pek çoğunda akıllı saat de bulunduğunu söylemiştir. K6 ise yabancı uyruklu öğrencilerinin sınırlı sürelerde internet erişimi olduğunu ve bunun uzaktan eğitim süresince sorun teşkil ettiğini eklemiştir. Kırsal mahallede görev yapmakta olan K2, öğrencilerinin evde yalnızca televizyonu olduğunu, K5 ise bazılarında telefon, tablet ya da bilgisayar bulunduğunu ifade etmiştir. K8 ise öğrencilerinin internet erişiminin olmadığını, uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin ebeveynlerinin telefonundan derslere bağlandığını ve sıkıntılar yaşadıklarını vurgulamıştır.

Özel eğitim öğretmeni olan K4, engelli öğrencilerin teknolojik olanaklarının, onlar için özel tasarlanmış EBA uygulamaları ile sınırlı olduğunu belirtmiştir. Görme engelliler sınıfı öğretmeni K9 ise, öğrencilerin evde teknolojik olanaklarının olmadığını ifade etmekle beraber, az gören öğrencilerin bilgisayarı çok sevdiklerini ve ayrıca puntoları büyük olduğu için okulda akıllı tahtadan faydalandıklarını eklemiştir. "Radyo da diyebiliriz çünkü radyoyu da kullanıyoruz. Sınıfta var bir tane, onu da kullanıyoruz. Radyo da onlar için sesli, görsel değil de şey, işitsel, bizim ona yönelik..."



ifadeleri ile radyoyu da teknolojik olanaklar arasında saymıştır. K10, öğrencilerinin televizyon ve internet erişimi olduğunu ancak okul öncesi eğitimde, öğrencilerinin yetişkin denetiminde teknolojiyi kullandığını, doğrudan erişimlerinin olmadığını eklemiştir.

### **Okulların Teknolojik Olanakları Arasındaki Farklılıkların Eğitimde Fırsat Eşitsizliğine Yol Açıp Açmadığına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Bu çalışmada, görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı, eğitimde teknolojik olanaklar arasındaki farklılıkların, fırsat eşitsizliğine neden olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların tamamı uzaktan eğitim dönemindeki olumlu ya da olumsuz yaşantıları üzerinden bu konuyu örneklendirmişlerdir.

K5, “Hem öğretmen açısından hem de öğrenci açısından bir fırsat eşitsizliğinin söz konusu olabileceğini düşünüyorum. Öğretmen açısından düşündüğümde, ben bir öğretmen olarak dersi sadece sunum yoluyla anlatmak istemem. Çocuklarda bilginin daha kalıcı olması bakımından, bunu görsel öğelerle desteklemek isterim” şeklinde fikirlerini ifade ederken, K7, “Yani bırakın bir akıllı tahtayı, bilgisayarı, bir fotokopi makinesinin bile okulda varlığının olup olmaması, öğrencilerin faydasına etkisi çok büyük. Yani düşünün ki bir öğrencinin okulda akıllı tahtası, evde bilgisayarı, interneti varken bir ödevini yapmak ne kadar kolay, ya da bir araştırmayı yapmak ne kadar kolay?” ile hem öğretmen hem de öğrenci açısından eğitimde teknolojik olanakların önemine değinmişlerdir.

Katılımcılardan K4, K7 ve K8 ise teknolojideki fırsat eşitsizliklerin çocukların gelecek yaşantılarını da etkileyeceğinden söz etmişlerdir. Verdikleri yanıtlarda adalete vurgu yapmışlardır.

Görüşmede, bu başlık altında alınan yanıtlar genel olarak yorumlandığında, eşit teknolojik olanaklara sahip olmayan öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği olduğu düşünülmektedir. Aynı durum okuldaki olanaklar bağlamında öğretmenler için de geçerlidir.

### **Öğretmenlerin Covid-19 Nedeniyle İş Hayatında Yaşadığı Değişikliklere İlişkin Görüşleri**

Öğretmenler Covid-19 nedeniyle iş ortamında ciddi değişiklikler yaşamışlardır. Görüşmenin bu kısmında ortaya çıkan en belirgin bulgu eğitimde teknolojinin yerinin büyüdüğü, etkisinin arttığı yönünde olmuştur. Tüm katılımcılar eğitimde teknoloji kullanımının mecburen arttığını ifade etmektedir. Katılımcılardan pek çoğu (K1, K5, K6, K7, K8, K10) görüşmede uzaktan eğitim sürecinin kendilerine, mesleki birikimlerine yaptığı katkıdan söz etmiştir. Bu katılımcılara göre uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler kendilerini geliştirme olanağı bulmuştur. Hepsi teknolojiyi kullanma becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir.

K6, “Zoom, Skype, IRC gibi uygulamaları kullanarak uzaktaki olan, yani bu şehrimizin imkânları dahilinde olmayan eğitimlere katıldık, katılma imkânımız oldu. Kendimizi geliştirme imkânımız oldu bu uygulamaları kullanma sayesinde.” sözleri ile yalnızca öğrencilerin değil, öğretmenlerin de uzaktan eğitim ile mesleki gelişimlerine katkı sağladıklarını ifade etmiştir. Kırsal mahallede görev yapmakta olan K2, öğrencilerinin uzaktan eğitime dahil olamadıklarını ve bu sorunun çözülemediğini ifade etmiştir. Katılımcının Covid-19 sürecinde yaşadığı değişiklikler bu nedenle olumsuzdur.



K4 yaşanan salgının, mesleki açıdan hem olumlu hem de olumsuz sonuçları olduğunu belirtmiştir. K7 ise yaşanan durumun olumlu sonuçlarına odaklanmakla beraber “Ama yani bir babaannenin, bir dedenin ya da hiç ömründe teknoloji kullanmamış bir annenin çocuklarına destekleri, ne kadar oldu bilemeyiz. Yani ekonomik olarak o süreçte, fiziksel ihtiyaç yani tablet bilgisayar ihtiyacını kurumlar karşılamış bile olsa, o sürece kadar gelen boyutta teknolojiye var olan uzaklıkları, onları bu uzaktan eğitimden faydalanmaktan çok geri plana itti ve tabii ki bu büyük bir eşitsizlik yarattı.” ifadeleri ile belirsizliklere ve olumsuzluklara da değinmiştir.

K1, K3, K5, K8 ve K10 uzaktan eğitim sürecini nasıl yöneteceklerini, bizzat yaşarken öğrendiklerinden söz etmişlerdir. Sürece zamanla adapte olduklarını ve başlarda yaşanan olumsuzlukların bazılarının zamanla giderildiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan alınan cevaplar tümüyle değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çoğunun Covid-19 yaşantılarının olumlu sonuçlarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu katılımcılar mesleki deneyimlerinin arttığını, teknolojiye ilişkin becerilerinin geliştiğini ve genel anlamda kendilerini geliştirme fırsatı yakaladıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılardan ikisi uzaktan eğitim döneminde mesleki anlamda kayıplarının daha fazla olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu süreçte öğrencilerinin zaman kaybettiğinden, ciddi anlamda eşitsizlik olduğundan söz etmişlerdir. Katılımcılardan 3’ü ise mesleki açıdan yeni bilgiler ve deneyimler kazanmış olmalarına karşın uzaktan eğitimin öğrenciler açısından zorluklar ve eşitsizlikler getirmiş olduğu kanısındadırlar. Bu katılımcılar, hazırlıksız yakalanan bu sürecin, zamanla daha iyi hale gelmekle beraber, eğitimi daha yetersiz ve farklı açılardan daha adaletsiz hale getirdiğini belirtmişlerdir.

### **Teknolojide Fırsat Eşitliği Bağlamında, Öğretmenlerin Covid-19 Sürecindeki Mesleki Deneyimlerine İlişkin Görüşleri**

Katılımcılar, fırsat eşitliği açısından mesleki deneyimlerini değerlendirmişlerdir. Uzaktan eğitim, hibrit eğitim ve yüz yüze eğitime ilişkin deneyimlerini karşılaştırmalı olarak sunmuşlardır. Genel anlamda katılımcılar, kendilerini bir anda içinde buldukları uzaktan eğitim sürecinin öğrencileri sosyal anlamda tatmin etmediğini (K1, K2, K3, K4, K9, K10) ancak teknolojik yeterlilik anlamında daha iyi bir noktaya getirdiğini (K1, K3, K4) belirtmiştir. Katılımcıların pek çoğu (K1, K6, K7, K9, K10), hibrit eğitim uygulamasının daha verimli olduğu kanısındadır.

K5 pandemi sonrası okula uyum sorunu yaşadıklarını ifade ederken, K2 içinde bulunduğu koşullarla (evde teknolojik yetersizlikler, öğrencilerin kardeş sayısı vs.) uzaktan eğitime neredeyse hiç dahil olamadığını ifade etmiştir. Bunun fırsat eşitsizliğine yol açtığını ifade etmiştir. Bu eşitsizlik kırsal mahalle-merkez üzerinden değerlendirilebileceği gibi, aynı okulu, aynı sınıfı paylaşan öğrenciler arasında da düşünülebilir. Öğrencinin yalnızca yaşadığı coğrafi bölge değil, evdeki kardeş sayısı, ebeveynlerin ya da öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyi de eşitsizlik nedenleri arasında sıralanan faktörler arasında yer almaktadır. K7 “Öğretmenlerin, teknolojiye uzak olan öğretmenlerin öğrencileriyle, teknolojiye yakın olan öğretmenlerin öğrencileri arasında bile çok zaman farkı oldu. Yani teknolojiye uzak olan öğretmenler, durumu anlayana yetişene kadar, diğer öğretmenler birkaç ay boyunca ders işlemiş oldular. Ya da teknolojiye uzak olan öğretmenler sadece işte Zoom programını açıp, kuru kuru konuştular. Sanki sınıftaymış gibi çocuklara yazı yazdırıp ders işletmeye çalışırken, teknolojiye yakın olan öğretmenler gerçek bir uzaktan eğitimin nasıl olması gerektiğini videolarla, işte ekran paylaşımlarıyla, ekrana yazı yazarak, çizerek, çocuklara daha güzel aktardılar. Yani öğretmenin orda teknolojiye olan yakınlığı da çok önemliydi.” sözleri ile öğretmenlerin teknolojiyi



kullanma becerilerinin yanında, uzaktan eğitim metotlarını uygulayabilmelerinin önemine de değinmiştir.

Özel eğitim öğretmeni K9, “Ama özel eğitimde dediğim gibi uzaktan eğitim çok olmadı. Ama hibrit eğitim biraz daha fazla uygulanabilirdi özel eğitimde. Belki hem uzaktan hem yüz yüze olabilirdi. Genel olarak hibrit eğitimin olmasını isterdim Covid-19’da.” şeklinde görüş beyan etmiştir. Okul öncesi eğitim öğretmeni K10 ise, bu kısma “Uzaktan eğitimde teknolojik olanaklara sahip olan çocuklarım ve olmayan çocuklarım arasında bir dengesizlik ve eşitsizlik yaşandı. Uzaktan eğitim süreci okul öncesi dönem için çok uygun olmadığını ben birebir tecrübe ettim. Okul öncesi dönemi çocukları için teknolojinin ağırlıklı olarak kullanıldığı klasik eğitimin daha faydalı ve verimli olduğunu düşünüyorum.” şeklinde cevap vermiştir. Teknolojide fırsat eşitliği bağlamında, öğretmenlerin Covid-19 sürecindeki mesleki deneyimlerine ilişkin paylaşmış oldukları görüşler genel olarak yorumlanırsa, öğretmenlerin uzaktan eğitime adapte olmasının zaman almış olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin, öğrenciye sosyal açıdan ihtiyaç duyduğu ortamı sağlamadığı ve eğitimde fırsat eşitsizliğini pekiştirdiği görüşü hâkimdir. Teknolojik olanakların yerinde olması halinde hibrit eğitim uygulanabilir ve verimli bir sistem olarak gözlemlenmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin teknolojik olanakları, onların eğitim hayatını da etkilemiştir. Şöyle ki; bu araştırma sonucunda, hâlihazırda uzaktan eğitim sona ermiş olsa dahi, okul dışında da teknolojik olanaklara sahip olan öğrencilerin, ödev ve proje gibi yollarla eğitim sürecinde yer almayı sürdürdükleri görülmektedir. Bazı okullarda, internet üzerinden ulusal ve uluslararası projeler sürdürülmekte ve hem öğretmen hem de öğrenciler ellerindeki teknolojik olanaklar sayesinde bu projelerin bir parçası olabilmektedir. Kırsal mahallelerde ise olanaklar daha sınırlı olabilir. Buralarda görev yapan öğretmenler ve öğrenciler için ise, sınıflarda bulunan akıllı tahtalar ve internet erişimi hayati önem taşımaktadır. Bunlara ek olarak, okullardaki bilgisayarların bakım ve onarım çalışmalarının sürdürülmesi gerekmektedir. Araştırmaya göre, öğretmenlerin teknolojiye karşı tutumu olumludur. Öğretmenler teknolojinin eğitimdeki yerini ve önemini kabul etmekle beraber, okulların, öğretmenlerin ya da öğrencilerin eşit olanaklara sahip olmadıkları ve bunun eğitimi de etkilediği görülmektedir.

Öğretmenler teknolojik olanaklara erişim sorunu yaşamamaktadır ancak özellikle kırsal kesimde görev yapan öğretmenler, öğrencilerinin okul dışında teknolojik olanaklarının yeterli olmadığını belirtmektedir. Yine benzer şekilde, tüm öğretmenler, öğrencileri arasında teknolojik olanaklar, bu olanakları kullanabilme becerisi, evde aynı cihazları kullanan birey sayısı ya da yetişkin rehberliği ve denetimi açısından farklılıklar olduğunu ifade etmiştir. Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler açısından teknoloji ve eğitim ilişkisi incelendiğinde, mevcut teknoloji tasarımlarının genele göre yapıldığı görülmektedir. Özel eğitimde görev yapan öğretmenler, öğrencileri ile kullanabilecekleri sınırlı olanaklara sahiptir. Oysa akıllı tahta ve diğer cihazların, bu öğrenciler için ne derece kullanışlı ve gerekli olduğu tartışılmazdır. Uzaktan eğitim sürecinde bu eksiklik ve yarattığı eşitsizlik daha da görünür hale gelmiştir.

Öğretmenler, teknolojide fırsat eşitsizliğinin eğitimde de eşitsizliklere yol açtığını düşünmektedir. Covid-19 nedeniyle sürdürülen uzaktan eğitim döneminde bunu bizzat tecrübe etmişlerdir. Kırsal mahallede çalışan öğretmenler, öğrencilerinin evde internet erişimine ve cihazlara sahip olmadığını belirtmiştir. Merkezde görev yapan öğretmenler ise bu sürecin öğrencileri arasında eşitsizliğe yol açtığını ifade etmişlerdir. Ebeveynleri çalışan ve bu süreçte uzaktan eğitime kendi





başına dahil olmak zorunda kalan öğrencilerin derslere sıklıkla katılmadığı, büyükanne ya da büyükbabayla kalan öğrencilerin de yine teknolojiyi kullanmakta zorlanmaları nedeniyle derslerden verim alamadığı görüşme kayıtlarında yer almıştır. Aynı evde, uzaktan eğitime tabi çok sayıda birey olması da yine öğrenci ve öğretmenlerin baş etmek zorunda kaldıkları handikaplar arasında yer almıştır. Bu çalışmada alanyazın kısmında da yer verildiği üzere dijital uçurum kavramı yalnızca teknolojik olanaklara sahip olmak ya da olmamakla değil, aynı zamanda bu olanaklardan ne ölçüde faydalanılabildiği ile de alakalıdır.

Öğretmenler teknolojik olanaklarda görülen eşitsizlikle beraber körüklenen eğitimde fırsat eşitsizliğinin, gelecek yıllarda bu öğrencilere daha adaletsiz bir ortam yaratacağından endişe etmektedir. Katılımcılardan çoğu çok dengesiz olanaklara sahip öğrencilerin aynı merkezi sınavlar ile değerlendirilip olmasını adaletsiz bulduklarını da eklemiştir.

Aslına bakılırsa, eğitimde fırsat eşitsizliğinin temelinde teknolojik olanakların adaletsiz dağılımı yatmamaktadır. Öğretmenlerin de görüşmelerde ifade ettiği üzere, eğitimde fırsat eşitsizliği Covid-19 sürecinden bağımsız olarak da mevcuttu. Ancak özellikle pandemi sürecinde, uzaktan eğitimin mecburen tamamen internet ve teknolojik cihazlar üzerinden sürdürülebilmesi, bu eşitsizlikte teknolojinin payını büyütüştür demek yanlış olmaz. Araştırma kapsamında öğretmenler Covid-19'un, iş hayatları üzerinde yarattığı değişiklikleri de paylaşmışlardır. Katılımcı öğretmenlerin pek çoğunun olumsuz yaşantılarının, olumlu sonuçlarını paylaştıkları görülmektedir.

Bu çalışmada edinilen demografik bilgilerden biri de meslekteki hizmet süresidir. Uzaktan eğitim sürecinde, öğretmenler, o zamana dek ihtiyaç duymadıkları, kullanmadıkları ya da belki de direndikleri teknolojik olanakları kullanmayı hızlıca öğrenmek mecburiyetinde kalmışlardır. Bu durumun, yaş ilerlemiş, meslekte uzun yıllar boyunca belli bir sistemi benimsemiş öğretmenleri daha fazla zorlayacağı düşünülebilir ancak bu çalışmada, bu doğrultuda bir bulguya ulaşılmamıştır.

Öğretmenler, Covid-19 sebebiyle uzaktan eğitim sürecinde pek çok yazılımı kullanmayı mecburen öğrendiklerini ve baştan çok zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Daha sonra bazı sorunların giderilmesi ve adapte olmalarıyla birlikte, bu durum öğretmenler için mesleki yeterliliklerini ve becerilerini artıran bir unsur olarak artı hane yazılmıştır.

Şahsi mesleki yeterlilikleri açısından ilerleme kaydettiğini ifade etmekle beraber, öğretmenler, öğrencileri açısından aynı görüşte değillerdir. Araştırmaya katılanların pek çoğu uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derslerden geri kaldığını, sosyal anlamda çok sınırlandığını ve eğitimde eşitsizliğin katlandığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin Covid-19 sürecinde kendilerini kişisel ve mesleki açıdan geliştirdikleri kabul edilebilir ancak uzaktan eğitim sürecinde teknolojiyi kullanmada mahir öğretmenler ile olmayanlar arasında ciddi bir performans farkı ortaya çıkmış olabilir. Buna vurgu yapan katılımcılar, bazı öğretmenlerin uzaktan eğitimde de eski klasik anlayışlarını sürdürmeleri nedeniyle derslerden çok da verim alınamadığı yönünde görüş belirtmiştir. Covid-19 sürecinde, sırasıyla uzaktan eğitim, hibrit eğitim ve tekrar klasik eğitim uygulanmıştır. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü, hibrit eğitimin çok faydalı olduğu ve halihazırda da uygulanabilir olduğu kanısındadır. Bu çalışma kapsamında bir anasınıflı öğretmeni, bir görme engelliler öğretmeni ve bir de özel eğitim öğretmeni ile de görüşülmüştür. Özel eğitimde teknolojinin ne kadar elzem olduğu burada da vurgulanmıştır. Anasınıfında ise uzaktan eğitimin öğrencilerin yaş itibarıyla mümkün olmadığı ancak teknoloji ile



zenginleştirilmiş yüz yüze klasik eğitimin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu sonuçlara göre aşağıdaki öneriler yapılabilir;

- Dijital okuryazarlığı artıracak çalışmalar artırılabilir. Bu doğrultuda yalnızca öğrenciler ve öğretmenler için değil, veliler için de eğitimler düzenlenebilir.
- İnternet ortamında bilhassa çocukları bekleyen tehlikelere dair velilere yönelik işlevsel eğitim etkinlikleri düzenlenebilir.
- Bireysel farklılıklar gözetilerek farklı eğitim ortamları sunulabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı öğrencilerin sahip olduğu teknolojik olanakları ne şekilde ve ne kadar kullandıklarına ilişkin gerçekçi istatistikler ortaya koyabilir.
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin teknolojik olanakları iyileştirilebilir ve böylece bir sonraki olası olumsuzlukta, uzaktan eğitime hazırlıklı olunabilir.
- Uzaktan eğitim uygulamaları dezavantajlı gruplar da (engelliler, yabancı uyruklu öğrenciler vs.) gözetilerek daha kapsayıcı hale getirilebilir.
- Okulların hizmetine sunulan teknolojik cihazların bakım ve onarım çalışmaları düzenli olarak sürdürülebilir.
- Uzaktan eğitimde yalnızca derse hazırlık ve dersin işlenişi değil, ölçme değerlendirme uygulamaları da geliştirilebilir.
- Teknolojide fırsat eşitsizliğinin giderilmesi için yalnızca maddi donanım sağlamanın ötesinde, toplumun tümünü kapsayıcı, dönüştürücü teknoloji eğitimleri tasarlanabilir.

## KAYNAKLAR

Adıgüzel, S. (2016). *Uluslararası Hukukta ve Türkiye’de Eğitim Hakkı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi, Dış Ticaret Enstitüsü.

Anadolu Ajansı. (2020). <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-selcuk-uzaktan-egitime31-mayisa-kadar-devam-edilecek/1822357> (Erişim Tarihi: 19.10.2022)

Atalay, N., & Anagün, Ş. S. (2014). Kırsal alanlarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 9-27.

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi olan uzaktan eğitimin etkinliği Üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 6(3), 112-142.

Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.



Can, E. & Günbayı, İ. (2021). Covid-19 Pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamasına ilişkin ilkökul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(16), 279-303.

CNNTürk. (2020). <https://www.cnntrk.com/egitim/uzaktan-egitim-ilkokul-ortaokul-lise-yeni-not-sistemi-nasil-olacak-karneler-nasil-dagitilacak> (Erişim Tarihi: 20.10.2022)

Euronews (2020). <https://tr.euronews.com/2020/03/10/sagl-k-bakan-koca-koronavirus-covid-19-salg-n-ile-ilgili-ac-klama-yap-yor>. (Erişim Tarihi: 12.11.2022)

Er Koçoğlu, N. (2020). COVID-19 pandemisinde bilgiye erişimin önündeki büyük engel: Sayısal bölünme/bilgi uçurumu. *Türk Kütüphaneciliği*, 34 (3), 373-376.

Işık, M. & Bahat, İ. (2021). Teknoloji bağlamında eğitimde fırsat eşitsizliği: eğitime erişime yönelik sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 498-517.

Koçoğlu, E., Ulu Kalm, Ö., Tekdal, D. & Yiğen, V. (2020). "Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye'deki eğitime bakış. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(65), 2956-2966.

Kuş, Z., Mert, H. & Boyraz, F. (2021). Covid-19 salgını süresince eğitimde fırsat eşit(siz)liği: Kırsal kesimdeki öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 11(2), 470-493.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). <https://www.meb.gov.tr/eba-kullanici-sayisiyla-kuresel-rekora-gidiyor/haber/20673/tr>. (Erişim Tarihi: 20.10.2022)

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020a). [://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktanegitime-iliskin-detaylari-anlatt/haber/20554/tr](https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktanegitime-iliskin-detaylari-anlatt/haber/20554/tr). (Erişim Tarihi: 19.10.2022)

Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). <https://www.meb.gov.tr/salgin-doneminde-okullarda-alinmasi-gereken-onlemler/haber/23905/tr>. (Erişim Tarihi: 20.10.2022)

MEB Personel. (2021). <https://www.mebpersonel.com/genel/tum-ogrencilere-100-puan-100-puan-100-puan-h248696.html>. (Erişim Tarihi:10.2022).

OECD. (2001) (2001-01-01), "Understanding the Digital Divide", OECD Digital Economy Papers, No. 49, OECD Publishing, Paris.

Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 13-43.

Özer, M. (2020c). Vocational education and training as "a friend in need" during Coronavirus pandemic in Turkey. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 1-7.

Özer, M. & Suna, H.E. (2020). COVID-19 salgını ve eğitim. Küresel salgının anatomisi: İnsan ve toplumun geleceği. *Türkiye Bilimler Akademisi*, 171-192.

Öztürk, L. (2002). Dijital uçurumun küresel boyutları. *Ege Academic Review*, 2 (1) , 1-10.

Ergüç Şahan, B. & Parlar, H. (2021). Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve çözüm yolları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2375-2407.

Şahin, C. (2013). *Veri Toplama Teknikleri: Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (2.Baskı). Ankara: Nobel.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). Hanelerde bilişim teknolojileri bulunma oranı, 2004-2020. [http://tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1028](http://tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028). (Erişim Tarihi: 12.11.2022)

Uğurlu, C. & Deniz, O. (2022). Uluslararası öğrenciler için uzaktan eğitimin sürdürülebilirliği ve fırsat eşitliği: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği. *Van İnsani ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 116-134.



WHO (2020). Pandemi Brifingi. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/whodirector-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march2020>. (Erişim Tarihi: 19.10.2022)

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (11.basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, A. & Vural, R. A. (2020). Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. *Türk Tabipler Birliği Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu*, 556-565.





## AFETLER KONUSUNDA BİLGİ-KAVRAM YANLIŞLIKLARI VE COĞRAFYA EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

Prof. Dr. Sabri Karadoğan

Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fak., Coğrafya Eğitimi ABD, Diyarbakır/TÜRKİYE  
skaradogan@dicle.edu.tr

Ömer Deniz

Yüksek Lisans Öğrencisi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı,  
Diyarbakır/TÜRKİYE

### ÖZET

Son yıllarda ülkemizde yaşanan doğal afetler nedeniyle, afetler yaşamımızın en önemli konularından biri haline gelmiştir. Afete hazırlık ve zarar azaltma safhalarında yaşanan eksiklik ve bilgisizlikler afet esnasında önemli can ve mal kaybına neden olmaktadır. Ayrıca afet sonrası uzun süre gündemde kalan afet tartışmalarında ileri sürülen iddia ve bilgilendirmelerdeki yanlışlıklar, bilgi kirliliğine neden olmaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden biri konu ile ilgili bilgi eksikliği ve olayların açıklanmasında birinci elden ilgili bilim insanlarından yararlanılmamasıdır. Asıl önemlisi afet konusu eğitimin çeşitli kademelerindeki müfredatta yeterince ve gerektiği şekilde yer almamaktadır. Bilgi yanlışlığına ilişkin problemler 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş-Pazarcık merkezli depremler esnasında ve sonrasında da ciddi şekilde yaşanmıştır.

Bu çalışmada, özellikle yaşadığımız son depremde basın yayın yoluyla dile getirilen ve tekrarlanan afet terminolojisindeki bilgi kirliliği ve kavram yanlışlıklarına örnek getirilerek, coğrafya eğitiminin önemi vurgulanmıştır. Bu amaçla 6 Şubat depremlerinden sonra medya araçlarında haber başlıklarındaki deprem afetine ilişkin bilimsel kavram yanlışlıkları tespit edilmiştir. Yerleşik bilgi kirliliğine dönüşen olaylara ilişkin kavramların doğrusu açıklanmış ve orta öğretim coğrafya müfredatındaki konular ve eksikliklerine ilişkin değerlendirmelerde bulunulmuştur. Dikkat çeken ve sık sık tekrarlanan başlıca yanlışlık ve yanlışta içeren konular içerisinde: “deprem şiddeti ve büyüklüğü, sivilaşma olayı, deprem anında gökyüzünün aydınlanması, deprem heyelan göllerinin oluşumu, deniz yükselmesi” olaylarına ilişkin olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Afetler, Kavram Yanlışlıkları, Coğrafya Eğitimi, Kahramanmaraş-Pazarcık Depremi

### ABSTRACT

In recent years, due to the natural disasters experienced in our country, disasters have become one of the most important issues in our lives. Lack of knowledge and deficiencies in disaster preparedness and damage reduction phases cause significant loss of life and property during disasters. In addition, inaccuracies in the claims and information put forward in disaster discussions that remain on the agenda for a long time after the disaster cause information pollution. One of the most important reasons for this is the lack of information on the subject and not benefiting from first-hand relevant scientists in explaining the events. More importantly, the subject of disaster is not included sufficiently and appropriately in the curriculum at various levels of education. Problems related to misinformation were also seriously experienced during and after the 6 February 2023 Kahramanmaraş-Pazarcık-based earthquakes.

In this study, by giving examples of information pollution and conceptual inaccuracies in disaster terminology, which were expressed and repeated through the press during our last earthquake, the importance of geography education was emphasized. For this purpose, after the February 6 earthquakes, scientific conceptual inaccuracies related to earthquake disasters in media headlines were detected. The correct concepts related to events that turned into settled information pollution were explained and evaluations were made about the subjects and deficiencies in middle school geography curriculum. The main topics that attract attention and are frequently repeated with mistakes and misleading content are: “earthquake intensity and magnitude, liquefaction



event, sky lighting during earthquake, formation of earthquake landslide lakes, sea rise” events were found to be related.

**Keywords:** Natural Disasters, Misconceptions, Geography Education, Kahramanmaraş-Pazarcık Earthquake

## GİRİŞ

Başta depremler olmak üzere son yıllarda ülkemizde yaşanan doğal afetler, afet konusunu sosyal, ekonomik ve psikolojik etkilerini yanı sıra bilimsel ve eğitsel bir argüman olarak yaşamımızın en önemli gündem maddesi haline getirmiştir.

Afete hazırlık ve zarar azaltma safhalarında yaşanan eksiklik ve bilgisizlikler afet esnasında önemli can ve mal kaybına neden olurken, afet sonrası uzun süre gündemde kalan afet tartışmalarında ileri sürülen iddia ve bilgilendirmelerdeki yanlışlıklar telafisi zor kalıcı bilgi kirliliğine neden olmaktadır. Bunun en önemli nedenleri, medya ve internet paylaşım mecralarının yaygınlaşması yanında hem bilgilendirme hem de olayların aydınlatılmasında birinci elden ilgili bilim disiplini mensuplarından yararlanılmaması ve afet konusunun eğitimin çeşitli kademelerindeki müfredatta yeterince ve gerektiği şekilde yer almamasıdır.

Söz konusu problemler 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş-Pazarcık merkezli yaşanan ve asrın felaketi olarak nitelenen depremler esnasında ve sonrasında da ciddi şekilde yaşanmış ve uzun süre kamuoyunun gündeminde kalmıştır.

Bu çalışmanın amacı, özellikle yaşadığımız son depremde basın yayın yoluyla dile getirilen ve tekrarlanan afet terminolojisindeki bilgi kirliliği ve kavram yanlışlıklarına örnek getirilerek coğrafya eğitiminin önemine vurgu yapmaktır.

## YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, veri toplama aracı ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

### Araştırmanın Modeli

Afet terminolojisindeki bilgi kirliliği ve kavram yanlışlıklarına ilişkin medyada yer alan belirgin örneklerin belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı ve geçmişe yönelik belge tarama ve gözlem tekniği ile kullanılmıştır. Niteliksel araştırma, kavramları, görüşleri veya deneyimleri anlamak için sayısal olmayan verilerin toplanmasını ve analiz edilmesini içerir. Nitel araştırma, beşerî ve sosyal bilimlerde, antropoloji, sosyoloji, eğitim, sağlık bilimleri, tarih vb. konularda yaygın olarak kullanılmaktadır (Bhandari, 2023). Karmaşık olguları anlamak veya belirli bir konu hakkında insanların deneyimleri ve bakış açıları hakkında fikir edinmeyi hedefleyen nitel araştırmalarda en çok üç tür bilgi toplanır. Bu bilgiler; çevresel bilgiler, süreçsel bilgiler ve algılardır (Yıldırım, 1999). Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Belgesel tarama olarak da adlandırılan doküman analizi, amaca yönelik olarak kaynakları, bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005).



### Veri Toplama Aracı

Deprem sürecinde deprem ile ilgili bilgi ve kavram yanlış/yanlışlıklarını belirleme amacıyla yapılan bu çalışmada 6 Şubat depremlerinden sonra dijital, sosyal ve basılı medyada gündemi belirleyen haber başlıklarındaki özellikle deprem afetine ilişkin bilimsel kavram yanlışlıkları tespit edilerek gruplandırılmıştır. Daha sonra söz konusu yanlışlıklarının aynı şekilde tekrarlanma ve yerleşik kavramlar biçimine dönüşme durumuna bakılarak sınıflandırmalar yapılmıştır. Yanlış yerleşik kavramların doğru karşılıkları tez, makale, kitap vb. kaynaklar ışığında belirlenerek açıklanmıştır.

### Verilerin Analizi

Yapılan araştırmada doküman analizi ile elde edilen verilerin analizi için betimsel araştırma yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizinin temel nedeni, doğru bir sınıflama yaparak, çalışmayı düzenli bir şekilde hazırlayabilmektir (Varol, 2020).

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Bilgi Kirliliği ve 6 Şubat 2023 Depremleri Örneği

Bilimde kavram yanlışları, genellikle doğru olduğu kabul edilen ancak aslında yanlış olan görüş veya bilgilerdir. Bu yanlışlar genellikle geleneksel bilgidен, kalıp yargılardan, batıl inançlardan, mantık hatalarından, bilimin yanlış anlaşılmasından veya sahte bilimin yaygınlaştırılmasından kaynaklanır.

Bilimsel kavram yanlışlarının ve yanlışlıklarının oluşmasında medya organlarının önemli rolü vardır. Bilimsel olayların söz konusu olduğu haberlerde medya genellikle sansasyonel, şaşırtıcı ve abartılı dil kullanımı, rasyonel bilgi yerine şaşırtıcı ve ilginç olanı tercih etmekte, bilim haberlerinde çoğunlukla magazin üslubu tercih etmektedir (Şahin ve Öztekin, 2020).

Bilgi yanlışlığı yanında afetlerde, özellikle yaşanan son depremlerde dikkati çeken diğer bir problem bilgi kirliliğidir. Bu sorunun yaygınlığının en önemli nedeni haber mecralarının yaygınlaşması ve internetin sosyal medya platformlarıdır. Sosyal medya, daha iyi afet yönetimi için hükümetlere ve yardım kuruluşlarına gerçek zamanlı veriler sağlayan, afetle ilgili bilgileri yayınlamak için önemli bir araç olabilir (Toker, 2016). Ancak, yanlış bilgiler, sosyal medya platformlarında hızla yayılarak, kişilerin kafa karışıklığına ve potansiyel olarak tehlikeli eylemlere neden olabilir. Sosyal medyanın her iki durumdaki etkileri 6 Şubat depremlerinde sıkça yaşandı.

Bilgi kirliliğinin önüne geçmek için her ne kadar Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı'na bağlı "Dezenformasyonla Mücadele Merkezi (DMM)" adında bir birim kurulmuş ve yayınlanan 6 Şubat- 22 Mayıs bülteninde çoğunlukla depreme bağlı bilgi düzeltmelerin bulunsa da ele alınan konular çoğunlukla kamuoyunu yanıltmaya yönelik çarpıtılmış yalan haberlerin düzeltilmesine yöneliktir (Şekil 1). Ancak söz konusu bültende de üzerinde durduğumuz ve düzeltilmesi gereken bazı kavram ve bilgi yanlışlıkları örnekleri mevcuttur.





Şekil 1. A: Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı'na Bağlı Dezenformasyonla Mücadele Merkezi (DMM) web sayfası, B: 6 Şubat 22 Mayıs Bülteni, C: Bülten içindeki konular (URL1).

## Depreme İlişkin Düzeltilmesi Gereken Bilimsel Bilgi Yanlışlıkları

### Deprem Şiddeti ile Deprem Büyüklüğü Kavramları

Hemen her kesim tarafından yapılan ve önceden beri süregelen bir yanlışlıktır. Çoğunlukla ilgili kurumlarca Richter ölçeği veya Moment Magnitude Ölçeği ile açıklanan deprem büyüklükleri “deprem şiddeti” olarak ifade ve telaffuz edilmektedir.

Depremler, tektonik hareketler sonucu yer kabuğunun kırılmalarıyla ani bir enerji salınımı yaşadığında meydana gelen ve yerin sallanmasına neden olan sismik dalgalarla sonuçlanan doğal olaylardır. Depremlerin gücünü ve etkisini ölçmek için bilim adamları birkaç farklı birim ve ölçek kullanırlar.

Depremin büyüklüğü genellikle Richter Ölçeği veya Moment Magnitude Ölçeği kullanılarak ölçülür ve ifade edilir. Richter Ölçeği, depremin büyüklüğünü manyetik kaydediciler aracılığıyla ölçer (Rafferty, 2023; Wikipedia contributors, 2008). Depremin büyüklüğü ise kırılan yüzeyin büyüklüğünü ve dolayısıyla ortaya çıkan enerjinin düzeyini belirten bir ölçüdür. Örneğin  $M=2,0$  büyüklüğünde bir deprem, yeryüzünün derinliklerinde yaklaşık bir futbol sahası büyüklüğünde bir kırığın meydana geldiğini gösterir

Bir depremin büyüklüğünü ölçmek için en sık kullanılan ölçeklerden biri moment büyüklük ölçeğidir (MMS). Mw olarak gösterilen bu ölçek, depremin büyüklüğünü, bir deprem sırasında salınan enerji miktarının bir ölçüsü olan sismik momentine göre ölçer. MMS, büyük depremlerin büyüklüklerini ölçmek için en doğru ve güvenilir ölçek olarak kabul edilir (Earthquake Hazards Program, 2023).

Deprem büyüklüğünü ölçmek için yaygın olarak kullanılan bir başka ölçek olan Richter Ölçeği (Wikipedia katılımcıları, 2023) 1935 yılında Charles Francis Richter tarafından geliştirilmiş olup, bir sismograf tarafından kaydedilen sismik dalgaların genliğinin logaritmasına dayanarak depremin büyüklüğünü ölçer. Ancak bu ölçeğin bazı sınırlamaları vardır ve büyük depremleri ölçmek için MMS kadar doğru değildir (Earthquake Hazards Program, 2023).

Bu sınıflamada depremler 1 ila 8.5 arasında sınıflanır. Magnitüdü 6.5-8.5 arasında olanlar oldukça yıkıcıdır. Örnek olarak 1939 Erzincan depreminin magnitüdü 8, 2023 Kahramanmaraş-Elbistan depremlerinin magnitüdü 7.6 ve 7.8 ‘dir.





Büyükölçeklerine ek olarak, bir depremin zemine ve insan yapımı yapılara etkisini ölçen şiddet ölçekleri de vardır. Böyle bir ölçek, Değiştirilmiş Mercalli Yoğunluk ölçektir (MMI). Bu ölçek, binalara ve altyapıya verilen hasar gibi gözlemlenen etkilere dayalı olarak bir depremin ürettiği sarsıntının yoğunluğunu ölçer (Wikipedia katılımcıları, 2023; Rafferty, 2023 May 19). Depremlerin şiddetini (yeryüzünde yaptığı hasarı) ölçmek için eskiden beri birçok kriter kullanılır. Bunlardan günümüze kadar en çok kullanılanı ve en bilineni Richter Ölçeğidir.

Charles.F.Richter 1935'lerde depremlerin büyüklüğünü zemin ve binaların yapısına bağlı olarak sınıflamıştır. Bu, deprem odağından boşalan enerjinin saptanması esasına dayanır.

12 dereceli cetvelden meydana gelen Mercalli-Sieberg tarafından geliştirilen ölçek, depremin karakteri ve coğrafyanın özelliğine göre bir yerden diğerine değişebilir. Deprem sonrası uzmanlar tarafından arazi gözlemleri ile belirlenir. Yani "Kahramanmaraş Pazarcık" ta 6 Şubat saat 04.10 da 7.6 şiddetinde deprem oldu" dersek yanlış bir ifade kullanmış oluruz. Çünkü Mw olarak 7.6 büyüklüğünde meydana gelen depremin şiddet ölçüsü Pazarcık'ta farklı, Malatya'da farklı, Adıyaman'da farklı olacaktır. Ne yazık ki zaman zaman magnitüd yani büyüklük yerine depremin şiddeti kavramı kullanılmaktadır (Şekil 2).



Şekil 2. Deprem Büyüklüğü Ve Deprem Şiddeti Ölçülerinin Yanlış Kullanımına Bir Örnek (URL2).

### *Işıma*

Deprem esnasında meydana gelen ışıma olayları sürekli spekülasyonlara neden olmaktadır (Şekil 3). Deprem esnasındaki ışımlarla ilgili güneş manyetik tetikleme mekanizması aracılığıyla kutup ışıklarıyla ilişkilendirilmesi, deprem esnasında ultra kısa dönemli hava salınımları sonucu meydana geldiği (Derr, 1973) gibi birçok teori ortaya atılmışsa da sözkonusu ışımların katı yerkabuğunun mineralojik ve petrografik davranışlarından kaynaklandığına dair çalışmalar mevcuttur. Derr (1973) ve Nitsan, (1977) ışımların kuvars içeren kayalarda piezoelektrik etki ile meydana geldiğini ileri sürmektedirler. Çünkü Litosferik kabuk (SIAL) çoğunlukla oksijen elementlerinden (SiO<sub>2</sub>) meydana gelmektedir. Devasa yerkabuğu kütlelerinin ve levhaların faylanmaları sonucunda

piezoelektrik açığa çıkmaktadır (kuvars parçacıklarının, yani çakmaktaşı olarak bilinen kayaçların birbirine vurulduğunda kıvılcım çakması gibi).

Diğer bir görüş, ışımların magmatik kayaçlardaki pozitif delik (p-hole) yük taşıyıcılarının gerilim aktivasyonundan ve kayaçlardaki pürüzlerde yüksek yük taşıyıcı konsantrasyonlarının birikmesinden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Bu görüşe göre bir deprem yaklaştıkça gerilme oranlarının çok hızlı arttığı yer kabuğunda kritik bir yük taşıyıcı konsantrasyonuna ulaşıldığında, p-deliklerinin, sınırlı kaya hacminden çıkabilen ve hızla genişleyen bir yük bulutu olarak yayılabilen dejenere bir katı hal plazması oluşturmaktadır. Yük bulutu yüzeye ulaştıktan sonra hava-kaya arayüzünde dielektrik bozulmaya, yani ışık ve yüksek frekanslı elektromanyetik radyasyon emisyonunun eşlik ettiği korona deşarjlarına neden olmaktadır (St-Laurent, vd., 2006).

Bir başka çalışma, özellikle magmatik kayaçların, oldukça hareketli elektronik yük taşıyıcılarının kaynağı olabileceğine dair kanıtlar sunmaktadır (Freund, 2002). Litostatik yük altındaki bir kaya hacmi sıkıştırıldığında, kayalar bükülmeye başlar ve Dünya yüzeyinde yükselmeye ve eğilmeye neden olarak mikro kırılmaya maruz kalır. Mikro kırılma, radon ve diğer gazları serbest bırakır. Kabuk içinde elektrik iletkenliği, mevcut gözeneklerin kapanması nedeniyle azalır, ardından yeni mikro çatlaklar oluştuğunda veya tuzlu gözenek sıvıları, birbirine bağlı taneler arası su filmleri oluşturmak üzere dışarı çıkmaya zorlandıkça artar. Gerilmeler artmaya devam ettikçe, daha büyük çatlakların taneler arası tuzlu suların birleşmesine izin verdiği ve elektrik iletkenliğini daha da artırdığı düşünülmektedir. Bu yük taşıyıcılar, yalnızca elektriksel iletkenlikte bir artışa neden olmakla kalmaz, aynı zamanda bir yük bulutu olarak kayalar arasında yayılabilirler.

## UFO mu HAARP mı? Bilim insanları deprem ışıklarını nasıl açıklıyor?



Şekil 3. Deprem Işıkları Sürekli Medyada Spekülatif Haberlere Konu Olmaktadır (URL3).

### ***Heyelanlar, Kütle Hareketleri***

Deprem esnasında yamaç duraysızlığı olan alanlarda heyelan ve taş düşmeleri gibi kütle hareketleri olağandır. Nitekim 6 Şubat depremleri nedeniyle heyelana ve taş düşmesi gibi kütle hareketleri meydana gelmiş ve bu olaylar medyada farklı şekillerde nitelendirilmiştir (Şekil 4).

6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen ikinci depremin merkez üssü olan Ekinözü'nün 40 km kuzeydoğusunda yer alan Büyükkızılcık mahallesinin Kuş Kayası mevkiinde depremin yarattığı sarsıntılar nedeniyle bir heyelan gerçekleşmiştir. Her ne kadar bu heyelan sosyal medya ve basın organlarında volkanik bir patlama olarak nitelendirilse de arazideki gözlemler sonucu bu olayın kireçtaşı-şist dokanağında depremin tetiklediği sığ bir heyelan olduğunu anlaşılmıştır (Jeomorfoloji Deneği, 2023).

İslahiye'nin 5 km güneybatısında İdilli Mahallesi yolu üzerinde İdil Deresi'nin kuzey yamacında 870 m kotta başlayan heyelanın topuğu 650 m'lik dere tabanına kadar inmiş ve takriben 50 metre kalınlığında bir heyelan set gölü oluşturmuştur. Bu olayda çoğunlukla “heyelan” veya “toprak kayması” yerine “iki dağ birbirine kavuştu”, “dağ yürüdü” gibi tabirler kullanılmış ve bu ifadeler yerleşik bir durum almıştır.

Deprem bölgesinde depremin tetiklediği diğer büyük heyelan bölgesi ise Hatay'ın Altınözü ilçesine bağlı Tepehan köyünde tespit edilmiştir. Sosyal medyada ve basında deprem yarığı olarak nitelendirilse de flişler içerisinde gelişen bir heyelan olduğu anlaşılmıştır (Jeomorfoloji Deneği, 2023).



Şekil 4. Deprem Sonucu Olağan Olan Kütle Hareketleri Farklı İfade Edilebilmektedir ([URL4](#)).



### ***Sıvılaşma***

Farklı yerel zemin özelliklerine sahip bölgelerdeki aynı tip yapıların, aynı şiddetteki bir depremde farklı derecelerde hasar gördükleri, geçmiş depremlere ait ivme ve hasar kayıtları incelendiğinde açıkça görülür. Bu durum, deprem dalgalarının geçtikleri zeminlerin özelliklerine göre değişime uğradıklarını ortaya koymaktadır. Yerel zemin özelliklerinin yapılarda hasar oluşturacak etkileri, zemin büyütmesi, sıvılaşma, yamaçlarda stabilitenin bozulması, zeminde göçme ve oturmalar şeklinde kendini gösterir (Korkmaz, 2006).

Yer sarsıntılarında deprem dalgaları alüvyol litolojili alanlarda genliklerini artırarak zemin büyütmesine yol açarak hem depremin şiddetinde yaklaşık 2-3 derece artış meydana getirmekte, hem de bu alanlarda sıvılaşmalar meydana gelmektedir.

Sismik dalgalar, özellikle kayma dalgaların etkisi ile gevşek zeminler içinde yayılırken birbirine göre kayma kuvvetleri yaratarak zemin partiküllerinin yerdeğiştirmesine neden olurlar. Deprem süresince sismik dalgalar ani ve çok kısa süreli hareketlere neden olmasından dolayı, partiküller arası suyun drene olması için gereken yeterli süreye olanak tanımamaktadır. Dolayısıyla ortamdan uzaklaşamayan gözenek suyunun basıncı aniden artmaktadır. Böylece zemin dayanımını yitirir ve deprem öncesinde gösterdiği katı zemin davranışı yerine bir sıvı gibi davranarak suyla birlikte yüzeye doğru hareket eder ve yüzeyden fıskırmaya başlar. Zeminin dinamik yükler sonucunda ortaya koyduğu bu davranış biçimi sıvılaşma olarak tanımlanır (Alpaslan, 2013).

Sıvılaşma deprem esnasında tortul unsurların (çakıl, kum, silt gibi) titreşimle aralarındaki kohezyonel ve adhezyonel suyun serbest hale gelmesinin sonucudur ve daha önce katı davranış sergileyen zeminin çamur bir bataklığa dönüşmesi sonucu meydana gelir. Bu durum üzerindeki yapıların batmasına devrilmesine neden olur.

Yakın tarihimizdeki Ceyhan (27.06.1998, M=6,2), Gölcük (17.08.1999, M=7,8) ve Bingöl (01.05.2003, M=6,4) depremlerinde en çok hasar, ana fay hattından uzakta olmalarına rağmen alüvyal alanlarda gerçekleşmiştir. Tarihsel dönemdeki depremlerde de aynı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bugün Anadolu'da deprem geçirmiş medeniyetlerin binlerce yıllık eserleri, ovalar dışında dimdik ayakta dururken alüvyal ovalar içerisinde tek bir yapı kalmamıştır (Korkmaz, 2006).

Sıvılaşmanın düşük kotta yer alan taban arazilerdeki yer altı suyu ve akiferlerle bir ilişkisi yoktur ve yüksek topoğrafyalarda da olsa hemen hemen tüm alüvyal katı zeminlerde meydana gelebilir. Nitekim Pliyo kuvaterner alüvyonları üzerinde yer alan ve bugün için yarılmış alçak plato niteliğindeki jeomorfolojik birimlerde kurulmuş olan Malatya ve Adıyaman'daki yıkımların nedeni böylece açıklanmış olur.

### ***Deniz Yükselmesi ve Taşması***

Kahramanmaraş-Elbistan depremleri sonucunda İskenderun kent merkezinde kıyıya yakın alanlar deniz suyu altında kaldı. Bu durum uzun süre "Deniz taşması", "deniz seviyesi yükselmesi" olarak gibi ifadelerle gündeme geldi (Şekil 5). Depremler yerkabuğunda meydana gelen kırılmalar ve yer değiştirmeler sonucunda meydana geldiğinden büyük yerleşmeleri içine alan zeminin düşey yönlü





bir hareket göstermesi beklenen bir olaydır. Dolayısıyla yükselen deniz suyu değil alçalan kıyı, yani kara kütesidir.



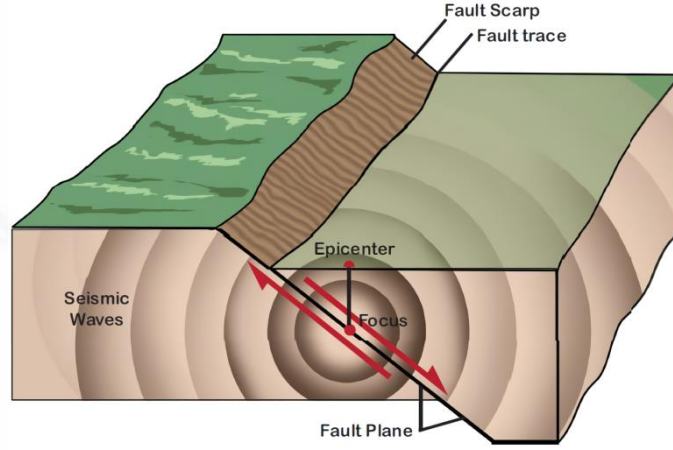
Şekil 5. Deniz Taşması Olarak İfade Edilen Olaylar Ya Tsunami ve Benzeri Dalgalar ya da Kara Kütesinin Göreceli Alçalmasının Bir Sonucudur (URL5).

Nitekim Samoa adalarında yapılan bilimsel bir çalışmada özellikle Eylül 2009'da 8.1 büyüklüğünde yaşanan Samoa-Tonga depremlerinden sonra göreceli deniz seviyesi artışının hem bindirme hem de normal faylanmadan kaynaklanan viskoelastik gevşemenin sismik aktivite sonrası çökmeyi yoğunlaştırdığı ve deniz seviyesinin küresel ortalamadan ~ 5 kat daha hızlı yükselmesine neden olduğu belirlenmiştir (Han vd., 2019).

### ***Fay Hattı Yanılgısı***

Fay hatları tek bir kırık hattından ibaret olmayıp hem depremlerle sonuçlanan kırılma esnasında hem de süreç içinde birbirine paralel veya vev farklı uzaklıklarda birden fazla kırık hattında bir zon içinde gerçekleşebilir (Şekil 6). Bu nedenle depremden sonra imar, inşaat ve planlama çalışmalarında sürekli gündeme gelen “fay hattına bina yapılmaması”, “fay hatlarından..... metre uzaklığa inşaat ruhsatı verilmesi”, “fay hatlarının yeşil alana dönüştürülmesi” gibi ifadeler, fayların sürekli tek bir kırık hattı boyunca meydana geldiği ve sadece bu hat boyunca yıkımların gerçekleştiği yanılgısından kaynaklanmaktadır. Halbuki bit tektonik oluk içinde (Örneğin Antakya-Maraş Grabeni) tektonik aktiviteler içinde birbirinden onlarca hatta yüzlerce km farklı uzaklıklarda kırılmalar gerçekleşebilir.





Şekil 7. Deprem Üreten Sarsıntılarının Merkezi (Epicenter) Bazen Fay Hatlarından (Fault Trace) Uzakta Odak Noktasının (Focus) Yeryüzü İzdüşümünde Olabilir (URL6).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

6 Şubat 2023'te Kahramanmaraş ve Elbistan merkezli sırasıyla 7.6 ve 7.8 büyüklüğünde meydana gelen ve asrın felaketi olarak ifade edilen depremler, kentsel planlamadan afet hazırlık çalışmalarına, deprem ile ilgili yer bilimsel konulardan sosyal dayanışma ve yardımlaşmaya kadar birçok konuda eksikliklerin ve sorunların gündeme gelmesine neden oldu. Meydana gelen afetin kapsamı ve büyüklüğü dışında yaşanan problem ve eksikliklerin fark edilmesinin ve yaygın olarak gündeme gelmesinde kuşkusuz bilgi akış ve haber alma mecralarının günümüze kadar hiç olmadığı kadar yoğun kullanılmış olmasının rolü büyüktür. Deprem sonrasında görsel ve yazılı medya ile sosyal medyada dikkati çeken en önemli problemlerden biri de yoğun bilgi ve haber kirliliği ile terminolojik olarak yaşanan bilimsel bilgi- kavram yanlışlıkları ve yanılgılarıdır. Bu durum çeşitli infial ve spekülasyonlara da zemin hazırlamaktadır.

Medyadaki bilgi kirliliği ve yanlış anlamalar, insanların doğal afetlere nasıl tepki vereceği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Medya, doğal afetlere nasıl müdahale edileceği konusundaki tartışmalara nesnel bir şekilde katkıda bulunurken, yerel ölçekte hayat kurtaran bilgilere erişim sağlamada kritik bir rol oynar. Ancak medya alakasız, gereksiz, istenmeyen, engelleyici ve düşük değerli bilgilerle kirlendiğinde kafa karışıklığına ve yanlış bilgilendirmeye yol açtığı gibi, yanlış bilgiler, sosyal medya platformlarında hızla yayılarak, potansiyel olarak tehlikeli eylemlere yol açmasına neden olabilir.

Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı'na bağlı Dezenformasyonla Mücadele Merkezi (DMM) kurulmuş ve periyodik olarak bültenler yayınlanarak yanlışlar düzeltilmeye çalışılmaktadır. Ama bu düzeltme ve doğrulama çabalarından önce doğal afetler sırasında ve sonrasında medyadaki bilgi kirliliği, yanlış ve yanılgıların önlenmesi için medya kuruluşlarının doğru ve zamanında bilgi vermesi yanında olayların yetkili kişi ve kurumlarca yerinde aydınlatılması ve açıklanması büyük öneme sahiptir.

Yayılan ve sıkça tekrarlanan bilimsel bilgi yanlışlıklarının başında “deprem şiddeti ve büyüklüğü kavramlarının birbirine karıştırılması, sınıvlaşma olayının mekanizmasının ve



sonuçlarının yanlış bilinmesi, deprem anında gökyüzünün aydınlanması olayının farklı nedenlere bağlanması, deprem esnasında hemen her zaman yaşanan kütle hareketlerinin olağan görülmemesi ve yanlış yorumlanması, heyelan göllerinin oluşumu, deniz yükselmesi karasal düzey hareketlerden çok denizel etkilere bağlanması yanında fay hattı fay zonu gibi kavramların yanlış bilinmesi ya da “hayalet fay” gibi bilimsel olmayan ifadelerin kullanılması dikkati çekmektedir.

Bu durum, afetin her safhasında doğru bilginin ve eğitimin önemini yeniden ortaya koymuştur. Bu nedenle başta coğrafya olmak üzere afetler ve yeryüzü ile ilgili müfredatın ve derslerin yeniden gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi gerekir. Ayrıca afet esnasında ve sonrasında bilgilendirmelerin alanında uzman yetkili kişi ve kurumlarca yapılması ve tüm duyuru ve haber akışlarında bunlara dikkat ve itibar edilmesi gerekir. Her ne kadar İTÜ ve Jeomorfoloji Derneği depremden kısa bir süre sonra ön ve nihai raporlarını yayınladıysa da bu bilimsel çalışma ve raporlar sadece akademik çevrelerin ilgi odağında kalmıştır.

### KAYNAKLAR

Alpaslan, N. (2013). Zemin sıvılaşması ve mekanizması. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 3(2), 67-89.

Bhandari, P. (2023). *What is qualitative research? methods & examples*. Scribbr. <https://www.scribbr.com/methodology/qualitative-research/>. (Erişim Tarihi: 30.07.2023)

Derr, J. S. (1973). Earthquake lights: a review of observations and present theories. *Bulletin of the Seismological Society of America*, 63(6-1), 2177-2187.

Earthquake Hazards Program (a.n.d.) (2023). *The Modified Mercalli Intensity Scale*. USGS. <https://www.usgs.gov/programs/earthquake-hazards/modified-mercalli-intensity-scale>. (Erişim Tarihi: 30.07.2023)

Freund, F. (2002). Charge generation and propagation in igneous rocks. *Journal of Geodynamics*, 33(4-5), 543-570.

Han, S. C., Sauber, J., Pollitz, F., & Ray, R. (2019). Sea level rise in the Samoan Islands escalated by viscoelastic relaxation after the 2009 Samoa-Tonga earthquake. *Journal of Geophysical Research: Solid Earth*, 124(4), 4142-4156.

Jeomorfoloji Deneği. (2023). 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremlerine dair jeomorfolojik ön tespitler. [https://drive.google.com/file/d/1Az6BDwV5bkm\\_KOXkoOa22Ix7MgP5rrkS/view](https://drive.google.com/file/d/1Az6BDwV5bkm_KOXkoOa22Ix7MgP5rrkS/view)

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Korkmaz, H. (2006). Antakya’da zemin özellikleri ve deprem etkisi arasındaki ilişki. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 4(2), 49-66.

Nitsan, U. (1977). Electromagnetic emission accompanying fracture of quartz bearing rocks. *Geophysical Research Letters*, 4(8), 333-336.

Rafferty, J. P. (2023). *Moment magnitude*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/science/moment-magnitude>. (Erişim Tarihi: 20.03.2023)

St-Laurent, F., Derr, J. S., & Freund, F. T. (2006). Earthquake lights and the stress-activation of positive hole charge carriers in rocks. *Physics and Chemistry of the Earth, Parts A/B/C*, 31(4-9), 305-312.





Şahin, M., Öztekin, H. (2020). Medyanın bilimle imtihanı: Türkiye'de gazetelerde yer alan bilim haberleri üzerine bir inceleme. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (33), 178-197.

Toker, H. (2016). Doğal afetler, iletişim ve medya. *Bütünleşik Afet Yönetimi*, 249-278.

Varol, A. T. (2020). *Köy enstitüsü sisteminin tarihsel temelleri*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Wikipedia contributors (2008). *Moment magnitude scale*. Vikipedi, The Free Encyclopedia. Retrieved 12. [https://tr.wikipedia.org/w/index.php?title=Moment\\_magnitude\\_scale&oldid=2843830](https://tr.wikipedia.org/w/index.php?title=Moment_magnitude_scale&oldid=2843830). (Erişim Tarihi: 07.08.2023)

Wikipedia katılımcıları (2023). *Richter ölçeği*. Vikipedi, The Free Encyclopedia. Retrieved 12. [https://tr.wikipedia.org/w/index.php?title=Richter\\_%C3%B6l%C3%A7e%C4%9Fi&oldid=29948694](https://tr.wikipedia.org/w/index.php?title=Richter_%C3%B6l%C3%A7e%C4%9Fi&oldid=29948694). (Erişim Tarihi: 07.08.2023)

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.

#### Görsellerin İnternet Kaynakları

URL1- <https://iletisim.gov.tr/turkce/dezenformasyon-bulteni>. (23.05.2023).

URL2- <https://gzt.com/gazeteler/yenimesaj-gazetesi-07-02-2023>. (23.05.2023).

URL3-<https://tr.euronews.com/2023/02/23/ufo-mu-haarp-mi-blim-insanlari-deprem-isiklarini-nasil-acikliyor>. (23.05.2023).

URL4-<https://dha.com.tr/video/islahiyyede-depremde-dag-daga-kavustu-dogal-gol-olustu-video-2208312>. (23.05.2023).

URL5-<https://sabah.com.tr/yasam/deprem-bolgesi-iskenderunda-deniz-tasti-6414284>. (23.05.2023)

URL6- <https://lotusarise.com/disaster-and-classification-of-disasters-upsc/>. (08.08.2023)

## OKUL BAHÇELERİNİN SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK AMACIYLA KULLANILMASI

Sıdıka Tulgan

Bakırköy İlkokulu  
s.tulgan@hotmail.com

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul bahçelerinin sürdürülebilirlik amacıyla kullanılmasının incelenmesidir. Genel olarak yeşil bina ve özel olarak yeşil okul kavramları, sürdürülebilirlik ve çevre korumadan demokratik farkındalığa, yeni bir mimari tasarım yaklaşımından enerji ile mücadeleye, en fazla uygulama odaklı bir yaklaşıma kadar birçok farklı amaç için tanımlanmıştır. Yeşil binaların yaygın uygulamaları, çevre bilinci ve sürdürülebilirlik bilinci ile bağlantılıdır. Yeşil Okul, okulun fiziksel alanını yönetmek ve okulun fiziksel konumunu ele almak için ilgili bilgileri sağlamak için bir rehber olarak hizmet edebilecek en son yaklaşımlardan biridir. Yeşil Okul birçok farklı açıdan bilimsel araştırmaya konu olmasına rağmen, çalışmada sürdürülebilirlik ve çevre bilinci, okulun fiziksel çevresinin anlaşılması ve günümüzün sertifikasyon sistemi tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Bahçeleri, Sürdürülebilirlik, Yeşil Okul.

### ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the use of school gardens for sustainability purposes. The concepts of green building in general and green school in particular have been defined for many different purposes, from sustainability and environmental protection to democratic awareness, from a new architectural design approach to combating energy, to a most application-oriented approach. Common applications of green buildings are linked to environmental awareness and sustainability awareness. Green School is one of the latest approaches that can serve as a guide for managing the school's physical space and providing relevant information to address the school's physical location. Although the Green School is the subject of scientific research in many different ways, sustainability and environmental awareness, understanding of the physical environment of the school and today's certification system are discussed in the study.

**Keywords:** School Gardens, Sustainability, Green School.



## GİRİŞ

Okul yapısı içerisinde okul yönetimini yürüten kişi okul müdürüdür. Eğitim yönetimi alanında, okulun öğrenciler, öğretmenler ve diğer personel gibi diğer paydaşları ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ülkenin genel eğitim politikasına uygun olarak tasarlanan müfredat ilk sırada yer almaktadır. Öte yandan okul, sadece öğrenciler ve öğretmenlerle ya da müfredatın uygulanmasıyla değil, bir yer olarak müdürün sorumluluğundadır. Bu bağlamda, eğitim yönetimini tam olarak anlamak için okul liderinin fiziksel alanı bilmesi ve öğrenciler ve öğrenmenin yanı sıra öğretmenler ve diğerleri için gerekli olan fiziksel parametrelere aşina olması gerekir. Yeşil Okul, okulun fiziksel alanını yönetmek ve okulun fiziksel konumunu ele almak için ilgili bilgileri sağlamak için bir rehber olarak hizmet edebilecek en son yaklaşımlardan biridir. Yeşil Okul birçok farklı açıdan bilimsel araştırmaya konu olmasına rağmen, çalışmada sürdürülebilirlik ve çevre bilinci, okulun fiziksel çevresinin anlaşılması ve günümüzün sertifikasyon sistemi tartışılmıştır.

Eğitimin etkinliğini artırmak ve çocukların sağlığını korumak için eğitim kurumları çevreye duyarlı yapılar şeklinde sürdürülebilir okullar inşa etmeye odaklanmaya başlamıştır. Bu bağlamda bina tasarımı ve yapımında tasarruf, sağlıklı ve güvenli yapılara çözüm sürdürülebilirlikte giderek daha fazla görülmektedir. Eğitim binalarında sürdürülebilirlik, daha düşük işletme maliyetleri, artan öğrenci katılımı, daha iyi öğretmen performansı, daha uzun ömür ve daha az çevresel etki, daha yüksek öğrenci başarı oranları ve olumlu davranışlarla artan çevre bilinci gibi faydalar sunar. Okulları sürdürülebilirlik anlayışıyla yeniden tasarlamak, en etkili sosyal kurumlar olan okullarda toplumsal farkındalık yaratmak demektir. Bir bütün olarak bakıldığında yeşil bina/yeşil okul, mekân ve mekan yönetimi ve sürdürülebilirlik kavramları, itici güçler açısından farklılık gösteren süreçler olarak ifade edilebilir.

Yeşil Okul kavramı, eğitim literatürü incelendiğinde Türkiye, Avrupa ve Amerika ile ilgili çok sınırlı çalışmalarda yer almasına rağmen fikir üretiminin oldukça aktif olduğu bir kavramdır. Bademcioğlu (2017) Yeşil Okul Kavramına Yaklaşım, Yeşil Okul Sertifikasyon Sistemi, Türkiye'nin bu konudaki mevcut durumu (LEED sertifikasyon sistemine göre), Yeşil Okulun çevre ile etkileşimi ve sürdürülebilirliği, eğitim ve öğrenme alanı ile ilişkisi ve ilgili fiziksel koşulların düzenlenmesi açısından önemlidir. Araştırmaya göre, okul alanının çevreyi iyileştirmek ve çocuğun finansal kaynaklarını ve fiziksel ve zihinsel sağlığını doğru şekilde kullanmak için önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Bu bağlamda yeşil okul yaklaşımı; eğitim binalarının yapımı, tadilatı ve bakımı ile ilgili belirli standartları içermektedir. Bu standartların genel amacı, enerji kaynaklarını verimli kullanan ve kirlilikten uzak bir eğitim ortamı yaratmaktır. 21. yüzyıl becerilerine ve bireyselleştirilmiş düşünceye odaklanan yeni bir eğitim ortamında, Yeşil Okul kavramı ve gerekli fiziksel yapılar, finansal kaynakların sürdürülebilirliği ve verimli kullanımı ve akademik olarak sağlıklı bir ortam tartışılmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalara göre (Bademcioğlu, 2017; Chan, 2013; Demir, 2012), yeşil okul öğrencileri fiziksel, zihinsel ve fiziksel olarak olumludur. Sağlıklı ve enerji verimli sınıflar sunar ve çevre dostu malzemeler kullanarak kirliliği önleyen faktörleri dikkate alır.

Dünyada ve Türkiye'de yürütülen yeşil okul çalışmalarının hedeflerinde de sürdürülebilirlik hedefini görmek mümkündür. Bu bağlamda eko-okullar toplumda sürdürülebilirliği ve sürdürülebilir kalkınmayı teşvik eden bir proje örneği olarak gösterilebilir. Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim



(SGE) aracılığıyla eko-okullar, yeşil sınıflar ve yeşil uygulamalar sunarak yeni bir eğitim alanı kavramına işaret ediyor. Turhan (2012) yaptığı çalışmalar arasında eğitim ve sürdürülebilir kalkınma kavramlarına ve eko-okul değişim sürecinde okul liderlerinin rolüne değindiği dünyada eğitimin gelişimi ve sürdürülebilir gelişimi ile ilgili çalışmaların yer aldığını belirtmektedir.

Bu araştırmanın amacı okul bahçelerinin sürdürülebilirlik amacıyla kullanılmasının incelenmesidir.

## YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, veri toplama aracı ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

### Araştırmanın Modeli

Okul bahçelerinin sürdürülebilirlik amacıyla kullanılmasına yönelik yapılan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma, beşerî ve sosyal bilimlerde, antropoloji, sosyoloji, eğitim, sağlık bilimleri, tarih vb. konularda yaygın olarak kullanılmaktadır (Bhandari, 2023). Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Belgesel tarama olarak da adlandırılan doküman analizi, amaca yönelik olarak kaynakları, bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005).

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri; 'Çevre Bilinci, Sürdürülebilirlik, STEM' çalışmalarını içeren tez, makale, kitap vb. kaynaklardan oluşmaktadır.

### Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada doküman analizi ile elde edilen verilerin analizi için betimsel araştırma yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizinin temel nedeni, doğru bir sınıflama yaparak, çalışmayı düzenli bir şekilde hazırlayabilmektir (Varol, 2020).

## BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın bulgularına kapsamlı şekilde yer verilmiştir.

### 1. Yeşil Okul

Kentleşmenin artmasıyla birlikte doğal kaynakların kullanımında dengesiz bir artış yaşanmış ve ekolojik dengenin yeniden sağlanması için önlem alma ihtiyacı, dünyanın geleceğini tehdit eden kirlilik ve doğal kaynakların tükenmesi sorunlarını gündeme getirmiştir. Bu kapsamda mevcut üretim ve tüketim alışkanlıkları incelenmiştir. Bu yeniden yönlendirme sürecine örnek olarak yeşil bina, canlıların yaşamsal ihtiyaçlarına hitap eden, faaliyetler için önemli konfor sağlayan, enerji tasarrufu sağlayan, kaynak verimliliği sağlayan ve yeşil istikrar sağlayan bir mekân konsepti ortaya çıkmıştır. Yeşil binalar, arazi seçiminden başlayarak ekosistemdeki kaynak tüketimine duyarlı, sosyal ve çevresel sorumluluklar dikkate alınarak bütüncül bir yaklaşımla tasarlanan yapılardır (Işıldar &





Gökbayrak, 2018). Yeşil binaların amacı temelde aynı olmakla birlikte ihtiyaçları ve tercihleri ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir.

Yeni okul binalarını yeşil, sürdürülebilir ve sağlıklı bina standartlarına uygun şekilde inşa etmek, sürdürülebilir eğitim ve beraberinde yeşil okul anlayışının başlangıcını oluşturmaktadır. Bununla beraber yeşil okul projelerinin sürdürülebilirliğinde, öğretmen, okul yönetici ve öğrencilerin birlikte aynı anlayışı benimsemeleri önemli olmaktadır (Akçay, 2022).

Yeşil ve sürdürülebilir bina kavramını enerji tasarrufu ve dışsal faydalar açısından ele alan Sadiker (2014), bu binaların literatürde incelenerek bina tasarımı ve yapımında tanıtılması gerektiğine değinmektedir. Küresel ısınma ve kirlilik gibi dünyanın geleceğini etkileyen temel sorunlar, kaynakların korunması ve enerji üretilmesi gereğini vurgulayarak çevre dostu binalar inşa etme fikrini doğurmuştur. Dünyada ve Türkiye'de tüketilen enerjinin üçte biri bina ve binalarda ısıtma, aydınlatma ve elektrikli ekipmanlar için kullanılmaktadır. Bu nedenle doğal enerji kaynaklarını daha verimli kullanabilmek ve enerji tasarrufu yapabilmek, doğayı korumak, konforlu bir yaşam ortamı yaratmak ve temiz bir çevre yaratmak olarak tanımlanan yeşil binaların yapıldığı kabul edilmektedir (Sadiker, 2014).

Genel olarak yeşil bina ve özel olarak yeşil okul kavramları, sürdürülebilirlik ve çevre korumadan demokratik farkındalığa, yeni bir mimari tasarım yaklaşımından enerji ile mücadeleye, en fazla uygulama odaklı bir yaklaşıma kadar birçok farklı amaç için tanımlanmıştır. Yeşil binaların yaygın uygulamaları, çevre bilinci ve sürdürülebilirlik bilinci ile bağlantılıdır. Lockwood 'a (2008) göre yeşil bina, bina maliyetini azaltarak finansal kaynak verimliliğini artırır. Ayrıca devamsızlığı azaltarak çalışan verimliliğine de olumlu katkı sağlar. Başta büyük şirketlerin odak noktası olmasına rağmen Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'da giderek yaygınlaşan yeşil bina kavramı, artık kabul gören ve pahalı bir bina olmaktan çıkmıştır. LEED ve benzeri bina derecelendirme yöntemleri de kullanım kolaylığı ve standartlar sağlamaktadır. Lockwood (2008), yeşil binaların sadece büyük şirketlere değil, aynı zamanda sağlık tesisleri veya devlet kurumları gibi günlük yaşam alanlarına da hitap edecek yeşil binaların geliştirilmesinde ana akım haline geleceğini savunuyor. Bu bağlamda, günümüzde üstlenilen projeler sınırlı olsa da gelecekte bu tür değişim ve değişimlerin eğitim kurumlarını yeşil okullara dönüştürmesi beklenebilir.

## 2. Sürdürülebilirlik ve Çevre Bilinci Bağlamında Yeşil Okul

Sürdürülebilirlik; ekolojik değere ve doğal kaynaklara sahip, ekonomi odaklı, mevcut ve gelecekteki nüfusların hak ve faydalarını dikkate alarak rasyonel yollarla ekonomik kalkınmayı hedefleyen, çevreye duyarlı bir dünya görüşüdür. Yeşil bina kavramı ise çevreye ve insan sağlığına uzun vadeli bir bakış açısı getiren yeni bir mekân anlayışını ifade etmektedir. Yeşil binaların enerji tasarrufu için çevre dostu ve sürdürülebilir binalar olarak tanımlanması, yeşil binaların hem nedeni hem de sonucu olarak sürdürülebilirliğin önemini açıkça ortaya koymaktadır. Gelişmekte olan dünyada çevresel kaygılar sürdürülebilirlik kavramını ortaya koyarken, bu kavramın ortaya çıkmasıyla birlikte inşaat sektörü yeniden değerlendirilmiş ve çevresel verimlilik planlamasına dayalı yeşil binalar hız kazanmıştır. Sürdürülebilir kalkınma için uzay yönetimine atıfta bulunulurken, uzay bileşenlerinin potansiyel etki ve tepkilerinin göz ardı edilmesi sürdürülebilirliği tehlikeye atmaktadır. Bu nedenle sürdürülebilir kalkınmanın sağlanmasında mekânsal sürdürülebilirlik esas alınmalıdır. Mekânsal

sürdürülebilirlik, insan mutluluğu ve nesiller boyu yaşam kalitesi için mekanların kullanımını optimize etmek ve sürdürmek için mekanların bütünlük yönetimidir (Tonguç & Özbayraktar, 2017).

Fosil yakıtların arzını azaltmak sadece enerji arzını artırmakla kalmaz, aynı zamanda her bölgede yaşamın sürdürülebilirliğinin bir parçası olarak sürdürülebilirlik stratejilerinin temelini oluşturur. Araştırmacılara ve bilim adamlarına göre, sürdürülebilirliği sağlamanın yollarından biri, enerjinin daha verimli kullanılmasına izin veren daha sürdürülebilir ve verimli binalar inşa etmektir. Bu bağlamda çevresel performans değerlendirmeleri, binaların planlanmasından bu yana kullanılan araç ve prosedürlerdir. Çevresel değerlendirme, çevre sorunlarının ortaya çıkarılmasında, çeşitli çevre politikalarının ve çözümlerinin belirlenmesinde, sürdürülebilirliğe işaret edilmesinde ve yeşil binalara öncülük edilmesinde önemlidir (Said & Harputlugil, 2019).

Sürdürülebilirlik kavramı, 1960'lardan bu yana çevre sorunlarına ve kaynak tükenmesine çözümler sunmuş ve birçoğu bir unsuru dikkate almıştır. 1980'lerden bina tasarımı önemli olmuştur. Eğitimin etkinliğini artırmak ve çocukların sağlığını korumak için eğitim kurumları çevreye duyarlı yapılar şeklinde sürdürülebilir okullar inşa etmeye odaklanmaya başlamıştır. Bu bağlamda bina tasarımı ve yapımında tasarruf, sağlıklı ve güvenli yapılara çözüm sürdürülebilirlikte giderek daha fazla görülmektedir. Eğitim binalarında sürdürülebilirlik, daha düşük işletme maliyetleri, artan öğrenci katılımı, daha iyi öğretmen performansı, daha uzun ömür ve daha az çevresel etki, daha yüksek öğrenci başarı oranları ve olumlu davranışlarla artan çevre bilinci gibi faydalar sunar. Okulları sürdürülebilirlik anlayışıyla yeniden tasarlamak, en etkili sosyal kurumlar olan okullarda toplumsal farkındalık yaratmak demektir. Sürdürülebilir okullar sayesinde toplumun bir parçası olan çocuklar, küçük yaşlardan itibaren çevreye duyarlı vatandaşlar haline gelmektedir (Tonguç, 2012; Tonguç & Özbayraktar, 2017).

Said ve Harputlugil (2019) ekolojik, ekonomik ve sosyal boyutlarıyla sürdürülebilir kalkınmayı zamanla toplumda önem kazanan bir süreç olarak tanımlamaktadır. OECD'nin 2011 raporuna göre karbon emisyonları, enerji ve hammadde tüketimi, su tüketimi ve katı atıklar iklim değişikliğine neden olurken, inşaat sektörünün sürdürülebilir kalkınmaya katkısı önemli. Bu nedenle, sürdürülebilirlik konusunda önemli bir rol oynayan inşaat sektörü, çevresel ve sosyo-ekonomik sorunlar hakkında artan bir endişeyi ifade eden sürdürülebilir kalkınma ile yakından bağlantılıdır. İnşaat sektörünün sürdürülebilirliğine katkıda bulunan yeşil bina, geleneksel sistemlerden daha verimlidir ve tasarım, malzeme, işlevsellik, performans ve daha fazlasını sağlar. Enerji ve su tüketimi, atık yönetimi için hava kalitesi, iç hava kalitesi ile ilgili birçok farklı alanda gereksinimleri karşılayan bir sistemdir. Türkiye'de yeşil bina ihtiyaçları araştırılırken, "Mardin Evi"nin enerji verimliliği açısından ilk yeşil bina projelerinden biri olduğu, bu alanda gerekli çalışmaları yapmak üzere Türkiye Yeşil Binalar Derneği'nin kurulması ve çeşitli teknik Geliştirme ve konuyla ilgili projeler ise uygulamada dezavantajlara sahiptir (Manioğlu & Yılmaz, 2006).

### 3. Sürdürülebilir Eğitimde STEM

STEM yaklaşımının çeşitli hedeflerinden bahsedilmiştir. Birinci olarak; Özellikle teknoloji ve mühendislik alanında ülkelerin ihtiyaç duyduğu insan kaynaklarının artması ile toplumun ekonomik refahı olarak ifade edilmektedir. İkinci hedef ise; STEM eğitimi, disiplinler arası bağlantılar kurarak insanların gerçek dünyadaki sorunları çözme yeteneği, çalışma hayatına katılımı ve kişisel gelişimi



olarak tanımlanmaktadır. Temel STEM bilgi ve becerilerini öğrenmek, yaşam boyu sürecek zorluklara hazırlanmak anlamına gelir. Bybee (2013) STEM eğitiminin amaçlarını şu şekilde ifade etmektedir:

1. Yaşam boyu sürecek soru ve sorunları belirleme, doğal ve tasarlanmış dünyayı yorumlama ve STEM ile ilgili problemler hakkında kanıta dayalı sonuçlar çıkarma bilgi, tutum ve becerilerini kazanır.
2. Darphane Konularının Bilgi, Araştırma ve Tasarım Boyutlarında Özelliklerinin Anlaşılması
3. STEM konularının bağlamı entelektüel ve kültürel olarak nasıl değiştirebileceğinin farkında olun
4. Yaratıcı, ilgili ve düşünceli bireylerde sorunları çözmek için STEM disiplinlerini kullanma istekliliği.

Problem temelli öğrenme: John Dewey'in yaparak yaşayarak öğrenme fikrine dayandığı söylenen bu yaklaşım, son yıllarda gelişmiş ve popüler hale gelmiştir. Öğrenciyi veya grubu öğrenmenin merkezine yerleştiren bu yaklaşımda hem öğrenen hem de konuyu incelemek için bir problem durumu sunulur. Bu yaklaşımla, sorunu çözme ihtiyacı açıkça belirlenir ve uygun bilgi kaynakları belirlenir. Probleme dayalı öğrenmenin yapılandırmacı doğası, öğrencileri disiplinler arası öğrenmeye vurgu yaparak gerçek dünya problemlerini çözerek sorumluluk almaya teşvik eder. Bununla birlikte, STEM eğitiminde kullanımı, öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini öğretirken, gerçek dünya sorunları ile sınıfta öğrendikleri arasında bağlantı kurulmasına izin verir (LaForce, Noble & Blackwell, 2017).

Proje temelli öğrenme: Capraro ve Slough (2013) STEM eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin mesleki yaşamlarının ihtiyaçlarını karşılayan, çeşitli STEM konularının öğretilmesinde ve problem çözmeye faydalı olduğunu ifade etmektedir. Öğrenme çıktıları belirlendikten sonra, öğretmen öğrenmenin kapsamını ve benzersiz bir görevin doğasını belirler. Ölçülebilir kriterler sayesinde öğrenciler görevde nasıl ilerlediklerini bilirler. Proje tabanlı öğrenme öğrenciye özerklik sağlarken yaşam boyu öğrenmeyi de destekler. Öğrenme materyallerini erişilebilir kılan bu yaklaşım aynı zamanda akran öğrenmesini de kolaylaştırmaktadır. STEM ve proje tabanlı öğrenmenin uyumlu olduğunun söylenmesinin nedeni, mühendislerin gerçek dünya problemlerine bakış açılarını yansıtan bu yaklaşımın STEM'in mühendislik bileşenini vurgulamasıdır (Bender, 2018).

Meydan okuma temelli öğrenme: Probleme dayalı öğrenmenin iyi nitelikleri üzerine inşa edilen bu yaklaşım, teknolojinin tüm süreçlerde etkin kullanımına dayanmaktadır. Probleme dayalı öğrenmede, öğrenciler genellikle projeye atanır, oysa meydan okumaya dayalı öğrenmede öğrenciler, yarattıkları zorluklar üzerinde birlikte çalışmaya teşvik edilir. Zorluk temelli öğrenmede teknoloji yalnızca bilgi edinme aracı olarak değil, aynı zamanda bir iletişim, işbirliği ve katılım aracı olarak da kullanılır. Mantıksal bağlantılar kuran bu yaklaşımın bütünleştirici doğasının kendisini STEM'e borçlu olduğu söylenmektedir (Nichols, Cator & Torres, 2016).

Kanıt temelli öğrenme: Daha önceki çalışmaların bulgularına dayanan bu yaklaşım, bilimsel araştırmaların uygulama ve öğrencinin öz değerlendirmesi için kullanıldığı karmaşık bir yapıya



sahiptir. Ancak değerlendirme bağlamında öğrenciler kendi öğrenmelerini değerlendirir ve bilimsel araştırma sonuçlarını öğrenme çıktılarıyla karşılaştırır (Efendioğlu & Yanpar Yelken, 2009).

Karma öğrenme ve ters yüz edilmiş sınıflar: Son zamanlarda önem kazanan harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi ve yüz yüze öğrenmenin bir karışımıdır. Geleneksel sınıf ortamını teknolojik araçlarla destekleyerek olumlu bir öğrenme ortamı geliştirir. Flipped sınıflar, harmanlanmış öğrenmeyi uygulamanın en iyi yollarından biridir. Öğrenciler derse gelmeden önce videolar, web sitesi veya çevrimiçi makaleler vb. izleyebilirler. Bu sınıflar, okulda kullanılan materyalleri tartışarak ve araştırma ve test yoluyla ilgili konuları keşfederek sınıf dışındaki işbirlikçi etkinliklerle öne çıkar. Öğretmenin rolü, ters yüz edilmiş sınıfı gözden geçirmede ve tekrarlanacak ve genişletilecek konuları belirlemede ifade edilir. Nitekim aktif öğrenci katılımına izin veren, öğretim materyallerinin ve teknolojinin sınıfta daha iyi kullanılmasına izin veren ve STEM eğitiminde öğrenci performansını artıran bu yaklaşımlardır (Wibawa & Kardipah, 2018).

Ekolojik adalet eğitimi: Sosyal ve çevresel bozulmanın kültürel köklerini inceleyen bu yaklaşım, toplumu bu bozulmaları yeniden düzenleyecek şekilde düzenlemeyi amaçlar. Bu yaklaşım, farklı bölge ve durumlarda yaşayan insanların daha sürdürülebilir ve sağlıklı toplumlar yaratmasını sağlayan bilinçli davranış ve inanç değişikliğini vurgular. STEM eğitiminde ekolojik adalet yaklaşımı kullanılarak karar vermenin kültürel yönleri, sosyal toplumları ve çevresel etkileri dikkate aldığı iddia edilmektedir (Wolfmeyer, 2018).

Yer temelli eğitim: Öğrencileri yerel bir ortamda belirli alanlarda araştırma yapmaya ve proje üretmeye teşvik eden bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Hem doğal alanları hem de insan toplumlarını ve bunların etkileşimlerini inceleyen konum tabanlı öğrenme, gerçek dünya sorunlarını belirlemek ve çözmek için STEM öğrenimi ile birleştirilebilir. Çevre bilimine ve diğer yerel konulara disiplinler arası bir bakış açısıyla bakmak ve öğrenci-çevre ilişkilerini sürdürmek için bir strateji olarak kullanılan bu yaklaşımın öğrenci katılımını ve akademik başarıyı arttırdığı söylenmektedir (Adams vd., 2014).

#### 4. Okul Bahçelerinde STEM

Öğretim için okul bahçeleri zengin bir kaynak olarak görülmektedir. Uygulamalı yapılar nedeniyle STEM konularında olumlu değişiklikler ürettiği tespit edilmiştir. Bağlamsal üstünlükleri ve bilim eğitimini kolaylaştırması açısından okul bahçelerinin kullanılması önemli eğitim ortamlarından biri olarak görülmektedir. Özellikle okul bahçeleri fen eğitim programı kapsamında kullanılmalıdır. Yüksek kaliteli fen öğrenimi etkinlikleri açısından okul bahçeleri etkili bir bağlam oluşturmaktadır. Okul bahçelerinin STEM eğitimini entegre edilmesi kapsamında mühendislik ve fen uygulamalarına yönelik katılım fırsatları yaratılmaktadır (Akçay, 2022).

Okul bahçelerinin kullanılması öğrencilerin doğal dünyanın problemlerini gözlemleyerek çözebilmelerini sağlamaktadır. Okul bahçelerine STEM eğitiminin entegre edilmesi öğrencilerin bilim anlayışlarını geliştirerek kendi fikirlerini ortaya koymalarını ve yeni sorular keşfetmelerini olanaklı kılar. Okul bahçeleri zor bir alan olan bilim öğrenimine yönelik öğrencilere motivasyonel deneyimler sağlamaktadır. Öğrencilerin çevrelerindeki olumsuz etkilerinden kurtulmalarını sağlayarak onları tamamen bahçe ile meşgul olmaya motive etmektedir. Okul bahçeleri öğrencilerin bilim ve akademik





kariyerleri için yetenek ve olup olmadıklarına dair şüphelerinin giderilmesine katkıda bulunur. Ayrıca hem akademik girişim sağlarken hem de sosyal açıdan öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Sahiplenme özdeşleşme ve bağlılık duygularının gelişmesini sağlar (Akçay, 2022).

Bahçe temelli uygulamalı eğitim programları kapsamında öğrenci katılımları teşvik edilerek öğrencilerin akademik performansları üzerinde olumlu yansımalar gerçekleşmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlarken aynı zamanda benlik kavramı, yeme alışkanlıklarındaki değişim ve olumlu çevresel tutumlarda katkılar arasında yer almaktadır. Bahçe ile uyumlu bir şekilde eğitim programının tasarlanması öğrencilerin akademik ve sosyal girişimlerine katkıda bulunmaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Tüm bu değerlendirmeler ve öneriler ışığında, çocuklar için doğa ve okul oyun alanları arasındaki bağı güçlendiren kriterlerin her biri, okul oyun alanını kullanmak isteyen çocukların ihtiyaç ve isteklerini dikkate almalıdır. En büyük paydaş gerektiği gibi ve gerektiği zaman düşünülmelidir. İlgili mesleki ve bilimsel araştırmalar çerçevesinde çocukların rehberliğine uygun ortak standartlar oluşturulmalıdır. Ayrıca çocukların, peyzaj mimarlarının ve diğer ilgili profesyonellerin, yerel ve merkezi idari makamların, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve çocuklarla okul alanını kullanan paydaşların görüşlerini paylaşabilecekleri katılımcı bir ortam yaratmak son derece önemlidir.

Bu bağlamda karar vericilerin okul yerleşkelerini ulusal düzeyde ve yasa ve yönetmelikler çerçevesinde öğrenci gelişimi ve bilimsel kanıtlara dayalı olarak yeniden gözden geçirmeleri gerekmektedir. Diğer ülkelerin bilimsel kaynakları ve standartları dikkatle incelenmeli, alanın büyüklüğüne ilişkin herhangi bir karar bilimsel temellere dayandırılmalı ve ilgili kılavuzlarda açıkça belirtilmelidir.

Okul bahçelerinin doğa ile ilişki kurmada önemli bir rol oynayabileceği ancak bu konuyu canlandırmak için merkezi/yerel yönetimin, özellikle Millî Eğitim Bakanlığı'nın finansman çözümleri sunması gerektiği ifade edilebilir. Aynı zamanda bu alanların okul yönetiminin aldığı tedbirler doğrultusunda düşünülmeye tasarlanması ve yapılması gerektiği de söylenebilir.

İleride konuyla ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik öneriler şu şekildedir:

- Sürdürülebilir mekân ve okul çerçevesinde Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki okullarda gözlem yapılarak eksiklikler belirlenebilir.
- Sürdürülebilir mekân ve okul konusunda öğretmen ve yöneticilerle görüşmeler yapılarak elde edilen bulgular değerlendirilebilir.
- Konuyla ilgili olarak her eğitim kademesinden öğrenciye anket uygulanarak, öğrencilerin sürdürülebilir okul bahçeleri kapsamında beklentileri tespit edilebilir.

## KAYNAKLAR

- Adams, A. E., Miller, B. G., Saul, M., & Pegg, J. (2014). Supporting elementary preservice teachers to teach STEM through place-based teaching and learning experiences. *The Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*, 18 (5), 1-22.
- Akçay, R.C. (2022). *Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim*. Efe Akademi.
- Bademcioğlu, M. (2017). *Okul binalarının yeşil okul kriterlerine göre değerlendirilmesi (İstanbul İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bender, W. (2018). *STEM öğretimi için 20 strateji*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Capraro, R. M., & Slough, S. W. (2013). Why PBL? Why STEM? Why now? An introduction to STEM project-based learning: An integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) approach. In *STEM project-based learning* (pp. 1-5). Brill.
- Chan, T. C. (2013). An Examination of Green School Practices in Atlanta Schools. *Online Submission*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543509.pdf>
- Demir Yıldız, C. (2016). *Anadolu liselerinin fiziki mekanlarının Millî Eğitim Bakanlığı eğitim yapıları asgari tasarım standartları açısından değerlendirilmesi (Gaziantep İli Örneği)*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Efendioğlu, A. Yanpar Yelken, T. (2016). Eğitimde yeni yaklaşımlar: Kanıt temelli öğretim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2)
- Işıldar, G. Y., & Gökbayrak, A. (2018). Yeşil binalarda belgelendirme ölçütlerinin ülkelerin gelişmişlik düzeyine göre değerlendirilmesi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 7(1), 46-57.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- LaForce, M., Noble, E., & Blackwell, C. (2017). Problem-based learning (PBL) and student interest in STEM careers: The roles of motivation and ability beliefs. *Education Sciences*, 7(4), 92.
- Lockwood, C. (2008). *Dolar ve yeşil iyileştirme duygusu*. Washington DC: Deloitte.
- Nichols, M., Cator, K., & Torres, M. (2016). *Challenge based learner user guide*. Redwood City, CA: Digital Promise.
- Sadiker, K. (2014). *Enerji tasarrufu ve dışsal fayda yaratan yeşil (çevreci) ve sürdürülebilir binaların yaygınlaştırılması için yapılması gerekenler*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Said, F. S., & Harputlugil, T. (2019). A research on selecting the green building certification system suitable for Turkey. *GRID Architecture, Planning and Design Journal*, 2(1), 25-53.
- Tonguç, B., & Özbayraktar, M. (2017). Sürdürülebilir okul öncesi eğitim yapılarının sosyal ve kültürel sürdürülebilirlik açısından incelenmesi. *Mimarlık ve Yaşam Dergisi*, 2(1), 27-46.
- Turhan, E. (2012). Eğitim ve sürdürülebilir kalkınma (ESD) kavramı ve Türkiye'de okulların eko okula değişim ve dönüşümlerinde okul yöneticilerinin rolü. *E-Journal of New World Sciences Academy*. 7(1), 99-108.
- Varol, A. T. (2020). *Köy enstitüsü sisteminin tarihsel temelleri*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.



Wibawa, B., & Kardipah, S. (2018). The flipped-blended model for STEM education to improve students' performances. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(29), 1006-1009.

Wolfmeyer, M. (2018). Teaching ecojustice in STEM methods courses. *Issues in Teacher Education*, 27(2), 83-95.



## EĞİTİMDE ULUSLARARASILAŞMA

Aylin Ay Sarı

Fevziye Mektepleri Vakfı İspartakule İlkokulu  
aylinaysari.77@gmail.com

Prof. Dr. Recep Cengiz Akçay

İstanbul Aydın Üniversitesi  
recepakcay@aydin.edu.tr

### ÖZET

Bilgi dünyasındaki gelişim ve değişim eğitim yoluyla toplumlara aktarılmaktadır. Gelişen teknoloji ile birlikte toplumların her geçen gün etkileşimi artmakta ve sınırlar giderek daralmaktadır. Etkileşimin bu kadar arttığı günümüzde eğitimi ayrı ve izole tutmak mümkün değildir. Kültürlerarası etkileşim küreselleşmeyi, küreselleşme de eğitimde uluslararasılaşmayı beraberinde getirmiştir.

Bu çalışmada dünyadaki ve ülkemizdeki bazı ilköğretim düzeyindeki okullarda uygulanan uluslararası eğitim programları incelenmiştir. Öğrencilerin birer dünya vatandaşı olmasını hedefleyen Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IB-PYP) aracılığıyla hem ulusal hem de küresel hedeflerin nasıl gerçekleştirildiği araştırılmıştır. Eğitimde uluslararasılaşma çalışmalarında yaşanan avantajlara ve zorluklara değinilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Uluslararasılaşma, Küreselleşme, Uluslararası Bakalorya, İlk Yıllar Programı

### ABSTRACT

The development and change in the information world is transferred to societies through education. With the developing technology, the interaction of societies is increasing day by day and their borders are gradually fluctuating. In today's world where interaction has increased so much, it is not possible to keep education separate and isolated. Intercultural interaction brought globalization, and globalization brought internationalization in education.

In these study, international education programs were examined in some primary schools in the world and in our country implemented. It has been researched how both national and global goals are achieved through the International Baccalaureate Primary Years Program, which aims to make students citizens of the world. The advantages and difficulties experienced during internationalization in education are mentioned.

**Keywords:** Internationalization, Globalization, International Baccalaureate, Primary Years Program





## GİRİŞ

Eğitim toplumların siyasi, sosyal ve ekonomik değişimlerinden tarih boyunca etkilenmiştir. Özellikle Sanayi Devrimi, sonrası bilgi dünyasında yaşanan değişimler yaşam standartlarını da farklı bir noktaya taşımıştır. Dolayısıyla bilgi dünyasındaki değişim, edinilen bilgilerin toplumlara aktarımını sağlayan eğitim sistemlerini de etkilemiştir. Bu da bize eğitim ve değişim kavramları arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

21. yüzyılda ise teknolojik gelişmeler, toplumsal etkileşim hızını artırmıştır. Yaşanan etkileşimler, değişimi beraberinde getirerek eğitim sistemlerini etkisi altına almıştır. Bu da yeni bir kavramı gündeme getirmiştir o da “Küreselleşme” dir. Küreselleşmenin etkisiyle de ulusların dünyası değişime uğramaktadır. Eğitimi de içine alan uluslararasılaşma, yaşanan çağın kaçınılmaz bir gerçeği olmaktadır.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada eğitimin uluslararasılaşma boyutunda yaşanan değişimler ilköğretim düzeyinde incelenmiştir. Ülkemizde uygulanan uluslararası programlar incelenerek IB-PYP müfredat çalışmalarında yaşanan zorluklar ve avantajlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Eğitimde uluslararasılaşma nedir?
- Küreselleşmenin eğitime olan etkisi nedir?
- Uluslararası Bakalorya Programı nedir?
- Uluslararası Bakalorya Programı eğitimde neden önemlidir?
- Türkiye’de uluslararası eğitim sistemi olarak İlk Yıllar Programı nasıl uygulanmaktadır?
- Türkiye’de Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IB-PYP) nasıl uygulanmaktadır?
- Türkiye’de IB-PYP uygulamalarının avantaj ve dezavantajları nelerdir?

### Araştırmanın Önemi

Eğitim yoluyla toplumlar yaşadığı çağa uyum sağlamak ve gelişmeleri takip etmektedir. Bu bağlamda geleneksel anlayışlarla yürütülen eğitim çalışmaları günümüz ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Sorgulama temelli yeni yaklaşımlar eğitimde giderek ilgi görmektedir. Ulusları birbirine yaklaştıran bu yeni yaklaşım ve anlayışlar ortak sistemleri beraberinde getirmiştir.

IB eğitim programları sorgulama temelli eğitim ihtiyacını karşılayan, öğrencilerin araştırma, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir programdır. Aynı zamanda küresel sorunlara çözüm üretmeyi ve kavramsal öğrenmeyi geliştirmeyi hedefler. Ülkemizde son yıllarda giderek talep gören IB PYP incelenmiş, bu alanda akademik çalışmaların az olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı öngörüldüğünden önemlidir.



## Sınırlılıklar

Bu çalışma Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IB-PYP) müfredat özellikleri ve Türkiye’de IB-PYP okullarında yapılan uygulama ve değerlendirmelerle sınırlıdır.

## YÖNTEM

Bu araştırma, Türkiye ile seçilmiş IB okullarındaki öğretimsel yönetim süreçlerine ilişkin mevcut durumun analiz edilmesini amaçlayarak nitel araştırma deseninden faydalanılan bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Verilerin toplanması ve analizi aşamalarında literatür taraması ile doküman analizi kullanılmıştır. Alan yazında yapılan tarama sonucunda veriler toplanmış, gözden geçirilmiş, incelenmiş ve analiz edilmiştir.

## BULGULAR

1. Türkiye’de 2000’li yıllardan itibaren 21. yüzyıl becerilerini odak noktasına alan ve küresel amaçlarla desteklenen Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IB-PYP) uygulamaları önem kazanmaktadır.

2. Uluslararası Bakalorya Sistemi günümüz koşullarında bilgi ve teknoloji hızının artmasına bağlı olarak ortak bir anlayışta öğrenci yetiştirme ihtiyacından doğmuş eğitim programıdır. Program uluslararası ortak bir anlayışa uygun olarak, dünya vatandaşı olabilme ihtiyacını karşılayacak nitelikte bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

3. Bu program ile öğrenciler küresel sorunları fark edebilen, sorunlara çeşitli çözüm önerileri üretebilen, araştıran, sorgulayan, yaşadığı çevreye duyarlı, sorumluluk alabilen, aldığı sorumluluğu yerine getirme konusunda ilkeli, düşünme becerileri gelişmiş ve sosyal ilişkilerinde başarılı bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır.

4. IB programında on tane öğrenen profil özelliği yer alır. Bu profil özellikleri uluslararası bakış açısıyla belirlenmiş, öğrencilerde gözlemlenmesi gereken özelliklerdir. Eğitim öğretim süreci boyunca müfredatta yer alan tüm kazanımlar gerçekleştirilirken profil özelliklerine vurgu yapılır.

IB Profil Özellikleri: Araştıran-sorgulayan, duyarlı, ilkeli, açık görüşlü, dengeli, dönüşümlü düşünen, riski göze alan, düşünen, iletişim kuran ve bilgilidir.

5. IB programları okullara bir çerçeve program olarak sunulmaktadır. Çerçeve program altı temadan oluşmaktadır. Bu çerçeve programın içine ulusal müfredat yerleştirilerek hem ulusal hedefler hem de uluslararası hedefler gerçekleştirilir.

6. Çerçeve programın içinde yer alan altı tema küresel ihtiyaçları dikkate alan, küresel sorunların çözümüne katkı sağlayacak kavramlarla zenginleşen ve uluslararası bakışla birleşen açılımlar yer almaktadır.

Amaç hem ulusal hem de uluslararası niteliklere uygun bireyler yetiştirmektir.



## TÜRKİYE'DE IB-PYP UYGULAMALARI

Uluslararası Bakalorya PYP program uygulamaları ülkemizde 2000'li yıllarda ilgi göerek uygulanmaya başlanmıştır. Program tüm dünyada hızla kabul görmüş 3-19 yaşları arasında bulunan 1,95 milyondan fazla öğrenciye dört farklı uygulama ile sunulmuştur. Program uluslararası eğitimin devamı olma özelliği taşımaktadır. Kasım 2021 itibariyle, 159 ülkede 5.400'den fazla okulda dünya çapında 7.400'den fazla program sunulmaktadır. 2016 ve 2020 yılları arasında dünya çapında sunulan IB programlarının sayısı %33,3 artmıştır (IBO, 2021).

Türkiye'de uygulanan ulusal müfredatın kapsam sıralaması kuralcıdır. Amaçlar açıkça ifade edilmiştir. İçerik bakımından ise yoğun bir programdır. IB uygulamaları gerçekleştiren kurumlarda çalışan öğretmenler bu yoğun programı gerçekleştirirken özgün içerik üretmekte çoğu zaman zorlanmaktadır. Bakanlık tarafından oluşturulmuş kuralcı müfredatın dışına çıkarak içerik üretmeye öğretmenler alışkın değildir. Öğretmenlerin zorlandığı bir başka konu ise ölçme değerlendirme konusundaki çeşitliliktir. IB'de yer alan öğrenme sürecindeki farklı değerlendirme çalışmalarına öğretmenler uyum sağlamakta zorlanmaktadır (Onur, 2008).

Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı uygulayan okullarda öğretmenlerin MEB müfredatının kuralcı yapısından çıkarak özgün içerik kavramsal sorgulama temelli eğitimi desteklemesi eğitim uygulamalarını çeşitlendirmiştir. Sorgulayıcı bir eğitim modeliyle yetişmeyen eğitimci kadrosunun bu sürece uyum sağlamada çeşitli zorluklar yaşadığı gözlemlenmiştir. Ancak teknolojik gelişimlere ve programın yaratıcılığı desteklemesiyle öğretmenler daha özgün ve bireysel farklılıkları öne çıkaran içerikler üretme konusunda önemli bir gelişim göstermiştir (Aydoğan, 2016).

Öztermiyeci (2019)'a göre eğitimde uluslararasılaşmayı destekleyen IB'de eğitim alan öğrencilerle ulusal müfredatta yetişen öğrenciler bilişsel alanda ve bilişsel alanda edindikleri bilgileri günlük yaşamda problem çözme becerilerine aktarımı araştırılmıştır. Yapılan araştırma bulgularına göre IB programında yetişen öğrencilerin, ulusal programda yetişen öğrencilere oranla hem bilişsel hem de edindikleri bilgileri günlük yaşama aktarabilme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun sebebi ulusal müfredata bağlı yetişen öğrencilerin ulusal müfredatın yoğunluğu sebebiyle edindikleri bilgileri günlük yaşam becerilerine aktarmak için yeterli fırsatı bulamadıkları sonucuna varılmıştır.

IB müfredatı ile MEB müfredatının birlikte yürütülmesi, programın uygulanmasında okul yöneticileri ve öğretmenler çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Oraz (2019)'ın yaptığı araştırma bulgularına göre öğretmen ve yöneticiler uygulama sırasında ulusal müfredatın yoğunluğu sebebiyle programda zaman zaman aksamaların olduğu belirlenmiştir. Ancak yine aynı çalışmada IB programında işbirliği ve ortaklaşa programlama çalışmaları sayesinde öğretmenlerin uyumlu ve mesleki gelişimleri konusunda motivasyonlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlere özgün içerikler üretmesi ve bu konuda yönetim tarafından desteklenmesi, mesleki doyumu artırmaktadır.

Öğrencilerin küresel meselelerle ilgilenmesini ve bu konuda çözüm üretmesini destekleyen IB programı, bireylerde eleştirel düşünme, sorgulama yapma ve dönüşümlü düşünme becerilerini geliştirmektedir. Öğrenciler bu sayede araştırma ve iletişim becerilerini geliştirebilme fırsatı yakalar (Öztermiyeci, 2019).



## IB Yetkilendirme Süreci

IB programlarına okulların katılım süreci yetkilendirme standartlarıyla belirlenir. Bu standartlar yasal hükümler ve belgelerle sağlanır. IB programına katılmak isteyen okullar resmi web sitesi üzerinden başvuruda bulunurlar. Aday başvuru ücreti ödenen ve aday başvurusu kabul edilen okulların iki yıllık Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Aday Programı uygulaması başlamış olur. Bu iki yıl içinde aday okulun IB'nin belirlediği uluslararası eğitim anlayışına uygun kriterleri gerçekleştirmesi ve okul toplumunu gerekli eğitimlerle IB standartlarına uygun olarak hazırlaması beklenir.

İki yılın sonunda IB'ye başvuru hakkı kazanan okullar bir yıl boyunca IB'den gelen eğitimler, aday okulun öğretmenlerine uluslararası bakışla sorgulama temelli bir eğitim ortamının nasıl hazırlanması gerektiği, IB profil özelliklerine uygun bireylerin nasıl yetiştirilebileceği, kavramsal anlayışla eğitim çalışmaları ve ulusal müfredat ile IB müfredatının nasıl birleştirilebileceği konusunda eğitimler verir. Bu eğitimlerden sonra öğretmen, veli, öğrenci ve okul yöneticilerinin denetlendiği bir "IB Yetkilendirme Ziyareti" geçirilir. Bu ziyarette okulun IB standartlarını ne ölçüde gerçekleştirdiği belirlenir (IBO, 2014). IB Yetkilendirme Ziyaretinde okullarda şu standartlar aranır:

- Okul yöneticilerinin programa katkılarına ve liderlik konusundaki tutumlarına bakılır.
- Öğrencilerin IB profil özelliklerini öğrenmiş olması ve günlük hayatla bağlayabilmeleri beklenir.
- Ulusal müfredatın IB çerçeve planla birleşmiş olması beklenir. Hazırlanan planlar incelenir.
- Kavramsal sorgulama temelli ders tasarımlarının gerçekleşmesi beklenir. Ders tasarımları incelenir, sorgulama temelli hazırlanan dersler sınıf ortamında nasıl işlendiği gözlemlenir.
- Temaların dikey planlamada dengeli bir dağılım içinde olup olmadığı denetlenir.
- Öğrencilerin aktif, özgün çalışmalarla sorgulama çalışmalarına katılıp katılmadığına bakılır. Veliler okula davet edilir. Süreç konusunda gözlemleri dinlenir.
- Öğretmenlerle görüşme yapılır. IB olma süreci konusundaki gözlemleri dinlenir. Öğretmenlerle standartların ne ölçüde gerçekleştiğini belirlemeye yönelik değerlendirmeler yapılır.

Standartları sağlayan okullar, IB okulu olma yetkilendirme belgesini almaya hak kazanmış olur. Okullar her beş yılda bir ziyaret geçirir. Ziyarete IB standartlarını taşımaya devam eden okullar sonraki beş yıl için IB okulu olma hakkı kazanmış olur.

IB okullarında belirlenmiş standartların sağlanması ve bu standartların takibi çok önemlidir. IB programı, okullardan standartları sağlayan ancak bir o kadar da özgün çalışmalar ve yerel müfredatla zenginleşen aktif uluslararası bakışa sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.



Ülkemizde IB İlk Yıllar Programı (PYP)'yi uygulayan 66 ve lise düzeyinde DP eğitimi veren 73 okul bulunmaktadır. IB Uluslararası Okul sayısı ülkemizde 139'dur. Bu sayı her geçen yıl artmaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### Sonuç

Teknolojideki hızlı gelişim eğitim dünyasında sınırları giderek daraltmaktadır. Gelişen ve değişen sistemlerden etkilenen eğitim, ortak sorunlara ortak çözüm önerileri üretme konusunu gündeme getirmiştir. Eğitimin uluslararasılaşması günümüz için kaçınılmaz bir gerçek olmuştur. IB-PYP sistemi de bu ortak ihtiyaçları karşılamak için doğmuş çocukların küresel bir bakışla yetişmesini ilke edinmiş bir sistemdir. Uluslararası akademik beklentiler giderek küçülen dünyada çocukların hazırlıklı yetişmesi gerektiği ihtiyacını doğurmuştur. Ayrıca ulusal müfredatın yerleşik, katı ve yaşam becerilerinden uzak olması, 21. yüzyıl becerilerini karşılayan, uluslararası bilince sahip eğitim sistemleri arayışlarını gündeme getirmiştir.

Ülkemizde son yıllarda eğitim sistemine duyulan güvensizlik ve sistemde yaşanan sorunlar, eğitim sisteminde yeni arayışlara neden olmuştur. Ulusların bilgi dünyasında yaşanan gelişimden her geçen gün etkilenmesi eğitim sisteminde uluslararası ortak bir anlayış arayışına itmiştir. Günümüzde sınırlar giderek daralmakta, yaşanan sorunlar küresel bir bakışla ele alınmaktadır. Toplumların birbirine hızla yaklaştığı günümüzde eğitimi bu süreçten ayrı düşünmek mümkün değildir (Öztermiye, 2019). Ulusal müfredatın eksik kalan parçaları olarak görülen eleştirel düşünme, araştırma-sorgulama yapma, iletişim kurma ve sosyal becerilerin gelişimi gibi alanlara olanak tanıyan IB-PYP'nin MEB müfredatına uluslararası bir bakış getirdiği görülmektedir.

Ulusal programla IB programını birleştirerek özgün programlarıyla çalışan okulların hem akademik başarılarının yüksek olduğu hem de uluslararası düzeyde eğitim verdikleri yapılan araştırmalarda görülmüştür. Bu da bizlere ulusal müfredatın, denemiş ve kabul görmüş uygulamaları dikkate alarak yeniden yapılanması gerektiğini göstermektedir. Programın sorgulamaya alan açması, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi ve uluslararası bakışla yeniden yapılanması gerekmektedir.

### Öneriler

1. Ulusal müfredatın kısıtlayıcı yapısı, IB müfredatı uygulamaları incelenerek sorgulama çalışmaları ve öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini destekleyici anlayışıyla harmanlanarak geliştirilebilir. Bunun için IB yetkilendirmeye sahip, standart eğitimlerini tamamlamış deneyimli IB programı öğretmenlerinden MEB ortak içerik üretme konusunda destek alabilir. Ulusal müfredatla eğitim veren kurumlara program uygulamaları tanıtılarak, bölge okullarıyla sorgulama temelli ortak çalışmalar yürütülebilir.

2. Ülkemizde ilköğretim kademesinden üniversite dönemine kadar geçen süreçte sınav temelli bir eğitim vardır. Bu sınavlar öğrenci, öğretmen ve velilerin üzerinde büyük baskıya neden olmaktadır.



IB programı ise ulusal müfredatın sınav anlayışından uzak bir programdır. IB müfredatı sınav odaklı bir sistem olan ulusal müfredatla uyumlu hale getirilebilir.

3. IB kaynaklarının tamamı yabancı dilde hazırlanmış kaynaklardır. Her ne kadar Türkçe'ye çevrilmiş yayınlar olsa da eksiktir. Ayrıca program Türkçe'ye çevrilirken program dili anlaşılır oluşturulmamıştır. Programı yeni tanıyan bireyler IB dilini ve program kavramlarını anlamakta zorlanmaktadır. Program dili daha günlük yaşam becerilerini karşılayan sözcüklerle değiştirilerek sadeleştirilebilir.

4. Uluslararası bir eğitim anlayışına sahip olan programın bireylere kattığı eleştirel düşünme, günlük yaşamla edinilen bilgilerin bağlanması, sorgulama becerisini geliştirmesi ve araştırma becerilerini geliştirmesi gibi özellikleri velilere, okul toplumuna ve yakın çevreye daha iyi anlatılmalıdır. Böylece ulusal değerler ile uluslararası değerleri birleştirebilen daha fazla öğrenci yetiştirilebilir.

5. Ülkemizde IB okullarında yetişen öğrencilerle ulusal müfredatta yetişen öğrencilerin akademik, sosyal ve öz yönetim gibi birçok farklı becerinin karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir. Alan yazın incelendiğinde bu konuda yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir.

6. Ulusal müfredatta öğretmen programda yer alan kazanımlara bağlı çalışmaya alışır. Programın yoğunluğu, kısıtlayıcı anlayışı sebebiyle öğretmen yaratıcılıktan uzaklaşır. Öğrencilerine özgün içerik üretme becerilerini geliştirecek alan bulamaz. Ulusal müfredatın, IB programıyla birleşme sürecinde öğretmenlerin birçok eğitimle desteklenmesi gerekir. Böylece öğretmenler IB'ye geçiş sürecinde daha az zorluk yaşayarak programa daha çabuk uyum sağlayabilir.

## KAYNAKLAR

Altun, S. ve Doğan, Z. Y. (2013). PYP (ilk yıllar için program) uygulamasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1).

Aydın, M. Z. (2022). Küreselleşen dünyada eğitimin amaçları ve yöntemleri nasıl olmalıdır? *Talim*, 6(1), 45-62.

Ayyıldız, E., ve Üzümcü, Ö. (2016). Uluslararası eğitimde bir seçenek: uluslararası bakalorya ilk yıllar programı (IBPYP). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 64-73.

Ceylan, O., Yağlı, C., Çobanoğlu, A. O., ve Genç, S. Z. (2017). Küreselleşen dünyada eğitimin uluslararasılaştırılması ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *3. MJER/AEAD*, 22, 53-66.

Keskin, U. (2020). Küreselleşmenin ortaya çıkardığı yeni bir alt kültür: Uluslararası öğrenciler. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 242-257.

Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Netherlands: Sense Publishers.

Paige, R.M., & Mestenhauser, J.A. (1999). Internationalizing educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 35(4), 500-517.

Sağırılı, M. (2011). Eğitimin küreselleşmesi. *In Journal of Social Policy Conferences*, 53, 423-475).



Selim, U., ve Erdem, H. (2022). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında “21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93.

Taşçı, G., ve Kenan, S. (2021). Uluslararası araştırmacıların alan deneyimleri üzerine bir analiz. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 265-286.

## ELEKTRONİK KAYNAKLAR

Akdoğan, A. (2014). *Türkiye’deki uluslararası bakalorya PYP programı uygulayan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürü açısından incelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Çamlıkaya, Ş. E. (2007). *IB PYP programına yakından bir bakış ve Türk milli eğitim müfredatını uygulayan bir ilköğretim okulunun, IB PYPye göre hazırlanmış müfredatından örnek çalışma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

URL-1 IBO, (2006). — General Regulations: Primary Years Program.

[https://www.ibo.org/documentlibrary/regs\\_ibworldschools/documents/pyngenregs](https://www.ibo.org/documentlibrary/regs_ibworldschools/documents/pyngenregs) (Erişim Tarihi: 18 Aralık 2022)

URL-2 “Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı” <https://ibo.org/benefits/why-the-ib-is-different/> (Erişim Tarihi: 20 Ocak 2022)

URL-3 “IB Okulları İstatistik Verileri”, <https://ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures/> (Erişim Tarihi: 24 Ocak 2023)

URL-4 IBO. (2009a). Making The PYP Happen: A Curriculum Framework For International Primary Education. [http://mtpyph.weebly.com/uploads/9/0/6/9/9069240/mtpyph\\_doc.pdf](http://mtpyph.weebly.com/uploads/9/0/6/9/9069240/mtpyph_doc.pdf) (Erişim Tarihi: 20 Ocak 2023)



## DERS KİTAPLARININ DEĞERLER BAĞLAMINDA İNCELENMESİ: 6. SINIF DERS KİTAPLARI ÖRNEĞİ

Ayşe Eda CELEP

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi  
aysedacelep@gmail.com

Prof. Dr. Ebru OĞUZ CANOL

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi  
ebru.oguz@msgsu.edu.tr

### ÖZET

Toplumları birbirinden farklılaştıran değer yargıları vardır. Hayatın her alanında rehberlik ederek yol gösteren bu değer yargılarının aktarımı ailede başlar ve okulda devam eder. Okullar öğrencilerin değerleri kazanmalarında önemli role sahiptir. Okullarda evrensel değerlerin öğrencilere aktarılmasında kullanılan kaynaklardan biri olan ders kitapları aracı rol oynar.

Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) 6. sınıf öğrencileri için hazırladığı ve kullanıma uygun gördüğü ders kitaplarındaki değerlerin nasıl aktarıldığı incelenmiştir. Bu amaçla, 6. Sınıf Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce ve Müzik ders kitaplarında yer alan metinler, etkinlikler, ünite değerlendirmeleri ve kullanılan görseller, yansıttıkları değerler açısından doküman analizi yöntemi ile incelenmişken veri analizinde betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada MEB Öğretim Programlarında yer alan on kök değer (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sevgi, saygı, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) ile yer alan değerlerin neler olduğu ve hangi bağlamda verildiği incelenmiştir. Araştırma sonucunda on kök değer dışında “bilimsellik, tasarruf, paylaşım, iletişim, estetik, misafirperverlik, Atatürkçülük ve laiklik” gibi değerlerin de kitaplarda yer aldığı görülmüştür. Ders kitaplarının tamamı incelendiğinde en fazla “yardımseverlik, sorumluluk”; en az ise “misafirperverlik, statü ve önyargısız olmak” değerlerinin yer aldığı görülmüştür. Kitaplar özelindeyse Sosyal bilgiler ders kitabında en çok vurgu yapılan değerlerin “milliyetçilik ve bayrak sevgisi”; en az ise “tasarruf ve statü” değerlerinin olduğu görülmüştür. Fen Bilimleri ders kitabında ise “bilimsellik ve rasyonellik” değerlerinin öne çıktığı tespit edilmişken “araştırma ve bilim etiği”ne ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bu çalışma bağlamında kitaplarda incelenen değerlerin öğretmenler tarafından fark edilip değer aktarımında nasıl kullanıldığı ve öğretmenlerin değerler-konu bağlamını nasıl kurdukları başka bir araştırma konusu olarak önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler, Ders Kitapları, Değerler Eğitimi

### ABSTRACT

Societies have value judgments that differentiate from each other. The transmission of these value judgments, which guide in all areas of life, starts in the family and continues at school. Schools have an important role in students' acquisition of values. Textbooks, which are one of the sources used in transferring universal values to students in schools, have a role as a mediator.

In this study, how values are transmitted in the textbooks prepared by MEB (Ministry of National Education) for 6th grade students and deemed appropriate for use was examined. For this purpose, the texts, activities, unit evaluations and visuals used in 6th grade Turkish, Mathematics, Science, Social Sciences, Religious Culture and Ethics, English and Music textbooks were examined in terms of the values they reflect using document analysis method and descriptive research method was used in data analysis. In the study, the ten root values (justice, friendship, honesty, self-control, patience, love, respect, responsibility, patriotism, patriotism, helpfulness) in the curricula and the context in which they were presented were examined. As a result





of the research, it was seen that apart from the ten root values, values such as "scientificity, saving, sharing, communication, aesthetics, hospitality, Kemalism and secularism" were also included in the books. After analyzing all textbooks, it was seen that the values of "benevolence and responsibility" were emphasized the most, while the values of "hospitality, status and being without prejudice" were emphasized the least. In the Social Studies textbook, the most emphasized values were "nationalism and love for the flag" and the least emphasized values were "thrift and status". In the Science textbook, the values of "scientificity and rationality" were found to be prominent, while no findings were found regarding "research and science ethics". In the context of this study, how the values examined in the textbooks are recognized and used by teachers in value transfer and how teachers establish the values-subject context can be suggested as a topic for further research.

**Keywords:** Values, Textbooks, Values Education

## GİRİŞ

İnsan dünyaya geldiğinde kendisini bir toplumun içerisinde bulur. Toplumun belli kuralları vardır ve bireyin bu kurallar çerçevesinde yaşaması gerekir. Kişi toplumun kurallarını, normlarını ve değerlerini fark eder ve bunlara uygun davranışlarda bulunması gerektiğini öğrenir. Böylece çevresiyle olumlu ilişkiler geliştirir (Kağan, 2021).

Değerler toplumu ayakta tutan ve birbirinden farklılaştıran yargılardır. Bir yandan toplumun kişi üzerindeki yönlendirici baskısını ve beklentilerini gösteren değerler; diğer yandan da kişinin istek ve ihtiyaçlarını göstermektedir (Şahin, 2021). Birey hayatında amaç ve hedeflerinin oluşturulmasında, tutumlarının geliştirilmesinde, yaşadığı olay ve durumları değerlendirmesinde ölçüt olarak değerlere yer verir (Demirhan İşcan, 2019).

Değerlerin aktarımı ailede başlayıp yakın çevre ve okullar aracılığıyla devam eder. Çocuk kendisini bilişsel ve duyuşsal alanlarda bağımsızca yönetebileceği zamana kadar ailenin benimsediği değerlere bağlı olarak yaşamını sürdürür. Okula başladığında ise kendisinde var olan değerlerle yeni öğrendiği değerleri bir araya getirerek kendine özgü değerlerini oluşturur (Baki, 2019).

Okullar eğitimin gerçekleştiği mekanlardır ve sadece bilişsel hedefleri kazandırmayı amaçlamazlar. Bunun yanında öğretim programlarında yer alan on kök değerle birlikte evrensel değerler olan duyuşsal hedefleri de kazandırmayı amaçlar (Akbaş, 2008). Bu değer aktarımı okullarda planlı olarak sistemli şekilde gerçekleşmektedir.

Okullarda kazandırılması hedeflenen değerlerin aktarılmasında materyal kullanımı önemlidir. Bu materyallerin başında da ders kitapları gelmektedir. Ders kitapları öğrencilerin ulaşmak istedikleri bilgilere her an ve her yerde ulaşabilmelerini sağlayan araçlardır. Kitaplar içerisinde barındırdığı metinler, etkinlikler, ünite değerlendirmeleri ve kullanılan görseller aracılığıyla değer aktarımını sağlarlar.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanıp onaylanmış Öğretim Programlarında (2018) on kök değerden (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sevgi, saygı, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) söz edilmiştir. Bunun yanında farklı derslere ait öğretim programlarının Temel Amaçlar kısmında dersler özelinde farklı değerlerden de söz edilmiştir. Öğretim programlarının yansımaları olan ders kitapları da bu değerleri aktarmada önemli materyallerdendir.



Yapılan çalışmada Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) 6. sınıf öğrencileri için hazırladığı ve kullanıma uygun gördüğü ders kitaplarındaki değerlerin nasıl aktarıldığı incelenmiştir. Bu amaçla 6. Sınıf Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce ve Müzik ders kitaplarında yer alan metinler, etkinlikler, ünite değerlendirmeleri ve kullanılan görseller yansıttıkları değerler açısından ele alınmıştır.

Araştırmada 6. sınıf ders kitaplarında yer alan metinler, etkinlikler, ünite değerlendirmeleri ve kullanılan görsellerin değerleri nasıl aktardığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

6. sınıf Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Müzik Ders Kitaplarında yer alan metinler, etkinlikler, ünite değerlendirmeleri ve kullanılan görseller değerleri nasıl aktarmışlardır?

## YÖNTEM

### 2.1 Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi araştırma problemi doğrultusunda seçilen materyalin incelenip analiz edilmesidir (Cansız Aktaş, 2019). Bu doğrultuda MEB 6. sınıf öğrencileri için hazırladığı ve kullanıma uygun gördüğü Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce ve Müzik ders kitapları analiz edilmiştir. Bu verilerin analizinde ise betimsel araştırma yöntemine başvurulmuştur.

### 2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini; Ata Yayınlarına ait Ortaokul ve imam hatip ortaokulu türkçe 6 ders kitabı, MEB Yayınlarına ait Ortaokul ve imam hatip ortaokul matematik 6 ders kitabı, Anadol Yayıncılarına ait Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 6 ders kitabı, MEB Yayınlarına ait Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 6 ders kitabı, MEB Yayınlarına ait Ortaokul ve imam hatip ortaokulu ingilizce 6 ders kitabı, FCM Yayıncılarına ait Ortaokul ve imam hatip ortaokulu din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabı ve MEB Yayınlarına ait Ortaokul ve imam hatip ortaokulu müzik 6 ders kitabı oluşturmaktadır.

### 2.3 Verilerin Analizi

Yapılan araştırmada MEB tarafından 6. sınıf öğrencileri için hazırladığı ve kullanıma uygun gördüğü ders kitaplarındaki değerlerin nasıl aktarıldığı incelenmiştir. Kitaplarda yer alan metinler, etkinlikler, ünite değerlendirmeleri ve kullanılan görseller yansıttıkları değerlerin verileri betimsel analiz yöntemi ile elde edilmiştir. Betimsel analiz, var olan durumu olduğu gibi en açık şekliyle ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmacının yaptığı çalışmada değişkenler üzerinde herhangi bir kontrolü bulunmamaktadır, sadece var olan durumları tanımlamaktadır (Ocak ve Olur, 2019).



## BULGULAR

Yapılan çalışmanın bu bölümünde amaçlardan hareketle elde edilen bulgulardan söz edilmiştir.

### 3.1 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı özel amaçlarında okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanmayı sağlanması, duygu düşüncelerini etkili şekilde ifade edebilmesi, Türkçeyi doğru ve özenli kullanmasını sağlama gibi hususlara değinilmiştir. Türkçe dersi öğretim programlarında Tema ve Konu Önerileri başlığında kitaplarda yer alan on altı konu vardır. Bunlardan üç tanesi zorunlu, on üç tanesi seçmelidir. Erdemler, Milli Kültürümüz, Milli Mücadele ve Atatürk zorunlu temalar olarak ele alınmıştır. Ahlak, Sabır, Gelenekler, Türkçe, Milli Egemenlik, Cumhuriyet gibi başlıklar da seçmeli olarak verilmiştir (Durhat ve Ökten, 2020).

6. Sınıf Türkçe ders kitabından değerlere ilişkin alınan doğrudan alıntılar:

Yardımseverlik ve merhamet değerlerinin yer aldığı ifadeler: *“Hoca, talebenin bu ikramıyla çok mutlu oldu. Ama sonra hemen medrese deki hasta talebesini hatırladı: üzümle 10'a çıkart hediye edeyim. Kim bilir belki onlarla sevinir ve daha çabuk şifa bulur.”*

Dini değerlerin yer aldığı ifade: *“Allah'ın yarattığı sebze ve meyve gibi harikalarla en yakın olan sensin ve dolayısıyla da bu ilahi sanat eseriyle ne yapacağımı da en iyi sen bilirsin.”*

Atatürkçülük ve sevgi değerlerinin yer aldığı ifade: *“Atatürk'ün gözleri dolu dolu olmuştu, çok duygulandığı her halinden belliydi. Bana dönerek: görüyorsun ya Gökçen işte bu bizim insanımızdır... benim köylüm, benim vefalı türk anamdır bu.”*

Paylaşım, iletişim ve popülerlik değerlerinin yer aldığı ifade: *“Ay evet bayıldım! A bak Gözde “big sale” de varmış! Tamam ama önce bir dene de selfie yapalım. Ooo bak onu unuttum sosyal medyaya koyalım, gelsin likelar.”*

6. Sınıf Türkçe ders kitabında on kök değer (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sevgi, saygı, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) ile merhamet, paylaşım, iletişim, popülerlik, Atatürkçülük gibi değerlerin de aktarıldığı görülmüştür.

### 3.2 6. Sınıf Matematik Ders Kitabı

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Matematik Dersi Öğretim Programı'nda (2018) on kök değerden (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sevgi, saygı, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) söz edilmiş; öğretim programının özel amaçlarında ise öğrencinin sabırlı, dikkatli, sorumlu olması; matematiğin sanat estetikle olan ilişkisini fark etmesi gibi hususlara yer verilmiştir.

Yıldız (2019), yüksek lisans tezinde 6. sınıf matematik ders kitabındaki görseller ve metinlerde yer alan değerleri inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın bulguları, Şekil 3.2.1'deki haliyle ifade edilmiştir;



Değerler	Frekans	Yüde
BAGLANTI KURMA	10	20,83
SORUMLULUK	9	18,75
BILIMSELLIK	7	14,58
VATANSEVERLIK	5	10,42
YARDIMSEVERLIK	4	8,33
SEVGI	4	8,33
EŞİTLİK	3	6,25
SAYGI	2	4,17
ÖZDENETİM	2	4,17
DÜRÜSTLÜK	1	2,08
ESTETİK	1	2,08
SABIR	0	0,00
ÖZGÜRLÜK	0	0,00
ESNEKLİK	0	0,00
PAYLAŞIM	0	0,00
İLETİŞİM	0	0,00
DOSTLUK	0	0,00
RASYONELLİK	0	0,00
TASARRUF	0	0,00
TOPLAM	48	100,00

Şekil 3.2.1 6. Sınıf Ders Kitabındaki Değerlerin Frekans ve Yüzdeleri

Yıldız (2019)'ın çalışması, Matematik ders kitaplarında on kök değer dışında yer alan iletişim, paylaşım, tasarruf, bağlantı kurma gibi değerleri de ele almıştır.

#### 6. Sınıf Matematik ders kitabından değerlere ilişkin alınan doğrudan alıntılar:

Bilimsellik ve bağlantı kurma değerlerinin yer aldığı ifade: *“bir sabah uyandıığımızda art arda hapşirmalarımız, akşama doğru bize ateşli ve halsiz bırakacak bir hastalığın habercisi olabilir. Bu tip hastalıklar, genellikle mikroskopik canlılar olan bakterilerden kaynaklanır. Dakika başı, önceki sayının 2 katına çıkararak çoğalan bakteri sayısının değişimini inceleyelim.”*

Yardımsverlik, sabır, merhamet, vatandaşlık, saygı ve bağlantı kurma değerlerinin yer aldığı ifade: *“Sağlık hizmeti veren kuruluşlarda bazı bireylerin hizmetlerden öncelikli olarak yararlanma hakkı vardır. Muayene olmak için sıra bekleyen hamile engelli 65 yaş üstü ve 7 yaş altı bireylerden, birinci öncelik engellilerde, ikinci öncelik hamilelerde, üçüncü öncelik 65 yaş üstü bireylerde, dördüncü öncelik ise 7 yaş altı bireylerdir. Günlük hayatımızda yapmış olduğumuz birçok işlemde bir öncelik sırası vardır. Benzer şekilde matematikte de yaptığımız işlemlerde öncelik sırası ne düşünlünüz ve açıklayınız.”*

Paylaşım, misafirperverlik, eşitlik ve adalet değerlerinin yer aldığı ifade: *“Alev Hanım, evine gelen misafirlerine kahve yanında çikolata ikram edecektir. Her bir misafir için kahvenin yanına kutudaki çikolataların 24'te 2'sini koyacaktır. Çikolata kutusunun 6'da 5'i dolu olduğuna göre Alev Hanımın evine kaç misafir gelmiştir?”*

Özdenetim ve tasarruf değerlerinin yer aldığı ifade: *“Sıla; parasının ilk gün beşte ikisini, ikinci gün ilk gün harcadığının bir bölü ikisini harcıyor. Sılanın parasının geriye kaçta kaç kalmıştır?”*

Estetik ve özgünlük değerlerin yer aldığı ifade: *“Pisa kulesi, 1370 yılında inşası tamamlanan 60 m yüksekliğinde bir kuledir. Kulenin eğriliğinin sebebi üzerine pek çok fikir olsa da en temel sebebi inşa edildiği toprağın kuleyi tutmak için yeterince güçlü olmamasıdır.”*

Matematik Ders kitabı özelinde inceleme yapıldığında, on kök değer (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sevgi, saygı, sorumluluk, vatanseverlik, yardımsverlik) ile birlikte tasarruf, bilimsellik, bağlantı kurma, estetik, misafirperverlik gibi değerlerin aktarıldığı görülmüştür.



### 3.3 6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı

Fen Bilimleri dersi öğretim programının Alana Özgü Beceriler başlığında analitik düşünme, iletişim becerileri, girişimcilik, takım çalışması, yaratıcı düşünme, karar verme gibi hususlara dikkat çekilmiştir.

Fen Bilimleri dersi kültürel değerler noktasında daha önce incelemeye tutulmuştur. Şentürk ve Arslan'a (2020) göre 'Fen Bilimleri derslerinde bilimsel olmak, açık fikirli olmak, ön yargısız olmak, sorumluluk, saygı, öz disiplin' gibi değerlerin "tüm ünitelerde" kazandırılabilceğini ifade etmişlerdir" (s.66).

6. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabından değerlere ilişkin alınan doğrudan alıntılar:

Sorumluluk, vatandaşlık ve yardımseverlik değerlerinin yer aldığı ifade: *"bağışlanan kanlar birçok kişinin sağlığına kavuşmasına ve hayata tutunmasına yardımcı olur. Bağışlanan kanla; kanamalı ameliyat geçiren hastaların, kanı değişmesi gereken yeni doğan bebeklerin ve ihtiyacı olan pek çok kişinin hayatı kurtarılabilir."*

Vatanseverlik ve öz denetim değerlerinin yer aldığı ifade: *"Siz de yeteneklerinize göre bir spor dalında kendinizi geliştirebilir ve ülkemizi uluslararası spor müsabakalarında temsil edebilirsiniz. Elde ettiğiniz derecelerle bayrağımızı göklere çektirebilir ve istiklal marşımızı başka milletlerden insanlara dinletebilirsiniz."*

Yardımseverlik ve saygı değerlerinin yer aldığı ifade: *"otomobil şoförleri, ambulansın sireni işittikleri anda ambulansa yol verirler."*

Güvenlik değerinin yer aldığı ifade: *"sosyal medyada dikkatli olmalı; telefonunuz, T.C. kimlik numaranız, okulunuzun adı gibi kişisel bilgileri paylaşmalısınız."*

Farklılıklara Saygı değerinin yer aldığı ifade: *"Yaşadığımız yerleşim biriminde beyaz bastonuyla yolda yürüyen bir görme engelli gördüğümüzde ona karşı saygılı davranmaya özen göstermeliyiz."*

Bilimsellik değerinin yer aldığı ifade: *"Otomobillerde çarpışma anında çok hızlı biçimde açılıp bir gaz veya hava ile şişerek sürücü ve yolcuların yaralanmasını önleyen, esnek malzemenin yapılmış koruma sistemini hava yastığı denir. Hava yastığının çalışma prensibi gazların sıkıştırılabilme özelliğine dayanır."*

Fen Bilimleri ders kitabında "bilimsellik ve rasyonellik" değerlerinin öne çıktığı tespit edilmişken "araştırma ve bilim etiği"ne ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

### 3.4 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı

Sosyal Bilgiler pek çok değeri içerisinde barındıran bir derstir. Kültürel ve tarihsel içeriğe sahip olması, geçmişte yaşanan olayları farklı açılarla yorumlanıp değerlerin aktarılmasında önemli olmuştur (Kan, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (2018) belirlediği özel amaçlar arasında vatandaşlık değerine vurgu yapan, milletini seven, haklarını bilen, sorumluluklarının farkında olan; Atatürk ilke ve inkılaplarının önemini bilen, laik ve çağdaş yaşama uyum sağlayan, çevresini ve dünyayı tanıyıp toplumsal yaşamda sorumluluğunu bilen özgür bireyler yetiştirilmesini amaçlamaktadır.



6. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında (6.S.S.B.D.K) (s.199) II. TBMM'ye ait görsel incelenmiştir.



Şekil 3.4.1 Eşitlik, Atatürkçülük ve Laiklik Değerleri

Şekil 3.4.1'de kullanılan görsel II. TBMM'ye aittir. II. TBMM Atatürkçülük, laiklik, eşitlik gibi değerlere vurgu yapmaktadır.

6.S.S.B.D.K' da (s.17) Milli Maç görüntülerini simgeleyen görsel kullanılmıştır.



Şekil 3.4.2 Vatanseverlik, Milliyetçilik, Bayrak Sevgisi ve Sevgi Değerleri

Kitapta yer verilen bu fotoğraf ve altına eklenen sorular vatanseverlik, milliyetçilik, bayrak sevgisi ve sevgi gibi değerlere işaret eder.

6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabından değerlere ilişkin alınan doğrudan alıntılar:

Sorumluluk değerinin yer aldığı ifade: *“bireylerin içinde buldukları rollerle birlikte kendilerinden beklenen davranışlarla değişmektedir. Örnek olarak bir doktordan hastanede hastaları tedavi etmesi beklenir.”*

Özerklik, Saygı ve Ön yargısız olmak değerlerinin yer aldığı ifade: *“toplumda oluşmuş kalıp yargılar, toplumdaki farklı cinsiyet, sosyoekonomik gruplara karşı olabileceği gibi farklı etnik, dini gruplara karşı da olabilir. Cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili kalıp yargılara kızlar futbol oynamaz, erkekler yemek pişirme bez ve benzeri yargılar örnek olarak verilebilir. Oysaki cinsiyet özelliklerimiz bunları yapmamıza engel değildir.”*

Sevgi, saygı, din ve özgürlük değerlerinin yer aldığı ifade: *“ülkemizde çıkarılan kanunlar ve kurulan kurum ve kuruluşlar vatandaşların uyum içinde yaşamasına olanak sağlamaktadır. Bu durum Türkiye İnsan Hakları ve Eşitlik Kanunu'nun ikinci madde üçüncü fıkrasında cinsiyet, ırk, renk, dil, din, inanç, mezhep, felsefi ve siyasi görüş, etnik köken, servet, doğum, medeni hal, sağlık durumu, engellilik ve yaş temellerine dayalı ayrımcılık yasaktır şeklinde ifade edilmiştir.”*

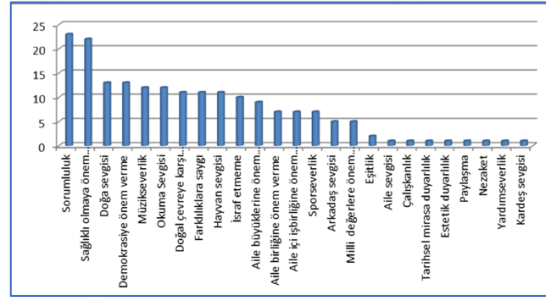
Estetik değerinin yer aldığı ifade: *“Türklerde İslamiyet öncesi dönemde var olan halı ve kilim dokumacılığı, el sanatları, maden işçiliği vb. sanatlar İslamiyet'ten sonra da devam etmiştir.”*

Saygı, iletişim ve paylaşım değerlerinin yer aldığı ifade: “sizi ilgilendiren bir konuyla ilgili düşünceniz alınmadığından neler hissederdiniz?”

Sosyal bilgiler ders kitabında en çok vurgu yapılan değerlerin “milliyetçilik ve bayrak sevgisi”; en az ise “tasarruf ve statü” değerlerinin olduğu görülmüştür.

### 3.5.6. Sınıf İngilizce Ders Kitabı

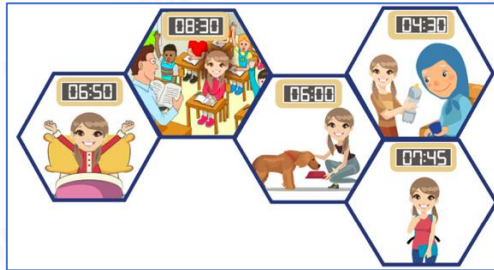
Toplumlar kültürlerini ve değerlerini dil ile ifade ettiği için bir dile tam anlamıyla hakim olabilmek için o dili kullanan toplum gibi düşünebilmek önemlidir (Aslan, 2019). İngilizce ders kitaplarında yer alan değerler hakkında yapılan araştırmalar vardır. Aslan (2019) 6. sınıf İngilizce ders kitaplarında yer verilen değerleri şu şekilde ifade edilmiştir;



Şekil 3.5.1 6. sınıf İngilizce ders kitaplarında yer alan değerlerin bulunma sıklıkları  
(Kaynak: Aslan, 2019)

Şekil 3.5.1'e göre en çok kullanılan değer sorumluluk olurken en az kullanılan değer kardeş sevgisi olarak belirlenmiştir.

6. sınıf İngilizce Ders Kitabı'nda (6.S.İ.D.K) yer alan değerler incelenmiştir. Sayfa 13'te yer alan etkinliğe ait görsel ele alınmıştır.



Şekil 3.5.2. Sorumluluk, Özdenetim ve Sevgi Değerleri

Görsellerde kızın uyanıp okula gitmesi, köpeğinin sevgi gösterip yemeğini vermesi onun Sorumluluk, Öz denetim ve Sevgi gibi değerlere işaretler.

6.S.İ.D.K' da (s.33) bir etkinlik içerisinde geçen görsel değerlendirilmiştir.



Şekil 3.5.3 Saygı Değeri

Görsel toplumda var olan Farklılıklara Saygıyı hatırlatan ifadeleri içermektedir.

6.S.İ.D.K' da (s.170) atık bir şişeden saksı veya eski bir kottan çanta yapılabilmesine dair bir etkinliğe yer verilmiştir. Etkinlikte yer alan ifadeler “*you can make a flower pot from a waste plastic botter or you can make a handbag from your old jeans.*” tasarruf ve estetik değerlerine işaret etmektedir.

İngilizce ders kitabı özelinde incelendiğinde en çok “sorumluluk” değerine, en az ise “yardımseverlik” değerine yer verilmiştir.

### 3.6 6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4-8. Sınıflar) Öğretim Programı'na göre öğrencilerin dini ve ahlaki kavramları tanımaları, farklı inanç ve yorumları tanıyıp bunlara saygılı olmaları, değerleri tanıyıp içselleştirdikten sonra hayatlarına uygulayabilmeleri, dinin sosyal hayat üzerindeki yansımaları fark etmeleri amaçlanmaktadır.

6. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabından değerlere ilişkin alınan doğrudan alıntılar:

Güvenirlik değerinin yer aldığı ifade: “*Hiçbir peygamberin, emanete ihanet etmesi düşünülemez.*”

Dini, adalet ve eşitlik değerlerinin yer aldığı ifade: “*Müslümanlar ve Yahudiler barış içinde yaşayacaklar, Yahudiler dinlerinde özgür olacaklar, Medine'ye bir saldırı olursa şehri birlikte savunacaklar, Müslümanlar ve Yahudiler birbirlerinin düşmanlarıyla ittifak kuramayacaklar.*”

Vatanseverlik değerinin yer aldığı ifade: “*Kahramanlar bucağında uyandın, şehitlerin kanlarıyla boyandın, nice düşman kalesine uzandın, sana selam, ey şanlı Türk bayrağı.*”

Vatanseverlik ve sorumluluk değerlerinin yer aldığı ifade: “*Vatanımıza karşı ne gibi görev ve sorumluluklarımız vardır? Örnekler vererek açıklayınız.*”

Saygı, yardımseverlik, paylaşım ve sevgi değerlerinin yer aldığı ifade: “*Peygamberler daima büyüklerine saygılı davranır, küçüklerine ise sevgi, şefkat ve merhametle yaklaşırdı. İnsanlara karşı büyüklenmez, sade ve mütevazı bir hayat sürerdi. Toplumda kimsesizleri, fakirleri gözetir, muhtaçlara ve zorda kalanlara yardım ederdi.*”

Yardımseverlik, paylaşım ve sevgi değerlerinin yer aldığı ifade: “*Gerek beş vakit namazda gerekse cuma, bayram ve teravih namazlarında camilerde bir araya gelen insanlar birbirleriyle görüşme, sohbet etme, yeni dostluklar ve arkadaşlıklar kurma imkânı bulurlar. Birbirlerinin sorunlarından ve sıkıntılarında haberdar olurlar. Birbirlerine yardımcı ve destek olurlar.*”

Bilimsellik değerinin yer aldığı ifade: “*Sigara; akciğer ve gırtlak kanseri, bronşit, damar sertliği, nefes darlığı, ülser, kalp rahatsızlığı gibi birçok hastalığa neden olmaktadır.*”

6. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabı incelendiğinde, en sık rastlanan değer yardımseverlik olduğu görülmüştür.





### 3.7.6. Sınıf Müzik Ders Kitabı

Müzik insan yaşamının her anında var olan gereksinimlerinden biridir. İnsanlar var olduğu sürece müzik de var olmuştur. Bu sebeple müzik, toplumların kültür ve değerlerini içerisinde barındıran önemli bir aktarım yolu olmuştur (Yükrük ve Akarsu, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı Müzik Dersi Öğretim Planı'na (2018) göre öğrencilerde estetiği müzik yoluyla geliştirmek, kendisini müzikle ifade edebilmek, yerel ve ulusal müzik türlerini bilip kültürlerle hakim olmak, istiklal marşımız ve diğer milli marşımızı usulüne uygun şekilde söyleyebilmek, müzik bilgisini geliştirilmek, Türk müziğinin gelişmesi adına Atatürk'ün yaptığı faaliyetlerden haberdar olmak gibi özel amaçları vardır.

Yükrük ve Akarsu (2016) tarafından yapılan çalışmada 6. Sınıf müzik kitaplarında yer alan parça ve etkinliklerde bulunan değerler şu şekilde listelenmiştir;

Değerler	f	Değerler	f
Sevgi	27	Bağımsız ve Özgür Düşünebilme	2
Sorumluluk	2	İyimserlik	0
Saygı	1	Estetik Duyguların Geliştirilmesi	8
Hoşgörü-Duyarlılık	1	Misafirperverlik	0
Özgüven	0	Vatanseverlik	16
Empati	0	İyilik Yapmak	0
Adil Olma	0	Çalışkanlık	2
Cesaret-Liderlik	5	Paylaşımçı Olmak	0
Nazik Olmak	0	Şefkat-Merhamet	0
Dostluk	2	Selamlaşma	0
Yardımlaşma-Dayanışma	1	Alçakgönüllülük	0
Temizlik	2	Kültürel Mirasa Sahip Çıkma	0
Doğruluk-Dürüstlük	1	Fedakârlık	2
Aile Birliğine Önem Verme	1	Toplam	73

Şekil 3.7.1 6. Sınıf Müzik Ders Kitabında Yer Alan Değerleri Gösteren Frekans Tablosu

Yapılan çalışmaya göre en sık sevgi değerine rastlanırken; empati, özgüven, nazik olmak gibi pek çok değer hiç rastlanmamıştır.

#### 6. Müzik ders kitabından değerlere ilişkin alınan doğrudan alıntılar:

Bayrak sevgisi ve vatanseverlik değerlerinin yer aldığı ifade: *“Millî marşlar, ülkelerin bağımsızlık simgeleridir. Resmî makamlarca onaylanarak, çeşitli etkinliklerde seslendirilir. İstiklal Marşı da Mehmet Âkif Ersoy tarafından yazılmış ve 12 Mart 1921 tarihinde TBMM tarafından kabul edilmiştir. İstiklal Marşı'nın bestecisi ise Osman Zeki Üngör'dür.”*

Bilimsellik değerinin yer aldığı ifade: *“Ses, herhangi bir cismin bir etki sonucunda titreşmesi ile ortaya çıkar. Ses kaynağından çıkan titreşimler havanın yardımıyla yayılarak kulağımıza gelir. Kulak bu titreşimleri ses olarak algılar ve işitme gerçekleşir.”*

Atatürkçülük değerinin yer aldığı ifade: *“Mustafa Kemal Atatürk, sanat dalları içinde müziğe ayrı bir önem vermiştir. Müziği, toplumun kültürünü yansıtan temel değerlerden biri olarak görmüş ve bunu konuşmalarında da vurgulamıştır.”*

Sevgi ve kardeşlik değerlerinin yer aldığı ifade: *“oyunsuz ne yapar tüm dünyada çocuklar kardeşler birlikte neşeye oynarlar neşe ile oynarlar...”*

Doğa sevgisi değerinin yer aldığı ifade: *“evimizin önünde bir ulu çınar altında duranlara serinlik sunar bir sağa bir sola rüzgâr eser yatar yatar...”*

Dostluk değerinin yer aldığı ifade: *“Sen de koş yanıma bir oyun oynayalım bu oyunun ismini dostluk koyalım haydi durma katıl bu oyuna...”*



Estetik değerinin yer aldığı ifade: “Türk halk müziğinde kullanılan başlıca çalgılar; bağlama, cura, cümbüş, kabak kemane, Karadeniz kemençesi, kaval, zurna, tulum, sipsi, kaşık, zil, bendir, darbuka, tef ve davuldur.”

Yapılan inceleme sonucu 6. sınıf müzik ders kitabında en sık rastlanan değerler, sevgi ve estetik olarak gözlemlenmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışmada 6. sınıfa ait Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Müzik ders kitaplarında yer alan değerler incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda 6. sınıfa ait Türkçe ders kitabında on kök değer ile birlikte “merhamet, paylaşım, iletişim, popülerlik, Atatürkçülük” gibi değerlerin de aktarıldığı görülmüştür. Matematik ders kitabında ise on kök değerle birlikte “tasarruf, bilimsellik, bağlantı kurma, estetik, misafirperverlik” gibi değerlerin aktarıldığı gözlemlenmiştir. Fen bilimlerine ait ders kitabında “bilimsellik ve rasyonellik” değerlerinin öne çıktığı tespit edilmişken; “araştırma ve bilim etiği”ne ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Sosyal bilgiler ders kitabında en çok vurgulanan değerlerin “milliyetçilik ve bayrak sevgisi” en az ise “tasarruf ve statü” değerlerinin olduğu görülmüştür. İngilizce ders kitaplarında en çok “sorumluluk” değerine; en az ise “yardımseverlik” değerine yer verilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabında en sık rastlanan değer “yardımseverlik” olduğu, Müzik ders kitabında ise en sık rastlanan değerlerin “sevgi ve estetik” olduğu görülmüştür.

Bu çalışma bağlamında kitaplarda incelenen değerlerin öğretmenler tarafından fark edilip değer aktarımında nasıl kullanıldığı ve öğretmenlerin değerler-konu bağlamını nasıl kurdukları başka bir araştırma konusu olarak önerilebilir.

## KAYNAKLAR

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 9-27.

Aslan, H.İ. (2019). Ortaokul 6 sınıf İngilizce ders kitaplarında yer verilen değerler. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4 (2), 355-371.

Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 109-146.

Cansız Aktaş, M. (2019). Nitel veri toplama teknikleri, Haluk Özmen ve Orhan Karamustafaoğlu, *Eğitimde araştırma yöntemleri* (114-135). Ankara: Pegem Akademi.

Çağlayan, N., Dağıstan, A., ve Korkmaz, B. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokul matematik 6 ders kitabı*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Demirhan İşcan, C. (2019). Değerler eğitiminde temel kavramlar, Figen Ersoy ve Perihan Ünüvar, *Karakter ve değerler eğitimi* (31-50), Ankara: Anı Yayıncılık.

Demircan, F., Akiskalı, G., Berket, A. ve Günay, F. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu İngilizce 6 ders kitabı*. Ankara: Meb.



Dinçer, S. M. ve Yiğit, E. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 6 ders kitabı*. Ankara: Anadol Yayıncılık.

Durhat, G., ve Ökten, C.E. (2020). Kök değerlerin ortaokul türkçe ders kitaplarındaki erdemler temasıyla ilişkisi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 8(3), 675-693.

Kağan, M. (2019). Değerlerin Tanımı ve Sınıflandırılması, Mücahit Kağan ve Nusrettin Yılmaz, *Karakter ve değerler eğitimi* (29-40). Ankara: Pegem Akademi.

Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (187), 138-145.

Macit, S. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabı 6*. İstanbul: FCM Yayıncılık

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=318> Ulaşım tarihi: 05.12.2022

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20BİLİMLERİ%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI2018.pdf> Ulaşım tarihi: 05.12.2022

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMATİK%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%202018v.pdf> Ulaşım tarihi: 05.12.2022

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Müzik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ,8)*. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018129173048695-1-8%20Müzik%20Öğretim%20Programı%2020180123.pdf> Ulaşım tarihi: 05.12.2022

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20BİLGİLER%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%20.pdf> Ulaşım tarihi: 05.12.2022

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-Türkçe%20Öğretim%20Programı%202019.pdf> Ulaşım tarihi: 05.12.2022

Ocak, İ. ve Olur, B. (2019). Bilimsel araştırma süreci giriş, Gürbüz Ocak, *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (2-62). Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, M. (2021). Değerlerin tanımı ve sınıflandırılması. S. Tunay Kamer, *Toplum ve kültür bağlamında karakter ve değerler eğitimi* (41-60), Ankara: Pegem Akademi.

Şentürk, G., ve Arslan, M. (2020). Fen bilimleri dersinde değerler eğitiminin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yıldız Journal of Educational Research*, 5(1), 55-88.

Vural Akçalı, E., Topal, D., Yamaner, B. ve Çakar, Ö. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu müzik 6 ders kitabı*. Ankara: Meb.



Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. ve Yılmaz, M. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 6 ders kitabı*. Ankara: Meb.

Yıldız, M. (2019). *Ortaokul matematik ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.





## GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇALGI EĞİTİMİ (ÇELLO) DERSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Elif Güven

Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi  
egüven@balikesir.edu.tr

Burak Güven

T. C. Ziraat Bankası Güzel Sanatlar Lisesi  
burakguven1@gmail.com

### ÖZET

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde bulunan Güzel Sanatlar Liseleri (GSL); görsel sanatlar, müzik, Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği ve tiyatro alan/bölmelerinde eğitim vermektedir. GSL "müzik" bölümü öğretim programı incelendiğinde, çalgı derslerine tüm sınıf düzeylerinde önemli bir yer verildiği görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, GSL çalgı derslerini "çello" çalgısı ile sürdüren öğrencilerin derse yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu ders, öğrencinin ileriki meslek yaşantısında kullanabileceği çalgı eğitimini içerdiğinden mesleki eğitimin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu nedenle, mesleki müzik eğitimine GSL'de başlamış olan öğrencilerin çalgı seçimindeki farkındalıkları ile eğitim sürecine ve sonrasına yönelik düşüncelerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Betimsel tarama modelinde desenlenen çalışmada, nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir GSL'de öğrenim gören ve çalgı derslerini "çello" ile sürdüren tüm sınıf düzeylerinden 11 öğrenci oluşturmaktadır. Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu sayede öğrencilerin çalgı seçiminde ve çello dersi başarısında etkili olan etmenler ve çalgı eğitiminin ileriki meslek yaşantılarında getireceği katkılar konusundaki görüşleri ortaya konulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Güzel Sanatlar Lisesi, Çalgı Eğitimi, Çello

### ABSTRACT

Fine Arts High Schools (FAHS) under the General Directorate of Vocational and Technical Education under the Ministry of National Education; gives education in visual arts, music, Turkish Folk Music, Turkish Classical Music and theater fields/departments. When the FAHS "music" department curriculum is examined, it is seen that instrument lessons are given an important place at all grade levels. The aim of this study is to determine the opinions of the students who continue their FAHS instrument lessons with the "cello" instrument. Since this course includes instrument training that the student can use in his future professional life, it constitutes an important dimension of vocational education. For this reason, it is important to determine the awareness of the students who have started their professional music education at FAHS in the selection of instruments and their thoughts about the education process and after. The interview method, one of the qualitative data collection methods, was used in the study, which was designed in the descriptive survey model. The study group of the research consists of 11 students from all grade levels who study at a FAHS and continue their instrument lessons with "cello". The data obtained from the interviews were analyzed with the content analysis method. In this way, the students' views on the factors that affect the instrument selection and the success of the cello course and the contributions that instrument education will bring in their future professional lives will be revealed.

**Keywords:** Fine Arts High School, Instrument Training, Cello.



## GİRİŞ

Türkiye’de ilk olarak 1989 yılında İstanbul’da açılan Güzel Sanatlar Liseleri (GSL) günümüzde neredeyse tüm illerimizde bulunmakta ve eğitim vermektedir. Mesleki müzik eğitiminin ilk basamağı olarak nitelendirebileceğimiz GSL, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde bulunmaktadır. Bu kurumların mesleki müzik eğitim veren konservatuvarlar, eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği bölümleri ve güzel sanatlar fakültelerine bağlı müzik bölümlerine ortaöğretim düzeyinde temel oluşturduğu söylenebilir. GSL’de; görsel sanatlar, müzik, Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği ve tiyatro olmak üzere 5 alan/bölüm bulunmaktadır. Müzik bölümü haftalık ders çizelgeleri incelendiğinde, çalgı eğitimi derslerinin 9. sınıfta haftada 4 saat, 10. sınıfta 2 saat, 11. ve 12. sınıflarda yine haftada 4’er saat olarak önemli bir yer aldığı görülmektedir.

Müzik eğitimi, ses eğitimi, işitme eğitimi, müzik teorileri eğitimi gibi birçok farklı boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar içerisinde çalgı eğitimi birçok açıdan mesleki müzik eğitiminin temelini oluşturmaktadır (Albayrak, 2020). Çalgı, müzikle insanı birleştiren ve kaynaştıran, insanın kendisiyle özdeşleşip bütünleşmesine aracılık eden, insana kendisini ve duygularını ifade edebilme fırsatı tanıyan, onu toplumsal olmaya yönlendiren, çalgı eğitiminin ve müzik eğitiminin dolayısıyla da müzik sanatının önemli bir parçasıdır (Uslu, 1998).

Çalgı eğitimi, bir çalgıyı çalabilmek amacıyla bir takım kurallı davranışların öğrenilmesi ve uygulanma sürecidir. Çalgı eğitiminde çalgının tanınması, çalabilmeye ilişkin temel davranışların kavranması ve davranışların düzenli ve etkin olması beklenir (Saraç, 1992). Her çalgı kendine özgü duruş, tutuş vb. tekniksel özelliklere sahiptir. “Bireysel olarak yapılan çalgı eğitiminde öğrencilere, çalgısını doğru bir teknikle çalma, çalışma süresini verimi artıracak şekilde ayarlama, müzik kültürlerini çalgısı yoluyla en iyi şekilde kavratma ve müzikal becerilerini artırmaya yönelik çalışmalar, çalgı eğitiminin başlıca amaçlarıdır” (Parasız, 2009).

GSL haftalık ders çizelgelerinin uygulanması ile ilgili açıklamalar incelendiğinde; “Çalgı Eğitimi derslerinde müzik bölümü keman, viyola, çello, kontrbas, flüt, gitar, klarnet, bağlama, kemane, tar, kaval, tambur, ut, kanun, klasik kemençe, ney, ritim çalgılarını kullanır” ifadesi görülmektedir.

Müzik eğitimi ve çalgı eğitimi veren kurumlarda çalgı çalmaya başlamadan önce öğrencinin fiziksel yeterliklerinin çalacağı çalgı ile uyumlu olup olmadığına bakılmaktadır. Viyolonsel eğitiminde de öğrencinin el genişliği, parmak uzunluğu gibi fiziksel özellikleri göz önünde bulundurularak seçim yapılmalıdır.

Çello, keman ailesi olarak da bilinen yaylı çalgılar ailesinin, kontrbastan sonra ikinci kalın ses aralığına ve büyüklüğe sahip olan, tenor bir çalgısıdır. Yani ses aralığı hem kalın hem de ince sesleri belli oranda seslendirmeye uygundur. "Do-sol-re-la" düzeni ile akortlanır. Ses genişliği beş oktavdır. Notasyonunda 4. çizgi fa anahtarı, 4 çizgi do anahtarı, 2 çizgi sol anahtarı kullanılmaktadır. Ses renginin zengin ve dolu olması viyolonselın önemini her yerde vurgulamaktadır. Viyolonsel eğitim müziğinde, çalgı toplulukları ve orkestra derslerinin yanında, oda müziği çalışmalarında düo, trio, kuartet ve kentetlerde yeri doldurulmayacak bir çalgıdır. Viyolonselın solo olarak da oldukça zengin



bir repertuarı vardır. Bir yaylı çalgılar dördlüsünde viyolonsel birinci kemandan sonra birliğin en önemli temsilcisidir. Viyolonsel in oda müziğindeki işlevi sürekliliği sağlayan, ses veren temel bir yapıyı oluşturmasıdır. Bu açıdan viyolonsel in armonik bir önemi vardır (Özgün, 2006; Coşgun, 2019).

Sabırla birlikte disiplinli bir çalışma gerektiren viyolonsel eğitimi, iki elin koordineli çalışmasının yanında soyut kavramları ve karmaşık kuralları, perdesiz bir tuşenin üzerinde icra etmek gibi zor ve uzun pratikler gerektiren özellikleriyle bazı durumlarda bireyin eğitimden sıkılmasına sebebiyet verdiği söylenebilir (Saraloğlu, 2021)

Bu çalışmanın amacı, GSL çalgı derslerini “çello” çalgısı ile sürdüren öğrencilerin derse yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu ders, öğrencinin ileriki meslek yaşantısında kullanabileceği çalgı eğitimini içerdiğinden mesleki eğitimin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu nedenle, mesleki müzik eğitimine GSL’de başlamış olan öğrencilerin çalgı seçimindeki farkındalıkları ile eğitim sürecine ve sonrasına yönelik düşüncelerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu sayede öğrencilerin çalgı seçiminde ve çello dersi başarısında etkili olan etmenler ve çalgı eğitiminin ileriki meslek yaşantılarında getireceği katkılar konusundaki görüşleri ortaya konulacaktır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların çalgı seçimi sırasında neden çello çalgısını tercih ettiklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Katılımcıların çello derslerinde başarı durumlarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Katılımcıların çello eğitiminin ileriki meslek yaşantılarına nasıl etki edeceğine ilişkin görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur. Betimsel tarama modelinde desenlenen çalışmada, nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu görüşme tekniği esnek olup, konuları önceden belirlenmiştir. Bununla birlikte, görüşmecinin konunun dışına çıkabileceği bir görüşme türüdür. Araştırmanın çalışma grubunu bir GSL’de öğrenim görmekte olan ve çalgı eğitimi (çello) dersine devam eden tüm öğrenciler (11 öğrenci) oluşturmaktadır.



Tablo 1 Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken		f
Cinsiyet	Kadın	7
	Erkek	4
<b>Toplam</b>		<b>11</b>
Sınıf	9	1
	10	2
	11	4
	12	4
<b>Toplam</b>		<b>11</b>

Tablo 1’de görüldüğü gibi 11 katılımcının 7’si kadın 4’ü erkektir. Sınıflara göre dağılımı incelendiğinde 1 öğrencinin 9. Sınıf, 2 öğrencinin 10. Sınıf olduğu, 11 ve 12. Sınıftan ise 4’er öğrenciyle görüşme yapıldığı görülmektedir. Tablo 2’de her bir katılımcının demografik özelliklerine göre dağılımları bulunmaktadır.

Tablo 2 Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Katılımcılar	Cinsiyet	Sınıf
Ö1	K	9
Ö2	E	10
Ö3	K	10
Ö4	K	11
Ö5	K	11
Ö6	K	11
Ö7	E	11
Ö8	K	12
Ö9	K	12
Ö10	E	12
Ö11	E	12

Görüşmeler sırasında öğrencilerin çalgı seçiminde ve çello dersi başarısında etkili olan etmenler ve çalgı eğitiminin ileriki meslek yaşantılarında getireceği katkılar konusundaki görüşlerinin ortaya konulması amacıyla sorular yöneltilmiştir. Katılımcılara yöneltilen sorular şu şekildedir:

1. Enstrümanınızı seçmenizde etkili olan etmenler nelerdir?
2. Çello dersinde başarı durumunuzu etkileyen etmenler nelerdir?
3. Çello eğitiminin ileriki meslek yaşantınıza nasıl etki edeceğini düşünüyorsunuz?

Görüşme sırasında görüşülen kişilerin onaylaması ile ses kaydı alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu doğrultuda, katılımcıların her bir soruya verdikleri yanıtlar, kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş, görüşlerden doğrudan alıntılar da yapılmıştır. Görüşme verileri araştırmacı dışında iki öğretim elemanı tarafından ayrı ayrı okunarak analiz edilmiştir. Hem araştırmacının hem de diğer uzmanların analizleri için “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.





Verilerin güvenilirliğinin hesaplanması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü (Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda araştırmanın güvenilirliği %87 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir.

## BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3 Katılımcıların Çalgı Seçimi Sırasında Neden Çello Çalgısını Tercih Ettiklerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	n	Katılımcılar
Fiziksel özelliklerim	6	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11
Sesinin güzel olması	5	Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö9
Çok kişinin çalmaması	4	Ö2, Ö5, Ö7, Ö8
Görünüşünün güzel olması	2	Ö7, Ö11
Kendime yakın hissetmem	2	Ö1, Ö11
Ailemin teşvik etmesi	2	Ö9, Ö10
Diğer	3	Ö3, Ö6, Ö7

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun çello çalgısını tercih etmelerinin nedeni fiziksel özellikleridir (n=6). Çellonun sesinin (n=5) ve görünüşünün güzel olması (n=2) da öğrencilerin tercih nedenleri arasındadır. “Çok kişinin çalmaması” (n=4), “kendime yakın hissetmem” (n=2) ve “ailemin teşvik etmesi” (n=2) diğer tercih nedenleridir. “Notaya yandan bakmak istemediğim için”, “Cazip geldi”, “Çalması zor” şeklindeki farklı görüşler ise “diğer” (n=3) kategorisi altında değerlendirilmiştir. Bu durumda öğrencinin fiziksel özelliklerinin yanı sıra çello çalgısının ses ve görüntü özelliklerinin öğrencilerin bu çalgıyı en çok tercih etme nedenleri olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

*“İlk başta flüt seçmek istiyordum fakat dudak yapımın uygun olmadığı için diğer enstrümanlara yöneldim. Keman ve viyola notaya yandan bakmak gözlerim için uygun olmadığından dolayı çelloyu seçtim.” (Ö3)*

*“Aklımda aslında yoktu ben viyola çalmak istiyordum çalgı komisyonundaki öğretmenler kolun kısa o yüzden çello çalman daha uygun olacağını söylediler ve o şekilde seçtim. Bu seçimimden dolayı mutluyum. Farklı bir enstrüman, çok bilindik bir çalgı değil”(Ö5)*

*“Diğer enstrümanların içinde daha nadir gözüktüğü görünüşü çok hoşuma gittiği için sesini dinlemeyi sevdiğim için seçtim. Beni çok zorlayacak bir şey olmasını istedim herkesin çaldığı şeyler olmasını istemedim o yüzden seçtim.”(Ö7)*

*“Çellonun sesini çok seviyorum babam çelloyu çok seviyordu o yüzden çelloyu seçtim.” (Ö9)*



Tablo 4 Katılımcıların Çello Derslerinde Başarı Durumlarını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Görüşler	n	Katılımcılar
Dış etkenler	Öğretmen	2	Ö1, Ö4
	Çalışma Ortamı	2	Ö4, Ö5
	Bireysel dersler	1	Ö1
İç etkenler	Çalışmak	5	Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10
	Çevremde çalanlardan etkilenmem	4	Ö1, Ö7, Ö10, Ö11
	Duygusal durum	3	Ö4, Ö5, Ö7
	Enstrümanı sevmem	2	Ö3, Ö11
	Gelişme isteği	2	Ö6, Ö10
	Videolar izlemek	1	Ö10

Katılımcıların çello derslerinde başarı durumlarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerine ilişkin yanıtları iki ana kategoride incelenmiştir (Tablo 4). “Dış etkenler” kategorisinde öğrenciler görüşlerini “öğretmen” (n=2), “çalışma ortamı” (n=2) ve “bireysel dersler” (n=1) alt kategorilerinde belirtmişlerdir. “İç etkenler” kategorisinde ise öğrenciler başarı durumlarını etkileyen etmenleri “çalışmak” (n=5), “çevremde çalanlardan etkilenmem” (n=4), “duygusal durum” (n=3), “enstrümanı sevmem” (n=2), “gelişme isteği” (n=2) ve “videolar izlemek” (n=1) alt kategorilerinde belirtmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin çoğunluğu başarı durumlarını etkileyen etmenlerin öğretmen, çalışma ortamı ya da bireysel dersler yapabilmek gibi dış etkenler değil, kendi çalışmaları, duygusal durumları, enstrümanı sevmeleri gibi içsel etkenler olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

*“Okul orkestrasına girmek için çelloya daha fazla çalıştım bu da çello dersinde başarılı olmamı sağladı.” (Ö2)*

*“Öğretmenle iyi bir diyalog kurmak, düzgün bir ortamda çalışmak, mutlu olmak” (Ö4)*

*“Derslerden önce çalışmak, Diğer insanları görüp hırslanıyorum ve çello çalışıyorum çalabildikçe hoşuma gidiyor. Çaldıkça çalası geliyor.” (Ö7)*

*“Çevremde gördükçe videolar izledikçe hevesim artıyor.yeni şarkılar çalabilme isteği deşifreler bunlar beni motive ediyor.”(Ö10)*

Tablo 5 Katılımcıların Çello Eğitiminin İleriki Meslek Yaşantılarına Nasıl Etki Edeceğine İlişkin Görüşleri

Görüşler	n	Katılımcılar
Üniversite eğitiminde	4	Ö1, Ö6, Ö8, Ö9
Müzik öğretmenliğinde	3	Ö1, Ö5, Ö9
Çello öğretmenliğinde	3	Ö4, Ö8, Ö9
Özel ders verebilirim	2	Ö2, Ö3
Orkestralarda çalabilirim	2	Ö2, Ö4
Az kişi çalmanın avantajı olabilir	2	Ö1, Ö11
Yapabileceğim çok fazla bir şey yok	1	Ö5
Diğer	3	Ö2, Ö7, Ö10

Öğrencilere çello eğitiminin ileriki meslek yaşantılarını nasıl etkileyeceğine yönelik görüşleri sorulduğunda verilen yanıtlar çeşitlilik göstermektedir (Tablo 5): “üniversite eğitiminde” (n=4), “müzik öğretmenliğinde” (n=3) ve “çello öğretmenliğinde” (n=3) çello eğitiminden faydalanacağını



düşünen katılımcıların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Diğer katılımcılar “özel ders verebilirim” (n=2), “orkestralarda çalabilirim” (n=2), ve “az kişi çalmasımanın avantajı olabilir” (n=2) şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Yalnızca 1 öğrencinin “yapabileceğim fazla bir şey yok” yanıtını verdiği dikkat çekmektedir. “Diğer” kategorisinde değerlendirilen cevaplar ise “kulağımı geliştirir”, “hayatımı çello üzerine kuracağım” ve “her tür müziği çalabilirim” şeklindedir. Bu durumda öğrencilerin çoğunluğunun çello enstrümanlarını ileriki eğitim ve mesleki yaşantılarında kullanabilecekleri görüşünde olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

*“Çello çalan çok fazla kişi olmadığından dolayı çok avantajlı olduğunu düşünüyorum. Buradan aldığım eğitimi üniversitede ilerleterek öğretmen olduğumda daha donanımlı olarak kullanabilirim.” (Ö1)*

*“Çello eğitimi kulak gelişimine faydalı olduğu için teori derslerinde ilerlememi sağlayacaktır ileride orkestralarda çalmak ve özel ders verebilirim çellomu geliştirip orkestra sanatçılarından birisi olabilirim. (Ö2)*

*“Hayatımı çellonun üzerine kurmak istiyorum. Tüm akademik hayatım çello üzerine olacak. Çello çalmayı çok seviyorum o yüzden ilerlemek ustalaşmak istiyorum. İlerde de hem gelir kaynağı hem de sevdiğim bir iş olacağı için hayatım daha güzel olacak.” (Ö7)*

*“Çelloyu az kişi çaldığı için bana üniversitede ve ileri yaşantımda avantaj kazandıracağını düşünüyorum.” (Ö11)*

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Katılımcılara çalgı seçimi sırasında neden çello çalgısını tercih ettiklerine ilişkin görüşleri sorulduğunda, büyük çoğunluğunun kendi fiziksel özelliklerinden dolayı bu çalgıyı seçtikleri anlaşılmaktadır. Çello çalgısının, tel ve perde özelliklerinden dolayı, öğrencinin fiziksel özellikleri, özellikle de parmak ve kol yapısı çalgı seçiminde önem taşımaktadır. Bu nedenle bazı öğrenciler fiziksel yapıları uygun olmadığı için istedikleri başka çalgıyı çalamamakta ve çello çalgısına yönelmektedirler. Bazı öğrenciler ise fiziksel yapılarının çello çalgısı için avantajlı olduğunu fark ettikleri için çello çalgısına yönelmektedirler. Öğrencilerin büyük bir kısmının ise çellonun sesi ve görüntüsünü güzel ve cazip buldukları ve kendilerine yakın hissettikleri için tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bu durumda enstrümanı çalmadan önce sevmek ve benimsemek önemli görülmektedir. “Çok kişinin çalmaması” da öğrenciler tarafından tercih edilme nedenlerinden biridir. Bazı öğrenciler ailelerinin teşviki ile bu çalgıyı seçerken, çello çalgısını çalarken notaya karşidan bakmak ve çalması diğer enstrümanlara göre daha zor olması da tercih nedenleri arasındadır. Bu durumda öğrencilerin bir kısmının çalgıyı daha önceden tanıyıp severek seçtiği, diğer bir kısmının ise fiziksel özelliklerinden dolayı seçtiği anlaşılmaktadır.

Çello dersinde başarılarını etkileyen etmenlerin neler olduğu sorulduğunda, katılımcıların yanıtlarını iç ve dış etkenler olarak ayırmak mümkündür. Dış etkenler arasında çello öğretmeni, çalıştıkları ortam ve bireysel olarak derse girmek verilen cevaplar arasındadır. İç etkenlere bakıldığında ise öğrencilerin çoğunluğu en önemli etkenin çalışmak olduğunu belirtmişlerdir. Dikkat çekici cevaplardan biri ise birbirlerinin çalışmasından etkilenecek çalışma isteklerinin ve başarılarının



arttıdır. “Duygusal durum”, “enstrümanı sevmek” “gelişme isteği” ve “videolar izlemek” de verilen cevaplar arasındadır. Bu durumda öğrencilerin başarı durumlarını büyük oranda kendilerinden kaynaklanan nedenlerle bağlantılı olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Çello eğitiminin ileriki meslek yaşantılarına etkisinin ne olacağı konusundaki görüşleri sorulduğunda, öğrencilerin öncelikle üniversite eğitimlerini hedefledikleri ve eğitimlerine çello çalgısı ile devam etmek istedikleri anlaşılmaktadır. Sonrasında ise gerek müzik öğretmenliği gerekse çello öğretmenliği ile meslek yaşantılarında çelloyu kullanacakları görüşleri göze çarpmaktadır. Özel ders vermek ve orkestralarda çalmak da öğrencilerin hedefleri arasındadır. Öğrenciler bu çalgıyı çalan az sayıda kişinin olmasının avantajını yaşayacakları görüşündedirler. “Kulağımı geliştirir”, “hayatımı çello üzerine kuracağım”, “her tür müziği çalabilirim” şeklinde görüşler de bulunurken, yalnızca bir öğrencinin “yapabileceğim çok fazla bir şey yok” şeklinde cevap vermesi dikkat çekmektedir. Bu durumda öğrencilerin eğitimlerine çello çalgısı ile devam etmek ve gelecekte meslek yaşantılarında da çalgılarını kullanmak istedikleri görülmektedir.

GSL, mesleki müzik eğitiminin ilk basamaklarından biri olarak, öğrencilere üniversite öğrenimleri öncesinde hem çalgı çalma hem de müzik eğitiminin diğer boyutlarında (kulak eğitimi, ses eğitimi, müzik teorileri vs.) temel bilgileri öğrenme olanağı vermektedir. Bu sayede öğrencilerin ileriki meslek yaşantılarına dair belli hedefleri lise çağlarından itibaren oluşmakta ve bu hedeflerine yönelik hazırlıkları ve alt yapıyı oluşturmalarına olanak vermektedir. Günümüzde hemen hemen bütün illerimizde bulunan, hatta büyük şehirlerde birden fazla sayıda bulunan GSL, ortaokullarda okuyan, müziğe (ya da resim ve tiyatroya) karşı yetenekli ve istekli olan öğrencilere tanıtılmalı, aileleri bu okullar hakkında bilgilendirilmelidir. Çello öğrencileri düzenli ve verimli çalışmanın önemi hakkında bilgilendirilmeli ve bilinçlendirilmelidir. Öğrencilerin çalgılarını çalarak çalışmalarının ürünlerini ortaya koyabilecekleri konserler düzenlenmelidir. Ayrıca öğrencilerin düzenlenen farklı konser etkinliklerinden haberdar edilmesi sağlanmalıdır. GSL'nin fiziksel olanakları çalgı çalışmaya uygun hale getirilmelidir. Öğretim programları düzenlenerek derslerin birebir şekilde yapılması sağlanmalıdır. Mevcut çalışma, farklı çalışma grupları ile gerçekleştirilip sonuçlar arasında karşılaştırma yapılabilir.

## KAYNAKLAR

Albayrak, C. (2020). *Güzel sanatlar lisesi viyolonsel öğrencilerinin bireysel çalgı çalma alışkanlıklarının çalgı performansı öz yeterlik inancına etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Coşgun, Y. E. (2019). *Viyolonsel eğitimi metotlarının milli eğitim bakanlığı'nda yer alan hedef ve hedef davranışlara göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Özgün, Ö. (2006). *Türkiye'deki Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinde viyolonsel eğitimine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.





Parasız, G. (2009). *Keman öğretiminde kullanılmakta olan Çağdaş Türk Müziği eserlerinin seslendirilmesine yönelik oluşturulan hazırlayıcı alıştırmaların işgörsellik ve etkililik yönünden incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Saraç, A. G. (1992). *Türkiye’de eğitim fakülteleri müzik eğitimi bölümlerinde viyolonsel öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenciye yansımaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Saraloğlu, B. (2021). *Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin viyolonsel dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Doğu Karadeniz örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Uslu, M. (1998). Çalgı eğitimi üzerine bir değerlendirme. *Orkestra Dergisi*, 293, 27.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.



## MÜZİK EĞİTİMİNİN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN BÜTÜNSEL GELİŞİMİNDEKİ ÖNEMİ

Gülce Denizkurdu

Zonguldak Bülent Ecevit Üniveristesi  
gulcedenizkurdu@gmail.com

Doç.Dr. Cevat Eker

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi  
cevateker@gmail.com

### ÖZET

Eğitim, bireyin doğumundan başlayıp yaşamı boyunca devam eden bir süreç olduğu düşünüldüğünde, 0-6 yaş dönemi bireyin olgunlaşması ve kişiliğinin gelişmesinde oldukça önemli olduğu söylenebilir. Erken çocukluk dönemi olarak da adlandırdığımız bu dönem çocukta bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve dil gelişimi alanlarının hızla geliştiği kendilerini tanımaya başladıkları bir dönemdir. Okul öncesi döneminde çocuklar hissettiklerini evrensel bir dil olan müzik ile anlatırlar. Müzik, çocuğun sosyalleşmesi, kendi yeteneklerini keşfetmesinde yardımcı olur. Bu dönemde müzik eğitiminde verilen şarkı söyleme etkinlikleri, dinleme ve ses ayırt etme, ritim çalışmaları, müzikli yaratıcı drama etkinlikleri çocuklarda müzik öğreniminde yeni bir bakış açısı kazandırmakta, bütünsel gelişimlerine destek vermekte, yaratıcılarını geliştirmekte, başarı duygusu kazanmalarını sağlamakta, özgüven ve öz saygılarını arttırmada büyük rol kazandırmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışma müzik eğitiminin okul öncesi çocukların bütünsel gelişimini kapsamaktadır. Bu yönüyle çalışma 0-6 yaş müziksel gelişim özellikleriyle sınırlandırılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi verilen müzik eğitimi çocuklar üzerinde soyut düşünme becerisini, motor gelişimlerini, ritmik gelişimlerini olumlu yönde etkilediği, ayrıca çocukların sosyal ve grup etkileşimde girişken bir tutum kazanmalarına sebep olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Eğitim, Müzik, Müzik Eğitimi.

### ABSTRACT

Considering that education is a process that starts from the birth of an individual and continues throughout his/her life, it can be said that the 0-6 age period is very important for the maturation of an individual and the development of his/her personality. This period, which we also call the early childhood period, is a period in which the cognitive, affective, psycho-motor, social and language development areas of the child develop rapidly, and they begin to recognize themselves. During the preschool period, children express their feelings through music, which is a universal language. Music helps the child to socialize, discover his own abilities. Singing activities, listening and sound discrimination, rhythm studies, musical creative drama activities given in music education during this period give children a new perspective on music learning, support their holistic development, develop their creativity, enable them to gain a sense of achievement, and play a major role in increasing their self-confidence and self-esteem. The study carried out using the screening model, one of the qualitative research methods, covers the holistic development of music education for preschool children. In this respect, the study was limited to the characteristics of musical development at the age of 0-6. As a result of the research, it has been concluded that music education given in preschool positively affects children's abstract thinking skills, motor development, rhythmic development, as well as causes children to acquire a sociable attitude in social and group interaction.

**Keywords:** Preschool Education, Music Education, Education



## GİRİŞ

Müzik, güzel sanatların önemli dallarından biri olarak tarih boyunca temel olgular arasında yer almaktadır. İnsanlar kendilerini daha iyi ifade edebilmek, isteklerini anlatmak ve ruhsal anlamda daha iyi hissetmek için sese ihtiyaç duymaktadırlar (Çadır ve Avcıoğlu, 2013). Sesin ahenkli ve belli bir tonla ifade edilmesi olarak tanımlanan müzik, Antik Çağlardan bu yana başta eğitim olmak üzere birçok alanda kullanılmaktadır (Varış ve Cesur, 2012). Nitekim iyi bir müzik eğitimi alan ya da iyi müzik dinleyen çocuğun sağlıklı birey olarak yaşamına devam edeceği düşüncesi Farabi, Eflatun ve Konfüçyüs'ün yaşadığı dönemlere kadar uzanmaktadır. Eflatun'un "Müzik, terbiyenin esaslı vasıtasıdır. Müzik bir eğlence aracı değil, güzellik, iyilik ve eğitim aracıdır." cümlesi de müziğin önemini vurgulamaktadır (Tozar, 2003). Bütün Batı ve Doğu toplumlarında ortak bir anlayış haline gelen bu düşünce modern dönemlere gelindiğinde Dewey ve Rousseau gibi eğitim kuramcılarının da dikkatini çekmiştir.

Bilişsel gelişim kuramı ile çocuk gelişimi alanına önemli katkılar sağlayan Piaget'e göre müzik, çocuğun gelişimini destekleyen önemli bir eğitim aracıdır (Franklin ve ark. 2008; Güler, 2008, Soysal, 2012). Özellikle erken çocukluk döneminde müziğin doğru olarak kullanılması, çocuğun sadece bilişsel gelişim alanını değil diğer gelişim alanlarını da (sosyal-duygusal, dil ve motor gelişim) desteklemektedir (Aral ve Can Yaşar, 2015). Yıldız (2018)'a göre, dans ile gerçekleştirilen müzik etkinlikleri çocuğun sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Franklin ve ark. (2008) çocuğun erken yaşlarda müzik eşliğinde enstrüman çalmayı öğrenmesinin motor ve bilişsel gelişimini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Brody (2016)'a göre iki yaşından önce keman eğitimine başlamak çocukların akademik becerilerini desteklemektedir. Amerikan Bilim Geliştirme Derneği (AAAS) tarafından yürütülen araştırma sonuçları da müziğin çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Müziğin insan hayatına kazandırdıkları ve gelişimine sağladığı katkıları bir gerçektir. Müziğin özellikle okul öncesi eğitimindeki rolü çok önemlidir. Öğrencilerin müziksel becerilerini geliştirmede eğitiminin davranışları, yeterlilikleri, öğrenciye yaklaşımları, bilgi seviyesi, tecrübesi, kullandığı yöntemi, yaklaşımı; okul öncesi eğitim veren kurumların konumu, eğitim için gerekli yeterlilikleri ve materyalleri çok önemlidir. Okul öncesi öğrencilerinin müziksel becerilerinin gelişmesi müzik eğitiminin de farklı yöntem ve yaklaşımlar kullanılarak daha kolaylaştığı ve eğlenceli hâle geldiği günümüzde kabul görmektedir. Öğrenciler bu yöntemler uygulanarak çalıştırıldığında ritim yeteneklerinin, dinleme, algılama, ayırt etme, taklit etme, şarkı söyleme, önder olma, canlandırma ve yaratıcı yeteneklerinin geliştiği görülmüştür. Bunlarla beraber bilişsel, sosyal, yaratıcı, duygusal ve dil gelişiminin de etkili olduğu tespit edilmiştir.

Müzik eğitimi anne karnında başlar. Sesler, titreşimler ritimle bütünleşerek müziksel bir yaşam ortaya çıkar. İnsanın olmazsa olmazı kalbimiz bile belli bir ritimle çalışmaktadır. Eğer kalp belli bir ritimle çalışmazsa insan ölür. Müzik eğitimimiz varoluşumuzla başlar. Hayatın ritmi en güzel müzikle yakalanır. İlk sesler, titreşimler, ritimler anne karnında duyulur. Bu yüzden hamile insanların yaşadıkları yaşam tarzları, verdiği tepkiler, dinlediği müzikler çok önemlidir. Bütün bunlar çocuğu büyük ölçüde olumlu ya da olumsuz etkiler. Çocuk ilk doğduğunda bile sesle tepki vermektedir. Doğumdan sonraki evrelerde bile dinlediği müzik çocuğun kişisel gelişiminde çok önemlidir. Dinlediği müzik türlerine göre tepkiler vermekte ve yaşam tarzına uygun yön vermektedir. Çalışmamızın amacı, müziğin okul öncesi çocuklardaki bütünsel gelişimini etkisini incelemek ve durum tespiti yapmaktır. Bu nedenle bu çalışma okul öncesi dönemle sınırlı tutulmuştur. Çalışmamızda konu ile ilgili şu sorulara cevap aranmıştır.

- Müzik eğitiminin okul öncesi çocukların bilişsel gelişimine etkisi nedir?



- Müzik eğitimini okul öncesi çocukların duyuşsal gelişimine etkisi nedir?
- Müzik eğitimini okul öncesi çocukların bedensel-psiko motor gelişime etkisi nedir?
- Müzik eğitimin okul öncesi çocukların dil gelişimine etkisi nedir?
- Müzik eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal alana etkisi nedir?

## YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma yönteminin e-yayın literatür tarama aşaması, internet veri tabanlarında ve Google Akademik, tez ve makaleler ve okul öncesi dönem çocuklarının müziksel gelişim özellikleri, müziğin bilişsel, duyuşsal, sosyal, dil ve psiko-motor alanlarına etkisi başlıkları ile sorgulama yapılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli ise, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan yaklaşımdır (Karasar, 2020).

## BULGULAR

Çocuğun tüm gelişim alanları birbirini etkilemektedir. Erken çocukluk dönemi öğrenmenin yoğun olduğu ve temel becerilerin çocuğa kazandırıldığı kritik bir dönemdir. Bu nedenle bu dönemin verimli bir şekilde geçirilmesi çocuğun gelecek yaşantısı açısından büyük önem taşımaktadır (Köksoy ve Taş 2005; Mertoğlu, 2002). Erken yaşlardan itibaren müzikle desteklenen çocukların daha sağlıklı bir gelişim sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Erken çocukluk döneminde müzik, tekerlemeler ve şarkılar aracılığıyla çocuğun gelişimine katkı sağlamaktadır (Soysal, 2012). Yapılan çalışmalarda, müzik eğitimi alan çocukların almayan çocuklara göre okumayı daha kolay öğrendikleri ve problem çözme becerilerinin daha fazla geliştiği saptanmıştır. Yine notaları doğru seslendiren çocukların, harfleri daha kolay ve doğru seslendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Erken çocukluk döneminde müzikle yapılan etkinlikler ayrıca çocuğun keşfetme ve yaratıcılık becerilerini de desteklemektedir (Gün Duru ve Köse, 2012). Eser (2010)'e göre müzik çocuğun motor becerilerinin desteklenmesi açısından önemlidir. Montessori, her şeyin ritimle başladığını savunmuştur. Hannaford (1995) ise, işitme ve görme duyularıyla algılanan enerji kalıplarının ritimle başladığını ifade etmiştir. Çünkü ritim, müziğin yapı taşı olarak ifade edilmektedir ve müziğin özü ritimle başlamaktadır. Carl Orff'e göre, çocuğun el çırpması, zıplaması, parmak şıklatması gibi hareketler, ritim etkisi ile ortaya çıkan ve çocuğun müzikle bağ kurmasına yardımcı olan doğal davranışlardır (Orff, 1977). Aylaz (2018)'a göre, ritim ve ses, müziğin ortaya çıkmasında ayrılmaz iki parça olarak tanımlanmaktadır. Erken çocukluk döneminde müzik etkinlikleri kapsamında yer alan ritim çalışmaları sayesinde, çocuğun büyük ve küçük kas gelişimi desteklenmekte, davranışları çeviklik kazanmaktadır (Franklin, 2008). Gordon (2000) ise bebeklik döneminde, ritim ile dil ve okuma yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Müzik sayesinde çocuklar sesleri doğru bir şekilde kullanmayı, sözcükleri hatasız telaffuz etmeyi öğrenmektedirler. Dil gelişimi alanında yapılan eğitim çalışmaları, müzikteki ritim, ses düzeni gibi öğelerin konuşma dilini öğrenmeye yardımcı olduğunu ortaya koymuştur (Jakobson, Cuddy ve Kilgour, 2003). Bu bölümde müziğin çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, motor ve dil gelişimi üzerindeki etkileri ayrı ayrı ele alınacaktır. Araştırmamızda problem durumuna ait sorular şu şekilde belirtilmiştir.

### 3.1. Müzik eğitiminin okul öncesi çocukların bilişsel gelişimine etkisi nedir?

Öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme, yeni çözüm yolları bulabilme benzeri yetenekler, düşünme, ilişki kurma, çeşitli öğrenme işlevlerini koordineli yürüterek





geliştirebilme gibi zihni becerilerin bir sonucu olarak karşımıza çıkar. Zihin gelişiminin sağlıklı bir süreç takip etmesi şüphesiz öncelikle uygun çevre koşullarına ve eğitime bağlıdır. Müzik zihin gelişimini destekleyici bir faktör olarak da ele alınmaktadır. Şarkılar, müzikli oyunlar, çalgılar yardımıyla istenilen kavramlar kolayca öğretilir. Müzik çalışmalarının yardımıyla, insan bedeni ve uzuvları, çevre, diğer insanlar, doğa ve doğa olayları, sosyal yaşayış kuralları, kültürel değerler ve değer yargılarını öğretmek ve kavratmak mümkün olabileceği gibi renk, sayı, biçim, zamana ve mekâna dayalı kavramların kavratılmasında da yol alınır. İlişkili grup testleriyle nöroloji çalışmaları yapan bilim adamlarından Shaw, Levine, Wright, Dennis, müzik eğitimi alan çocukların almayanlara göre mantıksal hafıza ve algılama yeteneklerinin ciddi şekilde geliştiğini ortaya koymaktadırlar. Ayrıca beyin dil ve müzikle ilgili işlevlerini üstlenen sol şakak lobundaki bölümün geliştiği gözlenerek ciddi müzik eğitiminin beyin anatomisini değiştirdiği de ispatlanmıştır. Buna bağlı olarak müzikle uğraşan kişilerde iki beyin yarım küresini birbirine bağlayan ve aradaki iletişimi sağlayan “corpus callosum” adlı yapının da normalden büyük olduğu saptanmıştır. Bir diğer bulgu, sinir liflerini saran ve iletimin lif boyunca daha hızlı olmasını sağlayan “miyelin kılıfı”nın beyindeki corpus callosumdan daha kalın olabildiğidir. (Tozar, 2002:53)

Çocukların en küçük yaşlardan itibaren ilgi duydukları ritm çalışmalarlarıyla dikkat, denge, tepki becerilerinin geliştiği, el, kol, ayak, baş, göz gibi uzuvlar arasında eşgüdüm sağlandığı, davranışlarda incelik ve çeviklik kazanıldığı gözlenmiştir. Ayrıca duyarlar arasındaki koordinasyonun görme, duyma, duyduğunu gerektirdiği ölçüde enstrüman üzerinde el becerisine çevirme, şarkı söyleme, ayakla ritmi takip etme, dinleyenleri göz önünde bulundurma gibi pek çok eylem aynı anda müziğin gereği olarak gerçekleştirilebilmektedir. Dolayısıyla müzik aynı zamanda bir zihin faaliyeti olarak değerlendirilmektedir. Müzik, melodi, ritm, tempo, ton vb. bileşenlerden oluşur. Ancak müzik bir beyin faaliyeti olarak ele alındığında, dinlemek, müziği dinlerken duygulanmak, onu enstrümanla icra etmek, müziği dinlemeden beyinde hissetmek, şarkı söylemek, şarkı söyleyerek enstrüman çalmak gibi birçok farklı eylemin çeşitli mekanizmaları harekete geçirdiği görülmüştür.

Amerika’da Wisconsin Oshkosh Üniversitesi’nde yapılmış olan çalışmaya bakılacak olursa, aratırmacılar Rauscher ve Zupan (2000) 5-6 yaşında 62 anaokulu çocuğunu rastsal olarak iki gruba ayırıyor. Gruplardan birine piyano dersi verilirken diğr gruba ders verilmiyor. Piyano dersi alan grup haada iki defa 20 dakika eğitim alıyor. ki grubun ön testlerine bakıldığında gruplar arasında fark olmadı belirleniyor. Son test puanları karşılaştırıldığında ise piyano eğitimi alan grubun, mekânsal-zamansal testlerde piyano eğitimi almayan gruba göre sadece 4 ay sonra bile önemli derecede yüksek skor elde etti, 8 ay sonunda bu farkın daha da büyüdüğü sonucuna varılıyor. Bu çalışma, müziğin anaokulundaki çocukların mekânsal-zamansal akıl yürütme talimatlarına katkısını ortaya koyuyor.

### 3.2. Müzik eğitimi okul öncesi çocukların duyuşsal gelişimine etkisi nedir?

Müziğin her çocuk üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Müzik çocuğun yaşamı üzerinde aktif bir rol oynar. Her çocuk zevk ve neşeye müzik etkinliklerine katılır. Duygusal olarak çocuğu müzik ile rehabilite ettiği, rahatlattığı, öğretmen ve arkadaşlarıyla sıklımadan oynayarak mutlu olabilir. İyi bir vakit geçirmesine katkıda bulunan müzik, onu duygusal yönden olumlu etkiler. Bununla birlikte dünyada duyu bozukluğu yaşayan çocukları rehabilite ederek olumlu sonuçlara varılmıştır. Müzik etkinliği çocuğu sosyal ve duygusal yönden olumlu bir şekilde etkiler. Bu etkileri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (MEB, 2007:6).

- Çocuklar toplumda nasıl davranması gerektiğini öğrenerek sosyalleşmesine ve sosyal uyum kazanarak, kendisini rahat bir şekilde ifade edebilme yeteneği kazanır.
- Duygusal yönden rahatlayan çocuk çekingenlik, korku, saldırganlık, güvensizlik gibi olumsuz duyu ve düşüncelerini müziğin etkisiyle olumlu duyu ve davranışlara dönüştürülebilir.



- Çocuk sınıf içerisinde kendi başına bir marakas alarak çalarken kendi başına bir iş yapmanın verdiği başarıyla kendisinin gelişiminde kişisel doyum sağlayarak duygusal yönden de olumlu olarak gelişir (Sun ve Seyrek, 2002:33).
- Diğer ülkelerde ve kültürlerden müzikler ve hareketler, başkalarına karşı hoşgörülü olma ve onlara saygı duyma davranışı kazandırır (Hall ve Berennand, 2004:117).

### 3.2. Müzik eğitimi okul öncesi çocukların bedensel-psikomotor gelişimine etkisi nedir?

Motor beceriler, karmaşık veya rutin görevleri yerine getirmek için vücudun farklı kas ve kemiklerini senkronize etme ve hareket ettirme becerisi olarak açıklanmaktadır (Selçuk, 2004). Motor beceriler ince ve kaba motor beceriler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Kaba motor becerileri, kolların, bacakların ve diğer büyük vücut kısımlarının koordinasyonlu hareketleridir (Tezel Şahin, 2006). İnce motor becerileri ise, bileklerde, ellerde, parmaklarda ve ayak parmaklarında meydana gelen daha küçük hareketlerle ilgilidir (Döğüşgen, 2010). Bu iki motor beceriler vücudun koordinasyonunu sağlamak için birlikte çalışmaktadır. Hannaford (1995), çocukların ne kadar çok hareket ederse o kadar iyi öğreneceklerini belirtmektedir. Austin-Teksaas Üniversitesinde yapılan bir araştırmada, iki yıl boyu piyano dersi alan ve daha önce hiç piyano dersi almayan çocukların ince motor becerileri karşılaştırılmış ve piyano eğitiminin müzikal gelişime ve ince motor becerilerin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Aynı zamanda piyano eğitimi esnasında verilen geribildirimlerin çocuğun dikkat ve hafızaya alma gibi yeteneklerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Costa-Giomi, Patrick ve Filsinger, 2012). Enstrüman çalmak, el, kol, ayak ve bacakların hareketini içermektedir. Bazı müzik aletleri her iki eli aynı anda hareket ettirme becerisi gerektirmektedir (Özen, 2013). Müziğin bedensel ve psiko-motor alana etkisinin bir diğer yanı okul öncesinde verilen müzikle drama ve dans etkinlikleridir. Çocuğun müziğe, vücut hareketleriyle tepki vermesi müziğe uygun dans figürleri oluşturması, müziğe sesiyle eşlik ederek, sesini tanıması bilişsel ve psikomotor gelişimine de katkı sağlamaktadır.

### 3.3. Müzik eğitimi okul öncesi çocukların dil gelişimine etkisi nedir?

Dil, insanların düşünce, bilgi ve becerilerini karşılıklı olarak aktarabilmeyi sağlayan iletişim aracı olarak tanımlanmaktadır (Karagöz ve İşcan, 2016). Aynı zamanda dil, toplumsallaşmanın ve insan ilişkilerinin başlangıcı olarak ifade edilmektedir. Sağlıklı olarak dünyaya gelen tüm çocuklar doğuştan dil gelişimi için donanımlı ve dil öğrenmeye yeteneklidirler. Dil gelişimi, çocuğun diğer gelişim alanlarıyla paralel olarak ilerlemektedir. Çocuklar her ne kadar doğuştan dil gelişimi için donanımlı olsa da çocuğa sunulan çevresel uyaranlar büyük önem taşımaktadır. Çocuğa sunulan çevresel uyaranlardan birisi de müziktir (Kılıç, 2012). Dil gelişimi ile ilgili olarak öncelikle ses çıkarma veya konuşma gelişimin göstergesi gibi algılansa da aslında en önemli boyut duyma ve dinlemedir. Duyma, dinleme ve konuşma becerileri arasındaki ilişki müzik ile paralellik oluşturacak şekildedir.

Erken çocukluk döneminde çocuğun eğitiminde müziğin kullanılması dil gelişimine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Aral ve Can Yaşar, 2015). Çocuklar bu dönemde şarkılardaki tanıdık kelimeleri dinlediğinde, beyinleri duydukları seslere ve söyledikleri kelimelerle bağlantı kurmaktadır. Şarkı söyleme, şiir ve tekerleme okuma gibi etkinlikler çocukların erken okuma-yazma becerilerinin gelişimine yardımcı olmaktadır (Güler, 2008). Müzik etkinlikleri sayesinde çocukların kelime hazineleri gelişmektedir. Çocuklar şarkılardaki pek çok kelimenin anlamını bilmesede hafızaya almakta ve zamanla anlamlandırmaktadır. Müzik ayrıca çocuğun ses tonunu ayarlamasına, akıcı şekilde konuşmasına yardımcı olmaktadır (Babaç ve Yıldız, 2018).



### 3.4.Müzik eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal alana etkisi nedir?

İnsan doğuştan gelen kalıtım özellikleriyle, yer aldığı çevre kültürü içinde gelişimini sürdürür. Kültürel koşullar içerisinde sosyal ilişkiler, karşılıklı olarak toplumun, kültürün ve bireyin yapısını etkiler. Bireyin, çevresini tanıma çabası, insanları anlamak ve onlara uyum göstermek, hemen bütün ömrünü doldurur. Bu faaliyetinin bir parçası olarak kişilik geliştirir. Kişilik gelişiminde ilk 5 yıl oldukça önemli bir süreçtir. Bu süreç onun sonraki hayatının bir bakıma belirleyicisi görünümündedir.

Kişilik gelişimi sosyal gelişimle birlikte oluşmaktadır. Çünkü kişilik gelişimi, sosyal çevrede kabulü sağlarken, bir yandan da sosyal çevre kişiliğin belirleyicisi haline gelir. Çocuğun kendini keşfedip tanıması çok küçük yaşlarda başlar. Ancak bu fark edişin olumlu seyredebilmesi çevredekilerin çocuğa gösterdikleri tutuma bağlıdır. Çevrenin sağlıklı tutumu ise hayatta kalmanın, yaşamının ön şartı kabul edilen güven duygusunun pekiştirilmesine bağlı olarak yorumlanmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuğa önemsendiğini, sevildiğini hissettirmek, kendini sevmesini sağlamak, sevildiğini ve beğenildiğini fark ettirmek, kendisini ifade etmesi için ona fırsat tanımakla kişilik gelişimine destek verilebilir. Müzik çalışmaları, çocuğun doğal olarak zaten sevdiği bir iştir. Bu atmosferi yakaladıktan sonra, öğretmenin müziği kullanarak yaratacağı çeşitli mizansenlerle, çocukların grup içinde daha fazla kendilerini hissetmeleri, daha fazla kendilerini ve yeteneklerini sergilemeleri imkânı hazırlanabilir. (Ürfüoğlu, 1989:58).

Erken çocukluk döneminde grupla gerçekleştirilen müzikal etkinlikler, çocuğa bir amacın parçası olma, mutlu bir ortamı paylaşma, işbirliği içerisinde hareket etme gibi birçok kazanım sunmaktadır. Çocuğun kendine güveni gelişmekte, yeteneklerini gösterme isteği olumlu yönde desteklenmektedir. Müzik ayrıca çocuğun toplumsal rolleri benimsemesine ve sosyal kimliğinin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Aylaz, 2018).

Müzikteki ilerlemeler, öğretmen ve arkadaşlarının takdirini arttırdığı gibi çevre ilgisini de uyandırır. Öğretmen ve arkadaşlarının beğenisini gören çocuğun kendine güveni kadar, yeteneklerini gösterme konusunda cesareti de artar. Nitekim Tek başına şarkı söylemeye çekinen çocukların, küme içinde rahatlıkla müziğe katıldığı, tek başına söyleyebilen çocukları gözledikçe, yeteneklerini göstermekte istekli davrandıkları öğretmen gözlemlerinden çıkarılmaktadır. (Seyrek-Sun, 1983:33) Solo şarkı söylemek, çalgı çalmak vb. müzik etkinliklerinde bulunan çocukların, sergilemedeki yüksek heyecanları, takdir ve alkışlar, ailesinin mutluluğuna kaynaklık etme hissi ve nihayet bir işi tamamlamanın, başarmanın verdiği tatminle kendisinden memnuniyet duyması, kendi öz eleştirisini yapabilmesi ve daha iyiye yönelmesi sağlanabilmektedir. Hayatın her safhasında uygulanması gerekenler ileride unutulmayacak bir müzik egzersizi halinde çocuğun tecrübe dağarına verilebilir.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkemizde ve dünyada yapılan akademik ve bilimsel araştırmalar, erken yaştan itibaren müzik eşliğinde yapılan etkinliklerin çocuğun bilişsel, sosyal-duygusal, motor ve dil gelişimine katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Müzik içinde oyun barındıran, çocuğa ulaşabilme ve çocuğun dilini anlama konusunda kolaylık sağlayan en iyi sanatsal faaliyetlerden biridir. Özellikle erken çocukluk döneminde yapılan müzikal etkinlikler mutluluk verici, sevindirici ve eğlendirici bir uğraştır. Bu sonuçlara dayanarak, çocuğun gelişimine katkı sağlamak adına şu sonuçlar ortaya çıkar:



- Şarkılar, müzikli oyunlar yardımıyla istenilen kavramlar, renk, sayı, biçim kolaylıkla öğretilir. Problem çözme, akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesinde yardımcı olur.
- Müzik etkinlikleri ile çocuk duygusal olarak rahatlamakta, saldırganlık, öfke gibi duygularını müzik yoluyla olumlu duygu ve davranışa dönüştürür.
- Müzik enstrümanı ile ilgilenmesi ince motor becerilerini geliştirir. Böylelikle el, kol, bacak, ayak hareketlerinin de gelişmesini sağlar.
- Dil gelişimi açısından, tekerleme, şiir, şarkı gibi etkinlikler çocukta erken okuma-yazma becerisine yardımcı olur. Akıcı konuşma, ses ve fonetik yönden de gelişmesini sağlar.
- Sosyal alan etkisine bakıldığında, grupta beraber yapılan müziksel etkinliklerle çocuk işbirliği halinde çalışmayı öğrenir. Sosyal çevrenin parçası olur.

Okul öncesi dönem çocuğun tüm alanlarının geliştiği dönemdir. Çocukların erken yaştan itibaren yetenekleri doğrultusunda bir enstrümana yönlendirilmesi ve bu konuda çocuğa fırsat verilmesi, okul öncesi eğitim kurumlarında müzik etkinliklerine sıklıkla yer verilmesi, ses, ritim, hareket, söz ve yaratıcılık birleşimini içeren değişik tekniklere yer veren farklı yaklaşım ve yöntemlerden yararlanılması, Aile tarafından sanatsal faaliyetlerinin desteklenmesi ve çocuğun aktif katılımının sağlandığı müzikal etkinliklere ev ortamında da yer verilmesi Çocukların, çocuk müzikalleri vb. ile tanıştırılması uygun görülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Aral, N. ve Can, Y. M. (2015). *36-72 aylık çocuklar için eğitim programı. Okul öncesi eğitim programları*. Ankara: Hedef Yayınları.
- Aylaz, B. (2018). *Okul öncesi dönemlerdeki çocuklarda müzik eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman
- Babaç, E. E. ve Yıldız, G. (2018). Dil gelişiminde müziğin yeri. *Fine Arts (NWSAFA)*, 13(3):10-22, DOI: 10.12739/NWSA.2018.13.1.D0211.
- Başer, F. A. (2003). Müziğin okul öncesi dönemde çocuk gelişimine katkısı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Döğüşgen, M. M. (2010). *Çocuklarda ve gençlerde zekâ gelişimi* (1. Baskı). Ankara: Ekinoks Yayın Grubu.
- Eser, C. (2010). *Okulöncesi müzik eğitimi*. <http://www.esermuzik.com.tr/okul-oncesi-muzik-egitimi/>  
25.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Gün Duru, E. ve Köse, H. S. (2012). Klasik müzik dinlemenin ilköğretim öğrencilerinin sınav başarılarına etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 143- 149.
- Gün, E. (2009). *İlköğretim okul müdürlerinin müzik dersine ilişkin yaklaşımlarının müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi: Burdur ve Isparta illeri örneği*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Kabataş, M. (2017). Çocuğun motor, algısal, sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimi dönemlerinde müziğin önemi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 192-202.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karagöz, B. ve İşcan, A. (2016). Kültürel bellek aktarımı temelinde ninnilerin rolü: “Anneler ninnileri biliyor mu?”. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1037-1054.





Kılıç, I. (2012). *Okul öncesinde müzik eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Seyrek, H.ve Sun, M. (1983). *Okul öncesi eğitimde müzik*. İzmir: Müzik Eserleri

Soysal, F. (2012). Erken çocukluk dönemi müzik eğitimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(3), s. 191-207.

Ürfüoğlu, A. (1989). *Bebeklik ve okul öncesi dönemde müziğin gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları

Yıldız, G. (2018). *Müziksel gelişim ve öğrenme dersi*. Yayımlanmamış Ders Notları.



## EĞİTİM VE SUÇ: KADIN KRİMİNOLOJİSİNE DAİR BİR DEĞERLENDİRME

Özge Çelik

Millî Eğitim Bakanlığı  
celikozge1987@gmail.com

### ÖZET

Suç, çok yönlü doğası ile öne çıkan bir olgudur ve hem bireysel hem de toplumsal açıdan olumsuz sonuçlarla ilişkilidir. Eğitim, kişisel ve toplumsal refahı olumsuz etkileyen suçun önlenmesi ve(ya) azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim düzeyleri hayatları boyunca önemli bir rol oynayan kız öğrenciler de farklı motivasyonlarla farklı türlerdeki suçları işleme durumuna açık olarak nitelendirilebilir. Dolayısıyla, eğitim ve suç arasındaki ilişkiyi özellikle cinsiyet değişkenleri açısından detaylı şekilde anlamak; önleyici davranabilmek açısından önemlidir. İlgili çabanın bir parçası olarak mevcut alanyazın; suç işleyen kız öğrencilerin eğitim geçmişleri, eğitim durumlarına göre yetişkin kadınların farklı suç türlerini işlemeye yönelik motivasyonları ve(ya) işledikleri suç türleri, cinsiyet temelli kariyer ve(ya) gelir eşitsizlikleri ile bu durumun yeniden üretimi kapsamında değerlendirilmiştir. Yapılan araştırmaların bulgularına dayanarak anlatımsal bir literatür taraması şeklinde yapılandırılan bu çalışmada; suçun, suç işleyen kişinin cinsiyetine göre farklı özellikler gösterebildiği ve kadınlar için erkeklere kıyasla daha kişiselleştirilmiş bir form aldığı ifade edilebilir. Bu farklılık; eğitim yoluyla edinilen faydaların, cinsiyetler arasında farklı düzeyde ve(ya) nitelikte olması ile açıklanabilir. Eğitim, ekonomi ve suç perspektiflerinden hareketle; kadın, eğitim ve suç arasındaki etkileşim çözülebilir ve ilgili çözümler; eğitim sistemlerine, bu sistemlerde kız öğrenci olma olgusuna ve kız öğrencilerin suça sürüklenmesine dair önemli bilgiler sunabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Suç, Kadın, Eğitim ve Kalkınma.

### ABSTRACT

Crime is a multifaceted phenomenon associated with negative consequences at the individual and societal levels. Education can be crucial in preventing or reducing crime before it occurs, negatively affecting personal and societal well-being. Young female students, whose education level plays a vital role throughout their lives, are also susceptible to committing crimes differently based on different motivations. Therefore, understanding the relationship between education and crime in detail, especially testing its sex variables, is essential to take preventive action. As a part of this effort, the current literature is evaluated about young female students who became criminals, their educational backgrounds, adult women, and their motivation towards different kinds of crimes according to their education level, inequalities, and their reproduction in carrier and income. In the current study, which was structured in a narrative literature review based on the research findings, it can be asserted that crime may have distinct characteristics depending on the gender of the offender, with women experiencing a more personalized form of crime than men. This discrepancy could be attributed to differences in acquiring benefits through education between genders. The interplay between females, education, and crime can be resolved through the educational, economic, and criminal perspectives. They offer vital insights into the education systems, the concept of being a female student engaged in them, and juvenile delinquency.

**Keywords:** Education, Crime, Females, Education, and Development.



## GİRİŞ

Toplumda önemli bir güvensizlik sebebi ve asayiş sorunu olarak ifade edilebilecek suç olgusunun, çeşitli ekonomik ve sosyal maliyetleri söz konusudur. Toplumsal ve bireysel refahı olumsuz etkileyen suç; ortaya çıkmadan önce engelleyebilecek ve(ya) azaltabilecek önemli unsurlardan birinin eğitim olduğu belirtilebilir (Yavuz ve Susam, 2022). Nitekim insanın okul ve eğitim aracılığıyla bulunduğu ortamlar (okul, iş, ikamet vs.) ve etkileşime girdiği kişilerin (okul ve iş arkadaşları, eş seçimi vs.) birbirini tamamlayıcı bir ilişki içinde olduğu ifade edilebilir (Lochner, 2020). Tüm bunlar doğrultusunda bireyin toplumsallaşmasında etkili bir rol oynayan eğitimin, suçla dair ilişkilendirme ve davranış biçimlerini kaçınılmaz şekilde etkilediği ortaya çıkmaktadır (Kızmaz, 2004).

Suçun ekonomisi, ekstrem bir davranış olan suçun ekonomik olarak çok yönlü değerlendirilmesini gerektiren boyutuyla yoğun bir analiz alanı olarak belirtilebilir. Bunun sebeplerinden biri, suç olgusunun doğası gereği riskli olmasıdır. Dolayısıyla suça karşı tutumlar, ilgili riskin değerlendirilmesi ve suç işleme kararının verilmesi; çeşitli iç ve dış değişkenlerin karmaşık etkileşimleri sonucu meydana gelmektedir. Özellikle suçun fayda maliyet analizinin, dahil olunan sosyal tabaka ve ekonomik sınıfa göre değişkenlik gösteren değerler alacağından söz edilebilir. Bunun bir sonucu -ve aynı zamanda suçun yeniden üretimini bir sebebi- olarak sınırlı eğitim başta olmak üzere düşük iş gücü piyasası, zayıf istihdam ve düşük yasal kazanç döngüsü işaret edilebilir (Freeman, 1999). Tilak (2002) tarafından işaret edilen insan sermayesi zinciri ile benzer şekilde değerlendirilebilecek olan bu döngü, ayrıca toplumsal, kültürel ve mesleki diğer faktörler tarafından etkilenmeye açıktır (Ergen, 2010). Buna ek olarak söz konusu faktörlerin suçun mülkiyet ve(ya) şiddet suçları gibi türlerini de belirleyici özellik gösterdiği durumlar söz konusudur (Lochner, 2020).

Eğitim ve suça dair alanyazının ağırlıklı olarak erkekler üzerine olduğu görülmektedir. Suç oranlarının genç erkeklerde yüksek oluşu (Witte, 1997), ilgili alanyazının çokluğunun bir açıklaması olabilir. Ancak son yıllarda kadın, suç ve eğitim odaklı araştırmalar artmaktadır. Bunun sebeplerinden biri olarak, kadınlar arasında son yıllarda artan mülkiyet ve beyaz yaka suçları gösterilebilir (Lochner ve Moretti, 2004). Eğitim ve suç ilişkisi, endojen değişkenlerin çokluğu ve çeşitliliği sebebiyle analiz edilmesi zor bir yapıya bürünse de kadın suçluların kişisel, akademik ve profesyonel profilleri üzerinden kadın, eğitim ve suç üzerine bazı çıkarımlara ulaşmak mümkün olmuştur (Cano-Urbina ve Lochner, 2019). Benzer şekilde bu çalışma; ilgili problem konusunu var olan alanyazını kadın, suç ve eğitim değişkenleri bağlamında inceleyerek eğitim ekonomisi temelli bir değerlendirmeye ele almaktadır.

## YÖNTEM

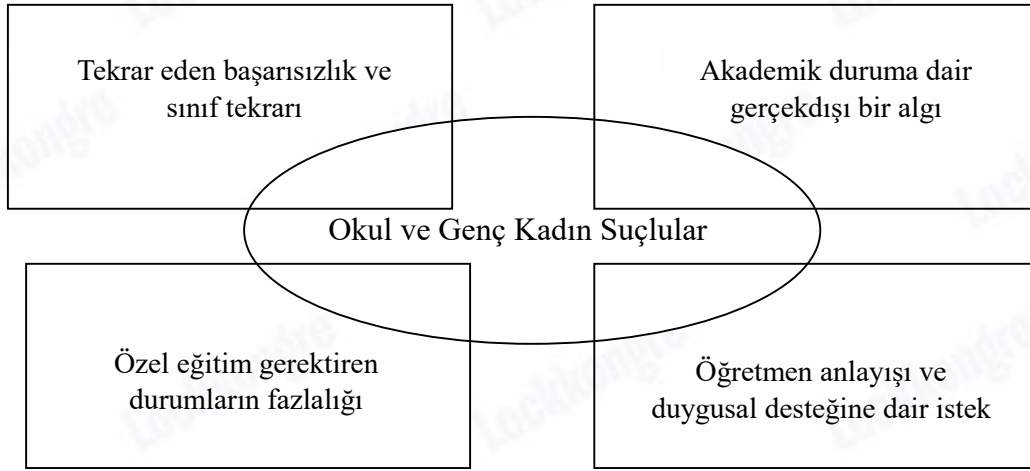
Araştırmanın yöntemini, kuramsal ya da kavramsal bir bakış açısından belirlenen bir bilimsel araştırma konusunu, eleştirel bir bakış açısıyla ele alan anlatımsal tarama modeli oluşturmaktadır. Bu tarama modeli; sistematik ve sınırlı literatür tarama yöntemlerinden ziyade araştırmacının; halihazırda var olan ve(ya) ortaya çıkma potansiyeli barındıran belli bir probleme dikkat çekmek amacıyla var olan tüm alanyazını eleştirel bir bakış açısıyla ele alarak analiz etmesi şeklindedir (Rother, 2007).



## Örgün Eğitim, Kız Öğrenciler ve Suç

Kadın ve erkek suçlarını inceleyen kriminologlar yaş, cinsiyet, yaşanılan bölge gibi değişkenlere göre evrensel kabul edilebilecek farklara işaret etmiştir. Bu durum, suçta “cinsiyet ayrılığı” olarak ifade edilmektedir. Kadın ve erkek suçlarının doğasını ele alan çalışmalar; suça giden sürecin, suç işleme motivasyonunun ve dolayısıyla suç türleri ve(ya) oranlarının cinsiyet temelli farklılıklarına vurgu yapmaktadır. Kadın ve(ya) erkek fark etmeksizin kişinin hayatında birçok konuda belirleyici rol oynayan eğitimin, suça meyilli olma halini önemli ölçüde belirlediği ifade edilebilir (Steffensmeier ve Clark, 1980; Steffensmeier ve Allan, 1996). Dolayısıyla, kadın henüz okul çağında bir kız öğrenci iken yaşanan süreçlerde, eğitim hayatının suça meyleden yoldaki rolünü anlamak önemlidir.

Kız öğrencilerin eğitim hayatları ile olan ilişkilerindeki bazı örüntülerin, suça sürüklenmelerinde aracı rol oynadığından söz edilebilir. Örneğin Fejes-Mendoza, Miller ve Eppler (1995), kadın mahkumlarla görüşmeler yaparak suça sürüklenen genç kadınların eğitim profillerine dair bazı saptamalarda bulunmuştur. Çalışma grubunun eğitim durumu incelendiğinde, 8. sınıftan 12. sınıfa dek değişen düzeylerde eğitim gördükleri (X=9. sınıf) ve buna ek olarak hepsinin en az bir kez sınıfta kalmış olduğu dikkat çekmektedir. Yapılan görüşmeler sonucu, genç kadın suçluların eğitim profili Şekil 1’de de görüleceği üzere dört boyutta ele alınmıştır.



Şekil 1. Genç Kadın Suçlarının Eğitimsel Boyutları

Kaynak: Fejes-Mendoza, K., Miller, D. ve Eppler, R. (1995). Portraits of dysfunction: Criminal, educational, and family profiles of juvenile female offenders'dan uyarlanmıştır.

Yukarıdaki boyutlar en genel haliyle değerlendirildiğinde, kız öğrencileri suça iten yolda bazı aracı değişkenlerin varlığından söz edilebilir. Özellikle özel eğitim gerektiren durumların varlığı, okullardaki psikolojik danışmanlık servislerinin etkin yürütülmesi ve özel eğitime ulaşımın yaygınlaştırılması gerektiğine dair bir işaret olarak değerlendirilebilir. Katılımcılar ayrıca, öğretmen öğrenci ilişkisine dair hapisane eğitiminde görev alan öğretmenlerden bekledikleri bazı özellikleri işaret etmiştir. Bunlar duyguları ve kişiliği tanıma, daha sabırlı olma, kişiselliğe sayı gösterme, konuşmaya açıklık ve problemlerin derinliğini anlayabilme, disiplin kullanımı şeklinde öne çıkmaktadır (Fejes-Mendoza, Miller ve Eppler, 1995). İlgili öğretmen yeterlikleri örgün eğitim



açısından ele alındığında, özellikle sosyolojik açıdan dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmen eğitiminin, eğitim sosyolojisi açısından desteklenmesi gerektiği sonucuna varılabilir. Bu şekilde artacak olan öğretmen kalitesinin, okulun toplam kalitesini yükseltmesi söz konusudur. Okul kalitesinin ise akademik başarıdan bağımsız olarak örgün eğitimde kalmayı sağlayan ve böylece suça bulaşmayı azaltan etkisi bir arada düşünüldüğünde (Deming, 2011), kız öğrenciler ve suç ilişkisi için de benzer sonuçlar beklenebilir. Öte yandan okul kalitesinin; kadın suçlarında karmaşık fakat küçük bir etki alanı olduğu Cano-Urbina ve Lochner (2019) tarafından işaret edilen bir başka durumdur.

Örgün eğitim çağındaki kız öğrencilerin eğitim ve suç süreçleri incelendiğinde, bazı eşzamanlı sosyolojik unsurların belirleyiciliği dikkat çekmektedir. Bunlardan biri, Lombroso ve Ferrero (2013) tarafından erken yaşta cinsel istismar olarak belirtilmiştir. Kadın mahkumlarla yürütülen çalışmada, evde tacize uğrayan kız öğrencilerin bunu sonlandırmak amacıyla evden kaçtıklarına ve bu şekilde okulu bıraktıklarına dair ifadeler saptanmıştır. Böylelikle düşük eğitim ve sosyal sermayeye sahip genç kadınların, legal yollardan geçerek iş piyasasına girmesi zorlaşmaktadır. Ardından yine yaşça büyük ve tacizkar erkeklerle sağlıksız ilişki kurma eğilimi gösteren kadınların, seks işçiliği dışında seçenekleri kalmadığına dair kadın mahkûm ifadelerine rastlanmıştır.

Tüm bunlara ek olarak, Cano-Urbina ve Lochner (2019)'a göre kadın mahkumiyeti lise bitirenlerle oranla bitirmeyen öğrenciler için iki katına çıkmakta ve en düşük mahkûmiyet oranı üniversite mezunları arasında görülmektedir. Yine Lochner (2020), düşük eğitilmiş kadınların düşük eğitilmiş erkeklere göre 20 kat daha az hapis cezasına çarptırıldığını belirtmiştir. Bu durum eğitimin, kadın mahkumiyetinde erkeklerden daha etkili bir rol oynadığı şeklinde değerlendirilebilir. Daha genel bir ifadeyle, kız öğrencilerin örgün eğitim süreçlerine aktif olarak katılımının; kadın mahkumiyetine giden yolda önleyici etkisinden söz edilebilir.

### **Kadın Suçlarında Eğitim Düzeyinin Rolü**

Kadınların suç işlemeye karar vermelerini etkileyen çeşitli faktörler söz konusudur. Bunlardan biri, Sampson ve Laub (2016) tarafından yaş temelli sosyal kontrol teorisi olarak adlandırılmıştır. İlgili teori, kişinin yaşam boyunca yatırım yaptığı ve kişisel olarak dahil olduğu informel sosyal kontrol yapılarına dikkat çekmektedir. Bunlardan bazıları eğitim, iş hayatı ve(ya) evlilik gibi konvansiyonel ilişkiler olarak belirtilebilir. Kişinin bu tür yapılarla arasındaki ilişkiler ve yaptığı yatırımlar bir tür sosyal sermaye olarak ele alınabilir. Sosyal kontrol teorisine göre kişinin bu tür sosyal kontrol mekanizmalarına yatırımı ne kadar yüksekse, suç işlemekten de o kadar uzak duracaktır (Sampson ve Laub, 2016). Özetle, kadın açısından bir sosyal yatırım türü olan eğitim ve aracılığıyla edinilen doğrudan ve(ya) dolaylı sosyal sermayenin; kadının suç işleme davranışında önemli ölçüde caydırıcı olacağından söz edilebilir.

Evlilik ve aile bağları, kadınlar için suça karışmada etken sayılabilecek önemli bir sosyal kontrol mekanizması olarak işaret edilebilir. Erkekler için suça karışmada eğitimin caydırıcılığı daha yüksek gelir ve iş gücü piyasasına geniş katılım şeklinde ortaya çıkarken, kadın iş gücü söz konusu olduğunda eğitimin çok az etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Onun yerine kadınlarda eğitim, kadının evliliğe dair imkanlarını geliştirmektedir (Lochner, 2020). Nitekim eğitimin, kadınların medeni durumu ve eşlerinin gelirleri ile güçlü ilişkisi olduğuna dair çeşitli bulgular mevcuttur (Lefgren ve McIntyre, 2006). Bu bağlamda eğitim düzeyinin, kadına yüksek statülü bir evlilik şansı yaratarak



üzerinde güçlü bir sosyal kontrol mekanizması oluşturacağından söz edilebilir. Dolayısıyla, kadının edineceği yüksek sosyal kapital, suç işleme kararında bir başka caydırıcı etken olarak değerlendirilebilir.

Buna ek olarak kadınlarda eğitimin farklı suç türlerini açıklamada farklı düzeylerdeki rolleri söz konusudur. Kadınlarda düşük eğitim düzeyi hırsızlık, cinayet, yankesicilik gibi suçlarda önemli rol oynarken, dolandırıcılık gibi beyaz yaka suçlarında daha az etkiye sahip olduğu öne çıkan bulgular arasındadır (Fejes-Mendoza, Miller ve Eppler, 1995; Lochner, 2020). Dolayısıyla kadınların düşük eğitim seviyelerine sahip olmalarının, şiddet suçlarına eğilimlerini artırdığı belirtilebilir. Benzer şekilde Bowker (1979, akt. Hartnagel, 1982), 1974 tarihli INTERPOL istatistikleriyle yürüttüğü çalışmada 15 farklı değişken ve sekiz farklı kadın suçuna dair incelemelerde bulunmuştur. İlgili çalışmanın daha önce vurgulanan bulgularla uyumlu olarak değerlendirilebilecek sonuçlara sahip olduğu belirtilebilir. Örneğin kadınlar arasında basit hırsızlık suçları, eğitim düzeyi arttıkça azalma eğilimine girse de söz konusu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde değildir. Öte yandan geniş çaptaki mülkiyet suçları söz konusu olduğunda eğitim düzeyi arttıkça kadınlar arasında bu tür suçların azaldığı ifade edilebilir. Ancak dolandırıcılık söz konusu olduğunda bu durum tersine dönmekte, diğer bir ifadeyle kadınlarda eğitim düzeyi arttıkça dolandırıcılık suçu artış göstermektedir. Cinayet ise kadının eğitim durumu arttıkça azalan bir diğer suç türüdür. Özetle, farklı eğitim seviyelerindeki kadınların işledikleri suç türlerinin çeşitlendiği ve belli suç türlerinin düşük ve(ya) yüksek eğitim düzeyine bağlı olarak artış ve(ya) azalış gösterdiğinden söz edilebilir.

Tüm bunlara ek olarak, modernleşen dünyada sosyal hayata katılım arttıkça çeşitlenen kadın rollerinin kadınlar tarafından işlenen suç türlerini de farklılaştıracağı vurgulanmaktadır (Hartnagel, 1982). Eğitimin ve özellikle gelişmekte olan ülkelerde kız çocuklarının eğitime ulaşmasının modernleşmenin önemli bileşenleri olması bağlamında, kadınlar iş gücüne katıldıkça farklı suç oranları ve türlerinin ortaya çıkması doğaldır. En genel haliyle değerlendirildiğinde, eğitimin kadının sosyal, ekonomik ve medeni durum kazanımları üzerindeki rolü; kadın suçlarında farklı eğilimlerin sebeplerinden biri olarak işaret edilebilir.

### **Kadın, Eğitimde Eşitsizlik ve Suç**

Eğitimde eşitsizlik; suça meyilli olma üzerinde doğrudan etkisi olan bir durum olarak işaret edilmektedir (Blanden, 2020). Kadın ve(ya) erkek fark etmeksizin ekonomik ve sosyal refah eşitsizliklerinin suça karışmadaki büyük rolü göz önüne alındığında (Braitwhite, 1979), bunlara ulaşma aracı olan eğitimdeki eşitsizliğe dek uzanan bir süreçten söz edilebilir. Dolayısıyla kadınların maruz kaldığı eğitim eşitsizliklerinin suç işlemeyle sonuçlanan yolculuğunda; ekonomik, akademik ve(ya) sosyolojik bağlamlarda karmaşık etkileşimler ortaya çıkmaktadır.

Eğitim eşitsizliklerinin incelendiği çalışmalarda; kadınların erkeklere oranla artışta olan akademik gelişimleri göze çarpmaktadır. Amerika'da 1970'ten 2000'e dek %42'den %60'a yükselen kadın üniversite öğrencisi oranı (Bae vd., 2000) bunlardan biridir. Ayrıca OECD'nin Education at a Glance raporu ve Pisa 2012 sonuçları cinsiyet temelli incelendiğinde; kadınların son birkaç on yılda ivmelenen bir akademik başarı gösterdiği anlaşılmaktadır. Özetle, eğitim eşitsizliklerinde kadınlara dair umut verici bir manzara olduğu kabul edilebilir (Blanden, 2020). Her ne kadar kadınların eğitim düzeyinin iş gücü piyasasından çok medeni durumlarına olumlu yönde etkisi olduğu kabul edilse de



(Lefgren ve McIntyre, 2006; Lochner, 2020), sosyal sermayelerini artırıp kalifiye iş gücü sinyali vererek profesyonel iş yaşamına dair cinsiyet temelli eşitsizlikleri azaltması olasıdır. Diğer bir ifadeyle kadın ve erkek arasındaki eğitim eşitsizliğinin azalmasının, sosyoekonomik çıktıları söz konusu olabilir.

Diğer yandan, kadınların işlediği suçlarda eşitsizliğin rolüne dair bazı bulgulardan söz edilebilir. Hartnagel (1982), kadınlarda cinayet suçunun yordanabilirliğinin düşük olduğunu belirterek farklı bir açıklama şekli gerektiren bir durum olarak değerlendirmiştir. Buradan yola çıkarak, cinayet suçunda cinsiyet eşitsizliğinden çok toplumdaki gelir eşitsizliğinin fonksiyonundan etkilenen bir durum olabileceği ihtimali üzerinde durmuştur. Buna ek olarak, ekonomik modernleşmenin; insanların çeşitli mallara erişim isteklerini, o anki statülerini gözetmeksizin artıracaklarını ve yasadışı işlere zemin hazırlayabileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Braitwhite (1979), sosyoekonomik değişimlerin yapay ihtiyaçlar yaratması sebebiyle kadın suçlarının çeşitlenebileceği ve artabileceğini belirtmiştir. Örneğin, reklamcılık hizmetleri ve tüketimi özendirilmenin aile yapısını yıpratarak boşanmalara sebep olabileceği ve ardından bu durumun ev geçindirme yükü olan bekar bir anneyi mağaza hırsızlığı, kredi kartı dolandırıcılığı vb. suçlara itebileceğini işaret etmiştir. Ayrıca Safilios-Rothschild (1971)'a göre, maaşlı çalışan kadın, ev işlerinden muaf sayılmamakta ve böylece iş yaşamı domestik hayata bir yük olarak ortaya çıkmaktadır (akt. Hartnagel, 1982). Dolayısıyla, erkekle aynı düzeyde eğitime sahip bir kadının; cinsiyet temelli gelir eşitsizliğini gideremediği durumların varlığı söz konusu olabilmektedir. Böylece ekonomik gelişmeyle paralel gitmeyen kadının statüsü; -özellikle işsizliğin ve eşitsizliğin derinleştiği ekonomik buhran anlarında- ona yine geleneksel kadın rolleri temelli bazı ekonomik suç fırsatları yaratabilmektedir (Krohn, 1976). Tüm bunlar birlikte düşünüldüğünde, kadın erkek arasındaki gelir eşitsizliğini ortadan kaldırmada eğitimin yetersiz kaldığı noktalar bulunduğu ve toplumsal cinsiyet rollerinin sadece gelirden değil suça sürüklenme sürecinde de belirleyiciliği olduğu sonucuna varılabilir.

İlgili bulgular bağlamında, erkeğe yüksek gelir ve iş gücüne katılım şansı sağlarken (Lochner, 2020) kadına evlilik potansiyeli, ebeveynlik vb. aile bağları gibi (Lefgren ve McIntyre, 2006; Lochner, 2020) sosyal kontrol mekanizmalarının (Sampson ve Laub, 2016) niteliğini yükseltme şansı veren eğitimin; cinsiyet temelli eşitsizliği halinde kadının refahının azalacağı öne sürülebilir. Bu durum; düşük eğitim, gelir adaletinden yoksunluk ve tüketim ekonomisi üçgeninin toksik bir etkileşime girmesi olarak ifade edilebilir. Sonuç olarak sözü geçen etkileşim bir döngü oluşturarak kadınları suça meyilli hale getiren bir kısır döngü haline gelebilmektedir.

## SONUÇ

Suç, kadın ve eğitim üçgeninde, bir kız çocuğundan yetişkin bir kadın olmaya giden kronolojik sürecin farklı sosyolojik, ekonomik ve(ya) akademik zeminlerinde beliren çeşitli etkileşimlerin varlığından söz edilebilir. Suç işleme kararı almada her bir unsurun rolünü anlamak; kadın kriminolojisini için önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır. Fakat aynı şeyi eğitim ekonomisinin araştırma zeminleri için söylemek zor olarak kabul edilebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde çalışmaların ağırlıklı olarak eğitim ve suç ekseninde her iki cinsiyet için ele alındığı ifade edilebilir. Buna karşın genç kız öğrencilerin ve(ya) yetişkin kadın suçlarının oluşum süreçleri, türleri



ve oranlarını eğitim boyutunda ele alan kısıtlı sayıda çalışmadan söz etmek mümkündür (Fejes-Mendoza, Miller, Eppler, 1995; Cano-Urbina ve Lochner, 2019).

Kadının yaşamında suça meyledebileceği ilk evrenin, kız öğrenci olarak bulunduğu örgün eğitim zeminleri olduğu kabul edilebilir. Burada dikkat edilmesi gereken noktalardan biri, okul terki ve suç arasında zaman zaman bulunan ters nedenselliklerdir (Hjalmarsson, 2008; Aizer ve Doyle, 2015). Kız öğrenciler kapsamında ifade edilecek olursa, kız öğrencilerin suç işledikleri için mi okulu bıraktıkları, yoksa okulu bıraktıkları için mi suça sürüklendikleri; cevaplanması gereken önemli sorulardan biridir. Özellikle aile ve(ya) okul içinde maruz kalınan cinsel istismar, eğitim terki ve sonrasında yine kadın cinsel kimliği üzerinden şekillenen suçlara sürüklenme döngüsü yaratabilmesi açısından dikkat çekicidir. Dolayısıyla okullardaki sosyal hizmetlerin etkililiğinin artırılması ve aile ve sosyal politikalar ile milli eğitim iş birliğinin sağlanarak çocuk istismarının titizlikle izlenme ve müdahalesinin sağlanmasının gerekliliğinden söz edilebilir.

Ele alınan bulguların doğrultusunda, suçun kadın ve erkeğe göre farklılık gösteren bir doğası olduğunu belirtmek mümkündür. Daha detaylı bir ifadeyle suç kadın için, erkeğe göre daha kişisel bir form almaktadır. Bunun en önemli sebebi olarak, eğitim yoluyla edinilen getirilerin kadın ve erkek arasındaki farklılığı gösterilebilir (Cano-Urbina ve Lochner, 2019). Eğitimin kadının medeni durumu üzerindeki olumlu etkisine ek olarak (Lefgren ve McIntyre, 2006), mevcut evlilik ve(ya) ebeveynlik bağlarının; olası bir mahkumiyetten göreceği zarar gibi caydırıcı mekanizmalar da ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, Lochner ve Moretti (2004), erkeklerin eğitim yoluyla edindikleri ücret artışlarının; erkek suçlarında eğitimin etkisinin büyük bir kısmını açıkladığını ortaya koymuştur. Bu durum, kadının suç işleme ve(ya) işlememe kararlarında eğitimin kariyerlerine dair ekonomik getirilerinden daha çok, cinsiyetleri ile ilgili geleneksel rollere olumlu etkilerini dikkate aldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Daha genel bir bakış açısıyla özetlenecek olursa, kadınların erkeklerle aralarındaki eğitim eşitsizliğini aşılar da gelir eşitsizliğini aşmakta engellerle karşılaştıkları görülmektedir. Bu durum ayrıca, kadının daha yüksek eğitim alma eğilimini ve iş hayatına dair yüksek sinyal verme (Ergen, 2010) motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Tüm bunların ışığında, iş hayatının kadına ekonomik düzlemdeki geleneksel bakış açısının sorgulanması ve yeniden düşünülmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Aksi takdirde söz konusu döngü, sadece kadın suçlarının mülkiyet odaklı artmasını sağlamakla kalmayarak; kız çocukları ve genç yetişkin kadınların eğitime olan bakış açısını da erozyona uğratabilir. En genel haliyle özetlenecek olursa, kadın, eğitim ve suçun en önemli etkileşimlerinin toplumsal düzeyde gerçekleştiği; burada farklı dinamiklerle tepkimeye girdikten sonra tekrar kişisel bir form alarak suç işleme şeklinde somutlaştığı ifade edilebilir.



## KAYNAKLAR

- Aizer, A., & Doyle, J. Jr. (2015). Juvenile incarceration, human capital, and future crime: Evidence from randomly assigned judges. *The Quarterly Journal of Economics*, 130(2), 759-803.
- Bae, Y., Choy, S., Geddes, C., Sable, J., & Snyder, T. (2000). *Educational equity for girls and women*. U.S. department of education. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Blanden, J. (2020). Chapter 10 - *Education and inequality*. In S. Bradley and C. Green (Eds.) *The economics of education*. Amsterdam: Academic Press.
- Braithwaite, J. (1979). *Inequality, crime, and public policy*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Cano-Urbina, J., & Lochner, L. (2019). The effect of education and school quality on female crime. *Journal of Human Capital*, 13(2), 188-235.
- Ergen, H. (2010). Eğitim ekonomik temelleri. K. Kıroğlu ve C. Elma (Eds.). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem.
- Fejes-Mendoza, K., Miller, D., & Eppler, R. (1995). Portraits of dysfunction: Criminal, educational, and family profiles of juvenile female offenders. *Education and Treatment of Children*, 309-321.
- Freeman, R. B. (1999). The economics of crime. *Handbook of Labor Economics*, 3, 3529-3571.
- Hjalmarsson, R. (2008). Criminal justice involvement and high school completion. *Journal of Urban Economics*, 63(2), 613-630.
- Hartnagel, T. F. (1982). Modernization, female social roles, and female crime: A cross-national investigation. *Sociological Quarterly*, 23(4), 477-490.
- Krohn, M. (1976). Inequality, unemployment, and crime. *The Sociological Quarterly*, 17, 303-313.
- Lefgren, L., & McIntyre, F. (2006). The relationship between women's education and marriage outcomes. *Journal of Labor Economics*, 24(4), 787-830.
- Lochner, L. (2020). *Education and crime*. In S. Bradley and C. Green (Eds.) *The economics of education* (2. Edition). Amsterdam: Academic Press, 109-117.
- Lochner, L., & Moretti, E. (2004). The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self-reports. *American Economic Review*, 94(1), 155-189.
- Lombroso, C., & Ferrero, G. (2013). *The female offender* (Vol. 1). D. Appleton: Sage Publications.
- Rother, E. T. (2007). Systematic literature review X narrative review. *Acta Paulista De Enfermagem*, 20(2), v-vi.
- Sampson, R. J., & Laub, J. H. (2016). Turning points and the future of life-course criminology: Reflections on the 1986 criminal careers report. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 53(3), 321-335.
- Steffensmeier D. (1980). *Sex differences in adult crime 1965-77: A review and assessment*. *Social Forces*, 58(4), 1080-1108.



Steffensmeier, D., & Allan, E. (1996). Gender and crime: Toward a gendered theory of female offending. *Annual Review of Sociology*, 459-487.

Witte, A. D. (1997). Crime. In *Social benefits of education* (Eds. Jere R. Behrman and Nevzer Stacey). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Tilak, J.B.G. (2002). Education and poverty. *Journal of Human Development*, 3(2), 191-207.

Yavuz, E. ve Susam, N. (2022). Eğitim ve suç ilişkisi: OECD ülkelerinde ortaöğretim eğitim harcamaları ve hırsızlık suçları arasında karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Sosyoekonomi*, 30(52), 257-282.

Yıldız, Z. (2004). Eğitim düzeyi ile suç türü arasındaki ilişkinin araştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 278-291.



## MÜZİK EĞİTİMİNİN ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Gülce Denizkurdu

Zonguldak Bülent Ecevit Üniveristesi  
gulcedenizkurdu@gmail.com

Doç. Dr. Cevat Eker

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi  
cevateker@gmail.com

### ÖZET

Doğuştan sahip oldukları özellikleriyle yaşitlarına göre düşünme, algılama ve becerileri farklı olan özel yetenekli çocuklar için özel ve farklılaştırılmış bir eğitime ihtiyaç olduğu açıktır. Çocukların bilişsel duyuşsal, psiko-motor alanlarını geliştirecek eğitim programları ve eğitimler hazırlanmalıdır. Bu programlar arasında sanatsal ve kültürel alanların önemi de büyüktür. Özel yetenekli çocukların eğitimde müzik eğitiminin rolü büyüktür. Özel yetenekli çocuklar özellikle, müziksel yetenekleri doğumdan itibaren kendini belli etmeye başlar. Seslere yatkınlığı, müziksel oluşum, şarkılara eşlik etmeye çalışması yaşitlarına göre ayırt edici bir konuma getirmektedir. Doğumdan itibaren duyduğu ninniler ayırt edici müzikler hafızasında yer alır ve 3-4 yaşına geldiğinde hafızasındaki bu ninnileri ve müzikleri tekrar edebilir bu melodileri kullanarak kendi bestelerini de yapmaya başlarlar. Duydukları sesleri notaları ile ifade ederler. Müziğe karşı yatkınlığı olan özel yetenekli çocuklar bu yaşlarda bir müzik aleti çalmaya başlarlar. Zor ritim kalıplarını kolayca seslendirirler. Duygu ve düşüncelerini müzikle rahatça dile getirirler. Müzik tarihinde bu tür örneklere sıkça rastlanmaktadır. Örneğin Alman besteci Johann Sebastian Bach henüz 5-6 aylıkken org ve piyanoya ilgi duymuş yürümeye başladığı dönemde piyano eğitimi almaya başlamıştır. Müziğin dahi çocuğu olarak bilinen Avusturyalı besteci Wolfgang Amadeus Mozart'ın iki yaşına geldiğinde keman çalmaya başladığı 4 yaşındayken de senfoni yazdığı bilinmektedir. Ülkemizde dünyada ender rastlanır bir belleğe ve absolut kulağa sahip piyanist, bestecilerimiz İdil Biret ve Fazıl Say da örnek verilebilir. Müzik eğitimi özel yetenekli çocuklar üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma konusu ile bağlantılı olarak otobiyografiler, tez, makale, dergi ve kitaplar incelenmiştir. Araştırma sonucunda, özel yetenekli çocuklar için hazırlanan eğitim programlarının, yöntem, teknik ve etkinliklerin özel yetenekli çocukların yeteneklerini ortaya çıkardığını ve kapasitelerini artırdığı sonuçları bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Özel yetenek, Müzik eğitimi, Eğitim

### ABSTRACT

It is obvious that there is a need for a special and differentiated education for children with special abilities whose thinking, perception and skills are different from their peers with the characteristics they have at birth. Educational programs and trainings that will develop children's cognitive affective, psycho-motor areas should be prepared. Among these programs, the importance of artistic and cultural areas is also great. Dec. The role of music education in the education of children with special abilities is great. Especially children with special talents, their musical abilities begin to manifest themselves from birth. His predisposition to sounds, musical formation, and trying to accompany songs make him in a distinctive position compared to his peers. The lullabies he has heard since birth are included in the distinctive music memory, and by the time he is 3-4 years old, he can repeat these lullabies and music in his memory, and they also start making their own compositions using these melodies. They express the sounds they hear with their notes. Children with special talents who have a predisposition to music start playing a musical instrument at this age. They easily vocalize difficult rhythm patterns. They express their feelings and thoughts comfortably with music. Such examples are frequently encountered in the history of music. For example, the German composer Johann Sebastian Bach became interested in organ and piano when he was only 5-6 months old and started studying piano when he started walking. It is known that the Austrian composer Wolfgang Amadeus Mozart, known as the genius child of music, wrote a symphony when he was 4 years old, when he started playing the violin when he was two years old. It can also give an example of our composers İdil Biret and Fazıl Say, pianists who have a rare memory and an absolute ear in the world in our country. In this study, where the effect of music education on children with special abilities was investigated, screening model, one of the qualitative research methods, was used. Autobiographies, theses, articles, journals and books were examined in connection with the research subject. As a result of the research, it has been found that educational programs, methods, techniques and activities prepared



for children with special abilities reveal the abilities of children with special abilities and increase their capacities.

**Keywords:** Gifted Talent, Music Education, Special Education

## GİRİŞ

Çağdaşlaşmanın önemli ölçütlerinden biri toplumun özel eğitime verdiği önemle ölçülmektedir. Gün geçtikçe karmaşıklaşan ve büyüyen dünyamızda farklı bir statüye sahip olan ve diğer insanlara göre doğuştan sahip oldukları bazı özellikleriyle, kendilerini farklı kılan üstün yetenekli insanların özel eğitime ihtiyacı vardır. Sürekli arttırdıkları enerji ile farklı öğrenme, düşünme, algılama ve beceri ile kendilerini belli eden bu kişiler için, aile içi davranışlar, eğitim kurumlarındaki uygulanacak eğitim programları nasıl olmalıdır? Özel yetenekli bireylerin, kendilerine en uygun ortamın hazırlanması, uygun yöntemler ve eğitim programları ile var olan kapasitelerinin en üst düzeyde kullanabilmeleri sağlanmalıdır. Örneğin, piyanist olarak olağanüstü yönlerini tüm dünyaya kabul ettiren, dünyada eşine ender rastlanır bir belleğe ve absolut bir kulağa sahip olan, henüz altı aylıkken ninnileri tekrarlayabilen, iki yaşındayken de iki parmakla piyano çalabilen İdil Biret, 1948 yılında “İdil Biret-Suna Kan Kanunu” olarak bilinen özel çıkarılmış bir kanun ile Paris Konservatuarına eğitim almak üzere gönderilmiştir.

Eğitim, bireylerin gelişen ve değişen dünya ihtiyaçlarına göre kendilerini bilgi, beceri, değerler ve inançlarla donatabildiği; çağdaş eğitim anlayışına göre yeteneklerini fark ederek bunları geliştirebildiği önemli bir süreçtir. Müzik eğitimi ise bireyin müziksel davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma sürecidir (Uçan, 2005). Müzik eğitimi, okul öncesi dönemde başlayıp, bireyin eğitim hayatı boyunca akademik eğitiminin yanı sıra aşamalı olarak devam etmesi gereken; bireyi kültürel ve sanatsal açıdan besleyen, zekâ gelişiminden akademik başarıya birçok alanda olumlu etkileyen bir süreçtir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) müzik ders programlarının hedefinin, uygar insan yetiştirmede çocuğu ya da genci her yönüyle tamamlamak amacıyla kulağını, sesini eğitmek ve ona genel bir müzik kültürü kazandırmakla beraber, müzikal yönden diğerlerinden farklı yeteneklere sahip olan öğrencilerin saptanması ve yönlendirilmesi gibi, baştaki hedefi bütünleyen yeni düşünce ve yaklaşımları içermesi gerekir (Tufan, 1992). Bunun yanında toplumun bir kesimini kapsayan diğer öğrencilerden farklı yetenek ve özelliklere sahip öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrencilerin kendi yetenek düzeylerine göre eğitim alması gereklidir. Özel eğitim, gelişim açısından eğitim hizmetleri ile karşılanamayan çocuklara yönelik verilen eğitim olarak tanımlanabilir (Enç, 2004). Bazı özel yetenekli çocuklar sanat ve zihinsel alanlardaki gelişimlerinin ailelerinin imkânları doğrultusunda gidermeye çalışırken bazıları ise imkân kısıtlılığı nedeni ile kendilerini geliştirememektedirler. Ayrıca aile, çocuğunun üstün yetenekli olup olmadığını da bilemeyebilir. Bu nedenle özel yetenekli çocuklara özel eğitim imkânı verilmelidir (Gökdere ve Çepni, 2004). Araştırmamızın amacı, müzik eğitiminin özel yetenekli çocuklar üzerindeki etkisini incelemek ve durum tespiti yapmaktır. Çalışmamız özel yetenekli çocuklar ile sınırlandırılmıştır. Müzik eğitiminin özel yetenekli çocuklar üzerindeki etkisi nedir? Sorusu araştırmamızın ana problem cümlesini oluşturmaktadır.





## YÖNTEM

Müzik eğitimini özel yetenekli çocuklar üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, e-yayın, literatür tarama aşaması, internet veri tabanlarından tez, makaleler incelenmiştir. Müziksel gelişim özellikleri, müziğin bilişsel, duyuşsal, sosyal, dil ve psiko-motor özelliklerine etkisi başlıkları ile sorgulama yapılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2023).

## BULGULAR

Bireyin müziksel özellikleri genellikle çocukluk dönemlerinin ilk yıllarında kendini belli eder. Müziksel yeteneğinde farklılık olan çocuklarda, bebeklik döneminde müziksel oluşum, gelişim, değişim ve biçimlenmenin erken yaşta başladığı bilinmektedir. Müziksel açıdan farklılık gösteren çocuk öncelikle ailesi ve yakın çevresi fark eder. Doğduğu andan itibaren dinletilen müzikleri seçici, ayırt edici ve kabul edici özelliğiyle beynine yerleştiren bebek, üç dört yaşına geldiğinde de ezgileri rahatlıkla ifade edebilir unutmaz. Müzik yeteneği çocuğun yapısında beliriyor ve diğer yaş çocuklarına göre farklılık kazanıyorsa çocuğu tanımlamak zor olmaz. Küçük yaşta her türlü müzik aletini çalabilen, ritim duygusu son derece gelişmiş, olağanüstü bir kulak duyumuna sahip ses dinleme-ayırt etme-seçme özelliğine sahip, beden dilini çok iyi kullanabilen, müziksel oyunlarda farklılığını gösterebilen bir çocukta olağanüstü bir yeteneğin bulunduğu söylenebilir.

Yaşantısı incelendiğinde Alman Besteci Johann Sebastian Bach' ın henüz 5-6 aylıkken org ve piyanoya ilgi duyduğu ve yürüme döneminde de piyano eğitimine başladığı bilinir. Bir diğer üstün yetenekli besteci A. Mozart'ın yaşantısı incelendiğinde de hem doğuştan üstün bir yeteneğin oluşumu hem de mükemmel yaratıcılık özelliği, farklı müzik anlayışı ve müzik yeteneği göze çarpmaktadır. A. Mozart'ın yaşantısı incelendiğinde de hem doğuştan üstün bir yeteneğin oluşumu hem de mükemmel yaratıcılık özelliği, farklı müzik anlayışı ve müzik niteliği göze çarpmaktadır. Ünlü düşünür Goethe, Mozart'ın yeteneği ve müziği hakkında "Tanrı ve doğanın yüzüyle karşımıza çıkan, dolayısıyla kalıcı ve sürekli olan eylemleri doğuran üretici gücün dışında nedir üstün yetenek? Mozart'ın bütün besteleri işte bu nitelikleri taşır; onlarda kuşaktan kuşağa etkili olan ve yakın bir zamanda tüketecek gibi gözükmeyen yaratıcı bir güç var" demiştir (Ertong, 2004).

O halde müzik yeteneğinden daha farklı olarak ortaya çıkan müzikteki özel yeteneklilik ne demektir? Bazı kişiler müzik yeteneğini duyarlılık, ses yüksekliklerini ayırt etme, belleğe alma, yeniden tanıma, ritim duygusu ve müzikal işitme olarak tarif ederler. Bazı kişilere göre ise ritim duygusu, bölgesel işitme, aynı anda tınlayan iki ve daha çok sesi algılayıp çözümleme, duyduğunu söyleme-çalma ve yaratıcı tasarımdır.(Uçan, 1994: 16). Müzikteki özel yeteneklilik ise bu söylenenlerin çok üstünde olan ve daha ayrıntılı ifadeleri kapsayan özel bir durumdur. Algılayıcı yetenek, yorumlayıcı ve yaratıcı yetenek çok üst boyutlarda gelişme göstermektedir. Özel yetenekli çocuklara tanınan vasıflar müziksel yönden bakıldığında:

- Ritim ve melodiye diğer çocuklardan daha çok tepkide bulunur.
- Müzikle çok ilgilidir.Nerede müzik etkinliği varsa ona katılmak ister.



- Müzik parçaları yapmaya büyük istek ve çaba gösterir.
- Başkaları şarkı söylerken onlara uymaktan hoşlanır.
- Yaştlarına duygu ve düşüncelerini anlatmak için sık sık müziği araç olarak kullanır
- Çeşitli müzik enstrümanları ile ilgilenir,onları çalmayı dener.
- Müzisyenler,şarkıcılar ve müzik şarkıları ile ilgili koleksiyonlar yapar.
- Dinlediği müzik şarkısını kısa zamanda öğrenir anlamlı ve uygun bir biçimde söyleyebilir.
- Müzik sanatı ile diğer sanat dalları arasında farklı bir iletişim kurabilme, bilgilenme gücüne sahiptirler.
- Dikkat bellekleri her zaman çok açık ve çok iyi gözlemci olduklarından, notaları bestecinin kendi kişisel özellikleri ve yazılan zamanın özelliklerine uygun olarak detaylayabilir ve eserler arasında kıyaslama yapabilirler.

Özel yetenekli çocukların müzik yeteneklerinin doğru anlaşılıp doğru tanımlanması, çocuğa verilecek olan müzik eğitiminin iyi planlanması ve saptanan hedefler doğrultusunda sağlıklı yürütülmesi çok önemlidir. Bu nedenle aile, eğitim kurumu çocuğun hayatında daha farklı bir önem taşımaktadır. Özel yetenekli bireyin var olan kapasitesini iyi bir şekilde değerlendirilebilmesi için, bireyin kapsamlı bir değerlendirilme sürecinden geçirilmesi gerekmektedir (Ömeroğlu, 1993; Moore, 1992; Stile, 1996)

### 3.1 Aile

Anne-babalar çocuklarındaki farklı yeteneği fark eder ve koşullarını çocuklarına göre yönlendirirse, çocuktaki üstün yetenek gelişir ve kendini gösterir. Yeteneğinin fark edildiği alanda çocuğunu motive eder, sabırla dinler ve yardımcı olmaya çalışırsa çocuğunu kazanır. Aksi takdirde ilgisizlik, hor görülme, baskı görme, yeteneğinin anlaşılmayıp farklı davranış içerisinde bulunması, çocuktaki yeteneği köreltir. Aile çocuğunun müziğe karşı olan yeteneğinde farklılık gözlemlendiğinde; ona destek olmalı, sosyal yaşantılarını, eğitim koşullarını ona göre düzenlemelidir. Çünkü bu çocuklar, hızlı ve farklı bir gelişim içerisinde oldukları için zamanı iyi kullanmak gereklidir. Hem akademik hayatı, hem de sanatsal gelişimi çok iyi planlanmalıdır. Devlet sanatçımız, virtüöz kemancımız Suna KAN beş yaşındayken babası ile çalışmaya başlamış, kendindeki özel yeteneği sayesinde 1948 de adına çıkan yasa ile Paris Konservatuarına eğitime gönderilmiştir.

### 3.2 Eğitim Programları

Eğitim programı; çocukların yöneldiği müzik alanına cevap verecek nitelikte olmalı ve özel çalışma alanını destekleyici programlarla donatılmalıdır. Ayrıca çalışmalar, hem bireysel hem de toplu çalışmalara uygun olarak düzenlenmelidir. Günün teknolojisinin getirmiş olduğu gelişmelerden en iyi şekilde yararlanılmalıdır. Dolayısıyla; özel yetenekli bir çocuğun, yeteneklerinin gelişimini desteklemek için; öncelikle onun yaştlarından farklı bir gelişim gösterdiğini kabullenmek, farklı düşünce yapısının getirdiği davranışlara saygı duymak, yöneldiği alanda özel eğitim programları sunmak, özel sınıflarda hatta özel yetenekli çocuklar için eğitim veren okullara yönlendirmek gereklidir. Eğitim etkinliklerinin amacı bireyin potansiyelini maksimum düzeye çıkarmaktır. Böylece birey kendini gerçekleştirebilir. Özel yetenekliler ise kendilerine sunulanları olduğu gibi kabul etmeyip inceleyen ve sorunlara yeni çözüm yolları bulan kişilerdir. Yeni eğitim yöntemlerinin denenmesi ve yaratıcılığa dönük programlar hazırlanması, erken çocukluk döneminde özel yetenekli



çocukların farklı deneyimler geçirmesine yardımcı olur. Sözü edilen eğitim yöntemlerinden biri sürece ve keşfedici düzeye yönelik öğrenmeyi gerçekleştiren ve okul öncesi eğitimde çocukların eğitiminde kullanılan yaratıcı dramadır (Ömeroğlu: 1992). Özel yetenekli bir çocuğun yetişmesindeki kilit nokta saygıdır; farklılığına saygı, fikirlerine saygı, hayallerine saygı. Kabiliyetlerin yeşermesi için özel müfredatlar, hususi yazılımlar ve spesifik programlar yanında huzurlu, emin ve sıcak bir aile ve okul ortamı da gereklidir (Alan, 2004).

Sonuç olarak; Özel yetenekli çocukların ileride önemli roller oynayacak yetişkinler haline getirilebilmesi için önce; onların erken yaşta keşfedilmesi, doğru tanı konulması gerekmektedir. Bu çocukların bazıları üstün gelişimleri ve başarıları ile kendilerini daha kolay tanımlanabilir hale getirmektedir. Fakat bazılarının yetenekleri çeşitli nedenlerden ötürü gizli kalmaktadır. Gerçekten özel olan yeteneklerini bir türlü ortaya koyamamışlardır. Her toplumun her kuşağında böyle gizli kalmış, keşfedilmeden eriyip gitmiş pek çok yetenekli birey bulunmaktadır. Sosyal ekonomik ve kültürel düzeyi düşük ailelerde, azınlık gruplarında, okula gidememiş ya da çok erken ayrılmak zorunda kalmış olanlarda, özel yeteneklilerin fark edilmesi daha güç olmaktadır. Hatta okula devam edenler arasında farkına varılmayıp tersine kanırlarla damgalanmış, gerçek yetenekleri sonradan ortaya çıkmış olanlar bulunmaktadır. Galton, Churchill, Edison bu gruba verilecek en önemli örneklerdendir.(Özsoy ve ark. 1989)

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Çağdaşlaşmanın en önemli aracı olan sanat, kültür ve bilime yatırım yapılması yeni dünyalar yeni ufuklar açılması gerekmektedir. Bu nedenle aile ve eğitimciler tarafından keşfedilen müzik alanındaki üstün yetenekli çocuklar için yeteneğinin yönlendirileceği okullar araştırılmalı, özel alan eğitimcileri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılmalıdır. Öncelikle okul öncesi kurumlarda müziğe yeteneği farklılık gösteren çocuklar için, öğrencilere ait, özel formlar doldurulmalı, öğrenilmesi gerekli bütün bilgiler bu formlarda yer almalıdır. (bebeklik dönemi bilgileri, aile tanıtımına ait bilgiler, sosyo-ekonomik durum, yaşadığı bölge ve kültürel durum, çocuğun özel yeteneğinin belirlendiği alan dışındaki diğer alanlardaki becerilerine ait bilgiler.) Bu bilgiler sayesinde çocuğun eğitimi özelleştirilmeli. Müzik alanında özel yetenekli olan çocuğun zekâ gelişimi bu alanda farklı ilerlerken, bazı becerileri de yaşına uygun olacaktır. Bu beceriler aileler tarafından geri kalma olarak yorumlanmamalı ve diğer becerileri gelişsin diye, çocuğa baskı yapılmamalıdır.

Çoğu zaman çocuğun yeteneğinin aile tarafından fark edilmemesi veya fark edilse bile önemsenmemesi çocuktaki potansiyeli köreltebilir. Bu yüzden ilkökul I. kademe eğitimi sonunda sınıf öğretmenleri tarafından müzik yeteneği farklı olarak gözlemlenen öğrencilere, müzik yeteneğini belirleyici test uygulanmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel yetenekleri seçici uzman kişilerden oluşan bir kadro ile yapılacak özel proje çalışması uygulamaya konulmalıdır.

Ayrıca özel yetenekli gençlerin müzik alanında, erken yaşta keşfedilmesi için, nitelikli eğitimcilerle birlikte aile içi eğitim programları, okul -aile ortak çalışma programları, TV programlarında eğitici-öğretici programlar, belediyelerin desteklediği özel çalışma gruplarının özel gönüllü eğitimcilerin desteği ile yapılacak üstün çocukları keşfetme, tarama ve belirleme çalışmaları yapılmalıdır. Müzik alanında özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev alacak eğitimcilerde özel



alan öğretmenleri olmalıdır. Çünkü öğretmenin yetenekleri ve duygusallığı öğrencinin yetenekleri ve duygusallığı ile örtüşmelidir. Aynı bakış açısı, aynı ruhsal birliktelik, üretme ve yaratma sürecinde gerekmektedir.

Öğretmenin pedagoji alanındaki tecrübesi, sonuç alınca kadar göstereceği farklı öğrenme yöntemleri, öğrenme hedeflerini geliştirir. Müzik alanında özel yeteneği olan öğrencilerin okudukları okullar konservatuvarlar veya müzik liseleri değil ise, bu çocuklar için okul yönetiminin belirleyeceği saatler içersinde, yine okulun dışarıdan sağlayabileceği ücretli müzik eğitimcileri ile birlikte ders programları, ders içi çalışmaları daha zenginleştirilerek özel alan çalışması olarak onlara sunulmalıdır. Bu çalışmalarda yapılacak müzik eğitim programları çocukların yetenek düzeylerine, üretkenliklerine cevap verebilecek nitelikte, çeşitlilikte olmalıdır. özel yeteneklilerin küçük yaştan itibaren keşfedilmesi, yeteneklerin özel yöntemlerle geliştirilmesi, eğitimi yeteneğine göre yönlendirilmesi için gerekli testler bulunmaktadır. Yaşa ve seviyeye göre hazırlanacak testlerle müzik alanında özel yetenekler ortaya çıkarılmalıdır.

Müzik alanındaki özel yeteneği belirlenmiş çocukların buldukları bölgelerdeki konservatuvarlara, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri kapsamındaki müzik bölümlerine gönderilmesi gerekmektedir. Bu okullarda da yine uygulamadaki eğitim programlarının haricinde öğrenciye göre yeni programların, özel eğitimin yapılması gerekmektedir. Özel yeteneği belirlenmiş olan bu gençlerin buldukları kurumlarda eğitim programları onlara göre düzenlenemiyorsa ve yeterli eğitim kadrosu yoksa devlet desteği ile özel alan çalışmaları yaptırılmalıdır. 1948'de çıkarılan yasadan sonra araştırma yapıldığında devletin çok az sayıda müzik alanında üstün yetenekli gençleri yurt dışına gönderdiği gözlemlenebilir.

#### KAYNAKÇA

- Ertong, Ü. (2004). *Mozart'ın müzik anlayışı ve müziğinin özellikleri*.
- Güven, E. (2009). *Müzik alanında üstün bir yetenek: İdil Biret (görüş ve önerileri)*
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Levitin, D.J. (1994). Absolute memory for musical pitch: Evidence from the productiolearned melodies Perception & Psychophysics, 56 (4), 414-423.
- Malkoç, T. (2003). *Üstün yeteneklilerde müzik eğitimi*.  
<http://ustunveozel.sitemynet.com/muzikegitimi.htm>. 05.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Moore, A. D. (1992). *Gifted and talented children and youth*. In L. M. Bullock (Eds.), *Expectationalities in children youth*. U.S.A: Allyn and Bac on Inc, 420-448.
- Ömeroğlu, E. (1993). *Okul öncesinde üstün yetenekli çocuklar ve eğitimi*. Ankara: Ya-Pa.
- Özsoy, Y. ve Özyürek, M. E. S. (1989). *Özel eğitime muhtaç çocuklar* (2. Baskı). Ankara: Karatepe Yayınları. s.144-171
- Say, A. (2002). *Müzik sözlüğü* (1. baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.





- Tufan, S. (1992). *Müzikte erken eğitimin önemi ve koşulları*. 2000'e Doğru Müzik ve Sahne Sanatları Eğitimimizde Yeni Düşünceler Sempozyumu, Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, İstanbul.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar, ilkeler, yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum* (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Evrensel Müzikevi Yayınları.
- Winner, E., & Martino, G. W. (2002). *Giftedness in non-academic domains: The case of the visual arts and music*. In Heller, K. A., Mönks F. J., Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F. (Eds.) *International handbook of giftedness and talent* (2. Edition). Elsevier Science Ltd., 95-111.

## SEZAI KARAKOÇ'UN GÜNLÜK YAZILARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Recep Ayık

MEB Kütahya Şehit Selim Cansız AİHL  
reyik@gmail.com

### ÖZET

Sezai Karakoç, Türk edebiyatı ve fikir hayatında önemli bir yere sahiptir. 21. Yüzyılda Türkiye'de yetişmiş ve Türk insanına, Müslüman ümmetine yeni ufuklar açmaya muvaffak olmuş müstesna bir entelektüeldir. 1950'li yıllarda başlayan yazı hayatı, çeşitli gazetelerde ve dergilerde devam etmiş, ardından kendi kurduğu Diriliş dergisi ve gazetesi ile kendi fikir evrenini oluşturmuştur. Diriliş dergisi son sayısını 1992'de yayınlamış olsa da Diriliş yayınevi bünyesinde Sezai Karakoç'un eserleri yayımlanmıştır ve yayınlanmaya devam etmektedir. Daha ziyade şiiriyle meşhur olsa ve incelenirse de onun fikir yazıları göz ardı edilemez.

Sezai Karakoç'un kırkı aşkın eserinin büyük bölümünü fikir yazıları oluşturur. Yeni bir teklif, ayrı bir ufuk olarak çağına va'z ettiği "Diriliş" düşüncesi fikir yazılarının çoğunluğunu oluşturur. Diriliş başlığını taşıyan birçok eseri olmakla beraber bu fikri işlediği ufuk eserleri de vardır. Yeni bir sesleniş olarak değerlendirilebilecek diriliş düşüncesinin ilkeleri birçok eserinde işlenmiştir. Diriliş düşüncesinin pratiğe yönelik hali olarak görülebilecek günlük yazılarsa incelenmeyi beklemektedir.

Günlük yazılar, yapısı gereği güne, günece dair çözümler üreten yazılardır. Yazar, bir ufuk olarak belirlediği üstün sınırı günlük yazılarda daha belirgin ve görünür hale getirir. Sezai Karakoç da günlük yazılarını derlediği Farklar, Sütun, Sür, Gün Saati eserlerinde diriliş kavramının pratiğe, günece dönük yönlerini okurlara, düşünürlere ifade etmektedir. Her ne kadar günlük olarak yazılmışsa da yazarın engin ufku ve yetkin kalem bu metinleri günlük metinler olmanın ötesine taşımış; yaşadığımız güne, günece dair de fikir edinebilmemizin yolunu açmıştır.

1960'lı yılların ortalarından 80'li yıllara kadar çeşitli gazetelerde yazılan günlük yazılar, Türkiye'nin yaşadığı bu hareketli yılları anlamada önemli ipuçlarıdır. Eğitimden dış siyasete, ekonomiden kültür sanata, yaşam tarzından çağdaş değişimlere birçok konuyu ele alan günlük yazıların incelenmesi Türk fikir hayatına önemli bir katkı sunacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Sezai Karakoç, Fıkra, Diriliş, Siyaset

### ABSTRACT

Sezai Karakoç has an important place in Turkish literature and intellectual life. He is an exceptional intellectual who grew up in Turkey in the 21st century and succeeded in opening new horizons for the Turkish people and the Muslim Ummah. His writing life, which started in the 1950s, continued in various newspapers and magazines, and then he created his own intellectual universe with the Diriliş magazine and newspaper he founded. Although the last issue of Diriliş magazine was published in 1992, the works of Sezai Karakoç were published within the body of Diriliş publishing house and continue to be published. Although he is more famous and studied for his poetry, his writings of ideas cannot be ignored.

Most of Sezai Karakoç's more than forty works are written by ideas. The idea of "Resurrection", which he preached to his age as a new proposal, a separate horizon, constitutes the majority of his writings. Although he has many works with the title of Resurrection, there are also horizon works in which he deals with this idea. The principles of the idea of resurrection, which can be considered as a new call, have been processed in many of his works. The diary writings, which can be seen as the practical version of the idea of resurrection, are waiting to be examined.



Daily articles, by their nature, are articles that produce solutions about the day and the day. The author makes the superior border that he defines as a horizon more prominent and visible in daily writings. Sezai Karakoç also expresses the practical and up-to-date aspects of the concept of resurrection to readers and thinkers in his works, Farklar, Column, Sûr, Day Hour, in which he compiled his diary writings. Although it was written daily, the author's broad horizon and competent pen carried these texts beyond being daily texts; It has paved the way for us to get an idea about the day we live in and the current one.

Daily articles written in various newspapers from the mid-1960s to the 80s are important clues in understanding these active years in Turkey. Examining the daily articles that deal with many subjects from education to foreign policy, from economy to culture and art, from lifestyle to contemporary changes will make an important contribution to Turkish intellectual life.

Keywords: Sezai Karakoç, Corner Post, Revival, Politics

## GİRİŞ

### 1. Sezai Karakoç'un Yazı Hayatı

Sezai Karakoç, Mayıs 1933'te Diyarbakır, Ergani'de doğup 16 Kasım 2021'de İstanbul, Fatih'te hayata gözlerini yummuştur. İlk şiiri 1949'da Büyük Doğu dergisinde yayınlanmış ve 1990'lı yıllara kadar yazı hayatı devam etmiştir. Dergilerdeki yazı hayatını bitirdikten sonra da kurmuş olduğu Diriliş yayınevinde kitaplarını yayınlamaya devam etmiştir.

Şiirle başlayan yazı hayatına yeni ürünler de eklenmiş, neredeyse 60 yılı aşan yazı hayatı boyunca şiir, piyes, çeviri şiir, hikâye tarzındaki edebî ürünleri olmakla beraber birçok düşünce-deneme, çeviri metin, biyografi ve uyarlamaları ile 40'ı aşkın eser vermiştir.

Hayattayken kaleme aldığı fakat yayınlama imkânı bulamadığı Hatıraları ve notları arasında bulunan Muhyiddin İbni Arabî'ye ait bir çeviri eseri vefatından sonra yayınlanmıştır.

#### 1.1. Sezai Karakoç'un Yazdığı Gazeteler

Sezai Karakoç, yazı hayatına Büyük Doğu dergisi ile başlamıştır. Necip Fazıl Kısakürek'in gazete, dergi veya haftalık gazete şeklinde yayınladığı Büyük Doğu'nun her neşriyatında Sezai Karakoç'un katkısı olmuştur. Bir dönem Büyük Doğu dergisinin kültür sanat sayfalarını da hazırlamıştır.

Haftalık yayın yapan ve Mehmet Şevket Eygi'nin çıkardığı Yeni İstiklal gazetesi, Sezai Karakoç'un yazılarının yayınladığı ilk gazetelerden biridir.

Habip Edip Törehan tarafından çıkarılan Yeni İstanbul gazetesi, 1963'ten 1964'e kadar günlük yazıları ile yer aldığı gazetelerden biridir.

Yine Mehmet Şevki Eygi tarafından çıkarılan Babiâli'de Sabah gazetesi, 1967'den 1968'e kadar günlük yazıları ile yer aldığı bir diğer gazetedir.

1969 yılında Bağımsızlar Hareketi ile Konya'dan Türkiye'ye ve İslam Dünyası'na hitap eden Millî Görüş hareketinin yayın organı Millî Gazete'de de Sezai Karakoç'un günlük yazıları üç ay kadar yayınlanmıştır.



Kurucusu olduğu Diriliş dergisini de dönem dönem gazete olarak yayınlayan Karakoç, 1974'ten sonraki tüm eserlerini Diriliş dergisi veya gazetesinde yayınlamıştır.

## 2. Sezai Karakoç'un Günlük Yazıları

Sezai Karakoç'un kırkı aşkın eserinin dört tanesi, kendi yaptığı tasnife göre günlük yazılardan oluşmaktadır. Gazete veya dergilerde yayınlayıp günlük yazılar başlığı altında yayınlamadığı yazılar da bulunmaktadır. Eserlerinin birçoğu, öncesinde dergi ve gazetelerde yayınlanıp sonradan kitaplaştırılmış yazılardan oluşmaktadır.

Bununla birlikte edebî hayatımızda derin bir yer ve kurduğu Diriliş Partisi (1990 – 1997) ve Yüce Diriliş Partisi (2007) ile siyasi hayatımızda da müstesna bir konum elde etmiş olan Karakoç, ömrü boyunca çok az röportaj vermiştir. Bu röportajlardan ikisi Tarihin Yol Ağzında isimli kitabını teşkil etmiş ve 1996'da yayınlanmıştır.

### 2.1. Farklar

Farklar, Sezai Karakoç'un yayınladığı ilk fıkra kitabıdır. 1967 yılında ilk baskısı yapılmıştır. Yeni İstanbul gazetesinde 16 Aralık 1963 – 15 Şubat 1964 tarihlerinde yayınladığı yazıların derlenmesiyle oluşmuştur. İlk baskısında Yazılar adıyla ve İslam ile Dirilişin Çevresinde eserleri ile birlikte yayınlanmış, 1975'te şimdiki halini almıştır.

### 2.2. Sütun

Sütun, Sezai Karakoç'un Babiâli'de Sabah gazetesinde 4 Aralık 1967 – 30 Eylül 1968 tarihleri arasında "Sütun" başlığı altında yayınlanan yazılarının derlenmesiyle oluşmuştur. 1969'da Fatih yayınevi tarafından 2 cilt halinde yayınlanan eser, 1975 yılında 2 cilt haline Diriliş yayınevine neşredilmiş, 3. Baskısının yapıldığı 1980'den itibaren de tek cilt olarak yine Diriliş yayınevi tarafından yayınlanmıştır.

Sütun, Sezai Karakoç'un bütün şiirlerinin toplandığı Gün Doğmadan eseri hariç tutulursa hayattayken yayınladığı en hacimli eserdir.

### 2.3. Sûr

Sûr, Sezai Karakoç'un 1974 yılında yayınladığı gazete yazılarından oluşmuştur. Bu yazıların 1 Temmuz 1974 – 31 Ağustos 1974 tarihleri arasında Millî Gazete'de yayınlanmıştır.

1974'te Diriliş dergisini yeniden yayınlama gayreti içinde bulunan Karakoç'un eserleri bu tarihten sonra tamamen Diriliş dergi ve gazetesinde yayınlanmıştır.

### 2.4. Gün Saati

Gün Saati, Sezai Karakoç'un günlük Diriliş gazetesinde 7 Ocak 1983 – 16 Haziran 1983 tarihleri arasında Gün Saati başlığında yayınlanan günlük yazılarının derlenmesiyle oluşmuştur.





### 3. Günlük Yazılarda İşlenen Ana Konular

#### 3.1. Kavramlar

16 yaşındaki Sezai Karakoç'un ilk şiirinin başlığı Sabır'dır. Sonrasında sesini bulmakla beraber Sabır başlığı da Karakoç'un düşünce ve edebiyat anlayışına dair ipuçları vermektedir. İlk şiirinde bir kavram üzerine yoğunlaşan Karakoç'un kavramlar üzerine yoğunlaşması bir ömür devam eder.

Günlük yazıların büyük çoğunluğunda bir kavramın haritasını açımlayan Karakoç, müstesna derinliği ile kavramı yeniden tanımlayarak okuyucuya bildirir. En başta diriliş kavramını derinlemesine tahlil eden Karakoç, bu kavram ile anılmıştır.

Günlük yazılarda birçok kavram üzerinde durulmuştur: Demokrasi, putperestlik, Marksizm, Batı, Kültür ve Din, Suç, Anayasa, Kulluk, Sağ-Sol, Adalet, İrtica, Medeniyet, Devrim, Kelimeler, Aydın, Kalkınma, Gayret...

#### 3.2. İslam

Sezai Karakoç, Müslüman bir şahsiyettir. İslam'ı bir hayat nizamı olarak görmüş ve inancıyla ters düşmeden bir ömür sürmüştür. Ortaokul yıllarında tanıştığı Büyük Doğu dergisi ondaki İslamî hassasiyetlere hitap ettiği için Büyük Doğu'nun sıkı bir takipçisi olmuş ve derginin mutfağında da madden ve manen yer almıştır. "İslam, içimizde taşıdığımız bir histi. Büyük Doğu ile onun modern anlamda ifade edildiğini gördük" diyerek içinde bir his olarak yaşadığı İslam'ı yazı hayatı boyunca anlatmaya gayret etmiştir.

İslam konusu içine giren yazılarda şu başlıklara değinilmiştir: Tarih Felsefesi, Oruç, İktisat, Kur'an, Namaz, Mübarek Gün ve Geceler, Bayrak, Uyarıcı Aydın, Peygamber...

#### 3.3. İç Siyaset

Sezai Karakoç'un günlük yazılarında iç siyasete dair yazılar da bulunmaktadır. Hareketli bir dönem olan yazı hayatı boyunca farklı olayların yazılara konu olduğunu görürüz.

1960'lı yıllarda sıklıkla yaşanan Kıbrıs olayları üzerine Sezai Karakoç da eğilmiştir. Kıbrıs sorunun çözümü üzerine birçok yazı kaleme almıştır. Kıbrıs sorunun çözümüne dair sunduğu öneriler dönemi içerisinde özgün ve sonrasında bazıları da gerçekleşmiş önerilerdir. Karakoç, Kıbrıs'ta zulüm gören soydaşlarımıza, dindaşlarımıza Türkiye Cumhuriyeti tarafından vatandaşlık verilmesini önerir. Bu sayede hiçbir çete Kıbrıs'taki Türklere dokunamayacaktır. Türklere saldıran herhangi bir çete, doğrudan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşına saldırmış olacağı için Türkiye'nin müdahalesi söz konusu olabilecektir. Bundan başka Kıbrıs'ın gerekirse ikiye bölünmesi gerektiğini ve Ada'da bir Türk Cumhuriyeti kurulmasını, Kıbrıs Barış Harekatı'ndan on sene önce dile getirmiştir.

ABD yardımının kesilmesi, İslamî cemaatlerin yaşadığı sıkıntılar, 163. Madde, üniversite olayları, basın özgürlüğü, dinî özgürlükler, Marksizm, Anayasa mahkemeleri, siyasi partiler vb. başlıklar da iç siyaset bağlamında ele alınabilecek başlıklardır.



### 3.4. Dış Siyaset

Müslüman bir aydın tavrına sahip olan Sezai Karakoç, Türkiye’de yaşanan değişimlerle birlikte dünyadaki değişimleri de takip etmiş, geniş bir bakış açısıyla dış siyasete dair gelişmeleri ve fikirlerini günlük yazılarında belirtmiştir.

Sezai Karakoç’un dış siyaset konusunda üzerine en çok eğildiği kısım, İslam ülkeleri ve Müslüman toplumlardır. 1960’lı yıllardan itibaren İslam Birliği kurulmasının gerekliliği üzerinde durmuştur. Karakoç’a göre Müslümanlar için bir birlik kurmak, varlık yokluk meselesidir. Bunun için de önce bölgesel İslam federasyonları, sonra da büyük bir İslam ülkeleri konfederasyonu kurulmasını önermiştir. İslam Ortak Pazarı ifadesi, Avrupa Birliği’nin teşekkülünden çok önce Sezai Karakoç’un değindiği bir husustur.

Dış Siyaset bağlamında Batı’nın İslam ülkeleri üzerine kurduğu maddi ve manevi planlarını da ifade etmeye çalışan Karakoç, birçok yazısında Batı Dünyası’nı kavramsal yönüyle ve siyasi emelleri çerçevesinde ele alarak Batı’nın tam karşısında durmuştur.

Öğrenci hareketleri, siyasi değişimler, darbeler ve halk ayaklanmaları, Orta Doğu’nun önemi ve geleceği, Doğu Avrupa, Rusya’nın politikaları, İslam dünyasının siyasi durumu vb. başlıklar dış siyaset bağlamında ele alınabilecek başlıklardır.

### 3.5. Matbuat

Basın, her dönemde ülkemizin merkezinde olmuştur. Fikirlerini ifade etmeye gayret eden her yazar, her cemiyet de matbuata başvurmuştur. 1950’li yıllardan itibaren nispeten özgürleşen basın, farklı renkleri de bünyesinde barındırmaya başlamıştır.

İslamî hassasiyetleri ön planda tutan matbuat bayrağı Büyük Doğu olmuştur. Birçok kez kapatılmış, toplatılmış ve yasaklanmıştır. Devletin katı bir laiklik uygulamasına muhatap olan Büyük Doğu’nun kaderini, bu hassasiyete sahip olan birçok yayın yaşamıştır.

Sezai Karakoç, 1960 darbesinden sonra yayın hayatında bir çifte standart uygulandığını ifade eder. 60 darbecilerinin Marksist, Komünist kalemlere müsamaha ile yaklaşırken Müslüman kalemlere bir tecrit ve yıldırma politikası uyguladığı görülmüş vakalardandır. Bizzat Sezai Karakoç, İslam’ın Dirilişi adlı eseri sebebiyle yargılanmıştır.

Karakoç, matbuatımızın insanımıza yabancı olmasına da değinir. Özellikle “Bayram Gazeteleri” başlığında çıkan gazetelerin ne ramazan orucuyla ne kurban ibadetiyle ilgisi olan kalemlerce çıkarıldığını ve basınımızın insanımızın inancından çok uzak olduğunu ifade eder.

## SONUÇ

Sezai Karakoç, Türk fikir, siyaset ve edebiyat hayatında etkili olmuş bir kalemidir. İçinde yaşadığı toplumun ve çağın sıkıntılarını, bu sıkıntıların çözüm yollarını inandığı İslam esasları ve medeniyet değerleri bağlamında ortaya koymuştur. Yazılarının yayınlandığı gazetelere baktığımızda muhafazakâr, dönem itibarıyla sağcı gazeteler görürüz. Fakat buna rağmen Sezai Karakoç sağ-sol çatışmasının kısırlığına kanmayıp kendi ülküsü doğrultusunda Diriliş’i kurmuştur.



1960'lı yıllardan itibaren yazılmış olan bu yazılar günümüzde dahi değerinden ödün vermemiş ve günümüze de ışık tutmaya devam etmektedir. Bu noktada Karakoç'un çağını aşan bir yazar olduğunu söylemek mümkündür.

Karakoç'un konuları ele alışı güncelin etkisinde olmamıştır. Güncel olayları kavramsal ve tarihî yönleri ile ele alarak yazılarının derinlikli olmasını sağlamıştır. Bazı yazılarında kullandığı sembolik dil günlük yazı üslubunun üstüne çıksa da okuyucunun anlam dünyasını geliştirme maksadını gütmektedir.

Sadece belli başlı konuları ifade edip konuların işleme biçimine dair ayrıntıya giremediğimiz bu tespit çalışması, ileride bir makale veya kitap boyutunda yapılacak incelemeler ile hakkıyla değerini bulacaktır.

#### KAYNAKLAR

- Karakoç, S. (2011). *Sütun günlük yazılar II* (6. Baskı). İstanbul: Diriliş Yay.
- Karakoç, S. (2017). *Sûr günlük yazılar III* (7. Baskı). İstanbul: Diriliş Yay.
- Karakoç, S. (2018). *Farklar günlük yazılar I*. (8. Baskı). İstanbul: Diriliş Yay.
- Karakoç, S. (2020). *Gün saati günlük yazılar IV* (6. Baskı). İstanbul: Diriliş Yay.
- Karataş, T. (2021). *Doğu'nun yedinci oğlu Sezai Karakoç* (4. Baskı). İstanbul: İz Yay.
- Karakoç, S. (2022). *Hatıralar I*. İstanbul: Diriliş Yay.
- Karakoç, S. (2022). *Hatıralar II*. İstanbul: Diriliş Yay.



## FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGH SCHOOLS

Necati ACAR

Ahmet Yesevi Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi  
yakamoz2517@yahoo.com

### ÖZET

Yapılan bu çalışma, lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenmeye karşı ilgilerinin nasıl olduğu, bu ilgilerinin artması ya da azalmasına sebep olan etmenlerin neler olduğu, araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında problemler için katkı sunmayı amaçlamıştır. Çalışmaya Selendi/Manisa şehrinden lise kademesinden farklı 60 öğrenci seçilerek öğrencilerin yabancı dile karşı eğilimlerinin nasıl olduğu, yabancı dil dersine karşı tutumlarının nasıl olduğu ve sınıf ortamının ve çevrenin yabancı dil öğrenimine yönelik sorular yöneltilerek, bulunan sonuçlar yorumlanarak katkı sunmak amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin buldukları çevrenin ve fırsatların yabancı dile karşı ilgilerini etkilediğini ve görmüş oldukları dersler sonucunda hedeflerine giden yolda (üniversite sınavlarında) yabancı dil ile ilgili değerlendirmenin olmamasından dolayı öğrencilerde ilginin yıldan yıla azalma gösterdiğine yönelik veriler elde edilmiştir. Yabancı dil öğretiminde çevrenin ve motivasyonun etkin olduğu gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Motivasyon, çevre, yabancı dile karşı tutum, yabancı dilin değerlendirmesi.





## INTRODUCTION

There are problems that we frequently encounter in foreign language teaching in high schools. Especially the lack of goals for students, the lack of realistic environments where students can practice what they have learned in a foreign language, the absence of measurement for the objectives in the university entrance exam related to the foreign language that students have learned negatively affect the interest of students in learning foreign languages in high schools in Turkey.

### 1.1. Statement of the Problem

There are many reasons for the decrease in high school students' interest in English in Selendi/Manisa.

### 1.2. Aim and Scope of the Study

This study aimed to reveal the reasons for the decrease in high school students' interest in foreign language learning and to offer solutions to both teachers and students in this regard. This study is to conduct research on high school students to lose their interest in the foreign language they do not like in the process. Fear of failure, lack of self-confidence, lack of realistic environments to speak the language, not setting realistic goals, insufficient course hours, not being asked any questions in the university exam to be held at the end of high school for the foreign language education they have taken are some of the common problems that trigger indifference towards foreign languages. It is necessary to determine whether such problems increase the loss of interest in foreign language learning and foreign language. In this way, this study can help high school educators to find solutions for the problems related to decreased interest in foreign languages

### 1.3. Research Questions

The purpose of this research is find solutions for the following issues: What is the level of high school students' interest in learning foreign languages? Why high school students' interest decreasing in English?

### 1.5. Limitations

The participants in this study were just Manisa Selendi Mehmet Akif Ersoy Anatolian school students. This study was limited to the city of Manisa only. Researchers can expand this study further places for more by thinking this point.

### 1.6. Assumptions

We think that this study will allow us to more precisely identify, help, and guide high school students who are uninterested in taking foreign language lessons.



## REVIEW OF LITERATURE

### 2.1. Measurement:What we cannot measure, we cannot teach

I think that what we cannot measure, we cannot teach. The phrase “what we can’t measure, we cannot teach” is attributed to Doç.Dr.Galip KARTAL. The phrase “you can’t manage what you can’t measure” is often attributed to W. Edwards Deming.

### 2.2.Motivation is very important about Teaching Second Language

The answer is similar to how we make our customers feel welcome with us. We can smooth the emotional filter of students in our classrooms in just the same way as we make home visitors feel welcome in our homes.

### 2.3.Motivation

I think that The students’ feelings are very important about learning second language.Motivation has been identified as the learner's orientation with regard to the goal of learning a second language (Crookes and Schmidt 1991). It is thought that students who are most successful when learning a target language are those who like the people that speak the language, admire the culture and have a desire to become familiar with or even integrate into the society in which the language is used (Falk 1978). Apart than passing exams, the students do not view English as being crucial for their immediate requirements.

Because students have diverse goals when learning a language, it is crucial for teachers to understand these goals and objectives in order to create motivational lessons.

We can see many things about motivaton that leraning second language on internet.Motivation is very effective during language learning.The students’ motivation should be positive as Stephen Krashen stated.Also Horwitz (1986) developed the Foreign Language Class Anxiety Scale (FLCAS)which is was used in this studyto see how the students feel in language class and how their attitudes.

### 2.3.The importance of Environment and Society in Foreign Language Teaching

I think environment and society is very important in foreign language teaching. As classroom environment affects students’ learning achievement, physical environment is seen to be one important factor in building good environment for learning. Physical environment includes all related things that human constructs including noise, crowding, housing and quality of neighbourhood .(OECD. 2009). Large classes are demotivating for languagae teaching.we should learn how to solve problems.No pain,no gain. "No pain no gain: reflections on the promises and challenges of embedding reflective practices in large classes." Korucu Kis, Saadet and Galip Kartal.(2009)



## METHODOLOGY

This part included a presentation of the study's design, population and sample, and study analysis

### 3.1. Research Design

Quantitative research method was used in this research. Researchers can make generalizations from these quantitative research numerical results. Questionnaire was used in this study to obtain data from measurements that are difficult to measure. The aims of the study are to measure their attitudes towards the English lesson and investigate the reasons how they feel why high school students are less interested in foreign language learning.

### 3.2. Population and Sample

The research was conducted in the city of Selendi /Manisa with a population of 20,000. A questionnaire was used in this study. As a sample, a questionnaire was administered to 50 high school students. The questionnaire was applied to 60 students aged between 14 and 17. In the questionnaire, students were asked 20 questionnaire questions measuring their attitudes towards foreign language in high school. The results were evaluated and reflected in the form of a table. The aims of the study are to investigate the reasons why high school students are less interested in foreign language learning.

Table 1. Distribution of Participants by Grade

	%	Number
<sup>9</sup> st grades	25 %	15
<sup>10</sup> th grades	25 %	15
<sup>11</sup> th grades	25 %	15
<sup>12</sup> th grades	25 %	15

The following survey questions were asked to the students in the research. It's a five-point scale. 1 means "highly disagree" and 5 means "highly agree". 2 for "disagree", 3 for "neither agree nor disagree" and 4 for "agree". The Foreign Language Anxiety Scale (FLAS) developed by Horwitz (1986) was used in this study.

1. I think learning English will give me an advantage in my future life.
2. I always enjoy attending English lessons..
3. I always come to English class prepared.
4. There is a positive learning environment in our classroom in English class.
5. The absence of English questions in the university entrance exam reduces my interest in English.



6. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.
7. Even if there are no English questions in the university entrance exam, I give importance to question solving in English.
8. Where I live there are many opportunities to use English..
9. Not asking questions in English in the university entrance exam negatively affects my English study.
10. The environment I live in supports my English learning.
11. In today's world, I see English as a part of our lives.
12. Asking questions in English in the university entrance exam can positively affects my perspective on the English course.
13. If I have an English course at High school,I want to solve questions related to English at university entrance exam.
14. Even if I am prepared for language class, I feel anxious about it.
15. I do not feel any pressure when speaking in English class.
16. I feel confident when I speak in foreign language class.
17. Learning English is very valuable to me as I have goals for the future.
18. I don't like English lessons because no questions are asked in English in the university entrance exam.
19. Asking English questions in university exams increases my interest in English.
20. The fact that no questions are asked in English in the university entrance exam causes me to devote my attention and energy to other courses.

### **3.3.Data Collection Procedures**

We used questionnaire to receive answer from the student face to face. Foreign Language Anxiety Scale was used while asking and answer the questions.

### **3.4.Data Analysis**

Tables are used to present the data in this study. To answer the the research questions, Descriptive analysis was used while assessing the the data.





## FINDINGS

The purpose of this research is find solutions for the following issues:What is the level of high school students' interest in learning foreign languages?Why high school students' interest decreasing in English? Findings of the current study have been discussed below in the form of tables.

Table 2. I think learning English will give me an advantage in my future life.

	9.grades	10.grades	11.grades	112.grades
I highly disagree	1	0	0	0
I disagree	2	0	0	0
I neither agree or disagree	2	1	0	1
I agree	7	9	11	9
I highly agree	3	2	4	5

We see that the majority of participants stated that they agree the advantage of English in our today's world.

Table 3- I always enjoy attending English lessons.

	9.grades	10.grades	11.grades	12.grades
I highly disagree	0	0	1	1
I disagree	1	1	3	4
I neither agree or disagree	1	0	1	1
I agree	11	10	9	7
I highly agree	2	4	1	1

We see that most of the participants enjoy attending English lessons but as far as we understand that their interest to English is reducing at each grades.

Table 4- I always come to English class prepared.

	9.grades	10.grades	11.grades	12.grades
I highly disagree	0	2	1	2
I disagree	2	3	5	5
I neither agree or disagree	8	7	6	4
I agree	5	3	2	1
I highly agree	0	0	1	3

We see that the participants have mixed feelings

Table 5- There is a positive learning environment in our class-room in English class.

	9.grades	10.grades	11.grades	12.grades
I highly disagree	0	1	3	3
I disagree	1	0	1	4
I neither agree or disagree	2	3	2	2
I agree	12	11	9	6
I highly agree	1	0	0	1

The participants highly agreed with the statement about their positive learning environment .They have postive feelings to English.



Table 6- The absence of English questions in the university entrance exam reduces my interest in English

	9.grades	10.grades	11.grades	12.grades
I highly disagree	0	0	0	0
I disagree	2	2	0	0
I neither agree or disagree	4	1	2	0
I agree	8	10	9	12
I highly agree	1	2	4	3

We can easily see that most of the students don't want to solve any English question in their normal life

Table 7-During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.

	9.grades	10.grades	11.grades	12.grades
I highly disagree	0	1	1	0
I disagree	2	1	2	0
I neither agree or disagree	1	3	2	2
I agree	8	5	7	8
I highly agree	4	5	3	4

This question was asked to know the response of the participants about why they are learning English and how they feel. Most of the participants agreed that they are discouraged because of their goals passing the university entrance exam and there aren't any question related with English at university entrance exam in Turkey.

Table 8. Even if there are no English questions in the university entrance exam, I give importance to question solving in English.

	9.grades	10.grades	11.grades	12.grades
I highly disagree	0	0	4	8
I disagree	12	10	7	3
I neither agree or disagree	2	3	2	1
I agree	0	1	2	2
I highly agree	2	1	0	1

We can easily see that most of the students don't want to solve any English question in their normal life because of they won't face to face with any English question at university entrance exams.They have negative feeling to solve English questions because of they won't have English questions at university entrance exam.



**Table 9.** Where I live there are many opportunities to use English

	9.grades	10.grades	11.grades	12.grades
I highly disagree	8	11	10	9
I disagree	4	2	3	3
I neither agree or disagree	1	2	2	3
I agree	2	1	0	0
I highly agree	0	0	0	0

We see that most of the participant haven't enough chance to use English because of there aren't many opportunities for them. Participants concurred that there is no environment outside of their school where they can speak English in a comfortable manner.

**Table10.** Not asking questions in English in the university entrance exam negatively affects my English study.

	9.grades	10.grades	11.grades	12.grades
I highly disagree	0	0	0	0
I disagree	0	0	0	0
I neither agree or disagree	3	2	0	0
I agree	5	5	2	1
I highly agree	7	8	13	14

We understand from this table most of the participants have negative feeling about studying English because there aren't any questions at university entrance exams.

**Table 11.** The environment I live in supports my English learning.

	9.grades	10.grades	11.grades	12.grades
I highly disagree	0	0	0	1
I disagree	4	2	2	2
I neither agree or disagree	2	3	5	5
I agree	10	10	7	6
I highly agree	0	0	1	1

A high percentage of the participants accepted that they usually speak in English language in their environment.

Tbale 12. In today's world, I see English as a part of our lives.

	9.grades	10.grades	11.grades	12.grades
I highly disagree	0	0	0	0
I disagree	0	0	0	0
I neither agree or disagree	0	0	0	0
I agree	11	11	12	13
I highly agree	4	4	3	2

We see that the majority of participants stated that they know the value of English in our today's world. We can understand that they have positive attitudes against English.

Table 13. Asking questions in English in the university entrance exam can positively affects my perspective on the English course.

	9.grades	10.grades	11.grades	12.grades
I highly disagree	0	0	0	0
I disagree	0	0	0	0
I neither agree or disagree	0	0	0	0
I agree	13	11	8	10
I highly agree	2	4	7	5

From the above table, we understand that all of the participants agree that they have positive feelings about the perception of English when they have English questions at university entrance exam in Turkey.

Table 14. If I have an English course at High school, I want to solve questions related to English at university entrance exam

	9.grades	10.grades	11.grades	12.grades
I highly disagree	0	0	0	0
I disagree	1	0	0	0
I neither agree or disagree	3	1	0	0
I agree	8	10	12	11
I highly agree	3	4	3	4

As far as we see from this table almost all of the participants want an assessment at university entrance exams what they have seen at courses at high school.



Table 15. Even if I am prepared for language class, I feel anxious about it.

	9.grades	10.grades	11.grades	12.grades
I highly disagree	0	0	0	0
I disagree	0	0	0	0
I neither agree or disagree	2	3	4	3
I agree	8	6	5	6
I highly agree	5	4	6	7

We see that from this table the participants acknowledged that they are afraid of making mistakes in the English language, which prevents them from posting anything in the classroom. They feel anxious even if they are prepared for language class.

Table 16. I do not feel any pressure when speaking in English class.

	9.grades	10.grades	11.grades	12.grades
I highly disagree	0	0	0	0
I disagree	0	0	0	1
I neither agree or disagree	0	0	2	1
I agree	11	10	9	12
I highly agree	4	5	4	3

57 of participants are feeling positive about speaking English in the classroom. The ratio of participants remained higher in this statement who agreed with it.

Table 17. I feel confident when I speak in foreign language class.

	9.grades	10.grades	11.grades	12.grades
I highly disagree	0	0	0	0
I disagree	0	0	0	1
I neither agree or disagree	0	0	2	1
I agree	12	10	9	12
I highly agree	4	5	4	3

The participants responded in positive about their speaking English in the class. The ratio of participants remained higher in this statement who agreed with it. They don't have any pressure on them about speaking in the classroom.

Table 18. Learning English is very valuable to me as I have goals for the future.

	9.grades	10.grades	11.grades	12.grades
I highly disagree	0	0	0	1
I disagree	9	7	6	6
I neither agree or disagree	2	3	4	7
I agree	0	0	0	1
I highly agree	4	3	5	0

As far as we see from this table most of the participants haven't got more values against the English because there aren't any English questions at their way of exams.

Table 19. I don't like English lessons because no questions are asked in English in the university entrance exam.

	9.grades	10.grades	11.grades	12.grades
I highly disagree	0	0	0	0
I disagree	2	2	0	0
I neither agree or disagree	3	4	2	2
I agree	6	6	5	3
I highly agree	4	3	8	10

The students responded in negative about English in the class. We understand from this table most of the participants have negative feeling about English because there aren't any questions at university entrance exams in Turkey.

Table 20. Asking English questions in university exams increases my interest in English.

	9.grades	10.grades	11.grades	12.grades
I highly disagree	0	0	0	0
I disagree	0	0	0	0
I neither agree or disagree	0	0	0	1
I agree	6	7	7	7
I highly agree	9	8	8	9

We see that the participants responded in positive about that question. We understand from this table most of the participants have positive feelings about English if there are English questions at university entrance exams in Turkey.

Table 21. The fact that no questions are asked in English in the university entrance exam causes me to devote my attention and energy to other courses.

	9.grades	10.grades	11.grades	12.grades
I highly disagree	0	0	0	0
I disagree	0	0	0	0
I neither agree or disagree	0	0	0	0
I agree	9	11	10	8
I highly agree	6	4	5	7

We understand from this table all of the participants(60 participant) have negative feeling about English because there aren't any English questions at university entrance exams in Turkey.



## 5. 1. Discussion

With the above study, it was tried to measure the interest and attitudes of high school students towards foreign language in Selendi/Manisa city. We are trying to find out why the interest of high school students in Selendi/Manisa has decreased. Quantitative research method was used in this research. Researchers can make generalizations from these quantitative research numerical results. Questionnaire was used in this study to obtain data from measurements that are difficult to measure. The aims of the study are to measure their attitudes towards the English lesson and investigate the reasons how they feel why high school students are less interested in foreign language learning. Tables are used to present the data in this study. To answer the the resarch questions, Descriptive analysis was used while assessing the data. The data were obtained by asking the students face-to-face questions within the possibilities. We catagorized the questions in 2 groups .One of them is related with Motivation is very important about Teaching Second Language .The questions (1,2,3,5,7,9,11,12,12,14,16,17,18,19,20 )are related with motivation. The second group is related with The importance of Environment and Society in Foreign Language Teaching. The questions (4,6,8,10,15)are related with environment. When we consider the percentages of the answers given by the students, we can say the following by looking at the tables in general. When we look at the Table 1, We can understand that 49 participant have positive attitudes to English. They know the advantage of knowing English. As we see Table 2, as far as we understand that the students (45 students) agreed that they like attending English courses but we see that their attitudes are reducing from 9. grades to 12. grades. I think their motivation is reducing because they won't have any question at university entrance exam. At Table 3, We see that the participants have mixed feelings for this question. Their priorities can change because of their goals like preparing university exams. At Table 4, most of the participants (40 students) highly agreed with the statement about their positive learning environment .They have postive feelings to English. At Table 5, We can easily see that most of the students (45 students) don't want to solve any English question in their normal life because of they won't face to face with any English question at university entrance exams. They have negative feeling to solve English questions because of they won't have English questions at university entrance exam. At Table 6 and 7, These questions were asked to know the response of the participants about why they are learning English and how they feel. Most of the participants agreed that they are discouraged because of their goals passing the university entrance exam and there aren't any question related with English at university entrance exam in Turkey. At Table 8, We see that most of the participant (50 students) haven't got enough chance to use Eghlish because of there aren't many opportunities for them. Participants concurred that there is no environment outside of their school where they can speak English in a comfortable manner. .We understand that environment and opportunities are very important for using foreign language. At Table 9, We understand from this table most of the participants (55 students) have negative feeling about studying English because there aren't any questions at university entrance exams. At Table 10, A high percentage of the participants (35 students) accepted that they usually speak in English language in their environment. We see that they have enough chance to use English. At Table 11, We see that the majority of participants (60 students) stated that they know the value of English in our today's world. We can understand that they have positive attitudes against English. At Table 12, we understand that all of the participants (60 students) agree that they have postive feelings about the perception of English when they have English



questions at university entrance exam in Turkey. At Table 13, As far as we see from this table almost all of the participants (55 students) want an assessment at university entrance exams what they have seen at courses at high school. At Table 14, We see that from this table the participants(48 students) acknowledged that they are afraid of making mistakes in the English language, which prevents them from posting anything in the classroom .They feel anxious even if they are prepared for language class. At Table 15, most of the participants(57 students) are feeling positive about speaking English in the classroom. The ratio of participants remained higher in this statement who agreed with it. At Table 16, The participants (56 students) responded in positive about their speaking English in the class. The ratio of participants remained higher in this statement who agreed with it. They don't have any pressure on them about speaking in the classroom. At Table 17, As far as we see from this table almost half of the participants(29 students) haven't got more values against the English because there aren't any English questions at their way of exams. At Table 18, The students(45 students) responded in negative about English in the class. We understand from this table most of the participants have negative feeling about English because there aren't any questions at university entrance exams in Turkey. At Table 19, We see that the participants(59 students) responded in positive about that question. We understand from this table most of the participants have positive feelings about English if there are English questions at university entrance exams in Turkey. At Table 20, We understand from this table all of the participants(60 participant) have negative feeling about English because there aren't any English questions at university entrance exams in Turkey.

## 5.2. Conclusion

With this study I have done, I tried to emphasize the importance of environment and motivation in foreign language teaching. I examined the studies on this subject. When the previous studies were examined, I saw that mostly studies were conducted on the attitudes of students in foreign language education. With this study I conducted in the city of Selendi/Manisa, I tried to put forward a study to reveal whether high school students' interest in foreign language decreased due to the fact that foreign language questions were not asked in the university entrance exam. I saw that this study was the first in its field. Especially in the city of Selendi/Manisa, I saw that high school students lost their interest due to the lack of foreign language assessment in the university exam. Especially when I did a literature study, I saw that there were not many studies emphasizing the importance of measurement in foreign language teaching. In short, in this study, as Associate Professor Galip TURHAN said, I have observed that the result of this study outweighs the fact that we cannot teach what we cannot measure in a foreign language. With this study, I saw that motivation and environment are important variables in foreign language. However, I tried to emphasize with this study that motivation will decrease due to not measuring what has been learned

## 5.3. Recommendations

Motivation and environment are important variables in foreign language. We should think those during teaching our foreign language teaching. We cannot teach what we cannot measure. Scientists who will benefit from this study in the future should pay attention to this. especially in Turkey, foreign language questions are added to the university entrance exams for high schools. In this way, students are provided to maintain their motivation and we prevent the decrease of students'





interest in foreign languages. In addition, students can learn foreign languages better in environments where opportunities exist and they love. This study was applied only to a high school group of 60 people in Manisa. Scientists who will conduct research can obtain more reliable results by spreading this study to more target audiences and different scales for this study.

\*Bu çalışma Doç. Dr. Galip TURHAN danışmanlığında hazırlanan dönem projesinden üretilmiştir.

## REFERENCES

Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.

Horwitz, E.K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.

Smith, Alfred.N. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *Modern language journal*, vol 55(2)83-88.

Falk, J. (1978). *Linguistics and language: A survey of basic concepts and implications* (2nd Ed.). John Wiley and Sons.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Torrance, CA: Lored Publishing.

Korucu Kis, Saadet, and Galip Kartal.(2009) "No pain no gain: reflections on the promises and challenges of embedding reflective practices in large classes." *Reflective Practice* 637-653.

Na, Z. (2007). A Study of High School Students' English Learning Anxiety. *Asian EFL Journal*, 9(3), 22-34.

OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First result from TALIS*. [Online]. Available: [www.oecd.org/publishing/corrigenda](http://www.oecd.org/publishing/corrigenda)



# EĞİTİMDE İYİ ÖRNEKLER



## MIND GAMES FROM HAND to HAND FROM SCHOOL to HOME (ELDEN ELE OKULDAN EVE OYUN)

Gökhan Yavuz 1,\*, Ayşen Tüfekçi 2 , Makbule Demir 3 , Hülya Yılmaz 4 , Keriman Yanık Sazak 5 ,  
Gökçe Bozkurt 4 , Gülsüm Doğan 6 , Nimet Sevil 7 , Tuğba Durak Demirhan 8 , Dilek Bocut 4 ,Nafiye  
YILMAZ 2, Meral Kocaibiş 10, Meral Sinç 9, Seçil Sarıçay Yakut 10 & Aytaç Dinç Yıldırım 11

- 1 Sınıf Öğretmenliği Müsiad Saime Sultan Bilim ve Sanat Merkezi
- 2 Okul Öncesi Öğretmenliği Eyyup Genç İlkokulu
- 3 Okul Öncesi Öğretmenliği Mustafa Özcan İlkokulu
- 4 Okul Öncesi Öğretmenliği İstanbul Anadolu Adalet Sarayı Anaokulu
- 5 Okul Öncesi Öğretmenliği Tuzla Piri Reis Ortaokulu
- 6 Okul Öncesi Öğretmenliği Bitlis Vilayetlerbirliği Anaokulu
- 7 Okul Öncesi Öğretmenliği Küçükyalı Askeri Lojmanları Anaokulu
- 8 Okul Öncesi Öğretmenliği İstanbul Rezaizade Ekrem İlkokulu
- 9 Okul Öncesi Öğretmenliği Ergenekon İbrahim Şakir Anaokulu
- 10 Sınıf Öğretmenliği Kartal Soğanlık İlkokulu
- 11 Türkçe Öğretmenliği Grundschule Beinstein Almanya
- 12 Türkçe Öğretmenliği Anne-Frank-Schule-Fellbach  
gokhanyavuz1666@gmail.com

### ÖZET

Akıl oyunları; zihni açan, akli çalıştıran, öğrenmeyi kolaylaştıran, çabuk öğrenmeyi sağlayan bir eğitim metodudur. Soyut düşünme, problem çözme, akıl yürütme, mantık-muhakeme etme ve yeni bakış açıları geliştirme yeteneklerini güçlendirdiği için kişiyi sadece müfredattaki bilgileri öğrenen bir birey olmaktan çıkartıp çok yönlü ve eğitimden zevk alan bir birey haline getirmede büyük role sahiptir. Mind Games From Hand To Hand From School to Home (Elden Ele Okuldan Eve Oyun) projesiyle öğrencilerimizin akıl ve zekâ oyunlarına ilgi duymasının yanı sıra, öğrencilerimizin zekâ potansiyellerini tanınması ve geliştirmesi, problemler karşısında farklı ve özgün stratejiler geliştirmesi, hızlı ve doğru karar vermesi, sistematik bir düşünce yapısını geliştirmesi, zekâ oyunları kapsamında bireysel, takım halinde ve rekabet ortamında çalışma becerileri geliştirmesi ve problem çözmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirmesi amaçlanmıştır. Proje uluslararası eTwinning proje kapsamında olup, 1 Ekim 2021- 30 Nisan 2022 tarihlerinde, 4-11 yaş grubu öğrenciler ile 10 Türkiye 2 Almanya’da görev yapan öğretmen ortakla, oyun temelli, öğrenci merkezli ve etkinlik odaklı gerçekleştirilen bir projedir. Proje de her ay belirlenen zekâ oyununu okulda üretmek ve üretilen oyunları öğrencilerimizin evlerine göndererek her türlü sosyo ekonomik sınıftan çocuğa fırsat eşitliliği sağlanarak bu oyunlarla tanışmasını, öğrenmesini ve oynamasını oyun farkındalığı oluşmasını sağlayacak etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Projenin her ay gerçekleştirilen etkinliklerine hem ilkokul hem de okul öncesi eğitim müfredatına uygun planlar ve sunumlar da hazırlanarak müfredat entegrasyonu yapılmıştır. Projede işbirlikçi çalışmalarla üretilen gerek dijital gerekse kutu oyunları ile öğrencilerimizin eşitlik, milli değer bilinci, emanet bilinci, kazan-kaybet, rakibe saygı, paylaşım, iletişim becerileri, teknoloji kullanımı, dijital okuryazarlık becerileri kazandırılmıştır. Akıl oyunlarının öğrencilerin görsel, dikkat, bilgi işlemsel düşünme becerisi düzeylerinin artmasına, problemleri algılama ve değerlendirme kapasitelerinin geliştirilmesine, farklı bakış açıları oluşturabilmesine, problemle karşılaştıklarında hızlı ve doğru karar verebilmesine, bir konuya ve çözüme odaklanma alışkanlığı geliştirmesine, akıl yürütme ve mantığı etkili bir şekilde kullanma kapasiteleri geliştirilmesine katkı sağladığı için küçük yaşlardan itibaren öğretilmesinin çok önemli olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Akıl Oyunları, Zekâ Oyunları, eTwinning,



## GİRİŞ

### İyi Uygulama Hakkında

Proje uluslararası e-Twinning proje kapsamında olup, 1 Ekim 2021- 30 Nisan 2022 tarihlerinde, 4-11 yaş grubu öğrenciler ile 10 Türkiye 2 Almanya'da görev yapan öğretmen ortakla, oyun temelli, öğrenci merkezli ve etkinlik odaklı gerçekleştirilen bir projedir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı ortamda bulunmadığı bir süreçte ailelerin de desteği alınarak, öğrenciler için özgün, yaratıcı, eğitici, öğretici çalışmaların müfredata uygun planlar dahilinde, teknoloji de kullanarak dijital okuryazarlık uygulamaları ile gerçekleştirmek ve Covid 19 ile eğitim ortamlarından uzak kalan öğrencileri e-materyaller ile eğitim süreçlerine aktif olarak dahil etmek amacıyla proje başlanmış ve bu yıl 4.'sü gerçekleştirilmektedir.

### İyi Uygulamanın Amaçları

Akıl oyunları; zihni açan, akılı çalıştıran, öğrenmeyi kolaylaştıran, çabuk öğrenmeyi sağlayan bir eğitim metodudur. Soyut düşünme, problem çözme, akıl yürütme, mantık-muhakeme etme ve yeni bakış açıları geliştirme yeteneklerini güçlendirdiği için kişiyi sadece müfredattaki bilgileri öğrenen bir birey olmaktan çıkartıp çok yönlü ve eğitimden zevk alan bir birey haline getirmede büyük role sahiptir.

Mind Games From Hand To Hand From School to Home (Elden Ele Okuldan Eve Oyun) projesiyle öğrencilerimizin akıl ve zekâ oyunlarına ilgi duymasının yanı sıra, öğrencilerimizin zekâ potansiyellerini tanınması ve geliştirmesi, problemler karşısında farklı ve özgün stratejiler geliştirmesi, hızlı ve doğru karar vermesi, sistematik bir düşünce yapısını geliştirmesi, zekâ oyunları kapsamında bireysel, takım halinde ve rekabet ortamında çalışma becerileri geliştirmesi ve problem çözmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirmesi amaçlanmıştır.

Okul ve ev ortamında üretimi yapılan zekâ oyunlarının sınıftaki bütün çocuklar tarafından evlerine götürülerek oynamalarına imkân sağlamaktır. Çocuklarla birlikte evlere gönderilen zekâ oyunlarıyla ebeveynlerde de farkındalık oluşturulması sağlanarak ebeveynleri de zekâ oyunlarının üretimi, öğretimi ve oynanması konusunda teşvik ve dâhil etmektir.

3T'den (Tablet-Televizyon-Telefon) uzak durabilmenin alternatif yöntemleri geliştirmek. Teknolojinin faydalı olan yanlarını zekâ oyunlarıyla değerlendirebilmektir. Çocuklara uygun web2 araçları ile teknolojiyi olumlu yönde kullanarak uzaktan eğitim yoluyla da eğitime devam edebilmek. Çocuklarda zekâ oyunu aracılığıyla sabır, saygı, empati, emanet ve sorumluluk bilinci oluşturmaktır.

### İyi Uygulamamızda Yapılan Çalışmalar

Projemizde Türk Milli Eğitimin genel amaçlarında ve temel ilkelerinde belirtildiği gibi beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazandırmak adına beyin gelişiminin en hızlı olduğu bu süreçte öğrencilerimizin bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel, psikomotor vb. gelişimlerini tüm yönleriyle dengeli ve bütünlüklü şekilde geliştirmek amacıyla etkinlikler gerçekleştirdik.





Gerçekleştirdiğimiz tüm proje çalışmalarımızı, öğretim programlarımızın kazanımlarına entegre ederek uyguladık. Yapararak-yaşayarak öğrenme, aktif öğrenme, keşfederek öğrenme gibi farklı öğretim stratejileri ile öğretim yöntemleri kullanarak öğrenmelerin etkili ve kalıcı olmasını sağladık. Özellikle basamaklı öğretim programının aşamalılık ilkesine göre oyunlarımızı öğrettik. Başlangıç Düzeyi: Oyunların kurallarını öğrenmeyi, temel bilgi ve becerileri kazanmayı, Orta Düzey: Mantıksal çıkarımlarda bulunmayı, bulmacalarda doğru yerden başlamayı, İleri Düzey: Yaratıcı düşünme, analiz etme, özgün stratejiler ortaya koymayı öğrettik.

Projede etkileşim, iletişim iş birliğine oldukça çok önem verdik. Proje ortaklarımızla webinar, Whatsapp, Zoom araçlarıyla sık sık görüşmeler yaptık. Anket, forum sayfalarında yapılacak çalışmalarla ilgili öğrenciler ortaklarımızın görüşleri alınarak her ay oynanacak/üretilecek oyunların, yapılacak etkinliklerin, oluşturulacak çalışmalara birlikte karar verdik.

Projemizde çok farklı web 2.0 araçlarıyla çalışmalar uyguladık. Proje ortak iletişimi yaygınlaştırması için Facebook, Whatsapp, Blogger, oluşturuldu. Öğretmen tanıtımında Biteable, Proje görev dağılımları Google form, proje haritası Pictrama, logo ve broşür Canva, proje öğrenci öğretmen ön/son anketleri ile logo/afiş yarışmaları Google anket, anketlerin istatistikleri ise Padlet aracında gösterilmiştir. Çalışmalardaki fotoğraflar İn/Piccollage aracıyla kolajlarken, videolar için Movavi/Vivavideo, Powtoon, Renderforest programlarını kullandık. İnternet güvenliğine dikkat ettik. Video çalışmalarını liste dışı işaretleyerek Youtube'de paylaştık. Video/ fotoğrafta filtreler uyguladık. Proje Öğretmen öğrenci görüşmelerinde ve etkinliklerde eTwinning Live, zoom ve Adobe programını kullandık. Jigsawplanet, Jigsawplanet Explorer, Liveworksheets, Cram, Wordwall araçları ile web2.0 oyunları hazırlanırken, Bookcreator ile oyun linkleri bir araya getirilerek 1 adet interaktif Web 2.0 oyun kitabımızı oluşturduk. Proje tanıtımımızı Renderforest ile yaparken, projemizde neler yaptık uygulamasını Genialy, Proje sergimizde de Emaze programlarını kullandık. Öğretmen ve öğrenci belgelerini ise Canva'da oluşturduk.

Ekim Ayı'nda Projeye giriş çalışmaları yapılmıştır. Proje planı ortaklarla fikir alışverişi yaparak, beklenti ve önerilere göre oluşturuldu. Proje gerekçe raporu hazırlanarak projenin amacının anlaşılması çalışması yapıldı. eTwinning Etik çalışmaları yapıldı. Ailelerden alınan izin belgeleri ve etik kuralları ile ilgili proje broşürleri hazırlanarak çalışmalar sayfada paylaşıldı. Proje sosyal medya gruplarına katılma ve yaygınlaştırma çalışmaları başladı. Proje sosyal medya ve yaygınlaştırma hesapları açıldı ve ortaklar bu gruplara dâhil olarak çalışmalarını tamamladılar. Ortaklar tarafından öğrenciler Twinspace'e kayıt edildi ve ayrıca tüm proje etkinliklerine öğretmenlerin sınıflarındaki tüm öğrenciler dâhil edildi. Her ortak tarafından poster ve logolar hazırlandı. Yarışmalar, tanıtımlar ve istatistikler uygulandı. Okullarda proje tanıtım panoları hazırlandı. Proje broşürlerimiz dağıtıldı. Tic-Tac-Toe, 3 Taş oyunlarının öğretimini/ üretimini gerçekleştirdik. Codeweek etkinliğine katıldık. Öğrencilerimizin kodlama becerilerini, algoritmik düşünme yapısını geliştirdik. Projemizde ilk İşbirlikçi çalışma ürünü olarak Codeweek Çalışmaları kitabımız ile Türk Büyükleleriyle Kodlama Çalışmaları oyunu hazırlayarak öğrencilerimizin evlerine gönderdik. Sonucunda katılım belgeleri ile Mükemmellik sertifikalarını elde ettik. 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı etkinliği düzenledik. Öğrencilerimizle birlikte jigsawexplorer web 2.0 aracıyla hazırladığımız Cumhuriyet posterimizin puzzle'nı birlikte tamamladık.



Kasım Ayı'nda, Tactix ve Nim oyunlarının öğretimini/ üretimini gerçekleştirdik. Atatürk'ü Anma Haftası ile ilgili karışık okul takımları öğrenci webinarını gerçekleştirdik.

Aralık Ayı'nda Sudoku/Katamino oyunlarının öğretimini/ üretimini gerçekleştirdik.

Ocak Ayı'nda Anadolu Patt ortak ürün oyunun oluşturulması, öğretimini/ üretimini gerçekleştirdik.

Şubat Ayı'nda Ben de (Hayalet Hızında) oyunlarının öğretimini/ üretimini gerçekleştirdik. Güvenli İnternet Günü etkinlikleri yapıldı.

Mart Ayı'nda Renkli Çubuklar oyunlarının öğretimini/ üretimini gerçekleştirdik.

Nisan Ayı'nda Hedef-4 oyunlarının öğretimini/ üretimini gerçekleştirdik. Karma Okul Takımlarıyla Canva üzerinden Tactix-3 Taş Turnuvası düzenledik. Oluşturduğumuz dijital oyunları bir araya getirerek interaktif web 2.0 oyun kitabı haline getirdik.

## SONUÇ

### İyi Uygulamadan Elde Edilen Sonuçlar ve Çıktılar

Projede her ay belirlenen zekâ oyununu okulda üreterek ve üretilen oyunları öğrencilerimizin evlerine göndererek her türlü sosyo ekonomik sınıftan çocuğa fırsat eşitliliği sağlanarak bu oyunlarla tanışmasını, öğrenmesini ve oynamasını oyun farkındalığı oluşmasını sağlayacak etkinlikler gerçekleştirilmiştir

Projemizde 10 oyun,4 ortak ürün (Codeweek Türk Büyükleriyle Kodlama Oyunu, Proje Broşürü, 10 Kasım şiiri, Anadolu Patt Oyunu), 1 final ürünü (Proje Sergisi) 5 işbirlikçi çalışma (Codeweek Çalışmaları, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı Jigsawplanet Explorer çalışması, Güvenli İnternet Günü, karışık okul takımı turnuvası) 1 interaktif web kitabı oluşturduk.

Projemizde eğlenerek ve yaparak yaşayarak öğrenme ilkesini ön planda tutan zekâ oyunlarını öğrencilerimizin tanınmasını ve oynamasını sağlayarak öğrencilerimizin akıl yürütme, problem çözme, iletişim, yaratıcı düşünme, strateji düşünme, bilgi teknolojileri kullanma, karar verme, dili etkili kullanma ve girişimcilik becerilerini geliştirdik.

Yine çalışma planımız doğrultusunda gerçekleştirilen oyun, kodlama, belirli gün ve haftalarla ilgili çalışmalarla öğrencilerimizin anadilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, empati kurma, teknolojide temel yeterlilikler, dijital yeterlilik, kültürel bilinç ve ifade yetkinlikleri ile öğretim programlarının kök değerlerini öğrencilerimize kazandırdık.

Kazanma-kaybetme, rakibe saygı, paylaşım, iletişim becerileri, düşünme aktiviteleri gibi sosyal beceriler kazandırdık. Projemizin değerlendirme anketlerine baktığımızda projemizin hedeflerine ulaştığımızı gördük. Projemizde gerçekleştirdiğimiz tüm çalışmalarımız projemizin farklı sosyal medya hesaplarında, okul sitelerinde paylaşarak projemizin tanıtımı ve yaygınlaştırılmasını sağladık. Projemiz kapsamında da yaptığımız planlama gelişim ve sonuçlarıyla ilgili tüm dokümantasyona linkler verdik.



## ÖNERİLER

Zekâ oyunlarının öğrencilerimizin algılarını, hafızalarını, bilişsel becerilerini geliştirmesi, akıl yürütme, problem çözme becerileri, konsantrasyon, empati, çok yönlü düşünme, planlı hareket etme, hızlı düşünme, durumlar karşısında farklı şekilde düşünebilme, doğru hamleler yapabilme becerileri kazandırarak bilişsel, duyuşsal, sosyal gelişimlerini desteklemesinden dolayı küçük yaşlardan itibaren öğrencilere öğretilmesi çok önemlidir.



## HAYATIMIZIN BİR PARÇASI YABANCI DİL

Necati ACAR

Ahmet Yesevi Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi  
yakamoz2517@yahoo.com

İngilizce dersinde drama yönetiminin kullanılması ile ders kazanımlarının, öğrencilere yaparak ve yaşayarak daha gerçekçi ve görsel zenginlikler yoluyla verilmesini sağlamak, dersi daha ilginç hale getirerek öğrencilerin tamamının ilgisinin çekilmesi ile tüm öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Eğitimde drama kullanımı, öğrencilere birey olarak özgüven kazandırma ve öğrencilerin bilişsel, dil, motor ve sosyal açıdan gelişimine katkı sağlamaktadır. Drama yoluyla yapılan dersler, öğrencilere işbirliği yapabilmeyi, arkadaşları ile dayanışma ve yardımlaşma ile birlikte sorumluluk almanın da zevkini yaşatır. Ayrıca drama, eğitim alanında öğrencilere öğrenim yaşamları sırasında üretim yapma fırsatını da vermektedir. Eğitim ve öğretimde duyuları harekete geçiren ve öğrencilerin başarılarını artıran en önemli etkinliklerin başında drama çalışmaları gelmektedir. Son yıllarda İngilizce öğretimine ilgi giderek artmaktadır ve bu konuda başarılı olmak amacıyla birçok yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden en etkili olanlarından birinin drama yoluyla İngilizce öğretimi olduğu söylenebilir. Derslerde aktif olarak uyguladığım drama çalışmaları yoluyla öğrencilerin de derslere olan ilgisi artmıştır. Derslerine girdiğim 9. ve 10. Sınıf öğrencilerinin tüm üniteleri ve kazanımları listelenmiş her kazanım için öğrenciler arasından drama grupları oluşturulmuştur. Kazanım haftasında öğrenciler konu ile uyumlu bir şekilde uygun ortamları oluşturma ve bunları drama aracılığıyla sergileme fırsatı yakalamışlardır. Örneğin, 9.sınıflar 8.ünite teması *Emergency and Health Problems* olan konuda sınıf içinde ya da okulun bir bölümünde bir kaza sahnesi kurgulanmıştır. Ardından hastane ortamı oluşturularak öğrencilere konuyla ilgili görevler verilmiş, öğrencilerin özgün şekilde çalışma yapmaları ve ortaya çıkan çalışmaların tüm sınıfın katılımıyla canlandırılması yoluyla müfredatla ilgili gerekli kazanımın verilmesi sağlanmıştır. Ünitelerde yer alan diğer temalar arasında restoran, hastane, alışveriş merkezi, müze, havaalanı vb. bulunmaktadır. Bu temaların da drama çalışması yoluyla işlenmesine özen gösterilmiştir. Bu sayede öğrenciler etkinliklere daha istekli katılmışlardır. İngilizce gibi soyut bir ders daha somut hale gelmiş, kazanımlar daha etkili bir şekilde verilmiştir. Tüm öğrenciler de derste aktif rol almışlardır. Günümüz dünyasında yabancı dil öğrenmek bir gereklilik haline gelmişken en yaygın şekilde okullarımızda öğrenim gören öğrencilere sevdirek ve yaşantı yoluyla dil öğrenimlerine yardımcı olunmalıdır.

